

RSEUS

REVISTA SUDAMERICANA DE EDUCACIÓN, UNIVERSIDAD Y SOCIEDAD

Año IV | N° 4 | Montevideo, 2015

Educación comparada e internacional

ARTÍCULOS

Desminitificando o trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação brasileira

Fabiane Aparecida Santos Clemente y Lúcia Claudia Barbosa Santos

Enseñanza para la comprensión en entornos virtuales de aprendizaje: la herramienta "foro" y la etapa exploratoria. Estudio de un caso en un curso de Fisiología Humana

Nazira Píriz Giménez

Uma educação para a autodeterminação a partir da teoria do agir comunicativo de Habermas

Francisco Antonio de Vasconcelos

¿Neoliberalismo? El crecimiento de la matrícula de la educación privada en Argentina y Uruguay

Mariano Narodowski y Carolina Snaider

Ensinar e aprender com a disciplina pesquisa em educação: um relato de experiência em um mestrado em Angola

Eniel do Espírito Santo

Encrucijada en la educación. ¿Podremos mejorar la prueba Pisa en los países de la región?

Marie Lissette Canavesi Rimbaud y Manuel Ángel Tomioka Suzuki

La educación de campo en las tesis sobre educación de Brasil: relevamiento de la producción 2013-2014

Maria da Conceição Lopes da Silva Santos y Cecilia Molinari de Rennie

Inclusión de los inmigrantes en los centros escolares públicos españoles

Silvia Facal Santiago

RESEÑAS

Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes



FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UDE
UNIVERSIDAD DE LA EMPRESA

COMITÉ EDITORIAL NACIONAL

Panambi Abadie
Universidad de la República
Lisette Canavesi
Universidad de la Empresa
Gustavo Cosse
Universidad de la Empresa
Silvia Facal Santiago
Universidad de la Empresa
Pablo Landoni
Universidad Católica del Uruguay
Claudio Rama
Universidad de la Empresa
Denise Vaillant
Universidad ORT del Uruguay

COMITÉ EDITORIAL INTERNACIONAL**Argentina**

Martín Aiello
Universidad de Palermo
Beatriz Checchia
Instituto Universitario Escuela Argentina de la Empresa
Marta Mena
Universidad de Morón
Carlos Moreira
Universidad Nacional de Lanús
Horacio O'Donnell
Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación de
la República Argentina (CONEAU)

EDITOR

Dra. Silvia Facal Santiago

Autoridades de la Universidad de la Empresa

Prof. Dr. (HC) Jorge Abuchalja (Presidente)
Cr. Roberto Brezzo (Rector)
Sr. Enrique Giner (Tesorero)
Sr. Guillermo Jasidakis (Director General)
Mag. Raúl Correa (Director Académico)

Revista Indizada por:

Latindex

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de la Empresa
Dirección postal: Soriano 959
Montevideo, Uruguay
Tel.: (598) 2 900 24 42 (int. 119) Fax: (598) 2 900 24 42 (int. 151)
E-mail: revistarseusde@gmail.com
Web: <http://www.ude.edu.uy>

Institución Editora: Universidad de la Empresa
Producción editorial: GRUPO MAGRO EDITORES
Abayubá 2694 Ap. 101. Tel. 099 419 050
E-mail: info@grupomagro.com - www.grupomagro.com
Montevideo - Uruguay

Bolivia

Ramón Daza Rivero
Universidad Militar de las Fuerzas Armadas de Bolivia
Fernando Rosas
Universidad Militar de las Fuerzas Armadas de Bolivia

Brasil

Nelson Colossi
Universidade Federal de Santa Catarina
Neide De Aquino Noff
Pontificia Universidade Católica de Rio Grande do Sul
Walter Iriondo
Universidade Federal de Santa Catarina
Marilia Morosini
Pontificia Universidade Católica de Rio Grande do Sul
Bettina Steren Dos Santos
Pontificia Universidade Católica de Rio Grande do Sul

Chile

Cristian Cox
Universidad Católica de Chile

España

José Luis García Garrido
Universidad Nacional de Educación a Distancia
Miguel Ángel Pereyra
Universidad Internacional de Andalucía

Estados Unidos

Carlos Alberto Torres
University of California de los Ángeles

México

Dante Avaro
Universidad Autónoma de Baja California
Norma Georgina Gutiérrez
Universidad Nacional Autónoma de México
Marco Aurelio Navarro Leal
Universidad Autónoma de Tamaulipas
Emilio Zebadúa
Revista A-Z

Paraguay

Domingo Rivarola
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Magdalena Rivarola
Instituto Social del Mercosur

CONTENIDO

ARTÍCULOS

Desmilitificando o trabalho de conclusão de curso (TCC) da graduação brasileira Fabiane Aparecida Santos Clemente y Lúcia Claudia Barbosa Santos.....	9
Enseñanza para la comprensión en entornos virtuales de aprendizaje: la herramienta “foro” y la etapa exploratoria. Estudio de un caso en un curso de Fisiología Humana Nazira Píriz Giménez.....	23
Uma educação para a autodeterminação a partir da teoria do agir comunicativo de Habermas Francisco Antonio de Vasconcelos.....	31
¿Neoliberalismo? El crecimiento de la matrícula de la educación privada en Argentina y Uruguay Mariano Narodowski y Carolina Snaider	49
Ensinar e aprender com a disciplina pesquisa em educação: um relato de experiência em um mestrado em Angola Eniel do Espírito Santo.....	75
Encrucijada en la educación. ¿Podremos mejorar la prueba Pisa en los países de la región? Marie Lissette Canavesi Rimbaud y Manuel Ángel Tomioka Suzuki.....	81
La educación de campo en las tesis sobre educación de Brasil: relevamiento de la producción 2013-2014 Maria da Conceição Lopes da Silva Santos y Cecilia Molinari de Rennie	97
Inclusión de los inmigrantes en los centros escolares públicos españoles Silvia Facal Santiago.....	113

RESEÑAS

Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes.....	127
--	-----

PRESENTACIÓN DE ESTE NÚMERO

Como en ocasiones anteriores tenemos el agrado de presentar el número 4 de RSEUS –Revista Sudamericana de Educación, Universidad y Sociedad- de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Empresa, revista arbitrada con frecuencia bienal, que contiene ocho artículos, producto de investigaciones procedentes de distintos ámbitos universitarios tanto a nivel nacional como internacional, y una reseña sobre un libro publicado de forma reciente. Todos los artículos aquí publicados han pasado por un riguroso sistema de arbitraje lo cual nos permiten continuar haciendo posible la publicación de artículos de calidad científica de actualidad.

Tenemos el agrado de informar que a partir del número 3 la presente revista forma parte de la base internacional de Latindex, que se trata de un sistema de Información sobre las revistas de investigación científica, técnico-profesionales y de divulgación científica y cultural que se editan en los países de América Latina, el Caribe, España y Portugal -cumpliendo con todos sus requisitos de evaluación-.

El próximo reto de nuestra revista -la cual viene generando un espacio académico para difundir conocimiento científico sobre las Ciencias de la Educación tanto a nivel nacional, regional como internacional producido por expertos en sus respectivas áreas de estudio- es el de ingresar en otras bases de revistas científicas de soporte papel y también electrónico de prestigio internacional.

Editor

::5::

ARTÍCULOS

DESMISTIFICANDO O TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) DA GRADUAÇÃO BRASILEIRA

DESMYSTIFYING THE COURSE CONCLUSION WORK (TCC) OF THE BRAZILIAN GRADUATION

Fabiane Aparecida Santos CLEMENTE

fabianecl@uol.com.br

Lúcia Claudia Barbosa SANTOS

luciaclaudia.santos@gmail.com

RESUMO

Este artigo teve como objetivo apresentar um roteiro empírico para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), ou monografia a fim de auxiliar discentes e docentes dos cursos de graduação. Tratou-se de uma pesquisa exploratória, que por meio de análise documental e observação foi possível discutir os pontos facilitadores e dificultadores do processo de elaboração de TCC permitindo a construção de um roteiro de elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso. O principal produto dessa pesquisa foi idealização de um guia de que permitirá aos alunos da graduação a elaboração do TCC de forma descomplicada.

Palavras-chave: Trabalho de Conclusão de Curso, Monografia, Metodologia

ABSTRACT

This article aims to provide an empirical guide for the elaboration of Labor Conclusion of course (CBT), or monograph to assist learners and teachers of undergraduate courses. This was an exploratory research that through documentary analysis and observation was possible to discuss facilitators points and hindering of developing TCC process allowing the construction of a roadmap for development of Labor Completion of course points. The main product of this research was to design a guide that will allow graduate students the development of CBT in an uncomplicated way.

Keywords: Course Conclusion Work, CBT, Monograph, Methodology

* Doutora em Educação (UDE), Graduada (FUNCESI) e Mestre em Administração (FNH), pós graduada em Docência do Ensino a distância e em Gestão Estratégica e Inovação (ESAB). Professora da Universidade Federal do Amazonas.

** Mestranda em Educação pela UDE, licenciada em Letras Língua inglesa pela Universidade federal do Amazonas especialista em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa – UFAM. Professora da Universidade do Estado do Amazonas.

1. INTRODUÇÃO: MAS AFINAL, O QUE É O TCC?

Esta obra versa sobre a importância de visualizar o trabalho de conclusão de curso (TCC) nos vários níveis da formação na educação superior, em especial a graduação, como o eixo principal de construção de conhecimento. É fundamental a operacionalização do TCC para que os alunos dos cursos de graduação das várias instituições de educação superior brasileira possam ter um “guia” para seguir o caminho da iniciação à pesquisa científica.

Este artigo não tem o cunho de discussão epistemológico do conhecimento, da ciência e até mesmo do TCC. O objetivo principal deste é trazer, a partir das experiências vivenciadas, um roteiro empírico de construção do TCC a nível de graduação que possa ajudar docentes e discentes nessa caminhada tão importante na graduação.

Muitos alunos chegam aos últimos períodos do curso de graduação e entram em “crise” quando se deparam com o famoso “TCC” ou monografia. Muitos vêm a disciplina de metodologia científica nos primeiros períodos (1º ao 3º período) e em alguns casos não voltam a ter uma discussão mais aprofundada sobre a temática. Contudo, no final do curso é que serão exigidos para realizarem a elaboração do TCC. Mas afinal, o que é o TCC?

Segundo a Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) em uma das publicações normativas sobre trabalhos acadêmicos, a norma ABNT NBR 14.724 (2011: 4), trabalho de conclusão de curso de graduação, trabalho de graduação interdisciplinar, trabalho de conclusão de curso de especialização e/ou aperfeiçoamento é um “documento que apresenta o resultado de estudo, devendo expressar conhecimento do assunto escolhido, que deve ser obrigatoriamente emanado da disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa, e outros ministrados. Deve ser feito sob a coordenação de um orientador”.

Um trabalho de conclusão de curso, conforme essa orientação advém de um processo com um mínimo de rigor metodológico o que caracteriza-se como uma pesquisa científica. A monografia, portanto, é um tipo de trabalho de conclusão de curso a nível de graduação e pós graduação lato sensu. A norma ABNT NBR 6023/2002 também traz o conceito de forma explícita: Monografia é um
::10:: “item não seriado, isto é, item completo, constituído de uma só parte, ou que se pretende completar em um número preestabelecido de partes separadas”.

É importante também diferenciar os conceitos de dissertação e tese, pois são documentos que oriundam de pesquisas vinculadas à pós graduação stricto sensu que apesar de não serem focos desta pesquisa, elucida a diferença conceitual e de nível de profundidade ao discente que inicia sua caminhada de pesquisador.

A dissertação é conceituada como um “documento que apresenta o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado em sua extensão, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações. Deve evidenciar o conhecimento de literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização do candidato. É feito sob a coordenação de um orientador (doutor), visando a obtenção do título de mestre”. Já a tese, advém de estudos de pesquisas vinculadas à curso de Doutorado e pós doutorado. É conceituada como “documento que apresenta o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico de tema único e bem delimitado. Deve ser elaborado com base em investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em questão. É feito sob a coordenação de um orientador (doutor) e visa a obtenção do título de doutor, ou similar” (ABNT, 2011).

Qual a importância de entendermos todas essas nomenclaturas? Será a partir desses conceitos que inicia-se o entendimento do que é o TCC e como operacionalizá-lo bem como sua importância. O aluno precisa compreender os vários níveis da educação superior, bem como seus produtos científicos e a importância de seu papel na contribuição dessa discussão.

A partir daqui, vislumbra-se o TCC para os alunos dos cursos de graduação que poderá se apoiar também nesta obra para entender o passo a passo e como vencer as principais dificuldades do processo de elaboração do trabalho de conclusão de curso.

2. METODOLOGIA

Essa pesquisa foi do tipo exploratória e qualitativa. O objetivo foi explorar a partir das experiências e observação durante 04 anos de vida acadêmica docente os aspectos dificultares e facilitadores para a construção do trabalho de conclusão de curso na graduação, permitindo a partir daí a construção de um roteiro a ser seguido pelos acadêmicos desse nível de educação superior.

A pesquisa contou com informações de cunho qualitativo, uma vez que a partir das publicações de manuais, consultas às normas da ABNT, bem como observação assistemática foi possível elaborar um roteiro de elaboração de trabalho de conclusão de curso para alunos da graduação.

Foram adotadas as pesquisas de campo e documental, uma vez que, foi com base nas observações e na análise documental foi possível elaborar o roteiro de elaboração de trabalho de conclusão de curso aqui apresentado. A observação é caracterizada quando se utilizam os sentidos na obtenção de dados de determinados aspectos da realidade. O tipo de observação adotado foi a observação na vida real o qual se tem o registro de dados à medida que ocorrem (Marconi; Lakatos, 2009).

A análise documental se pautou pelos manuais de TCC disponíveis de varias instituições de educação superior. Os itens que mais apareceram nos mesmos foram considerados como pontos em comum. Quanto a observação, as variáveis identificadas em cada uma das partes do TCC foram: problema de pesquisa, tema, problemática, justificativa, objetivos, marco teórico, metodologia, resultados e considerações finais.

A partir daí, foi possível elaborar o roteiro de TCC aplicável ao cotidiano tanto do orientador quanto do aluno.

Utilizando-se de publicações sobre a relação orientador-orientando foram embasadas as discussões nesse âmbito, associadas às experiências vivenciadas. A pesquisa documental adotada se pautou em manuais de elaboração de TCC de várias instituições, bem como as normas da ABNT.

::11::

3. DESENVOLVENDO O TCC NA GRADUAÇÃO

3.1. Entendendo a obrigatoriedade do TCC nos cursos de graduação

É importante iniciarmos este capítulo, para entendimento de todos os usuários desta obra explicando a estrutura atual legal dos cursos da educação superior brasileira. Segundo o MEC (2013), é preciso entender a diferença de classificação dos cursos de graduação existentes, além de modalidades. Os cursos, portanto são divididos em:

QUADRO 01 – Tipos de cursos

Tipos	Descrição
Bacharelado	Curso superior generalista, de formação científica ou humanística, que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural, com o grau de bacharel.
Licenciatura	Curso superior que confere ao diplomado competências para atuar como professor na educação básica, com o grau de licenciado. A licenciatura habilita para o exercício da docência em educação básica (da educação infantil ao ensino médio).
Tecnologia	Cursos superiores de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de tecnólogo.

Fonte: Construído a partir da publicação de perguntas e respostas disponíveis no site do MEC, 2014.

É importante também colocar, que alguns cursos podem ser ofertados tanto na modalidade de licenciatura como bacharelado, diferenciando-se pela matriz curricular, tal como o curso de Educação Física.

Essa diferenciação é importante porque existem cursos que possuem Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) específicas e que contemplam a obrigatoriedade do Trabalho de Conclusão de Curso e outros que não possuem DCN específicas ficando a critério da instituição, incluir ou não o Trabalho de Conclusão de Curso na matriz curricular e conseqüentemente no Projeto Pedagógico do Curso (PPC).

Os cursos de bacharelados que não possuem DCN estabelecidas, por exemplo, mantém a inclusão do Trabalho de Conclusão de Curso opcionalmente.

Para os cursos tecnológicos o Trabalho de Conclusão de Curso não é obrigatório e cada instituição estabelece sua inclusão ou não na matriz curricular. É importante destacar que quando incluída, “a carga horária desse componente curricular, para os cursos superiores de tecnologia (CST), não pode ser contabilizada na carga horária mínima do curso, fixada no Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia” (Frauches, 2011). É importante salientar que o Trabalho de Conclusão de Curso não pode ser confundido com Atividades complementares. Segundo o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Superior (CES) nº 239/2008, que estabelece as diretrizes quanto a carga horária das atividades complementares nos cursos superiores de tecnologia, fica claro que as atividades complementares devem ser tratadas em outro instância também respeitando a legislação vigente o qual não devem ultrapassar 20% (vinte por cento) da carga horária total do curso.

A Resolução CNE/CP¹ nº 2/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP Nº 28/2001, que institui a duração e a carga horária dos cursos formação de professores da educação básica, em nível superior – licenciatura coloca que a carga horária mínima das Atividades Complementares será 200h para cada licenciatura (Frauches, 2011). Em alguns cursos de licenciatura, as instituições optam por realizar uma pasta de estágio, não exigindo do aluno a elaboração da monografia. De acordo com a Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena e Resolução nº 01 de 17 de novembro de 2005, o foco do desenvolvimento dos cursos de licenciatura para formação do professor para a educação básica, se dá na formação associada à necessidade da prática e cada instituição deve estruturar seu projeto pedagógico a fim de atender aos requisitos enunciados. O TCC não é obrigatório, desde que não esteja no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), mas as diretrizes curriculares destaca que é preciso trabalhar o incentivo ao conhecimento científico e os meios cada instituição estabelece.

A importância do trabalho de conclusão de curso na graduação advém de várias perspectivas. Alguns autores apoiam e outros que acreditam que apenas na pós graduação lato sensu deve ser exigido tal requisito no processo de formação. Entende-se aqui que o TCC a nível de graduação é extremamente importante por permitir um contato do aluno com a pesquisa trazendo contribuições relevantes para a ciência, para os envolvidos, para a comunidade, entre outros.

Também discute-se se este trabalho deverá ser individual, em grupo, trazendo diversos formatos, tais como monografias, portfólios, estudos de caso, artigos científicos, entre outros. O mesmo acontece com a forma de apresentação do TCC que pode ser uma defesa oral, com a presença de uma banca de examinadores, ou ainda apenas apresentação do artigo científico. Um ponto importante a ser destacado aqui é que não importa a forma com que eixo principal como ele será trabalhado e deve ser dada a devida importância científica a ele. É importante salientar, que, o TCC deve ser regulamentado pela instituição e constar no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), quando exigido ou ofertado.

Não é objetivo aqui explicitar cada parecer ou resolução que disponha da obrigatoriedade de cada curso de graduação seja ele bacharelado ou licenciatura. É importante que façam as pesquisas quanto à obrigatoriedade de acordo com o curso que você almeja ou tenha interesse pelo portal

1. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE); CONSELHO PLENO (CP).

do Ministério da Educação (MEC) e ainda conheça as diretrizes gerais da sua instituição via PDI e ainda do curso via PPC.

O próximo capítulo será tratado como construir o TCC, partindo de uma premissa que a maioria das instituições adotam uma divisão do TCC em duas etapas no mínimo: O projeto – Parte I e o TCC final – Parte II.

3.2. Por onde começar? O projeto – TCC parte I

Muitas instituições adotam o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dividindo-o em duas etapas pelo menos. A primeira delas é a que se denomina de Projeto. Essa é uma fase em que há um planejamento da pesquisa. O aluno deve ser orientado em como operacionalizar o trabalho de conclusão de curso.

Na maioria das grades curriculares, a disciplina “Metodologia Científica” é ofertada no início do curso, em no máximo no 3º período. Após essa disciplina, o aluno normalmente não tem contato direto com essa disciplina ou pode-se assim denominar, um contato específico com essa disciplina. O que acontece após essa oferta é uma exigência dos trabalhos acadêmicos dentro das normas da ABNT, mas normalmente a estrutura metodológica não é mais abordada de forma tão eminente.

O aluno então passa a ter um contato com a disciplina de forma mais específica e direta, quando se depara com o TCC. Uma das maiores dificuldades é quanto a escolha do tema e elaboração do problema de pesquisa. *Então, qual o primeiro passo?*

Ora, a primeira pergunta a ser feita é: o que você gosta de trabalhar? O ideal é que o aluno escolha um tema dentro da área cursada que ele tenha afinidade, que lhe dê prazer para realização da pesquisa. Este tema também pode nascer de uma inquietude que ele traz consigo, ou ainda um sonho de se trabalhar algo. O seu envolvimento com certeza será influenciado pelo desejo de concluir um bom trabalho atrelado à algo que ele tenha prazer. Mas como escolher um tema? O que é tema?

::13::

“O projeto é uma das etapas componentes do processo de elaboração, execução e apresentação da pesquisa” (Marconi, Lakatos, 2007: 217). Para que seja bem elaborado é necessário não se abdicar de um rigor técnico, científico, metodológico que são imprescindíveis para um bom resultado de pesquisa. Partindo da premissa que nada é feito ao acaso dentro de um processo de investigação científica, o primeiro passo será a escolha do tema. O tema, portanto é “o assunto que se deseja provar ou desenvolver” (Marconi, Lakatos, 2007: 220). O tema, dada sua amplitude ou abrangência deve passar por um processo de especificação ou também chamado de delimitação do tema. Neste momento, o aluno deverá atentar-se para sua disponibilidade de tempo, financeira, acessibilidade aos dados e uma breve reflexão de onde ele quer e pode chegar. Além disso, é preciso que o aluno faça leituras sobre obras de referência do tema ou linha de pesquisa a ser trabalhada. O problema de pesquisa, próximo item a ser explicado surgirá a partir de uma interpretação sobre tudo que foi explicado, mas é preciso enfatizar que ele deve ser acompanhado de um conhecimento teórico prévio básico sobre o assunto.

Para o problema de pesquisa optou-se por trabalhar com o conceito de Marconi e Lakatos (2007: 161) que argumentam que problema é “uma dificuldade, teórica ou prática no conhecimento de alguma coisa de real importância, para o qual se deve encontrar uma solução”. Partindo desse conceito, busca-se com o problema de pesquisa uma interpretação reflexiva sobre uma determinada situação que pode ser de caráter teórico ou prático e quanto melhor delimitado, facilita o modo de como se conduz o processo de pesquisa. As autoras (2007: 162) também trazem os principais eixos que devem permear o processo de formulação do problema de pesquisa e que também será explicitado a seguir:

- a) **Viabilidade:** Pode ser eficazmente resolvido através da pesquisa
- b) **Relevância:** Deve ser capaz de trazer conhecimentos novos
- c) **Novidade:** Estar adequado ao estado atual da evolução científica
- d) **Exequibilidade:** Pode chegar a uma conclusão válida
- e) **Oportunidade:** Atender a interesses particulares e gerais.

Nessa exposição é possível perceber que o problema de pesquisa deve responder a uma determinada inquietude e que exige uma resposta.

A explicitação do tema nasce com a contextualização que deve ser feita na introdução do trabalho. Essa contextualização parte de uma explicitação conceitual, reflexiva sobre o tema escolhido pelo aluno.

O problema de pesquisa, além da pergunta que será elaborada também virá acompanhado do que se denomina de problematização. A problematização é uma explicitação das causas, do contexto em que o problema está inserido. Ela traz uma abordagem de onde, como nasceu o problema, qual a visão do pesquisador sobre o problema central de pesquisa. Esta problematização também deve fazer parte da introdução.

No quadro a seguir, serão explicitados exemplos de temas e problemas de pesquisa que podem ser trabalhados no curso de Administração de Empresas.

QUADRO 02 – Exemplos de Tema e problemas de pesquisa

Tema	Problema de Pesquisa
Comportamento do consumidor	Qual o perfil do consumidor de <i>Ipad</i> no Estado do Amazonas?
Treinamento e Desenvolvimento	Como se caracteriza o sistema de treinamento e desenvolvimento da empresa X? Qual a percepção dos funcionários da empresa X sobre as ações de treinamento e desenvolvimento executadas no período de 2008 a 2012?
Qualidade de Vida no Trabalho	Qual é a percepção dos colaboradores sobre a QVT e as práticas adotadas pela empresa X sob o âmbito biopsicossocial e organizacional?

::14::

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2014.

Para melhor entendimento dos que irão manusear este guia, adota-se o problema de pesquisa em forma de uma pergunta central. Não se trata de um padrão consensual na academia, o qual o problema de pesquisa também pode ser elaborado a partir de uma afirmação. Didaticamente, observou-se que, trabalhar com o problema de pesquisa a partir da elaboração de uma pergunta central, para os alunos de graduação, facilita o processo de construção do problema.

Ainda dentro da introdução do projeto, o próximo passo é estabelecer os objetivos geral e específicos. Mas o que o vem a ser objetivo geral e objetivos específicos?

O importante ao definir os objetivos geral e específicos é entender que estes devem ser coerentes com o problema central de pesquisa e os três irão nortear os procedimentos metodológicos que permeiam a mesma. O objetivo “torna explícito o problema aumentando os conhecimentos sobre determinado assunto” (Marconi, Lakatos, 2007: 159).

A partir dos problemas estabelecidos como exemplos no quadro 02, elaborou-se um exemplo com os possíveis objetivos geral e específicos que podem ser trabalhados com alguns dos problemas explicitados.

Problema: *Qual é a percepção dos colaboradores sobre a QVT e as práticas adotadas pela empresa X sob o âmbito biopsicossocial e organizacional?*

Objetivo Geral: *Analisar a percepção dos colaboradores da empresa X sobre a Qualidade de Vida no trabalho (QVT), no prisma biopsicossocial e organizacional, bem como quanto as estratégias de Recursos Humanos implementadas pela mesma.*

Objetivos Específicos: Identificar a percepção dos colaboradores quanto às ações de qualidade de vida no trabalho sob o prisma biopsicossocial e organizacional (organizacional, social, psicológico e biológico); Descrever as políticas e estratégias de RH adotadas pela empresa voltadas para QVT; Comparar os resultados acerca da percepção dos colaboradores e as estratégias de RH voltadas para a Qualidade de Vida no Trabalho.

A partir dos objetivos, problema de pesquisa, problematização, contextualização, é preciso redigir muito bem a justificativa da pesquisa, que versa sobre a relevância da pesquisa sob várias perspectivas. Todos esses aspectos fazem parte da introdução e devem seguir uma lógica textual, com uma redação clara, coerente e coesa.

Depois de elaborada a introdução, deve-se focar a elaboração do marco teórico ou referencial teórico. Esta fase é elaborada de forma gradual, uma vez que deve-se ter um cuidado com a seleção de material, realizar leituras de forma sistemática, e ter muita cautela para redigir o texto.

Sabe-se, que muitas instituições têm dificuldades de ter uma vasta bibliografia impressa acessível para todos os alunos. “A maior dificuldade encontrada pelos alunos participantes deste trabalho foi encontrar material bibliográfico necessário e não saber utilizar base de dados online, seguido pelas dificuldades em escrever sobre o que liam” (Carboni; Nogueira, 2004: 22). Com a tecnologia à nosso serviço, hoje é possível acessar livros de forma *on line*, buscar artigos científicos em bases confiáveis para elaboração do referencial teórico. É preciso também que o aluno possua uma orientação quanto à classificação dos autores clássicos dentro do tema escolhido e autores atuais, que trazem novas visões e perspectivas sobre o mesmo, até mesmo os que contrapõem as ideias.

A internet hoje é uma das maiores aliadas nesse processo de investigação. Hoje encontramos uma vasta publicação à disposição e temos que ter o cuidado para sanear as informações factíveis.

É importante salientar que não há como elaborar um referencial teórico sem leitura. Ele também não é um “*copy*” e “*past*” do material que está sendo manuseado. É importante que o aluno faça uma leitura crítica, interpretativa sobre o material que está sendo estudado.

::15::

Essas fases foram muito bem expostas pelos autores, porque trazem como o processo gradativo de formação de um texto científico ocorre. Trata-se de uma exposição de como esse processo se apresenta na prática, foco desse artigo científico.

Apesar de não ser objetivo deste artigo discutir todos os tipos de pesquisa, trazer uma discussão aprofundada sobre metodologia da pesquisa, é importante ressaltar o conceito de pesquisa bibliográfica e o levantamento bibliográfico. Aqui, corrobora-se com as ideias de Lima e Miotto (2007: 38) em que ainda existe uma grande confusão sobre a revisão da bibliografia, levantamento bibliográfico com o tipo de pesquisa denominado pesquisa bibliográfica.

Não é raro que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica. Isto acontece porque falta compreensão de que a revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa, ao passo que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório.

O que pode-se inferir, portanto, que toda pesquisa terá um levantamento bibliográfico que estará basicamente exposto no capítulo denominado referencial teórico. Isso não significa que necessariamente esta é uma pesquisa do tipo bibliográfica. Percebe-se, portanto, tomando como referência o curso de Administração de Empresas que o mais comum é a realização da revisão bibliográfica. Este tipo de decisão em se realizar ou não uma pesquisa bibliográfica deve ser discutida com o orientador.

Após a elaboração do referencial teórico, o aluno seguirá para o capítulo da Metodologia. Este capítulo, normalmente gera muitas dúvidas o qual os alunos muitas vezes viram a disciplina de “Metodologia Científica” no início do curso e estarão elaborando o projeto de trabalho de conclusão de curso no final do mesmo.

Existem muitas bibliografias que trazem o como construir a metodologia científica no trabalho científico. O aluno irá construir a metodologia trazendo os principais conceitos do método escolhido, justificando a escolha associada ao seu objetivo. Um exemplo:

Essa pesquisa será do tipo descritiva, visto que segundo Gil (1999), trata-se de uma pesquisa que tem por objetivo descrever uma determinada situação, realidade ou fato. Aqui será adotado esse tipo de pesquisa.

O cronograma é um elemento solicitado pela maioria das instituições juntamente com o orçamento. O cronograma configura as etapas a serem seguidas com o calendário das mesmas. Já o orçamento traz os itens a serem gastos durante a pesquisa com os respectivos valores. Algumas instituições não exigem estes dois itens. O aluno deverá verificar no manual do curso da instituição se são itens obrigatórios ou não.

As referências devem ser elaboradas a partir da norma ABNT 6023/2002, que explicita cada forma de elaborar a referência. A própria norma conceitua referência como “conjunto padronizado de elementos descritivos, retirados de um documento, que permite sua identificação individual”.

A seguir (Quadro 03) será apresentado um detalhamento da estrutura de apresentação geral do Projeto:

QUADRO 03 – Estrutura básica do Projeto – TCC I

Descrição	O que deve conter
INTRODUÇÃO	Deve fornecer uma visão global do trabalho realizado, incluindo a explicitação do teor no trabalho e as informações essenciais para o seu entendimento. O QUÊ - o que está sendo feito, o tema e o problema; POR QUE - importância do assunto, relevância, motivo da escolha do tema; PARA QUE - o que se quer demonstrar, os alvos que se quer atingir; COMO - como conduzir o trabalho, a metodologia a ser utilizada; ONDE - fontes de obtenção de dados, livros, textos, revistas, etc. CONTRIBUIÇÕES ESPERADAS: Citar as contribuições que a realização do da pesquisa trará para a instituição, para o acadêmico e para a ciência; JUSTIFICATIVA: Nesta parte do relatório devem ser contextualizada a temática e o recorte do assunto, assim com sua importância para a instituição e para a formação profissional do aluno, a importância de se estudar tal tema, para a comunidade, ou seja, para todos os envolvidos; OBJETIVOS: onde se quer chegar. Detalhar em objetivos geral e específicos.
REFERENCIAL TEÓRICO	Neste item, abordar as discussões teóricas, trazendo autores clássicos e atuais. Por se tratar de documentos Técnico-Científicos, quando se escreve um trabalho, ou se faz um relatório, ou projeto, é preciso que se pesquise sobre o assunto, outros trabalhos já publicados a respeito, em livros, revistas, periódicos. Esse material que é utilizado como base para o trabalho, para conhecer melhor o assunto e poder discuti-lo, é o que se chama de referencial teórico. Não se recomenda aqui o uso de muita citação direta. Essas devem ser usadas quando não há como “sair” da exposição original do autor e surge a necessidade de se explanar exatamente o que foi tratado pelo mesmo, com as mesmas palavras.
METODOLOGIA	É o método, os passos a serem seguidos para alcançar o objetivo geral. Lembrar que o modelo do instrumento de coleta deverá ser definido e incluído no projeto, além de testado para verificar sua coesão.
CRONOGRAMA	Este tópico deverá conter um quadro com as datas de realização das atividades do projeto de trabalho de conclusão de curso
ORÇAMENTO	Este tópico traz os itens a serem gastos, utilizados durante a pesquisa, com respectivos valores.
REFERÊNCIAS	Listar todos os livros que fundamentam seu projeto e que fundamentarão seu relatório final.

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir dos manuais pesquisados, 2014.

Quanto ao desenvolvimento do trabalho junto ao professor orientador, é importante que se tenha entregas parciais durante o semestre ou ano em que se está elaborando o projeto de pesquisa. Sugere-se que essas versões devem ser arquivadas para fins de avaliação de evolução do trabalho. *Qual papel do professor orientador?*

O professor orientador é aquele docente especialista no tema que o aluno escolheu para trabalhar. Este orientador, como o próprio nome diz, tem como função orientar o aluno, indicando bibliografias, fazendo correções na estrutura do trabalho, com o foco na discussão teórica, na relevância científica, estruturação básica do trabalho. O ideal é que o professor orientador também domine as normas da ABNT, que muitas vezes essa função de analisar a estrutura de normatização do trabalho também pode ser compartilhada com o supervisor de TCC ou supervisor de estágio ou ainda o professor da disciplina de metodologia.

Teixeira (2011: 6) retrata muito bem a relação “orientador – orientando” em seu artigo trazendo uma discussão da importância de um bom relacionamento entre ambos, no papel importantíssimo que uma boa orientação traz para o resultado do processo.

Em relação ao papel do orientando, por mais que a autonomia do mesmo seja condição imprescindível, não se pode desconsiderar a importância do diálogo e da discussão entre o orientador e o orientando.

A organização do orientador é muito importante nesse processo. Uma sugestão é que seja feito um cronograma de atendimento, com datas, horários, previamente combinados com o orientando para evitar acúmulo na agenda dos orientadores. A indicação de uso de artigos científicos, disponíveis para download também facilita o processo de construção do TCC.

No próximo item será detalhada a próxima etapa da construção do TCC, o qual denomina-se como TCC II ou parte final. Nela, o aluno poderá se pautar para elaboração do trabalho final, a partir do seu projeto elaborado.

3.3. Como encerrar? O TCC final – Parte II

::17::

A partir do projeto elaborado, entregue e aprovado pelo orientador, o ideal é que o mesmo seja entregue em duas vias de forma que uma fique arquivada na instituição, uma vez que é um documento comprobatório da elaboração do TCC Parte I e outra seja devolvida ao aluno com orientações sobre o trabalho e o próximo passo.

Também é importante que o orientador explicita a nota final do aluno explicando os principais pontos a serem melhorados. Isso poderá reduzir muitos erros para o TCC II.

O TCC II ou monografia final, ou ainda TCC final, é a execução do projeto. O aluno entregou o projeto com o objetivo a ser alcançado, com uma problemática a ser pesquisada, com uma definição de metodologia clara. Agora, portanto, é o momento de realização da pesquisa em si, da realização do estudo ou da parte do estudo que irá trazer as respostas às suas perguntas. É o momento de responder à pergunta central, realizar a coleta de dados, a apresentação e análise de dados, trazendo ainda as considerações finais e sugestões para pesquisas futuras.

Logo, na prática, o aluno irá, a partir do projeto, desenvolver a pesquisa no sentido de buscar as suas respostas. Daí, um projeto bem elaborado reduz muito o trabalho do pesquisador nessa fase. A seguir, serão apresentados os itens que devem constar na estrutura do TCC II ou TCC Final. Será utilizado o projeto, aproveitando-se a introdução, o referencial teórico, a metodologia e as referências. O que se inclui são: apresentação e análise dos dados, considerações finais e faz adequações aos outros capítulos que já estão prontos.

Em muitos casos, o tempo verbal do projeto é futuro. Logo, “será realizada uma pesquisa”, “aplicar-se-á questionários”, entre outros. Quando elabora-se o TCC II ou final, adota-se o tempo verbal no passado, sendo: “realizou-se uma pesquisa”, “foram aplicados 100 questionários”, entre outros.

QUADRO 04 – Estrutura básica do TCC Final – TCC II

Descrição	O que deve conter
APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	Busca-se estruturar este capítulo apresentando os dados coletados, bem como sua análise, fazendo sempre uma relação com o referencial teórico levantado.
CONSIDERAÇÕES FINAIS	Aqui apresenta-se uma síntese dos resultados, suas conclusões e apresenta-se recomendações e sugestões para pesquisas futuras.

Fonte: Elaborado pelas autoras, 2014.

Para demonstrar conceitualmente estes dois capítulos, adotou-se as definições de Marconi e Lakatos (2009: 233), sendo apresentação dos dados e sua análise referentes à “todos os dados pertinentes e significativos devem ser apresentados e se algum resultado for inconclusivo tem de ser apontado”. As autoras retratam bem que a intenção não é “aliciar o leitor”, mas sim trazer os dados de forma clara, coesa e consistente.

Quanto as considerações finais, estas podem trazer as recomendações e sugestões para pesquisas futuras ou estas podem vir separadas das considerações finais. Aqui é preciso que o aluno busque “evidenciar as conquistas alcançadas com o estudo, indicar as limitações, apontar relações entre os fatos e a teoria”. As recomendações consistem em “indicações de ordem prática, de intervenções na natureza ou na sociedade” e as sugestões para pesquisas futuras apresentam “novas temáticas de pesquisa, inclusive levantamento de novas hipóteses”. (Marconi; Lakatos, 2009: 234).

Após essa estrutura dos TCCs I e II, observa-se que a ansiedade dos alunos em desenvolverem um bom trabalho, bem como a preocupação com as normas científicas é latente. O “esquecimento da disciplina metodologia científica”, que foi estudada no início do curso, muitas vezes passa a ser uma justificativa para emperrar a construção do TCC. As reclamações sobre o tempo, que além do TCC existem outras disciplinas sendo desenvolvidas, que além da escola, tem família, outras atribuições e trabalho; a falta de livros disponíveis na biblioteca sobre o tema que ele escolheu, entre outros, são reclamações comuns entre os alunos.

Alguns aspectos das dificuldades de alunos em relação à elaboração de TCC já foram apontadas em alguns estudos. Teixeira (2011: 13), retrata: “orientadores apontam como aspectos negativos a não observância dos prazos, o que acaba comprometendo a qualidade dos trabalhos, enquanto que os orientandos alegam a pouca disponibilidade dos professores para as orientações”.

Teixeira (2011: 12) também apontou os aspectos negativos e positivos da relação orientando e orientador, abordando as duas perspectivas o qual os principais itens serão demonstrados no quadro a seguir:

QUADRO 05 – Pontos negativos e positivos da relação orientador-orientando

Orientador		Orientando	
Aspectos positivos	Aspectos Negativos	Aspectos positivos	Aspectos Negativos
Aprendizagem e crescimento mútuo	Falta de observância do cronograma de atividade (atropelos)	Desenvolvimento de relações interpessoais	Incompatibilidade de horários para atendimento
Confiança/cumplicidade	Limitações de formação básica do orientando	Experiência do orientador na área de estudo e gosto pelo tema	Inflexibilidade na condução de divergências

Consolidação do processo de geração de conhecimento	Falta de entrosamento entre as partes	Domínio do conhecimento científico	Expectativa de maior contribuição por parte do orientador
Participação de momento de descoberta e crescimento em pesquisa	Resistência do aluno	Direcionamento do processo de construção do conhecimento	Limitação de referências sobre o tema em estudo
Desenvolvimento de relações interpessoais	Cumprimento mínimo das atividades requeridas	Acessibilidade e atenção do orientador	Falta de comunicação entre as partes
Momento de despertar habilidades de administrador	Ocorrência de plágios	Aprofundamento de questões metodológicas	Distância geográfica
Definição clara dos papéis orientador/ orientando	Falta de iniciativa e autonomia	Atendimento presencial	Limitação de tempo na agenda do professor orientador
Retroalimentação dos processos ensino-aprendizagem	Cobrança maior das metodologias científicas	Satisfação com o trabalho final	Descomprometimento de uma das partes
Identificação de temas emergentes	Professores com padrões diferenciados na condução do TCC	Compartilhamento de idéias	Falta de interesse do aluno
Propicia portfólio de estudos de casos locais	O destaque excessivo na banca aos problemas em detrimento da contribuição	Franqueza para apontar erros	
	Disparidades nos critérios de atribuição de notas pelos componentes da banca	Flexibilidade de horários de atendimento	
	Falta de estímulo à divulgação dos resultados do TCC		

::19::

Fonte: Elaborado a partir de Teixeira (2011: 11-13).

O que pode-se perceber que muitos desses pontos negativos podem ser minimizados com a capacitação e envolvimento do orientador. Também há pontos que dependem especificamente do aluno, como a falta de interesse em realizar o trabalho. Couto e Marques (2010), também identificaram que as maiores dificuldades dos alunos na realização do TCC remontam na dificuldade de encontrar o material bibliográfico e não saber utilizar bases de dados online.

Carboni e Nogueira (2004: 65) também explicam as facilidades e dificuldades que orientandos tem no processo de elaboração de TCC. Para os discentes, as “maiores dificuldades foram tempo, custos e procura de um orientador, e o que mais facilitou foi a oportunidade de aprender a realizar pesquisa, o fato de possuir um orientador e o poder de escolha do tema”.

O importante é que compreendam, todos os envolvidos, que o TCC é um importante caminho para o incremento da ciência. Sem as pesquisas científicas não há geração novos conhecimentos. É preciso perceber que são também pesquisadores e que este momento é ímpar para que o aluno conheça a prática dessa arte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi elaborado com um objetivo central de orientar discentes e docentes quanto à elaboração do TCC no nível da graduação. Apesar de existirem vários manuais, cada instituição criar sua estrutura, este arquivo visa trazer um olhar prático, uma perspectiva empírica de muitos manuais existentes. Este artigo não tem a ousadia de substituir os manuais, mas é um complemento importante para o desenvolvimento dessa tarefa tão importante que é a elaboração do trabalho de conclusão de curso.

Corrobora-se com Salomon (2004), que defende que a monografia ou TCC pode ser feito de forma individual ou em grupo, o qual todos devem participar e ter atribuições dentro de um plano de trabalho previamente definido. Também corrobora-se com suas afirmações quando traz a valorização do trabalho monográfico na graduação e que os docentes, dirigentes e envolvidos devem tratar esse trabalho como atividade principal na educação superior, dando ênfase como um processo a ser desenvolvido ao longo do curso e não somente no último ano ou últimos semestres.

“A elaboração do trabalho acadêmico deve contribuir para o aprendizado do fazer pesquisa científica na educação superior. Para isso, os professores necessitam vislumbrar a importância e construção do conhecimento através desse método de ensino – aprendizagem. O professor-pesquisador se apropria do método naturalmente e percebe como indissociável essa prática da sua condição de educador” (Freitas, 2012: 11).

O papel do orientador no processo de elaboração do TCC, conforme já exposto por Salomon (2004) é fundamental, visto que ele é o principal elo de ligação do aluno com a pesquisa e, muitas vezes a motivação do discente perspassa e acompanha a motivação do seu orientador. Os orientadores também necessitam de um conhecimento não somente teórico e técnico de sua área de atuação, mas de metodologia e das normas da ABNT quanto a elaboração de trabalhos de conclusão de curso. O ideal é que as instituições preparem seus orientadores na perspectiva que almejam.

::20::

“A qualificação dos docentes para o processo de orientação e a definição de uma agenda prévia das orientações caracterizam as sugestões para o aperfeiçoamento do processo de orientação, e, por conseguinte uma melhor relação entre orientador-orientando” (Teixeira, 2011: 13).

Quanto à estrutura básica apresentada nesse artigo, vale salientar que o uso de bibliografias sobre metodologia científica, fundamentos de metodologia são cruciais para que o aluno desenvolva a estrutura metodológica do seu trabalho. Esse artigo ampara alunos e professores quanto aos caminhos a serem seguidos com uma visão bem prática da elaboração do TCC.

Como sugestão para pesquisas futuras, sugere-se a investigação de ações que possam efetivamente minimizar os conflitos entre orientador-orientando, bem como melhores práticas que subsidiem os TCC's de forma que possam ser publicados.

Muitas publicações trazem discussões sobre metodologia, TCC, construção do conhecimento, entre outros. O que fica para a reflexão é a importância de um olhar prático para a elaboração do TCC na graduação. É importante que docentes, discentes, dirigentes e todos os envolvidos nesse processo percebam que o momento de construção do TCC para o graduando é um momento ímpar de contato com a pesquisa científica e que este deve gerar novos conhecimentos para a academia.

ÍNDICE DE FONTES

SECUNDÁRIAS

Bibliografia

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT (2002): “NBR 6023: *informação e documentação—referências—elaboração*”. Rio de Janeiro: ABNT, 24p.
- CARBONI, R. M; NOGUEIRA V. (2004): “Facilidades e dificuldades na elaboração de trabalhos de conclusão de curso”. In: *ConScientia e Saúde*, 3; 65-72.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2002). “Resolução CNE/CP N 01/2002”. D.O.U. de 09/04/2002. Brasília, DF.
- COUTO A., MARQUES I. R (2010): “Percepções dos estudantes de enfermagem sobre o desenvolvimento do TCC”. In: *Revista Enferm UNISA*, 11(1): 19-23.
- FRAUCHES, C. (2011): “Educação Superior Comentada - políticas, diretrizes, legislação e normas do ensino superior”. In: *ABMES*, Ano 1, nº 23.
- FREITAS, T. C. S (2012): “A percepção dos discentes sobre as dificuldades na produção do trabalho acadêmico”. In: *IX Anped Sul*.
- FUNDAÇÃO PRESIDENTE ANTONIO CARLOS – FUPAC (2013): “Manual de estágio supervisionado do curso de Administração – Itabira MG”. Minas Gerais, s/n.
- FURASTÉ, P. A.. (2008): “Normas Técnicas para o Trabalho Científico: Elaboração e Formatação”. Porto Alegre: 14ª ed, s.n.
- GIL, A. C. (1999): “Métodos e técnicas de pesquisa social”. São Paulo: Editora Atlas, 5. ed., 202p.
- _____. (2008): “Como elaborar projetos de pesquisa” São Paulo: Editora Atlas, 4.ed, 299p.
- INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013): “Censo da Educação Superior 2012”. [Data da consulta: 26 Setembro 2013]. Disponível em: < http://portal.inep.gov.br/todas-Noticias?p_p_auth=kIMmT5vL&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=115954&p_r_p_564233524_id=116352>.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. (2007): “Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica”. *Rev Katál Florianópolis*, v. 10, p. 37-45.
- MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. (2009): “Fundamentos de metodologia científica”. São Paulo: Editora Atlas, 6.ed., 312p.
- MINISTERIO DA EDUCAÇÃO – MEC (2004): “Resolução CNE/CES 1 de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, Bacharelado, e dá outras providências”. [Data da consulta: 28 fevereiro 2013]. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>
- _____. (2001). “Parecer CNE/CES 436/2001 - Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogo”. [Data da consulta: 28 março 2014]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0436.pdf>>.
- _____. (2008). “Parecer CNE/CES 239/2008 - Institui a carga horaria de atividades complementares em cursos superiores de tecnologia”. [Data da consulta: 28 março 2014]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pces239_08.pdf>.
- _____. (2001). “Parecer CNE/CP 28/2001 - Estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. [Data da consulta: 28 março 2014]. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>.
- _____. (2002). “Parecer CNE/CP 01/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.” [Data da consulta: 28 março 2014]. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>.
- _____. (2002): “Parecer CNE/CP 2/2002 - Institui a duração e carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior.” [Data da consulta: 28 março 2014]. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>.
- _____. (2005): “Parecer CNE/CP 1/2005 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”.

[Data da consulta: 28 março 2014]. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_05.pdf>.

_____. (2008): “*Concepção e Diretrizes – Instituto Federal de educação, Ciência e Tecnologia.*” Brasília: PDE/SETEC.

SALOMON, D. V. (2004): “*Como fazer uma monografia.*” São Paulo: Editora Martins Fontes, 10ed, 294p.

SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM INDUSTRIAL – SENAI (2014): “*Manual Básico para Elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso.*” [Data da consulta: 28 março 2014]. Disponível em: <<http://www.senaigo.com.br/dados/File/tcc.pdf>>.

TEIXEIRA, E. B. et al. (2011): “Relação orientador-orientandos e seus reflexos na Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (Tcc): Uma Avaliação no curso de administração da Unijuí.” In: *XI Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul.* [Data da consulta: 27 março 2014]. Disponível em: < <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/25970>>.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC (2014): *Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos da udesc: teses, dissertações, monografias e tccs.* [Data da consulta: 28 março 2014]. Disponível em: <http://www.labcon.ufsc.br/downloads/34.pdf>>.

Recibido el 21 de julio de 2014
Aceptado el 26 de noviembre de 2014

::22::

ENSEÑANZA PARA LA COMPRENSIÓN EN ENTORNOS VIRTUALES DE APRENDIZAJE: LA HERRAMIENTA “FORO” Y LA ETAPA EXPLORATORIA. ESTUDIO DE UN CASO EN UN CURSO DE FISIOLÓGÍA HUMANA

TEACHING FOR UNDERSTANDING IN VIRTUAL LEARNING ENVIRONMENTS: TOOL “FORUM” AND EXPLORATORY STAGE. CASE STUDY COURSE IN HUMAN PHYSIOLOGY

Nazira Píriz Giménez*
nazirapiriz@gmail.com

RESUMEN

La Enseñanza para la Comprensión (EPC) entiende a la comprensión como capacidad de desempeño flexible. Propone “desempeños de comprensión” y sugiere la progresión en categorías: - etapa de exploración, - etapa de investigación guiada; y - proyecto final de síntesis. La modalidad Semipresencial de Profesorado en Uruguay, presenta características que la hacen ideal para el trabajo en un marco de EPC. Este trabajo analiza un foro de discusión de Fisiología humana, como instancia para la presentación de un tópico generativo y el trabajo en la etapa de exploración.

Los resultados muestran su riqueza para el logro de los objetivos propuestos por la EPC a estos efectos.

Palabras clave: Enseñanza para la comprensión, Entornos virtuales de aprendizaje, foros de discusión.

ABSTRACT

Teaching for Understanding (TfU) regards understanding as a flexible performance competence, which enables comprehension activities to be carried out. It proposes a development through different categories: -investigation stage, -guided investigation stage, and -final synthesis project. The methodology of distant learning in the teaching training course in Uruguay, presents the characteristics that make it ideal to work within the framework of TfU. This work analyses a discussion forum on Human Physiology as an instance for the presentation of a generative topic and the work in the investigation stage.

The results show its productivity for the achievement of the TfU's objectives.

Keywords: Teaching for Understanding, Virtual learning environments, learning forums.

* Profesora y tutora de Biofísica y Fisiología humana. IPA, Prof. Semipresencial - CFE. Médica, Mag. Biofísica, Diploma Tutorías virtuales, Doctoranda Educación. Becaria MEC (2014). Píriz y Gelós (2015) Rev. InterCambios, N°3; Píriz (2013) Biofísica para la formación del Profesorado, Montevideo: Ediciones Ciencia, 176 p.; Píriz y Perendones (2013) y López, Rattín, Curbelo, Alcaín, Tucci y Píriz (2013), publicaciones del CFE, Píriz (2011) RSEUS N°2, 115 – 125.

1. INTRODUCCIÓN

En relación a la Enseñanza para la comprensión:

La Enseñanza para la Comprensión (EPC) constituye una teoría pedagógica propuesta a fines del siglo pasado por un grupo de investigadores de la Universidad de Harvard, entre quienes se destacan: David Perkins, Martha Stone Wiske, y Tina Blythe. Si bien la EPC recoge algunos elementos propuestos anteriormente por diversos autores constructivistas, se caracteriza fundamentalmente por la introducción de un nuevo concepto de “comprensión”. En tal sentido, a diferencia de teorías previas que entienden a la comprensión como una representación mental de algún tipo, la EPC entiende a la “comprensión” como un estado de capacitación que se manifiesta como un desempeño en la realización de actividades de comprensión. Según Perkins, comprender es la habilidad de pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que uno sabe. Comprender un tópico implica entonces la capacidad de desempeño flexible (Perkins, D, 1997).

La EPC propone que desde el diseño de la currícula deben considerarse diversos aspectos, de manera por ejemplo, que los cursos se organicen en torno a temáticas integradoras (tópicos generativos), que posibiliten estrategias heurísticas y estimulen el descubrimiento. “Los temas del currículo deberían no sólo “cubrirse” sino “descubrirse” de modos que alienten la indagación continua...” dice Stone (2006). En tal sentido, los tópicos generativos deben ser temas que reúnan las siguientes características: a) deben estar conectados con múltiples ideas importantes no sólo de la materia en cuestión sino también de las demás materias; b) deben ser auténticos, accesibles e interesantes para los estudiantes; c) deben ser fascinantes e inspiradores para los docentes; y 4) deben ser abordables desde una variedad de ángulos diversos y a través de una serie de materiales curriculares y de las tecnologías disponibles. Los tópicos generativos deben ser “inagotables”, y deben generar y estimular la indagación continua.

Resulta claro de lo expuesto, la jerarquización que la EPC hace de la motivación, elemento ya destacado por diversos autores constructivistas como Ausubel (Ausubel, D., 1976). En relación a la motivación, la bibliografía define dos grandes categorías de estilos motivacionales: motivación extrínseca e intrínseca (Carretero, 2004; Díaz Barriga, 2001). La diferencia central entre ambos estilos radica en que mientras la motivación extrínseca se centra en las expectativas y aprobación de terceros, la motivación intrínseca se centra en la tarea en sí misma y la satisfacción personal de aprender. En forma sintética, quienes tienen un predominio intrínseco de la motivación disfrutan del proceso de aprendizaje que viven con autocrítica y consciencia de la necesidad de esfuerzo y dedicación, reconocen el error como natural del proceso, y el “premio” es el propio aprendizaje. La EPC, al proponer tópicos generativos que estimulen a su descubrimiento, alude a la motivación intrínseca, la que puede promoverse a través de este tipo de propuestas. Este enfoque es también compatible con el concepto de aprendizaje significativo y de cognición situada (Ausubel, D., 1976; Díaz Barriga F y Hernández, 2001; Díaz Barriga, F., 2003; Carretero, M., 2004).

En relación a la comprensión, la EPC define cuatro niveles graduales: - nivel de contenido (comprensión ingenua: el estudiante puede realizar actividades reproductivas pero no de comprensión); - nivel de resolución de problemas (comprensión de principiante: hace referencia a problemas cuya resolución provee práctica, “entrena”); - nivel epistémico (comprensión de aprendiz: realiza actividades de comprensión como explicar y justificar); - nivel de investigación (comprensión de maestría: plantea hipótesis, realiza cuestionamientos) (Perkins D, 1997; Stone, 1999).

Por otra parte, la EPC habla de “desempeños de comprensión” como actividades que desarrollan y demuestran comprensión. Ellos incluyen: “explicar, interpretar, analizar, relacionar, comparar y hacer analogías”. Paralelamente, los investigadores reconocen la importancia en la progresión de las categorías de desempeño a proponer por los docentes, como forma de que las actividades impliquen un desafío para el estudiante. Se reconocen tres categorías progresivas de desempeños: 1.- Etapa de exploración. Permite que los estudiantes “establezcan conexiones entre el tópico generativo y sus propios intereses y experiencias previos” (Stone, 1999). Esta etapa permite indagar en lo que los estudiantes ya saben, así como en sus intereses. También puede vincularse con la propuesta de Ausubel en tanto jerarquiza el establecimiento de relaciones con los conocimientos previos. 2.- Etapa de investigación guiada. En las etapas iniciales, los desempeños pueden ser simples. Pueden

centrarse las actividades en: “la observación cuidadosa, el registro de datos, el uso de un vocabulario adecuado, la síntesis de diversas fuentes de información en torno a una pregunta”. 3.- Proyecto final de síntesis. En esta etapa el estudiante trabaja en forma más independiente demostrando su dominio de las metas de comprensión propuestas.

La modalidad Semipresencial de Profesorado en Uruguay:

La modalidad Semipresencial de Profesorado dependiente del Consejo de Formación en Educación (CFE), constituye una modalidad que desde hace varios años en nuestro país, permite que estudiantes provenientes de todo el territorio nacional y para quienes no es posible cursar la carrera completa en forma presencial, reciban cursos de asignaturas generales en un Instituto de Formación Docente (IFD) de su departamento y cursos de asignaturas específicas en modalidad semipresencial (en una plataforma virtual y con 3 encuentros presenciales anuales).

Estas características de la modalidad Semipresencial, en particular en lo que refiere a los cursos que se desarrollan en la plataforma virtual, posicionan a la EPC no sólo como una teoría perfectamente compatible y adaptable, sino a nuestro entender, sumamente recomendable. Uno de los argumentos en tal sentido, radica en las características de los encuentros presenciales, instancias de 6 horas de duración y que se repiten 3 veces en todo el año lectivo. En cursos de asignaturas anuales con programas voluminosos en su mayoría, dichos encuentros presenciales pueden constituir un espacio ideal para el trabajo a partir de tópicos generativos no limitando los contenidos temáticos a abordar “clásicas” unidades temáticas, sino que permitan la integración de varias de ellas. De esta manera pueden aprovecharse los encuentros presenciales para el planteo de un tópico generativo y el trabajo en la etapa de exploración, iniciándose también en esta misma instancia la fase de investigación guiada, a continuarse y finalizarse con un proyecto de síntesis, en la plataforma.

Cabe considerar también que el trabajo en la plataforma obliga la participación activa del estudiante, y permite importantes variantes en la propuesta de actividades, que impliquen el desarrollo y el “uso” de una gran diversidad de competencias, habilidades y destrezas, que en el marco de EPC implican diversidad de actividades de comprensión. A modo de ejemplo, actividades tales como el análisis y/o discusión de artículos ó de recursos informáticos (animaciones, simulaciones, etc.), elaboración de materiales diversos, trabajos en proyectos, entre otras actividades, aproximan al estudiante al “aprender a ser y a hacer”, tan valorado en los últimos tiempos. Como valor agregado, los entornos virtuales son particularmente propicios para el trabajo en equipo, otra competencia cada vez más jerarquizada en la formación de profesionales.

::25::

Por otra parte, un trabajo basado en el modelo de EPC no limita la presentación de tópicos generativos a los encuentros presenciales, sino que precisamente por su reducido número pueden ser necesarias otras instancias. En nuestra opinión, los foros de discusión constituyen la instancia ideal para su planteo en la plataforma virtual. Los foros de discusión hacen posible el intercambio de significados entre estudiantes y la construcción colectiva del conocimiento en un trabajo colaborativo (Bruffee, 1999; Dillenblurg, 1999).

La presentación de un tópico generativo en un foro de discusión y su trabajo en una primera etapa exploratoria, presenta la ventaja adicional de que el estudiante puede elegir de acuerdo a sus intereses e inquietudes los aspectos a indagar en dicha exploración, con una participación natural, sin presiones, en el que la motivación es el motor fundamental de su contribución. Adicionalmente se favorece la colaboración y el intercambio de inquietudes con compañeros.

El rol del tutor en entornos virtuales a modo de orientador y “guía desde el lado” (Tardif, 1998), requiere de un estudiante activo, capaz de realizar actividades de comprensión y no meramente de reproducción.

Como hemos propuesto anteriormente (Píriz Giménez N, 2011), es recomendable que el diseño de actividades a realizar en foros de discusión, considere que dichas actividades no se limiten a la solicitud de definiciones, relatos, o descripciones, sino que sean formuladas de manera de generar cuestionamientos que posibiliten el intercambio de ideas. De esta manera se minimizan las actividades de reproducción favoreciéndose niveles superiores de comprensión.

2. PROPUESTA METODOLÓGICA

Este trabajo consiste en el estudio de un caso en que se analiza un foro de discusión. En dicho foro se propone una actividad que consiste en la presentación de un tópico generativo. El objetivo del presente trabajo es valorar la adecuación de la propuesta para el trabajo en una primera etapa de exploración enmarcada en EPC.

El foro analizado corresponde a la asignatura Fisiología humana de la especialidad Ciencias biológicas de Profesorado Semipresencial, y tuvo lugar en el año lectivo 2012. La consigna de la actividad propuesta para dicho foro fue la siguiente: "Taquicardia, aumento en la presión arterial, midriasis, entre otros, son cambios que experimentan las personas cuando se enamoran. Te proponemos discutir con tus compañeros qué fundamento científico tiene la asociación popular entre corazón y sentimientos". Cabe aclarar que se trata de una propuesta compleja en tanto relata cambios macroscópicos estructurales y funcionales, cuya explicación requiere "viajar" dialécticamente de niveles subcelulares y moleculares a niveles sistémicos de organización biológica. Adicionalmente, su abordaje implica profundizar en contenidos de diversas unidades del programa (Fisiología de los Sistemas Nervioso, Endocrino, y Cardiovascular, fundamentalmente), por lo que se trata de una consigna amplia, inagotable y que da libertad y flexibilidad a los estudiantes para indagar de acuerdo a sus intereses. Acorde a esto, se propuso una dinámica de discusión en el que el tutor se abocó a destacar la jerarquía y el interés de los aportes, solicitar aclaraciones, orientar la resolución de algunos cuestionamientos, apoyando y dinamizando la discusión, con mensajes breves y en un número estrictamente necesario para que la discusión esté centrada siempre en el grupo de estudiantes.

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

A continuación se transcriben mensajes publicados por estudiantes en este foro, así como su análisis. Dichos mensajes se enumerarán para facilitar su cita posterior, y se identifican mediante iniciales a
::26:: los efectos de cuidar el anonimato de sus autores.

Corresponde aclarar que se trata de un foro en el que participaron 9 estudiantes, seleccionándose al menos un mensaje de cada uno para su análisis. El orden de los mensajes fue respetado en su cita, de manera de vislumbrar también cierto hilo conductor en la discusión, evidenciada por la vinculación entre dichos mensajes.

Mensaje 1: EA: "Hago una introducción a este tema que, como las emociones, de sencillo no tiene nada pero es sumamente interesante... Todas las propiedades cardíacas son intensificadas por el sistema nervioso simpático. Efecto cronotrópico: El aumento de la frecuencia cardíaca que produce la estimulación simpática se debe a un aumento del automatismo del nódulo sinusal".

Mensaje 2: MA: "Los padecimientos y goces del amor se esconden, irónicamente, en esa ingente telaraña de nudos y filamentos que llamamos sistema nervioso autónomo. En ese sistema, todo es impulso y oleaje químico... Es el reino del "siento, luego existo", de las atracciones y repulsiones primarias..., es el territorio donde la razón es una intrusa... Es un poético y discutible aporte que me gustó para compartir... Según lo que entendí (espero correcciones y comentarios), el corazón es un efector, que responde ante la estimulación del sistema simpático que se produce ante "situaciones de alarma" provocadas por las diversas emociones (en este caso el enamoramiento)."

Mensaje 3: AR: "con respecto al sistema límbico... también se lo conoce como "cerebro emocional", ya que desempeña un papel fundamental en una amplia gama de emociones como el dolor, el placer, la docilidad, el afecto y la ira... continúo leyendo!!"

Mensaje 4: TP: "la localización concreta de los circuitos cerebrales en cada una de las emociones, adjudicándole gran importancia al sistema límbico el cual agrupa un conjunto de estructuras corticales y subcorticales que estarían relacionadas con la elaboración de la experiencia emocional y el control de una variedad de funciones viscerales".

Mensaje 5: AB: "la "fisiología del amor", aporto algunos datos sobre un neurotransmisor que, según algunos estudios, tendría un papel fundamental en el comportamiento afectivo. Se trata de la feniletilamina (especialmente en su forma 2-feniletilamina, PEA."

Mensaje 6: AR: “Qué bueno AB!!! muy interesante el aporte !!!”

Mensaje 7: AB: “Estos temas referidos a las emociones y las funciones cognitivas superiores son apasionantes. Igualmente verás que las fuentes que consulté son escasas y poco rigurosas... aprovecho el msj, para comentar que recientemente leí una nota en un diario sobre un estudio donde se observó la dilatación de la pupila (midriasis) para “conocer” las preferencias sexuales de los participantes. Si bien el objetivo del estudio es discutible, lo menciono porque la midriasis se cita en la actividad.”

Mensaje 8: NM: “La actividad neural evocada por estos estímulos complejos se transmite desde el encéfalo anterior hasta los núcleos viscerales y motores somáticos a través del hipotálamo y la formación reticular del encéfalo anterior, las estructuras principales que condicionan la expresión del comportamiento emocional... es un tema muy interesante y que atrapa ya que trabajamos en temas que nos involucran y a veces nos identifican.”

Mensaje 9: SS: “El amor en cambio, es producido ante la secreción de dopamina, oxitocina y vasopresina, son sustancias liberadas por estímulos ante los cuales no hay control.... destaco el aula de la que obtuve la información ... <http://www...> no solo porque me divertí mucho con la clase, sino que muestra claramente 5 hormonas diferentes y que los 2 tipos de sentimientos se dan por un control diferente es decir, hay como controlar la pasión pero no el amor y además muestra que es posible disminuir la secreción de dopamina ante una situación de estrés (como el dolor).”

Mensaje 10: DM: “Según Cannon, la expresión de las emociones se debe a la activación de neuronas talámicas, que derivará en activación de músculos y vísceras y en el envío de información hacia la corteza... enamorarse es precioso y el que nunca halla sentido eso debe tener algún mecanismo alterado o le faltará feniletamina o algún otro ingrediente. je!”

Mensaje 11: SM: “Una vez superado los primeros estadios del agrado “físico y químico” la oxitocina es también la implicada en la perdurabilidad del amor, que diferentes estudios estiman entre dieciocho meses y tres años. En general, suele atribuirse el enamoramiento a la feniletamina y la serotonina, por sus efectos paroxísticos, y a la oxitocina el amor compañero, por sus acciones narcotizantes... a modo de conclusión: “el amor es la más fuerte de las pasiones, porque ataca al mismo tiempo a la cabeza, al cuerpo y al corazón”. Voltaire.”

::27::

4. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

En primer lugar cabe destacar que la actividad propuesta presenta gran dificultad. Por un lado, porque como tópico generativo, no constituye un “capítulo de libro” al que los estudiantes puedan consultar en un texto, sino que integra contenidos de diversas unidades temáticas del programa, requiriendo además de la consulta de libros de texto, de artículos de divulgación científica, en tanto ninguna fuente por sí misma explica el problema propuesto.

No obstante estas dificultades, y posiblemente por tratarse de una temática que nos involucra tal como plantea uno de los estudiantes, en diversos mensajes ha quedado manifiesta la motivación que ha generado en ellos. De los mensajes transcritos destacamos: - EA: “Hago una introducción a este tema que, como las emociones, de sencillo no tiene nada pero es sumamente interesante...”; - MA: “Es un poético y discutible aporte que me gustó para compartir...”; - AR: “...continúo leyendo!!”; - AR: “Qué bueno AB!!! Muy interesante el aporte!!!”; - AB: “Estos temas referidos a las emociones y las funciones cognitivas superiores son apasionantes.”; - NM: “Es un tema muy interesante y que atrapa ya que trabajamos en temas que nos involucran y a veces nos identifican”; SS:- “Destaco el aula de la que obtuve la información ... me divertí mucho con la clase...”.

De esta manera, queda evidenciada en primer lugar la motivación que ha generado en los estudiantes la propuesta de este tópico generativo y que los ha llevado a buscar información de diversas fuentes. Destacamos también la actitud de la estudiante SS al compartir el enlace de una clase universitaria sobre el tema, tanto por evidenciar su interés en profundizar en él, como por constituir un gesto colaborativo con sus compañeros. Por otra parte, si bien los mensajes 4 y 5 no expresan explícitamente motivación, destacamos que son mensajes de estudiantes que tuvieron una muy escasa participación en el curso, tratándose el primer caso, de una estudiante que no había participado en foros en los últimos 4 meses del año lectivo. De manera que en este caso, el sólo hecho de participar puede considerarse una señal de interés. Una situación similar se da con

la estudiante que publica el mensaje 11, quien también participó escasamente en foros previos. Retomaremos este mensaje más adelante en vistas de características particulares.

De esta manera y tal como lo plantea el marco teórico, una de las cualidades esenciales de un tópico generativo radica precisamente en la motivación que debe generar, objetivo que se ha logrado en este caso.

Retomando el mensaje 11, se da una situación muy interesante porque la estudiante establece una relación con contenidos temáticos que claramente no corresponden a la Biología pero que ha aprendido en su vida de estudiante, al citar una frase de Voltaire: "...El amor es la más fuerte de las pasiones, porque ataca al mismo tiempo a la cabeza, al cuerpo y al corazón...". De esta manera, entonces, surge otro de los objetivos de la etapa inicial de exploración que el marco teórico propone, como lo es el logro de vinculaciones con conocimientos previos también de otras disciplinas.

Adicionalmente, este foro ha permitido la exploración de nueva terminología científica con la que los estudiantes comienzan a familiarizarse, por lo que la siguiente fase de investigación comienza también a vislumbrarse en esta instancia.

En otra dimensión de análisis referida a los niveles de comprensión, la totalidad de los estudiantes incluyen la transcripción de información (nivel de comprensión ingenuo). Si bien en esta primera etapa exploratoria, es lo esperable, también se vislumbra el trabajo en otros niveles de comprensión. Un ejemplo es la vinculación con la frase de Voltaire ya mencionada, cita en el mensaje 11. Otros son: - En el mensaje 2: "... Según lo que entendí (y espero correcciones y comentarios) el corazón es un efector, que responde ante la estimulación del sistema simpático que se produce ante "situaciones de alarma" provocadas por las diversas emociones (en este caso el enamoramiento)." Dicho mensaje manifiesta una interpretación que además es explicada, por lo que en dicho aporte podemos identificar un nivel de comprensión de principiante (interpretación) y epistémico (explicación). Cabe destacar también en este mensaje la solicitud de correcciones y comentarios por parte de la estudiante, mostrando una actitud abierta a la discusión y de humildad dispuesta a aprender, también acorde a un estilo motivacional intrínseco en el que el interés radica en aprender.

Adicionalmente, en el mensaje 7 el estudiante AB plantea: "Aprovecho el msj, para comentar que recientemente leí una nota en un diario sobre un estudio donde se observó la dilatación de la pupila (midriasis) para "conocer" las preferencias sexuales de los participantes. Si bien el objetivo del estudio es discutible, lo menciono porque la midriasis se cita en la actividad." Nuevamente se establece una relación, en este caso con información tomada de un periódico y por ende de la vida cotidiana. Este mensaje tiene el valor de contribuir a contextualizar el conocimiento (otro ejemplo de actividad propia de una etapa exploratoria), constituyendo además un trabajo intelectual correspondiente a un nivel que supera lo reproductivo.

Resulta también de interés, por tratarse de un foro de discusión en un entorno virtual de aprendizaje, la evidencia de un aprendizaje colaborativo, con mensajes que se vinculan y de los que se desprende un hilo conductor. En tal sentido, el mensaje 1 alude al "Sistema Simpático", que es retomado en el mensaje 2, el que además hace referencia a las "emociones" y al "Sistema Límbico", ideas que se retoman en los mensajes 3 y 4. El mensaje 5 profundiza en lo "afectivo" agregando información en relación a la biología molecular subyacente al fenómeno en estudio. A partir de este mensaje y hasta el último presentado, se "viaja" entre los niveles de organización molecular a sistémico, lo que puede considerarse desde el punto de vista del aprendizaje como un avance y profundización en la discusión, con claras actividades de vinculación.

5. CONCLUSIONES

En primer lugar, destacamos el valor motivacional que tuvo esta propuesta basada en un tópico generativo, que quedó de manifiesto tanto por su verbalización por parte de los estudiantes como por la aparición de participaciones de estudiantes con escasa o nula actividad en el curso hasta ese momento.

En segundo lugar, esta etapa permitió también el establecimiento de relaciones con conocimientos previos tanto de la Biología como ajenos a ella, así como la familiarización con lenguaje técnico, también acorde a lo esperado en esta fase.

El hilo conductor manifiesto en los mensajes citados evidencia el logro de un aprendizaje colaborativo, en el que logró cierta profundización y avance, contribuyendo a la apropiación de terminología científica, también propia de la etapa exploratoria.

En lo que refiere a niveles de comprensión, el predominante fue el primer nivel, no obstante surgieron actividades correspondientes a niveles de principiante y epistémico, como lo son la interpretación y explicación, respectivamente.

Surge también luego de finalizado el foro, la necesidad de profundizar en los contenidos abordados. Según el marco teórico de EPC, seguiría una fase de investigación guiada y posteriormente una fase de proyecto de síntesis. Dichas fases se continuaron en el curso, si bien no son objeto de análisis de este trabajo.

Finalmente, se puede decir que los foros de discusión constituyen una herramienta valiosa para la presentación de tópicos generativos en un marco de EPC, que permiten desarrollar la primera etapa exploratoria promoviendo la motivación, el establecimiento de relaciones con conocimientos previos y la familiarización con la terminología científica, pudiendo además insinuarse la siguiente etapa de investigación guiada mediante la aparición de explicaciones e interpretaciones. Se agrega desde el punto de vista de la Didáctica de la Biología, la ventaja de permitir vincular diversos niveles de organización, así como contextualizar los procesos con hechos de la vida cotidiana. En relación a los niveles de comprensión, si bien en esta etapa predominan las actividades reproductivas, también es posible el avance en otros niveles. Tal como lo propone el marco teórico, es preciso luego de esta fase, la propuesta de nuevas actividades que permitan profundizar en los contenidos en una investigación guiada, así como una etapa final de proyecto de síntesis, que si bien fueron desarrollados en el curso, no fue objeto de análisis de este trabajo.

::29::

ÍNDICE DE FUENTES

SECUNDARIAS

Bibliografía

- AUSUBEL, D. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista educativo*. Mexico: Editorial Trillas.
- BRUFFEE, KENNETH A. (1999): *Collaborative Learning. Higher Education, Interdependence and the Authority of Knowledge*. The Johns Hopkins University Press. Baltimore and London.
- CARRETERO, M (2004): *Constructivismo y Educación*. Buenos Aires: Aique.
- DÍAZ BARRIGA, F (2003): "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa, [en línea] vol.5 N°2. [Fecha de consulta 06/07/2012]. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/index.php/redie/article/view/85/151>*
- DÍAZ BARRIGA, F; HERNÁNDEZ G. (2001): *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo. Una interpretación constructivista*. Mexico: Mc Graw-Hill.
- DILLENBLURG, PIERRE (1999): *Collaborative Learning. Cognitive and Computacional Approches*. Pergamon, Elsevier Science, Oxford.
- PERKINS, D. (1997): *La escuela inteligente. Del adiestramiento de la memoria a la educación de la mente*. Barcelona: Editorial Gedisa.

PÍRIZ GIMÉNEZ, N (2011): “Emergencia de nuevas competencias en Profesorado Semipresencial y su integración al currículo. Lineamientos de una propuesta”. *RSEUS N°2*, p 115 – 125.

STONE WISKE, MARTHA (2006): *Enseñar para la comprensión con nuevas tecnologías*. Barcelona: Editorial Paidós.

STONE WISKE, MARTHA (1999): *La Enseñanza para la Comprensión. Vinculación entre la investigación y la práctica*. Barcelona: Editorial Paidós.

TARDIF, J (1998) : *Intégrer les nouvelles technologies de l’information. Quel cadre pédagogique?* ESF éditeur.

Recibido el 03 de marzo de 2014
Aceptado el 21 de mayo de 2014

::30::

UMA EDUCAÇÃO PARA A AUTODETERMINAÇÃO A PARTIR DA TEORIA DO AGIR COMUNICATIVO DE HABERMAS

AN EDUCATION FOR SELF-DETERMINATION FROM HABERMAS'S THEORY OF COMMUNICATIVE

Francisco Antonio de Vasconcelos*
franciscoantonio_vasconcelos@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo tem como objetivo debater a respeito da importância da teoria do agir comunicativo do filósofo e sociólogo alemão para a realização de um agir pedagógico que contribua para a emancipação do indivíduo e da sociedade. Nele, será lembrado que Habermas não possui uma teoria da educação, também serão apresentadas as contribuições de sua teoria do agir comunicativo para uma educação emancipadora e se aprofundará a discussão sobre as possibilidades do pensamento de Habermas para a elaboração de um agir educacional que leve à autodeterminação da pessoa.

::31::

Palavras-chave: educação, agir comunicativo, autodeterminação.

ABSTRACT

This paper aims to discuss about the importance of the theory of communicative action of the philosopher and sociologist Jürgen Habermas to conduct a pedagogical act that contributing to the empowerment of the individual and society. In it will be remembered that Habermas does not have a theory of education, will also be featured contributions from his theory of communicative action for an emancipatory education and deepen the discussion about the possibilities of thought Habermas for the elaboration of an educational act that leads to self-determination of the person.

Keywords: education, communicative action, self-determination.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, pretende-se apresentar a teoria do agir comunicativo do professor Jürgen Habermas como um importante instrumento capaz de oferecer contribuições significativas na busca de respostas eficientes aos problemas educacionais, no contexto do século XXI.

* Graduação e Mestrado em Filosofia; Especialização em Língua e Literatura Latina; Doutorado em Ciências da Educação; Professor Adjunto da Universidade Estadual do Piauí (Desde 2009). Dentre outras obras, é autor de *Habermas e o conteúdo normativo da modernidade*. Desenvolve as Linhas de Pesquisa *Habermas e a Educação, Religião e Política e, Clero e Sociedade*.

Contudo, é correto dizer que Habermas não se interessou diretamente pelos aspectos pedagógicos ou institucionais do ensino a ponto de apresentar uma teoria da educação. Aqui, porém, levou-se em conta que o pensamento de Habermas em seu conjunto e, de modo especial, sua teoria do agir comunicativo tem muito a oferecer à educação. Podemos destacar alguns conceitos como educação, autodeterminação, pessoa, razão comunicativa modernidade, Princípio do Discurso, Princípio de Universalização, democracia, liberdade, por exemplo.

As contribuições da teoria do agir comunicativo de Habermas para uma educação que pretenda a autodeterminação da pessoa, fazendo avançar o projeto de sua emancipação, dentre outras coisas, deve buscar realizar a democratização do conhecimento. Democratizar o conhecimento aparece como elemento imprescindível para que se avance na construção da liberdade do indivíduo. Assim, as reflexões aqui apresentadas estão diretamente ligadas à tradição kantiana da “Aufklärung”. No que diz respeito ao núcleo dos ideais da *Aufklärung*, Habermas se liga a Kant, dado que sua teoria crítica quer contribuir com o esclarecimento dos homens.

O último tópico deste artigo trata especificamente da relação entre a autodeterminação e a educação em Habermas. Para isto, parte de uma questão levantada pelo filósofo Düsseldorf, no *Kleine politische Schriften* (I-IV), isto é, definir o projeto da modernidade e saber se ele ainda continua valendo ou não. Habermas defende que esse projeto ainda está por ser concretizado. Significa dizer que se trata de um projeto que assume o status de inacabado (*unvollendetes*).

Considerando os pontos principais da teoria do agir comunicativo, tal como a entende Habermas, queremos mostrar que ela está habilitada a contribuir para a autodeterminação da pessoa humana. Mas, será preciso afastar-se da filosofia da consciência, focada no sujeito, e utilizar o paradigma linguístico, centrado na intersubjetividade e que serve de base para a idéia de racionalidade comunicativa.

32: Não obstante, vale lembrar que a noção de racionalidade comunicativa além de ser de natureza sociológica é também de natureza filosófica. A idéia de razão comunicativa está, em Habermas, no centro de uma filosofia que quer ser universalística, anticética e pós-metafísica.

1. HABERMAS NÃO TEM UMA TEORIA DA EDUCAÇÃO

De fato, pode-se afirmar que Jürgen Habermas não se interessou diretamente pelos aspectos pedagógicos ou institucionais do ensino. Isto explica porque não encontramos nele uma teoria da educação. Encontramos nele, por exemplo, uma teoria da razão, uma teoria da modernidade, uma teoria moral (sua ética do discurso) e uma teoria da sociedade. Aliás, é preciso ressaltar que, em sua *Teoria do agir comunicativo*, o grande objetivo é elaborar uma teoria da sociedade. Tal objetivo estará presente direta ou indiretamente em seus trabalhos posteriores. Neles podemos encontrar os elementos necessários a quem desejar construir uma teoria da educação a partir do pensamento desse filósofo/sociólogo.

Nesse sentido, é importa destacar alguns conceitos. Vejamos:

- Educação:

O conceito de educação utilizado nesta pesquisa é herdeiro de uma linhagem de pedagogos (Carl Rogers, Howard Gardner, Edgar Morin, Henri Wallon, Celestin Freinet, B. F. Skinner, Jean Piaget, Paulo Freire dentre outros) que entendem ser a educação um instrumento cuja finalidade é a emancipação do “indivíduo” de todas as amarras que o impedem de tornar-se um ser livre na dimensão possível à natureza humana. O solo desta concepção é a idéia de que este indivíduo, de fato, não existe só nem fora do tempo ou do espaço.

Ao contrário, de um lado, ele é um ser que existe com e a partir de outros indivíduos tendo em relação a estes direitos e/ou deveres; por outro lado, sua existência é situada no tempo e no espaço, isto é, ele é um ser histórico e tem um *habitat*, o planeta terra. Portanto, ele tem responsabilidades com a história, quer dizer, deve dar sua contribuição a fim de que o legado deixado pelas gerações que existiram antes dele seja preservado, por um lado; por outro, ele deve se esforçar para

entregá-lo às gerações futuras não do mesmo jeito que o recebeu, mas melhorado. Tem também responsabilidades em relação ao planeta em que habita. Não lhe é permitido existir nesse planeta de forma parasitária.

Isto significa dizer que é próprio dessa concepção de “educação”, compreender o ser humano como alguém que pode e deve atuar no espaço público como participante ativo e não como mero observador. É evidente que neste processo ele precisa ser auxiliado. Algumas vezes mais outras vezes menos, mas jamais deverá deixar de ser sujeito desse processo.

- Autodeterminação:

Este conceito deve ser entendido a partir de outro, a saber: o de “esclarecimento” (*Aufklärung*). Assim, deve-se responder a duas questões: Primeiro, qual é a situação do esclarecimento na era atual? Segundo, como situar Jürgen Habermas no tema “esclarecimento”?

Vamos à primeira questão. Horkheimer, em seu livro de 1967 intitulado *Zur Kritik der instrumentellen Vernunft (Para a crítica da Razão instrumental)*, diz que somos herdeiros do pensamento esclarecedor, quer queiramos ou não (1967: 123). É fato que, na atualidade, o pensamento esclarecedor é contestado através das mais variadas formas. A razão, que constitui a mola mestra do esclarecimento, também é objeto de veementes contestações.

Contudo, segundo lembra o professor Siebeneichler em seu livro *Jürgen Habermas: Razão comunicativa e emancipação*, nossa sociedade não pode mais abrir mão dos conceitos iluministas: razão, ação, sujeito, pessoa, emancipação, humanidade libertada, linguagem, dentre outros (1994: 11-12). Prossegue ele: é necessário esclarecer o esclarecimento. É verdade que o esclarecimento traz, já em suas origens, uma fé ingênua nas ciências e nos costumes. Este fato será alvo das críticas de Kant, Hegel e Marx. Eles, contribuidores importantíssimos para o processo inacabado de emancipação do ser humano. Em nosso século, entretanto, retoma-se a filosofia prática. Isto resultará na revalorização do esclarecimento.

Passemos à segunda. Nosso pensador de Düsseldorf, que é um teórico crítico¹, diz que o esclarecimento dos filósofos dos séculos XVIII e XIX é um projeto da modernidade. Para ele, tal projeto possui duas tarefas: a primeira delas é desenvolver três esferas de potencial racional e cognitivo (a das ciências objetivantes, a das bases universalistas do direito e da moral e, por último, a esfera da arte autônoma); a outra é utilizar este potencial cognitivo para o bem da formação racional do homem numa sociedade emancipada (1994: 21).

::33::

De acordo com o professor Habermas, a questão que se apresenta é a seguinte: O projeto do esclarecimento ainda está de pé? Ou devemos abandoná-lo? Para ele, devemos continuar com tal projeto. Nosso filósofo/sociólogo defende a emancipação da humanidade pelo esclarecimento e pela formação racional do indivíduo humano e das coletividades.

O esclarecimento habermasiano está apoiado numa razão situado historicamente na *práxis* social, estamos falando da razão comunicativa. Então, o esclarecimento é visto como um processo de argumentação entre a razão e a esfera da dominação (1994: 22). Este esclarecimento quer também levar o homem a utilizar a razão comunicativa. Neste sentido, conforme o professor Siebeneichler, para Habermas, o que caracteriza a emancipação do homem é a convivência em um contexto de uma comunicação não coagida.

- Pessoa:

A pessoa para Habermas apresenta dois atributos importantes, a saber: ela é capaz de falar e de agir. É, portanto, um ser de relações. Afirma-se, pois, que é intrínseca à pessoa a capacidade de linguagem (*homo loquens*); que sua existência depende da existência das outras pessoas; ela é por isso um ser social, gregário, comunitário; suas tomadas de decisões são influenciadas e influenciam a das outras pessoas; quer dizer também que toda pessoa, e cada uma em particular, é portadora de direitos e de deveres; que sua relação com as demais deve ser respeitosa, solidária,

1. São próprias à Teoria Crítica as seguintes características: orientar para a emancipação; manter o comportamento crítico. Vale lembrar que esses princípios estão presentes de ponta a ponta no pensamento de Jürgen Habermas.

justa, fraterna; que ela é dotada de inteligência, sendo assim capaz de aprender com as gerações anteriores e de gerar conhecimento para as gerações futuras, o que a faz um ser cultural; dizer que a pessoa é dotada de capacidade de fala e de ação serve para orientar também o comportamento do homem com a natureza, pois, caso esse relacionamento não seja sadio, a existência mesma da humanidade é posta em xeque.

Enfim, significa dizer que ela é um ser racional. Contudo, Habermas rejeita a razão positivista que traz em si as marcas de uma razão opressora, pois, na prática, tende a conceber a pessoa como sendo absolutamente racional. Habermas então substitui essa idéia de razão por outra que, ao invés de oprimir, emancipa o ser humano.

Contudo, defender que somos capazes de falar e de agir quer dizer ainda que somos seres situados no tempo e no espaço, isto é, somos seres históricos. Portanto, o nosso futuro não está previamente estabelecido. Ao contrário, vai sendo tecido paulatinamente através de cada tomada de decisão pelo “sim” ou pelo “não”, como diz Habermas. Se a pessoa decide mal, ou seja, faz mau uso de sua capacidade de falar e de agir, ela vai perdendo sua autonomia, vai se deixando escravizar, vai abrindo mão de sua capacidade de se autodeterminar; de outro modo, caso ela saiba exercer bem sua racionalidade comunicativa, através de cada tomada de decisão, isto é, de cada fala proferida e de cada ação executada vai surgindo uma pessoa livre, emancipada.

- Razão comunicativa:

Habermas, em seu trajeto intelectual, irá realizar uma mudança de paradigma. Ele deixará de lado a idéia de uma razão que procedia essencialmente por meio da auto-reflexão e irá trabalhar com a noção de que a razão é essencialmente comunicativa. A razão, para ele, reside no ato de fala, característica de toda pessoa humana. Essa razão comunicativa deseja a realização do consenso entre as pessoas envolvidas em uma discussão, em um debate, no qual todos os envolvidos são convidados a levantar e defender suas pretensões de validade. Esta razão tem a tarefa de emancipar a humanidade. O conceito de razão comunicativa é fundamental para a elaboração da teoria da modernidade habermasiana.

::34::

- Modernidade:

Para Habermas, a modernidade é um projeto inacabado, conforme falamos anteriormente. Isto significa dizer que ela possui um potencial ainda por atualizar-se. Assim, pois, é certo afirmar que não se pode menosprezar o ideal emancipatório proposto por ela. Sobre isto, temos *Modernität: Eine unvollendetes Projekt (Modernidade: Um projeto inacabado)* publicado em 1980. Fundamental para compreender o que Habermas pensa sobre a modernidade é sua obra de 1983, intitulada *O discurso filosófico da modernidade*. Contudo, sua teoria da modernidade aparece elaborada em *Teoria do agir comunicativo*, já mencionada atrás.

Ele lembra que na atualidade as três linhas mais importantes ocupadas com a tarefa de compreender o que se passa nas sociedades modernas são a história das sociedades (que tem por base o pensamento de Max Weber), a teoria do sistema (desenvolvida por Parsons e Luhman) e a teoria da ação (elaborada pelo interacionalismo simbólico, pela hermenêutica e pela fenomenologia). Por sua vez, Habermas elabora o seu “estruturalismo genético” cuja tarefa é explicar as patologias que ameaçam a modernidade as quais foram olvidadas pelas outras linhas mencionadas acima. Ele, lançando mão dos conceitos de “mundo da vida” e “sistema”, vai propor que a origem dessas patologias reside no seguinte: toda vez que as formas de integração social são suprimidas pelo sistema aumentará o nível de colonização do mundo da vida. O resultado desta colonização será um crescimento das patologias nas sociedades modernas.

Com o conceito de “colonização do mundo da vida”, ele queria encontrar algo que substituísse a teoria do valor elaborada por Karl Marx. Habermas quer que a teoria da reificação seja reproposta em termos de uma cisão entre sistema e mundo da vida. A modernidade será analisada por nosso autor do seguinte modo: de um lado, ele descreve o desenvolvimento de aumento em complexidade sistêmica; de outro, analisa a diferenciação das esferas de valores culturais. Quanto ao sistema, observa-se que as formas da sociedade se organizar sofrerá influência de um novo princípio (dinheiro e poder, respectivamente corporificados nos sistemas econômicos e administrativos). No que tange à cultura, para Habermas, a modernidade experimenta uma nova estruturação racional,

a saber: pós-convencional. Ela aparece sob a forma de três esferas autônomas entre si, são elas: ciência (verdade), moralidade (correção normativa) e arte (autenticidade).

Para ele, a modernidade significa um avanço indiscutível, quer se trate da razão instrumental quer se trate da razão comunicativa. Ele defende que um mérito imensamente significativo da modernidade foi ela ter liberado o potencial da razão comunicativa. Para Habermas, o que deve ser combatido é a constante intromissão da razão instrumental no território da razão comunicativa, uma vez que esta interferência produz as patologias sociais, ou seja, os efeitos negativos percebidos ao nível da cultura, da sociedade e da personalidade.

O que ele propõe é que se lute a fim de que as duas razões sejam reconciliadas. Esta reconciliação significa o seguinte: a modernidade ameaçada voltaria a desenvolver o potencial de racionalidade ainda não esgotado por ela. Assim, o potencial emancipatório que veio à tona com a modernidade poderia se tornar realidade.

- Princípio do Discurso:

O conceito de "Princípio do Discurso" aqui apresentado é tirado de um artigo de Habermas intitulado *Moralität und Sittlichkeit*. Treffen Hegels Einwände gegen Kant auch auf Diskursethik zu? (*Moralidade e eticidade: As objeções de Hegel contra Kant valem também em relação à ética do discurso?*) que foi publicado em 1986, num livro organizado por Kuhlmann. Ele é o princípio da ética do discurso. Este princípio reza: *Podem pretender validade apenas as normas que encontram (ou podem encontrar) o consenso de todos os sujeitos envolvidos enquanto participantes de um discurso prático* (1986: 19). Ele conduz, portanto, ao discurso prático, à argumentação moral. Na verdade, o princípio da ética do discurso atribui a fundamentação das normas ao discurso prático. O problema da validade dos juízos morais aponta para a questão da lógica do discurso prático.

Ele será importante para uma educação emancipadora, sobretudo, porque diz o seguinte: norma válida é aquela que foi submetida ao consenso de todos os envolvidos e foi aprovada. Assim, ele aponta para a inclusão social de todos. Oferece pressuposto teórico para a construção de um discurso condenatório de todo e qualquer tipo de exclusão social. Além de abrir caminho para uma prática que conduza à emancipação da pessoa humana, tirando-a da condição vil de não-ator no espaço público, em que os rumos da sociedade são traçados; colocando-a no centro dessas discussões a fim de que exerça seu papel de cidadão, sempre e cada vez melhor.

::35::

- Princípio de Universalização:

Este conceito nós iremos encontrar na mesma obra referida acima. Ele é a regra de argumentação nos discursos práticos. Eis como Habermas o formula: "Nas normas válidas, devem poder ser aceitas por parte de todos, sem restrições, os resultados e as conseqüências secundárias que derivam de sua universal observância para a satisfação dos interesses de cada um" (1986: 19).

A importância desse princípio para pensar uma educação emancipadora reside, de modo especial, nisto: Ela diz que as normas, uma vez submetidas à aprovação dos participantes do discurso (e todos os interessados devem poder participar), suas conseqüências devem ser aceitas por todos, ou seja, este princípio aponta para uma atitude responsável por parte do sujeito social. Se o princípio do discurso aponta para os direitos da pessoa humana, este nos lembra de seus deveres.

- Democracia:

Pontos importantes das idéias de Habermas sobre a democracia, que aparecem em sua obra *Teoria do agir comunicativo* (vols. I e II), são retomados em *Faktizität und Geltung*, traduzida para *Direito e democracia: Entre faticidade e validade*, em 1994.

A professora Santos (trabalhando a relação entre democracia e educação partindo do pensamento de Habermas, em seu livro *Cidadania no discurso da modernidade: Uma interpelação à razão comunicativa* lançado em 2003) lembra que "[...] educar para a cidadania não pode se restringir à conscientização dos direitos e deveres, ... mas requer o reconhecimento da necessária competência político/social ...que possibilite a participação no espaço público das negociações" (2003: contracapa).

A noção de democracia utilizada na tese de doutorado é apoiada no conceito de cidadão apresentado acima, quer dizer: de um lado, para que um indivíduo possa ser dito cidadão, faz-se necessário que ele possua direitos e deveres; por outro, é preciso que ele participe da elaboração desses direitos e

deveres (Princípio D e Princípio U, respectivamente). Portanto, estamos totalmente de acordo com o que diz a professora Santos.

- Liberdade:

No que diz respeito à liberdade, o pensamento de Jürgen Habermas é devedor das idéias de Immanuel Kant, o maior representante do projeto filosófico da modernidade, projeto cuja principal bandeira era a emancipação da pessoa. Claro, as teses deste último estão ligadas a um contexto metafísico, ao passo que as daquele situam-se em um terreno pós-metafísico.²

É no modo de compreender a razão que o pensamento de Habermas e Kant sobre a liberdade deve ser abordado. A “razão prática” de Kant, em Habermas se transforma em “razão comunicativa”. Temos a partir dessas concepções de razão duas formas de considerar a liberdade que, a um só tempo, se distanciam e se aproximam. A principal diferença, entretanto, é a seguinte: no filósofo de Königsberg ela aparece como capacidade de autocontrole puramente subjetiva, ao passo que no filósofo/sociólogo de Dürseldorf a liberdade surge como resultante de procedimentos estabelecidos intersubjetivamente.

2. Contribuições da Teoria do Agir Comunicativo de Habermas para uma educação emancipadora

2.1. A democratização do conhecimento

Introdução

O trabalho apresentado tem como pano de fundo a liberdade humana. Democratizar o conhecimento surge, então, como elemento imprescindível para que se avance na construção dessa liberdade. Desse modo, as reflexões aqui apresentadas estão diretamente ligadas à tradição kantiana da “Aufklärung”.

::36::

A noção de que todos devem ter direito ao conhecimento é desenvolvida aqui a partir de dois conceitos, são eles: o “contexto de constituição” e o “contexto de aplicação” do conhecimento. Aquele defende que todos devem poder participar do processo de produção do conhecimento, e este lembra que as conquistas da Filosofia, das Ciências, da técnica, etc devem estar à disposição de todos.

A segunda parte, cujo título é “O que fazer?”, procura apresentar um caminho através do qual se possa chegar de fato a um saber democrático tanto em sua constituição quanto em sua aplicação. O caminho proposto é a teoria crítica elaborada por Jürgen Habermas, mais especificamente sua teoria do agir comunicativo. Suas ligações com a “Aufklärung” kantiana são aqui destacadas.

2.1.1. O que se quer?

Kant em seu famoso trabalho intitulado *Resposta à pergunta o que é ilustração* diz: “A ilustração consiste no fato pelo qual o homem sai da menoridade. Ele mesmo é culpado dela. A menoridade está estribada na incapacidade de servir-se do próprio entendimento, sem a direção de alguém. A pessoa mesma é culpada desta menoridade, quando a causa dela não jaz em um defeito do entendimento, mas na falta de decisão e ânimo para servir-se com independência dele, sem a condução de outra pessoa. *Sapere aude!* Ousa servir-te de teu próprio entendimento! Eis aqui a divisa da Ilustração” (2004: 33).

Essa expressão latina usada por Kant serve para reforçar a idéia, presente neste artigo, de que o homem é, por essência, livre. Não entendemos aqui uma liberdade descontextualizada da situação histórica em que a pessoa vive, dado que cada indivíduo deve ser um cidadão (que além de direitos possui deveres) e é nesse cidadão que a liberdade ira se materializar. Contudo, entendemos que

2..Confira-se HABERMAS, Jürgen. (1990) *Pensamento pós-metafísico: Estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

no exercício de sua cidadania todo indivíduo deve gozar de liberdade plena, de forma que cada um possa participar da elaboração de seus direitos e deveres (Vasconcelos, 2006: 72-83).

Para alcançar essa meta, será *conditio sine qua non* a democratização do saber. Deve-se destacar aqui que a democratização do saber tem duas pontas: de um lado o contexto de constituição do conhecimento, ou seja, toda pessoa deve poder ter acesso ao processo de produção do conhecimento; de outro lado temos o contexto de aplicação do conhecimento adquirido pela humanidade, isto é, os resultados da produção desse conhecimento.

No que tange a democratização do saber, infelizmente, nossa experiência atual mostra que há muito a ser feito para que as conquistas na área do conhecimento estejam à disposição de todos. No caso do Brasil, o conhecido abismo existente entre os ricos e os pobres de sua população ajuda a explicar e a ampliar a situação de “exclusão cognitiva” existente nesse país, quer se trate do contexto de produção quer se trate da aplicação do conhecimento.

2.1.2. O que fazer?

Foi dito acima que este tópico trabalha com a premissa de que o homem é, por essência, livre. De modo que, quando por alguma razão alguém é privado de exercer em plenitude sua liberdade, o que estará em risco é a sua própria humanidade. Deve-se ter em mente também que essa liberdade é devedora da democratização do conhecimento seja em seu contexto de constituição seja em seu contexto de aplicação. Agora, é o momento de buscar um caminho que possibilite avançar na realização histórica de tal democratização.

Acreditamos que a teoria do agir comunicativo elaborada por Habermas pode ser esse caminho. Nesse sentido, seu potencial é enorme. Suas contribuições poderão ser bastante úteis a fim de fazer avançar os debates epistemológicos em nossos dias. Começamos este tópico citando o texto de Kant sobre a Ilustração. No que diz respeito ao núcleo dos ideais da *Aufklärung*, Habermas se liga ao filósofo de Königsberg, dado que a teoria crítica habermasiana quer contribuir com o esclarecimento dos homens.

::37::

Considere-se aqui que para Kant o homem é um ser dotado de razão. Portanto, capaz de conhecer a si mesmo e o mundo; capaz de transformar a si mesmo e o mundo; e a primeira grande mudança que ele deve realizar, através do uso de sua razão, é a própria emancipação. Para Habermas, não é diferente. O homem também é entendido como ser de razão e sua emancipação virá através do uso da razão. A diferença é que, em Kant, a razão é vista a partir de um contexto monológico (subjutivo) e, em Habermas, ela é considerada em um contexto dialógico (intersubjetivo).

Em seu livro *Erkenntnis und Interesse (Conhecimento e interesse)*, Habermas vai apresentar suas teses a respeito dos interesses condutores do conhecimento, dentre eles o filósofo trata do interesse por emancipação. Para nosso autor não satisfaz apenas levar a pessoa a ser capaz de pensar, é preciso levá-la a dialogar (1973: 175)³. “Dialogar”, em Habermas, é um termo mais rico do que possa parecer à primeira vista. Basta ter em mente, por exemplo, o que ele chama de “condições ideais de diálogo”.

Segundo Habermas, sua teoria crítica ultrapassa a filosofia da consciência (monológica, como vimos)⁴. Ele vai propor uma reflexão crítica sobre o contexto de constituição e de aplicação do conhecimento. Em *Wozu noch Philosophie (Para que ainda filosofia)*, nosso autor vai nos dar o pano de fundo de suas reflexões a esse respeito, a saber: a Ilustração.

3. Aqui é possível uma aproximação entre a posição de Jürgen Habermas e o que defende Carl Rogers com suas idéias a respeito do aluno. Para Rogers, na verdade, a escola não recebe um “aluno”, recebe uma “pessoa”. Assim, tudo o que pensarmos em termos de ensino/aprendizagem, deve ser feito pressupondo esta afirmação de Carl Rogers. Ora, levar alguém a “dialogar” como quer Habermas, somente será possível se este “alguém” for considerado como pessoa, isto é: um ser com direitos e deveres; dotado de razão e sentimentos; com potencial para aprender e ensinar; sujeito livre, enfim. A esse respeito vale conferir ROGERS, Carl Ransom. (1988). *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.

4. VASCONCELOS, Francisco Antonio de. (2008). *Habermas e o conteúdo irrenunciável da modernidade*. Vila Velha: Quatro Irmãos, p. 65-74.

De acordo com Habermas, o grande erro da Filosofia Social atual foi ter seguido o caminho do monólogo. O prejuízo por essa escolha errada foi reduzir seu campo de relacionamento apenas ao agir instrumental (Vasconcelos 2007: 38). Em *Theorie und Praxis (Teoria e práxis)* ele sugere que a saída para o problema reside no agir comunicativo, pois este está situado no plano das interações do entendimento entre sujeitos capazes de falar e de agir (1971: 15).

Certamente, o pensamento de Habermas representa uma substancial contribuição no que toca à democratização do conhecimento. Acesso de todos a participar do processo de constituição do conhecimento e acesso de todos a participar do processo de aplicação desse conhecimento já construído, pois “no processo do conhecimento não existe os que sabem mais e os que sabem menos, existem apenas participantes” (1971: 45).

Conclusão

Começemos esta conclusão com uma citação longa, mas pertinente, do filósofo argentino Mario Bunge. Diz ele:

Enquanto os animais inferiores só estão no mundo, o homem trata de entendê-lo. Sobre a base de sua inteligência imperfeita, porém perfectível do mundo, o homem tenta assenhorear-se para fazê-lo mais confortável... Por meio da investigação científica, o homem alcançou uma reconstrução conceitual do mundo que é cada vez mais ampla, profunda e exata. Um mundo é dado ao homem; sua glória não é suportar ou desvalorizar este mundo, mas enriquecê-lo construindo outros universos... trata logo de remodelar este ambiente artificial para adaptá-lo a suas próprias necessidades animais e espirituais: cria assim o mundo dos artefatos e o mundo da cultura (1998: 11).

Destaquemos três afirmações de Bunge. Ele diz que o “homem” busca assenhorear-se do mundo com o intuito de fazê-lo mais confortável; que o “homem” avança cada vez mais na reconstrução conceitual do mundo e, finalmente, que deve enriquecê-lo.

O autor argentino tem razão em cada uma dessas afirmações. O problema é que o termo por ele utilizado, “homem”, não comporta de fato todos os seres humanos do planeta. Pelo contrário, a boa parte da população do globo simplesmente não se dá o direito a uma existência proativa quando o assunto é conhecimento: uma vez que foi excluída do processo responsável pela produção do conhecimento ou nele tomando parte de modo, consideravelmente, inexpressivo. Não bastasse ser posta à margem desse processo, ainda lhe é negado o acesso aos bens advindos do conhecimento conquistado e acumulado pelo homem. De modo que para essas pessoas o mundo não se tornou mais confortável; nem elas estão podendo avançar na produção conceitual do mundo; por fim, está sendo vetado a essas pessoas o direito a colaborar de modo mais eficaz para o enriquecimento do mundo.

É preciso, então, mudar esse quadro: por um lado, fazendo com que todos possam participar de modo proativo do desenvolvimento e do aperfeiçoamento da riqueza intelectual da humanidade; por outro, possibilitando a todos a oportunidade de utilizar os bens provenientes do desenvolvimento cognitivo elaborado ao longo da história.

Certamente, para termos uma educação capaz de emancipar a pessoa precisamos chegar a essa situação de democratização do conhecimento, também precisamos contar com uma teoria da educação que tenha, dentre outras, as seguintes características:

- Como quer Edgar Morin, seja dialógica para juntar coisas que aparentemente estão separadas (a razão e a emoção, o sensível e o inteligível, as Ciências Humanas e as Ciências da Natureza, etc); que conceba as pessoas como seres complexos, isto é, 100% natureza e 100% cultura; que entenda a cultura como transdisciplinar.

- Como sugere Carl Rogers, aceite formar pessoas e não simplesmente instruir alunos; que não deixe a ditadura do conteúdo sufocar a liberdade do aprender.

- Como deseja Howard Gardner, considere que as pessoas são diferentes umas das outras e que trabalhe com essas diferenças; considere o conhecimento um bem e não apenas um conjunto de informações; que ajude o aluno a aprender com compreensão.

- Como defende B. F. Skinner, que sempre esteja aberta ao novo, rejeitando as verdades eternas; que propicie um aprendizado suave, gostoso e gradual; que faça com que o aluno se sinta atraído pela escola, porque nela ele consegue encontrar as mais fortes razões para se manter aprendendo, mesmo fora da escola;

- Inspirando-se em Henri Wallon, procure ver o aluno de modo mais integrado.

- Como propõe Celestin Freinet, possua um profundo respeito pelo aluno; que proporcione o surgimento de um tipo de escola capaz de despertar interesse no aluno, motivando-o a fazer parte dessa escola; que possibilite um tipo de relação entre professor e aluno, na qual o aluno interaja com o professor.

- Enfim, como quer Paulo Freire, seja uma teoria da educação que leve a uma educação como prática de liberdade⁵, uma pedagogia da autonomia⁶, na qual “[...]homens e mulheres transformados em objetos emergirão através de um processo dialógico como sujeitos de sua própria história”.⁷

Sendo assim, a teoria do agir comunicativo de Habermas, devedora da Ilustração e essencialmente teórico crítica, será um referencial de grande valor para uma educação verdadeiramente comprometida com a autodeterminação da pessoa.

3. A autodeterminação e a educação em Habermas

No *Kleine politische Schriften* (I-IV) de 1981, Habermas trata de dizer qual é a final o projeto da modernidade⁸.

O passo seguinte é afirmar que esse projeto ainda está por ser concretizado, ou seja, é um projeto que assume o status de inacabado (*unvollendetes*), para usar a terminologia de Habermas.

Em 1985, foi publicada uma das mais importantes obras do filósofo de Düsseldorf, trata-se de *O discurso filosófico da modernidade*⁹. As palavras que abrem o prefácio dessa obra são as seguintes: «Modernidade – um projeto inacabado...». Aí, temos Habermas citando o tema do discurso que fora proferido por ele em 1980, quando recebeu o Prêmio Adorno. Isso, certamente é suficiente para que se perceba o quanto essa temática é importante para Habermas. Como ele mesmo disse em 1985, tal tema não mais o deixou.

::39::

3.1. A teoria do agir comunicativo habermasiana e a autodeterminação

Considerando os pontos principais da teoria do agir comunicativo, tal como a entende Habermas, queremos mostrar que ela está habilitada a contribuir para a autodeterminação da pessoa humana. Portanto, esperamos, no final desse tópico, responder em que consiste a autodeterminação e como um indivíduo pode chegar a atingi-la, tornando-se uma pessoa autodeterminada de acordo com o pensamento de Habermas.

Para isso, (I) tomamos como ponto de partida a afirmação habermasiana de que a modernidade é, de fato, um projeto ainda não realizado.

Vejamos como Habermas conduz a defesa do projeto racionalístico da modernidade. Neste contexto se insere o confronto com Heidegger, com o pós-estruturalismo francês, com pragmatismo relativista de Rorty e com a reflexão ética e, mais em geral, no confronto de Habermas com o pensamento contemporâneo, como a hermenêutica, a filosofia analítica e o marxismo.

5. Freire, Paulo. (2003). *Educação como prática da liberdade*. 27.ed. São Paulo: Paz e Terra. Esse livro foi escrito após a queda de João Goulart, entre uma prisão e outra e concluído no exílio. Nele está presente, no essencial, todo o projeto pedagógico do pedagogo pernambucano, sintetizado no próprio título do livro.

6. Sobre isto, deve-se conferir o seu livro (2003). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra.

7. Streck et al. (2001). *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes, p. 9.

8. Habermas, Jürgen. (1981). *Kleine politische Schriften (I-IV)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, p. 452-454.

9. Habermas, Jürgen. (2002). *O discurso filosófico da modernidade*. Tradução de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes.

A fase da história da filosofia que se abre com a crise do hegelianismo é, de acordo com Habermas, aquele do pensamento pós-metafísico¹⁰, cuja marca principal é a historicização da razão, que se recusa a associar à racionalidade características como a pureza, a unidade e a imutabilidade. A ontologia clássica (de matriz grega) e a filosofia da consciência são os produtos de uma concepção metafísica da razão.

A noção hegeliana de saber absoluto é o último episódio da aventura metafísica ocidental: a tentativa extrema de manter unidas razão absoluta e história, imutabilidade e movimento. A filosofia contemporânea rompe com esse paradigma. Ela é essencialmente historicista, renuncia a uma razão auto-suficiente e desvela as relações desta com o não puramente racional: a práxis, a existência, o corpo, a linguagem, a tradição. A guinada lingüística da filosofia se insere nesse contexto.

Essa epocal mudança de horizonte filosófico põe no pensamento contemporâneo uma questão importante: a relação com a modernidade e com seu conteúdo normativo. A rejeição à metafísica e à sua última expressão, a filosofia do sujeito, conhece no pensamento contemporâneo uma variante que, segundo Habermas, leva a Nietzsche e que identifica totalmente a modernidade com a centralidade do sujeito.

À rejeição do subjetivismo segue a rejeição da própria modernidade e de seu conteúdo normativo.

Em *O discurso filosófico da modernidade*, Habermas apresenta o conceito de modernidade elaborado por Hegel (Habermas 2002: 35-36.) e lembra que esse conceito, tal como Hegel o entendia, continuou sendo aceito até Max Weber (8). A questão que será colocada por Habermas é a de se saber se esse conceito hegeliano realmente não tem mais como se manter, ou se, pelo contrário, ele ainda continua sendo válido.

O passo seguinte (II) é explicar que essa validade ocorre não mais através de uma razão centrada no sujeito monológico da filosofia da consciência, mas, ao contrário, ela se manterá por meio de uma razão dialógica centrada na intersubjetividade. Essa inspiração, Habermas vai buscar no jovem Hegel. Este havia encontrado um caminho, mas se recusou a trilhá-lo, a saber: a comunicação. Esta aponta para “[...] uma intersubjetividade ileisa que, de início, o jovem Hegel tivera em mente como totalidade ética” (2002: 468). Isto nos levará a dois conceitos valiosos para a filosofia de Habermas, a saber: a *ação comunicativa* e o *mundo da vida*.

Quanto à ação comunicativa, vale lembrar que a partir dos anos 70 o pensamento de Habermas realiza uma guinada lingüística. Isso aparece, sobretudo, no que diz respeito à estrutura da racionalidade. Tudo isso vai desembocar na teoria do agir comunicativo de Habermas.

Essa teoria, por um lado, está ligada à teoria da racionalidade elaborada por Habermas, na medida em que esta última conduz a uma razão comunicativa e a uma pragmática universal; por outro lado, relaciona-se com uma teoria da ação social, que segundo Habermas, deveria permitir lidar com questões como a racionalização social de Weber, utilizando novos caminhos.

Mas, vale lembrar que a noção de racionalidade comunicativa além de ser de natureza sociológica é também de natureza filosófica. A idéia de razão comunicativa está, em Habermas, no centro de uma filosofia que quer ser universalística, anticética e pós-metafísica. A filosofia deve, para ele, assumir o papel de guardião da racionalidade, pondo em luz as características estruturais da racionalidade, as quais, diga-se de passagem, encontram-se na própria estrutura da fala que as pessoas empregam no cotidiano para se comunicar.

Assim, o horizonte, no qual o pensamento de Habermas quer situar-se, é a guinada lingüística da filosofia contemporânea, realizada pela filosofia analítica e pela filosofia hermenêutica. A linguagem, portanto, substitui a consciência enquanto conceito central do conhecimento filosófico. Transpondo tudo isso para o campo do agir humano, teremos a linguagem como solo sobre o qual Habermas irá erguer o seu pensamento ético.

10. A este respeito, confira-se Habermas, Jürgen. (1990b). *Pensamento pós-metafísico: Estudos filosóficos*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.

Quanto ao mundo da vida, considere-se que é composto por três esferas. A primeira é a esfera da cultura; a segunda, a da personalidade e, finalmente, a esfera da sociedade.

No início de *O discurso filosófico da modernidade*, precisamente na página 469 Habermas elenca três itens que representam o conteúdo normativo da modernidade, tais sejam:

- A consciência de si;
- A auto-realização;
- A autodeterminação.

Mais adiante, na página 479 ele escreve que “[...] a consciência de si retorna na forma de uma cultura tornada reflexiva; a autodeterminação, em valores e normas generalizados, e a auto-realização, na individuação progressiva dos sujeitos socializados».

Em relação a esses valores e a essas normas, é o próprio Habermas que diz que eles devem ser fundamentados discursivamente (2002: 478), sem pressões¹¹. o conteúdo normativo da modernidade, constituído por idéias tais como validade universal do conhecimento e das normas, de igualdade e respeito recíproco resultam diretamente das estruturas relativas à cultura, à sociedade e à personalidade das obrigações comunicativas que se originam no mundo cotidiano da vida.

Na intersubjetividade comunicativa cada um assume a posição de um “Eu” individual e levanta pretensões universais de validade (verdade¹², justiça e sinceridade), estabelece uma relação frontal paritária com um “Tu”. Desta estrutura performativa, é possível extrair os valores que constituem o lado construtivo da modernidade.

A ética para Habermas é inerente à comunicação e eminentemente comunicativa. Para ele são comunicativas as ações nas quais os participantes coordenam de comum acordo os seus planos de ação. Como por diversas vezes aparece em sua obra de 1981 intitulada *Teoria do agir comunicativo*, a ética é um tipo de agir prioritariamente orientado ao entendimento.

::41::

O entendimento ético, por sua vez, vem através da satisfação discursiva das pretensões de validade e por uma referência a um mundo próprio dos agentes morais. Segundo Habermas, é sobre estas bases que se torna possível o acordo em cima do qual se sustentará o próprio acesso ao jogo-ética, que buscará constantemente incluir no discurso àqueles que estão à margem do espaço público, ou seja, fora do processo de tomada de decisões¹³.

3.2. Princípios D e U

Aqui (III) chegamos ao Princípio do Discurso e ao Princípio de Universalização. O primeiro é formulado do seguinte modo: “Podem pretender validade apenas as normas que encontram (ou podem encontrar) o consenso de todos os sujeitos envolvidos enquanto participantes de um discurso prático” (Habermas 1986: 19). O Princípio do Discurso conduz ao discurso prático, à argumentação moral.

Na verdade, o princípio da ética do discurso atribui a fundamentação das normas ao discurso prático. O problema da validade dos juízos morais aponta para a questão da lógica do discurso prático.

11. Para Habermas, a única pressão válida é a do melhor argumento, utilizado num discurso no qual todos os interessados devem poder participar. Para Bourdieu e Passeron, ao contrário, os grupos dominantes reproduzem nas classes subalternas sua visão de mundo (seus valores, suas normas, etc) de acordo com os interesses desses mesmos grupos detentores do mando, através da ação pedagógica; não precisando recorrer ...à pressão externa e, em particular, à coerção física. BOURDIEU, Pierre. e PASSERON, Jean-Claude. (1996). *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara, p. 76.

12. A posição de Habermas sobre a verdade faz lembrar as palavras de *Educar em la era planetária*: “[...] não se nega a verdade, mas o caminho da verdade é uma busca sem fim”. Morin, E. ; Civrana, E.R. e Motta, R.D. (2002). *Educar en la época planetária: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Salamanca: Unesco/Universidad de Valladolid, p. 24.

13. Habermas, J. (2002). *A reconciliação por meio do uso público da razão*. In: Idem. *A inclusão do outro: Estudos de teoria política*. São Paulo: Edições Loyola, p. 61-68. A respeito do significado de espaço público ao longo da evolução do pensamento de Jürgen Habermas, será de grande proveito a leitura de Silva, Felipe Carreira da. (2002). *Espaço público em Habermas*. Coleção Estudos e Investigações, nº 26. Lisboa: Instituto de Ciências Sociais.

Neste ponto, encontramos o segundo princípio, o Princípio de Universalização, definível como a regra de argumentação nos discursos práticos. Eis como Habermas o formula: “Nas normas válidas, devem poder ser aceitas por parte de todos, sem restrições, os resultados e as conseqüências secundárias que derivam de sua universal observância para a satisfação dos interesses de cada um” (1986: 19).

O Princípio do Discurso, que é o princípio da ética do discurso, leva ao Princípio de Universalização, que é para Habermas, o princípio moral fundamental, o elemento constitutivo do ponto de vista moral.

A ética do discurso introduz o princípio formal da discussão pública entre indivíduos livres e iguais, substituindo o tribunal da consciência moral privada, o que a torna, nesse aspecto, diferente da moral kantiana.

Habermas assinala ao princípio de Universalização uma função metodológica como regra de argumentação no âmbito do discurso prático. Esse é o pressuposto necessário de uma ética cujo critério é o discurso, a interação na qual os interlocutores se submetem à correção do melhor argumento.

No projeto de Habermas, o Princípio de Universalização obriga a cada um a realizar uma universal troca de papéis, a que Habermas assinala o valor de um empreendimento realizado por indivíduos numa argumentação moral real da qual eles participam como livres e iguais, e no curso da qual não se limitam a registrar e a somar as suas preferências, mas perseguem livremente o objetivo de um entendimento intersubjetivo. A imparcialidade das normas será verificada quando elas, incorporando visivelmente um interesse comum a todas as pessoas envolvidas, podem contar com o consenso universal.

O Princípio de Universalização deve ser entendido, por isso, como regra de argumentação que torna possível um acordo nos discursos práticos, toda vez que as questões materiais possam vir reguladas nos interesses paritários de todos os sujeitos envolvidos.

Ele subentende a universal competência comunicativa de sujeitos em fornecer e confrontar bons argumentos quando se trata de resolver os cotidianos conflitos de interesses e de aplainar os dissensos. O Princípio de Universalização é, portanto, regra de uma ação inter-humana que tem por objetivo um acordo baseado em razões, não derivado do cálculo estratégico de indivíduos egoístas.

Habermas faz valer a idéia moderna e iluminista da igualdade de respeito dos sujeitos que participam do discurso, e do direito a igual consideração do seu entendimento do bem. Para Habermas, Mead dá uma guinada teórica no argumento de Kant: O fundamento da validade de uma norma é que ela possa ser aceita com boas razões por todos os interessados. Só assim compreendida, isto é, como algo que é fundamentado sobre razões para todos os interessados, a universalidade pode ser considerada critério de validade da norma moral.

Na leitura habermasiana, Mead substitui, portanto, o imperativo categórico pela formação discursiva da vontade. A universalização que o imperativo categórico exigia do sujeito isolado, agora é realizada de modo comunicativo pela intersubjetividade.

Uma vez que a idéia de um entendimento racionalmente motivado já está instalada na estrutura da linguagem, isto não é uma mera exigência da razão prática, mas está inserida na reprodução da vida social.

À medida que a integração social deixa de ser articulada sob bases religiosas, e passa a ser articulada de modo crescente sobre bases comunicativas, o ideal da comunidade ilimitada de comunicação atua cada vez mais de modo eficaz sobre a realidade social comunicativa empírica. Princípios universalísticos do direito e formação discursiva da vontade se impõem no processo democrático onde a fundamentação da legitimação é remetida a pretensões de validade instaladas na linguagem.

A comunidade ideal de comunicação contém não apenas o projeto prático moral de uma formação racional discursiva da vontade, mas também o projeto expressivo de uma relação não alienada com a própria subjetividade que permita uma empática auto-apresentação recíproca.

Habermas tendo iniciado uma temática centrada sobre a dialética teoria-práxis, de base hegeliano-marxiana, transfere-se para o terreno dos paradigmas do agir comunicativo, passando pelo tema da situação lingüística ideal, com a idéia de que na própria estrutura da linguagem está imanente o telos do entendimento.

Da fase da auto-reflexão da consciência a respeito da natureza dos interesses que guiam o conhecimento presente em seu trabalho de 1968 intitulado *Conhecimento e interesse*, chega-se ao anúncio do abandono do paradigma da consciência e do sujeito cognoscente a favor do paradigma da intersubjetividade comunicativa radicada no mundo da vida, como testemunha sua célebre obra de 1981 (*Teoria do agir comunicativo*).

Durante esse percurso a bagagem intelectual de Habermas se enriqueceu, por um lado, com a aquisição de novos motivos; por outro, com o abandono de inspirações anteriores. Pode-se destacar a sua relação com o marxismo, por exemplo. Sempre mais explícita e articulada é a tomada de distância em relação à teoria crítica de Adorno e Horkheimer. Muitas são as críticas dirigidas ao pensamento de Habermas. Vale destacar o que diz Tugendhat sobre a realização do consenso: É absurdo. Ou a opinião de Deleuze e Guattari a respeito da relação entre Filosofia e diálogo: A Filosofia tem horror ao diálogo.

Porém, num contexto de idéias caracterizado por uma severa censura ao iluminismo e ao núcleo normativo da modernidade e pelo predomínio de posições céticas e relativistas, este é um mérito considerável que justifica toda a nossa simpatia. Uma filosofia que aceita plenamente o desafio de uma reflexão sobre a racionalidade; uma reflexão que para alguns pode parecer ambiciosa; que pode apresentar-se aporética, porém jamais renunciável. Este nos parece um grande mérito da obra de Habermas; particularmente, de sua ética do discurso.

::43::

Caso a racionalidade não venha a ser pensada a partir do paradigma de uma razão centrada em si mesma, essa racionalidade será identificada com a capacidade dos que participam de um processo interativo de se orientarem por pretensões de validade que são reconhecidas intersubjetivamente. Tal racionalidade está presente na estrutura mesma da linguagem humana. Nesse sentido a manipulação instrumental-cognitivo-prática da natureza objetivada aparece como momento derivado da razão, que na modernidade foi emancipada da razão comunicativa.

Então, para recuperar a práxis racional do homem, é preciso reintegrar essa razão cindida; mas, para isso, será necessário uma mudança de paradigma: deixar a razão centrada no sujeito, que caracteriza a moderna filosofia da subjetividade, colocando em seu lugar a razão comunicativa. Isto permitirá nos levar a uma práxis de transformação, que construirá uma cidade realmente humana (Oliveira 1993: 92).

Para Habermas, constitui um erro descartar pura e simplesmente a modernidade. Ele opta por manter-se no solo da modernidade (com sua teoria do agir comunicativo), esforçando-se por salvar aquele conteúdo da modernidade que não deve ser rejeitado. Para a manutenção desse conteúdo normativo como, por exemplo, autodeterminação do sujeito, terá um papel significativo a mudança de paradigma que conduzirá aos conceitos de "mundo da vida" e "razão comunicativa", por um lado; e "Princípio do Discurso" e "Princípio de Universalização", por outro .

A ética do discurso salva o individualismo iluminista lutando por sua *autodeterminação*.

De tudo isto, afirmamos: autodeterminado é todo indivíduo que vive sob valores e normas estabelecidos e fundamentados a partir do Princípio de Universalização e do Princípio do Discurso.

Esses dois princípios lançam luz sobre nossa reflexão a respeito da educação:

- a) O Princípio de Universalização: Uma vez estabelecido as regras (fruto do esforço de todos), faz-se necessário levá-las a sério; assumindo suas conseqüências. Aqui estamos falando de

responsabilidades: responsabilidade para com a vida, a história, o meio ambiente, a sociedade, o agir político, as gerações futuras, a pessoa do outro, etc;

b) O Princípio do Discurso: As decisões devem surgir de uma discussão da qual todos devem poder participar. Na prática, salta aos olhos o quanto isto é difícil de acontecer. O que nos leva ao passo seguinte: é preciso romper as barreiras existentes; derrubar os muros que separam a tantos do direito a exercer sua cidadania, isto é, a tomar parte no espaço público. Faz-se necessário unir esforços contra os mecanismos geradores de exclusão social, econômica, jurídica, cognitiva, etc. A respeito da exclusão cognitiva pode-se perguntar com Betellheim como o aluno pode aprender quando tem:

[...] um estômago vazio pedindo comida, um dente molar estropiado que dói, um corpo debilitado por falta de descanso, uma mente angustiada que se pergunta que tipo de violência estará aguardando por ela na rua ou em casa, para não dizer nos corredores da escola. A pressão imediata de todas estas coisas distrairá e deprimirá a criança e a impedirá de aprender (1982: 22-23).

Conclusão

O que foi dito até agora, leva-nos a pensar a Educação como prática da cidadania e cidadania significando participação no espaço público. A esse respeito, vale a pena conferir o que diz a Profa. Santos: “[...] educar para a cidadania não pode se restringir à conscientização dos direitos e deveres, ...mas requer o reconhecimento da necessária competência político/social ...que possibilite a participação no espaço público das negociações” (2003: contracapa).

A autora inspirada no pensamento de Habermas prossegue:

Compreendendo a cidadania como concernente ao ingresso na comunidade ético-discursiva (capacidade de participar nos negócios públicos), enfatiza a importância da escola no desenvolvimento da competência comunicativa, de modo a municiar o cidadão para participar no debate público das negociações (2003: orelha).

::44::

No início deste trabalho, comprometemo-nos a dizer o que significa a autodeterminação e o que fazer para realizá-la. A primeira destas questões já foi respondida. A segunda tem a ver com o fundamento da Educação. Então, qual deve ser, hoje, seu fundamento? Sobre qual base, na atualidade, as questões educacionais devem ser colocadas? Parece sensato afirmar que a resposta é o direito de todos a tomar parte no espaço público. Para que isto se concretize, conforme foi visto até aqui, o pensamento de Jürgen Habermas sobre o agir comunicativo tem muito a contribuir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A indignação diante da miséria que massacra as camadas mais empobrecidas; a certeza de que mesmo as pessoas mais “simples” possuem conhecimentos necessários ao resto da sociedade; a convicção que a liberdade humana é algo sagrado e que quem a desrespeita comete sacrilégio, tornando-se é culpado de praticar uma monstruosidade; a certeza que o respeito ao ser humano é uma necessidade para um convívio social saudável; o convencimento de que a democracia é um bem a ser preservado por todos; a certeza que a escola deve, efetivamente, estar aberta a todos; e, finalmente, a aposta no diálogo como método foram idéias relevantes para a pesquisa.

Mas o que fazer para pôr fim à miséria que humilha e tenta desumanizar a tantos? Como valorizar os saberes populares, integrando-os de modo justo ao conjunto da cultura da sociedade? Quais passos devem ser dados a fim de que se possa proteger, de fato, a liberdade humana tanto no espaço público quanto no privado? Quais procedimentos devem ser empreendidos para que se crie a cultura do respeito ao outro? O que fazer para fortalecer a democracia? Quais caminhos deve-se trilhar a fim de que se tenha uma escola, verdadeiramente, democrática? Como conceber o diálogo, a fim de se poder avançar no fortalecimento da democracia e na autodeterminação da pessoa?

Aqui, essas questões foram norteadoras. Esta pesquisa as considerou partindo do pensamento de Jürgen Habermas, sobretudo, de sua teoria do agir comunicativo aplicada à educação, tendo em vista a elaboração de um tipo de agir pedagógico que, efetivamente, contribua para a autodeterminação da pessoa.

A pesquisa como um todo apontou para a necessidade de se utilizar a prática da “participação” como elemento fundamental a fim de que a escola possa, de fato, converter-se em um instrumento de transformação da realidade, leia-se aqui, para fortalecer a democracia e atingir a realização do ideal de emancipação do indivíduo.

Ela desvela um quadro no qual se constata vários pontos frágeis seja no que diz respeito à própria democracia seja no que toca à autodeterminação da pessoa. Esses pontos críticos se sobressaem ainda mais quando se leva em conta o papel reservado à escola como meio para ajudar a realizar esses dois ideais.

No que se refere às fragilidades da democracia, pode-se destacar a persistência da histórica concentração de renda no Brasil¹⁴ responsável, por si só, por uma imensidão de problemas sociais, políticos e culturais; a discriminação (às vezes velada outras vezes exposta) de natureza racial, regional e/ou econômica com a qual, infelizmente, convivemos neste país; o desenvolvimento econômico regional, marcadamente, desigual; o acesso elitizado seja no que se refere ao processo de produção seja no que diz respeito ao processo de aplicação do conhecimento; e, para não nos estendermos em demasiado, podemos mencionar as dificuldades diretamente ligadas à escola, ou seja, carências de salas de aula, prédios escolares em estado de manutenção ruim, escolas não informatizadas, falta de corpo docente, de corpo técnico, baixos salários, problemas da gestão em algumas prefeituras que, dentre outros prejuízos, resulta na falta de merenda escolar para as crianças da rede municipal de ensino¹⁵.

Sobre as dificuldades no campo da autodeterminação da pessoa, deve-se ter presente que todos os pontos mencionados no parágrafo anterior trabalham contra a efetivação do projeto de emancipação do indivíduo, direto ou indiretamente. Em todo caso, vale aqui destacar um fato importante que depõe contra a autodeterminação da pessoa: a força que as elites ainda possuem na sociedade brasileira, controlando o Estado e a economia. Com estes dois instrumentos de poder em suas mãos, ela infelizmente consegue ter um alto grau de influência na elaboração da visão de mundo presente no restante da sociedade¹⁶.

::45::

O fato do indivíduo nascer numa sociedade que, evidentemente, já possui um Direito estabelecido, uma moral elaborada, uma tradição epistêmica em atividade, princípios religiosos constituídos, enfim, um modo de se relacionar com os outros de sua espécie e de interagir com o mundo em sua volta, de lidar com o transcendente, com a história, etc, impõe a este indivíduo um certo nível de dependência. Mas isto em si não é um mal, ao contrário é algo totalmente natural. A dificuldade surge quando essas ações são fortemente influenciados por uma pequena parcela da sociedade (as elites dominantes) e, conseqüentemente, impostas ao restante da sociedade sendo por estas últimas assimiladas de modo acrítico.

A escola deve ser um agente transformador desta situação, conforme foi lembrado no decorrer deste trabalho. Entretanto, observa-se que, no que diz respeito a isso, ela está em débito, não está obtendo o êxito esperado no desempenho dessa sua tarefa. Uma das explicações é o fato, já destacado por Karl Marx, Antonio Gramsci e tantos outros, da escola ser utilizada pelas classes hegemônicas da sociedade a serviço da manutenção e propagação da ideologia dessas elites. O que fazer então? Deve-se dar razão a Ivan Illich e fechar as escolas? Não, claro que não. De fato, como defende Paulo Freire para que a escola mude, primeiro será necessário acreditar que a transformação é possível.

14. Citamos este país posto que, durante a realização desta pesquisa, foi a situação vivenciada neste país a que tivemos como referência.

15. É preciso que se ressalte que essa política do Governo Federal de levar “merenda” às escolas é extremamente benéfica e vem melhorando ano a ano.

16. O que Lev Vigotsky diz a respeito da sociogênese lança luz sobre o que foi colocado.

Sobre isto, estamos de acordo com o pedagogo pernambucano. A mudança é possível, sim. E mais, o Brasil vem melhorando, embora seja verdade que essa mudança venha ocorrendo a passos lentos. A título de exemplo desta transformação, pode ser citada a consciência, que vai se generalizando, de que a escola precisa converter-se, ela mesma, numa comunidade democrática para que ela possa ser, de modo eficaz, um agente da democratização da sociedade.

Certamente, a participação é via a ser trilhada, se quisermos construir uma escola diferente, isto é, uma escola efetivamente a serviço da implementação de uma sociedade democrática e da autodeterminação da pessoa. As dificuldades na obtenção dessa meta são proporcionais ao interesse do corpo docente, do corpo discente, seus pais e/ou responsáveis, do corpo técnico, da direção da escola, da comunidade local na qual a escola está situada, do Estado, etc em cumprir o papel que lhe é reservado quando se trata da escola.

A participação de todos para melhorar nossas escolas, eis aí o que sugerimos como contribuição mais efetiva desta pesquisa. Certamente, haverá quem se levante, apressadamente, para dizer que nunca teremos participação plena dos agentes mencionados no parágrafo anterior. É verdade que o grau de participação nunca será pleno, porém este fato não invalida a conclusão desta pesquisa em relação ao que foi dito sobre a força transformadora da participação como meio, segundo foi esclarecido acima.

Carreira da Silva defende a idéia de que desde 1962, com a publicação de *Mudança estrutural da esfera pública*, o essencial das teses de Jürgen Habermas se mantém. Afirma ele: "Isto vale não só para nosso fio condutor - o espaço público¹⁷ -, mas também para o conjunto de idéias e princípios que definem e caracterizam o edifício teórico de Habermas: a pretensão de reconstrução do legado racionalista, igualitário e universal do iluminismo, o ideal normativo de uma 'situação ideal de discurso', a noção de consenso racional argumentativamente alcançado" (2002: 14).

As propostas da modernidade são utopias necessárias, inspiradas em problemas sócio-político-econômicos reais que ainda persistem no século XXI, e, aqui e ali, infelizmente se agravaram de modo substancial. Portanto, oxalá que as gerações do próximo século tenham a alegria de não conviverem com essa espécie de problemas, que não venham a experimentá-los. Oxalá, ainda, que as gerações do século vindouro venham a nos agradecer, a nós do século XXI, por termos conseguido resolver esses problemas, realizando desta forma o projeto da modernidade. Assim, se esta utopia se tornar realidade, no século XXII haverá uma sociedade verdadeiramente democrática e nela as pessoas serão, efetivamente, emancipadas, autodeterminadas. Então, sem dúvida, essa sociedade será uma sociedade pós-moderna.

ÍNDICE DE FONTES

SECUNDÁRIAS

Bibliografia

- BETELLHEIM, B. (1982): *Educación y vida moderna*. Estudios y Ensayos. Barcelona: Grijalbo.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. (1996): *La Reproducción: Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara.
- FREIRE, P. (2003): *Educação como prática da liberdade*. (27º) ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (2006): *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. (13º) ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- _____. (2003): *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. (28º). ed. São Paulo: Paz e Terra.
- HABERMAS, J. (2001): *A constelação pós-nacional: Ensaio político*. Tradução de Márcio Seligmann-Silva. São Paulo: Littera Mundi.

17. No livro citado, o autor português trata sobre o espaço público na obra de Habermas.

- _____. (2002): *A inclusão do outro: Estudos de teoria política*. Tradução de Gorge Spenser e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola.
- _____. (1987): *Conhecimento e interesse*. Tradução de José N. Heck. Rio de Janeiro: Editora Guanabara.
- _____. (2003): *Consciência moral e agir comunicativo*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____. (1985a): *Moderne und postmoderne Architektur*. In. *Die neue Unübersichtlichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- _____. (1985b): *Der philosophische Diskurs der Moderne: Zwölf Vorlesungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- _____. (1990): *Die Moderne - ein unvollendetes Projekt: Philosophisch-politische Aufsätze (1977-1990)*. Leipzig: Reclam.
- _____. (1994): *Direito e democracia: Entre facticidade e validade*. Tradução Flávio B. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____. (1973): *Erkenntnis und Interesse*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- _____. (1984): *Erläuterungen zum Begriff des kommunikativen Handelns*. In. *Vorstudien und Ergänzungen zur Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- _____. (1986): *Entgegnun*. In. HONNETH, A. e JOAS H. (Org.). *Kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 327-353.
- _____. (1981a): *Kleine politische Schriften (I-IV)*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- _____. (1981b): *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, Vols. I e II.
- _____. (1983): *Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- _____. (1986): *Moralität und Sittlichkeit: Treffen Hegels Einwände gegen Kant auch auf Diskursethik zu?*, In: Kuhlmann, W. (ed.) *Moralität und Sittlichkeit: Das Problem Hegels und Diskursethik*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- _____. (2002): *O discurso filosófico da modernidade*. Trad. de Luiz Sérgio Repa e Rodnei Nascimento. São Paulo: Martins Fontes.
- _____. (1990a): *Para a reconstrução do materialismo histórico*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Editora Brasiliense.
- _____. (1990b): *Pensamento pós-metafísico: Estudos filosóficos*. Tradução Flávio Beno Siebeneichler. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- _____. (1990c): *Strukturwandel der Öffentlichkeit*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- _____. (2004): *Verdade e justificação: Ensaio filosófico*. São Paulo: Loyola.
- _____. (1971a): *Theorie und Praxis*. Frankfurt Am Main: Suhrkamp.
- _____. (1971b): *Wozu noch Philosophie*. In HABERMAS, Jürgen. *Philosophisch-politische Profile*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, pp. 11-36.
- KANT, I. (2004). *Respuesta a la pregunta que és la ilustración?* In. *Filosofía de la historia: qué és la ilustración?* La Plata: Caronte Filosofía.
- MORIN, E.; CIVRANA, E.R.; MOTTA, R.D. (2002): *Educar en la época planetária: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Salamanca: Unesco/ Universidad de Valladolid.
- OLIVEIRA, M.A. (1983): *A ética do discurso: K.-O. Apel e J. Habermas*. In: *Ética e racionalidade moderna*. Col. Filosofia. N° 28. São Paulo: Loyola, pp. 9-39.
- _____. (1983): *A crise da racionalidade moderna*. In: *Ética e racionalidade moderna*. Col. Filosofia. N° 28. São Paulo: Loyola, pp. 68-94.
- Rogers, C.R. (1988): *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes.
- SANTOS, N.L. et ali. (2003): *Cidadania no discurso da modernidade: Uma interpelação à razão comunicativa*. Ilhéus: Editora da UESC.
- SIEBENEICHLER, F.B. (1989): *Jürgen Habermas: razão comunicativa e emancipação*. (3°) ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- SILVA, F.C. (2002): *Espaço público em Habermas*. Coleção Estudos e investigações, 26. Lisboa: Imprensa de Ciências sociais.
- STRECK, D. et ali. (2001): *Paulo Freire: ética, utopia e educação*. Petrópolis: Vozes.
- VASCONCELOS, F.A. (2008): *Habermas e o conteúdo normativo da modernidade*. Vila Velha: Quatro Irmãos.

Recibido el 29 de diciembre de 2013
Aceptado el 12 de marzo de 2014

¿NEOLIBERALISMO? EL CRECIMIENTO DE LA MATRÍCULA DE LA EDUCACIÓN PRIVADA EN ARGENTINA Y URUGUAY

NEOLIBERALISM? THE GROWTH OF PRIVATE EDUCATION IN ARGENTINA AND URUGUAY

Mariano Narodowski*
mnarodowski@utdt.edu

Carolina Snaider**
carolinasnaider@hotmail.com

Resumen

Durante las últimas tres décadas, se evidencia para la mayoría de los países latinoamericanos el crecimiento de la matrícula escolar gestionada desde el sector privado. Para muchos estudiosos del tema, es el perfil llamado “neoliberal” el que se traduce en el campo de los sistemas educativos dando cuenta de ese incremento. Tomando como casos a la Argentina y al Uruguay, este estudio se propone discutir la teoría predominante que en estos años ha construido al neoliberalismo como la llave explicativa del aumento de la educación privada, analizando evidencia estadística de la matrícula en ambos países y poniéndola en relación con los diferentes ciclos macropolíticos que se han ido atravesando. :49::

Palabras Clave: Educación privada, educación pública, neoliberalismo.

Abstract

During the last three decades, the majority of Latin American countries have displayed a growth in private education enrolment. For many researchers in the field, it is “neoliberalism” translated to the educational systems that explains this rise. Examining the cases of Argentina and Uruguay, the purpose of this study is to discuss the prevailing theory that has posited neoliberalism as the explanatory key in private education growth; the statistic enrolment evidence is analyzed in both countries in relation to the various macro-political cycles that they have been undergoing.

Keywords: Private Education, Public Education, Neoliberalism.

* Profesor de la Universidad Torcuato Di Tella. Sus áreas de interés son los estudios sobre el pasado y el futuro de la infancia y los sistemas educativos comparados. Ha publicado 20 libros y decenas de artículos académicos en revistas como *Journal of Education Policy*, *Compare*, *Discourse*, entre otros.

** Magister en Educación, Investigadora asistente, Universidad Torcuato Di Tella.

1. Comparando Argentina y Uruguay

Durante las últimas tres décadas, el debate educacional latinoamericano se vio atravesado por la cuestión de la privatización de la educación. Desde los medios de comunicación, los posicionamientos políticos y sindicales (especialmente de los sindicatos docentes) y desde el ámbito académico, diferentes estudios e investigaciones que indagaban acerca del devenir de los sistemas educativos en América Latina advertían respecto de la posibilidad concreta de un aumento de la matrícula de la educación privada como efecto de un conjunto de políticas educativas que visualizan en el proceso de privatización de la educación una matriz adecuada para resolver los problemas educacionales de la región. El término “neoliberalismo” ha ocupado, en estos años, un lugar central en la explicación de los fenómenos aludidos (Torres y Puiggrós, 1995:9; Puiggrós, 2003:190; López Guerra y Chávez, 2009:1065).

Frente a estas dos cuestiones que han corrido en paralelo -el crecimiento de la educación privada que se evidencia en la mayoría de los países latinoamericanos y la recurrencia al concepto de “neoliberalismo” como su llave explicativa-, el objetivo del presente artículo es buscar comprender las articulaciones existentes entre la lógica de este proceso de privatización y las explicaciones presentes en el plano teórico. Tomando como casos a la Argentina y al Uruguay, este estudio se propone discutir la teoría predominante que en estos años ha construido al neoliberalismo como el dispositivo explicativo nodal a la luz de la evidencia estadística del crecimiento de la matrícula privada (en los niveles primario y secundario de la educación común) en ambos países, en relación con los diferentes ciclos macropolíticos que atravesaron.

La elección de Uruguay y Argentina como términos y objetos de este estudio comparado se justifica por varias razones. En primer lugar, ambos pertenecen al continente sudamericano y están atravesados por una historia política y cultural común, historia no exenta de enfrentamientos y conflictos (incluso bélicos) pero que engarza una afinidad notoria, especialmente en lo relativo a la región litoral Paraná, Uruguay y rioplatense. Es verdad que ambos países difieren entre sí en la extensión territorial, en su número de habitantes, en el tamaño de su PBI, y –como veremos luego con mayor profundidad- en la organización político institucional, incluido su sistema educativo. Sin embargo, entendemos que a pesar de las disimilitudes (y siempre siendo cuidadosos en los análisis) el proceso de comparación es absolutamente factible.

Por otro lado, Argentina y Uruguay comparten una historia común bastante similar en lo que respecta a los orígenes y primeros desarrollos de su educación pública, especialmente en lo relativo a la educación primaria a finales del siglo XIX y a los éxitos logrados por ambos sistemas educativos en la primera mitad del siglo XX (CEPAL, 1990: 5; Ossenbach Sauter, 2001:8).

Bajo la advocación de las figuras paradigmáticas de Domingo Faustino Sarmiento y de José Pedro Varela, las sociedades argentina y uruguaya construyeron, respectivamente, un relato de educación pública democrática e igualitaria. Promotora de ascenso social, en ambas naciones mantuvo el liderazgo americano por décadas. Una escuela pública dominante, probablemente monopólica que durante más de 50 años gozó del consenso y la legitimidad social en los dos países (Martínez Boom y Narodowski, 1996: 12; Fernández Aguerre, 2002: 504).

Pero también, en los dos países es posible encontrar los dos fenómenos recurrentes que se pretende enlazar en el presente estudio: un aumento muy significativo de la matrícula de la educación privada por un lado y la presencia de las denominadas “políticas públicas neoliberales” en varios de los ciclos políticos recientes. En función de esto, y como ya hemos mostrado en estudios previos (Narodowski y Moschetti, 2015:2), los sistemas educativos latinoamericanos (y especialmente el del Uruguay y el de la Argentina), ofrecen un singular escenario para contrastar con la evidencia estadística al corpus de explicaciones que muchos autores han encontrado entre neoliberalismo y privatización de la educación en América Latina. Es que durante los años noventa del siglo XX, las políticas económicas y educativas han sido caracterizadas como de “neoliberales” por buena parte de la opinión pública y de la producción académica mientras que las que fueron consecuencia de los gobiernos surgidos en ambos países en los años dos mil (el encabezado por el kirchnerismo en la Argentina y por el Frente Amplio en el Uruguay) se han posicionado como fuerzas gubernamentales explícitamente opositoras al neoliberalismo, pregonando una matriz ideológica diferente e incluso

tendiendo a desactivar algunos de los dispositivos políticos, administrativos y regulatorios que respaldaron la matriz política-ideológica de la denominada “experiencia neoliberal” previa en cada país. Este abrupto contraste entre el “neoliberalismo” hasta la primera mitad de los dos mil y el explícito “antineoliberalismo” en los gobiernos posteriores refuerza la variable macropolítica de un escenario excelente para este estudio.

Por este motivo, el análisis de la evolución de los principales indicadores vinculados a la privatización de la educación en ambos países para estas últimas dos décadas habrá de conformar un panorama razonable para contrastar las afirmaciones de estos estudios recién reseñados que ven en América Latina una intrincada relación entre neoliberalismo y privatización de la educación (en el sentido de un crecimiento sostenido de la educación privada) o, acaso, para seguir confirmando otros posicionamientos teóricos que vienen advirtiendo- especialmente para el caso argentino- que la tendencia privatizadora es muy anterior al llamado “auge neoliberal” (Narodowski, 2002: 22) y que su relevancia creciente se explica menos por el efecto de políticas públicas coyunturales o proclamas ideológicas de época y más por la propia dinámica de crecimiento del sistema educativo en contextos de colapso (o como mínimo de crisis) de los recursos fiscales destinados a la educación (Narodowski, 2010: 38).

La hoja de ruta del presente artículo prosigue de inmediato con la descripción de los argumentos de los principales autores que abonan la idea de que la privatización de la educación es una consecuencia del neoliberalismo. Posteriormente, se exponen datos de escolarización en la Argentina y en el Uruguay, relativos al nivel primario y al medio de la educación común, que marcan un pronunciado incremento de la participación de la matrícula escolar privada sobre el total, indagando también sobre las diferencias y similitudes provinciales/departamentales en su comportamiento. En la cuarta sección se analizan regulaciones e incentivos financieros estatales y privados en ambos países para la elección de escuela privada. Finalmente, se articula la evidencia estadística obtenida con los ciclos macropolíticos de gobierno de cada país con el objeto de sopesar el comportamiento de cada una de las variables. En las conclusiones se evalúan las limitaciones del uso del concepto “neoliberalismo” como llave explicativa para los casos estudiados y se proponen algunas vías específicas para estudios futuros.

::51::

2. Neoliberalismo y privatización de la educación en América Latina

Como ya hemos planteado en trabajos previos (Narodowski y Nores 2003: 2; Narodowski y Moschetti, 2015: 2), a pesar de lo generalizado de su uso, el término ‘neoliberalismo’ no parece haber resultado del todo preciso en la caracterización del rumbo que ha adoptado las políticas públicas –especialmente en materia educacional- en los últimos treinta años. Aún admitiendo que se presenta como un concepto que adquiere múltiples significados y que, llamativamente, no existan actores políticos, académicos o mediáticos que se atribuyan como propia esta doctrina (es decir, nadie afirma “soy neoliberal”) lo cual predispone a pensar que “neoliberalismo” parece más un epíteto que el nombre de una corriente en la economía o las ciencias sociales, es posible conjeturar que, al menos como regla general y mayoritaria, se lo ha pretendido definir como un movimiento económico, político y cultural contrapuesto a las políticas del estado de bienestar y que, como tal, otorga primacía al mercado en la regulación del comportamiento de los actores (Giroux, 2005:1).

Su surgimiento parece atribuible históricamente a los planteos teóricos de mediados de siglo XX por parte de Friedrich von Hayek (1994: 45) y especialmente de Milton Friedman (2002: 11). Sin embargo, es recién hacia fines de la década de 1970 cuando comienza a evidenciarse un cambio de rumbo en las políticas conducidas por los estados en ese nuevo sentido y a difundirse sus ideas-fuerza por fuera de ámbitos especializados, popularizándose en los medios de comunicación algunos de sus *slogans* vinculados al “estado mínimo” y a la “eficiencia del sector privado”, entre otros.

Siguiendo la descripción de Klees (2008: 312), la política económica neoliberal supone una serie de reformas interrelacionadas: “estabilidad macro-económica; recorte de los presupuestos públicos; privatización de las operaciones gubernamentales; fin a las tarifas y otras formas de medidas proteccionistas; facilitación del movimiento de capitales extranjeros, fomento de las exportaciones,

cobro de tarifas para muchos servicios públicos y disminución de las protecciones al trabajador mediante la flexibilización de los mercados laborales”¹. Estas reformas generales en el Estado y el mercado, se tiende a inferir, tienen un correlato directo en la organización de los sistemas educativos.

Algunos autores han tendido a destacar que la privatización de la educación no es solamente una consecuencia de reformas neoliberales macro sino mucho más: puede llegar a constituir incluso una causa o, al menos, un relevante factor interviniente: el campo educativo constituyó un sector clave para el impulso de las reformas neoliberales aun habiendo encontrado allí gran resistencia para su puesta en marcha (Small, 2009: 3; Lipman, 2011: 1). ¿Cuáles son los indicadores más significativos de la presencia de una política educativa neoliberal o, simplemente, de “neoliberalismo educativo”? Klees destaca tres direcciones que ha adoptado el pensamiento y la acción neoliberal en el ámbito de la educación: “el incremento de cobro de aranceles a los usuarios, la mayor privatización de actividades educativas, y la conexión directa entre gestión y financiamiento de la educación con la medición de resultados” (2008: 312).

Como se ve, las primeras dos direcciones están directamente vinculadas al incremento de la oferta educacional privada (arancelada y eventualmente con fines de lucro) mientras que la tercera se vincula a la incorporación de una cultura escolar de tipo “*managerialista*” –en contraste con las tradiciones pedagógicas- (Ball, 2009: 85) y de vinculación de insumos financieros con resultados medibles a fin de hacer más eficiente al sistema escolar. Como señala el último autor, estas líneas de política rompen con el paradigma de las décadas previas a 1980 cuando la educación era asumida como una responsabilidad casi enteramente pública y estatal por lo que es posible concluir la existencia de un cambio en el rol del Estado que pasará a ser “contratista, monitor y evaluador de servicios prestados por una amplia gama de proveedores” (Ball y Youdell, 2008: 80). Small, por su parte, va muchos más lejos todavía dado que postula que, por la preeminencia del mercado en la toma de decisiones educacionales, “el modelo democrático social de la educación no tiene lugar en el nuevo mundo del neoliberalismo” (2009: 1).

::52:: La cuestión es que las reformas neoliberales en educación que han recibido mayor atención la constituyen las políticas impulsoras de alguna variante de privatización. Estas políticas se enmarcan en un proceso que algunos señalan como de ‘desestatalización’ (Jessop, 2002: 199,) en virtud de lo que evidencian como un “retiro del Estado” respecto de sus funciones tradicionales. Ball y Youdell (2008: 74) destacan en este sentido dos formas específicas de privatización educacional. Por un lado, la denominada privatización exógena, o ‘privatización *de* la educación’, donde el estado habilita e incentiva la participación del sector privado en la provisión de servicios educativos públicos. Por otro lado, la privatización endógena, o ‘privatización *en* la educación’, que supone “la importación de ideas, técnicas y prácticas del sector privado a fin de asimilar el sector público al sector empresarial”. Similares enfoques suelen denominar a esta variante como ‘comercialización’ (Ball, 2008: 87), o ‘corporatización’ de la educación (Saltman, 2009: 9). Como veremos, los casos argentino y uruguayo se corresponden con la primera de las formas enumeradas, siendo que la segunda prácticamente no ha tenido incidencia significativa en ambos países.

Según Ball y Youdell, no resulta habitual que las políticas tendientes a privatizar los servicios educativos, ya sea de forma endógena o exógena, sean articuladas en términos de privatización propiamente. Por el contrario, los gobiernos han preferido hacer referencia a términos como ‘elección de escuela’, ‘rendición de cuentas’, ‘mejora escolar’, ‘devolución’, ‘competitividad’ o ‘eficacia’ (2008: 73). Small (2009: 8) y Ball y Youdell (2008: 80) coinciden en que independientemente del modo en que sean nombradas las reformas, y lejos de ser “tan solo cambios técnicos en la forma en que se provee educación” (Ball y Youdell, 2008: 79), todas conllevan y construyen una nueva ‘moral de mercado’ donde la educación atraviesa un proceso de ‘mercantilización’ “a través del cual [la educación] pasa a ser considerada únicamente en términos de su valor de cambio más que por su valor intrínseco o sus fines sociales” (Ball y Youdell, 2008: 80).

1. Las traducciones del inglés son nuestras, MN/CS

Para el caso de la traducción de estos ejes relativos a la privatización de la educación para los países latinoamericanos, existe en la literatura académica una idea bastante generalizada de que las reformas neoliberales en educación resultaron de la exigencias planteadas en ese sentido por los organismos de crédito internacionales: el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y, en menor medida, el Banco Interamericano de Desarrollo (Puiggrós, 1996: 6; Torres y Puiggrós, 1995: 7 López Guerra y Flores, 2009: 1068; Torres, 2008: 217). Así, para no pocos estudiosos fueron trazadas como necesarias “la descentralización y privatización de los sistemas, la flexibilización de la contratación, la piramidización y la reducción de la planta docente y un fuerte control de los gobiernos nacionales mediante la imposición de contenidos y evaluaciones comunes” (Puiggrós, 1996: 2). La justificación para impulsar la reconversión del rol del estado ha sido, según Puiggrós, la caracterización de los sistemas escolares tradicionales como “ineficientes, inequitativos y sus productos de baja calidad” (Puiggrós, 1996: 1). En un contexto donde efectivamente los sistemas educativos requerían modificaciones y ante la ausencia de propuestas alternativas, las reformas neoliberales habrían así encontrado un terreno fértil en América Latina (Puiggrós, 1996: 2).

Con este mismo enfoque Torres (2008: 219), precisa las tres dimensiones en las que el neoliberalismo tuvo impacto directo en las políticas educativas de la región latinoamericana: “en la economía política del financiamiento educativo; en las vinculaciones entre educación y trabajo; y en la creación de estándares de excelencia académica internacional, con sus implicancias a nivel de evaluación, currículum, educación superior o formación docente”. Hacia estas tres dimensiones han sido dirigidas desde las reformas que impulsaron cambios en las formas y/o destinatarios del financiamiento estatal (privatización, *vouchers*, *charters*), hasta aquellas que han pretendido configurar un Estado ‘evaluador’. En este sentido, es la visión de muchos autores de estos autores que en Latinoamérica, el problema de la calidad educativa quedó reducido, en la agenda neoliberal, a un problema de gestión (López Guerra y Flores, 2006: 3).

Si bien estas referencias terminan por corroborar cuán ambiguo es el uso del término neoliberalismo, realmente no deja de sorprender su uso extendido en la literatura académica, tan lejos de una caracterización rigurosa. De hecho, en el plano de las políticas públicas, conceptos como “economía neoclásica” o “enfoque neoinstitucionalista” podrían encuadrar las argumentaciones referidas de manera una más austera y severa, aportando mayor claridad conceptual. Sin embargo, y como no es la intención aquí deconstruir el concepto de “neoliberalismo”, si queda claro, como mínimo, que para el caso de América Latina, la privatización de la educación, el aumento relevante de matrícula en el sector privado y el consecuente “retiro del Estado” -en la medida que la iniciativa privada toma cuenta de lo que venía realizando el Estado- deben ser interpretados como epifenómenos de una tendencia más general que el concepto de “neoliberalismo”, según estos autores y estos enfoques tan generalizados, está llamado a explicar.

::53::

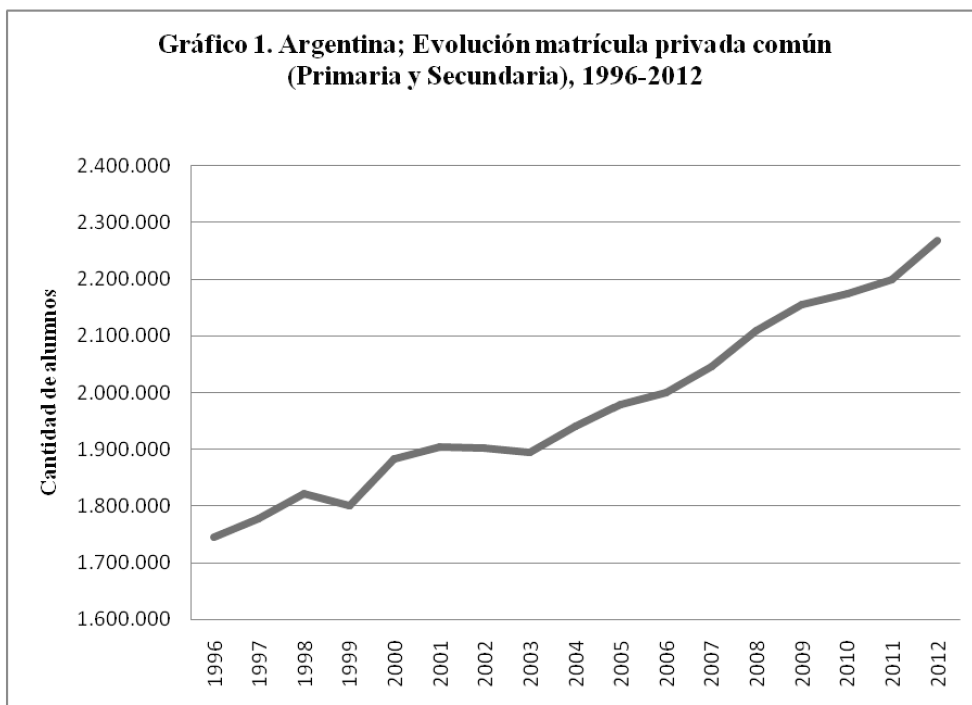
3. El comportamiento de la matrícula de educación pública y privada

a) El caso de la Argentina

Ya desde su Constitución Nacional de 1853, aunque especialmente a partir de las reformas de 1991, Argentina es un país con un sistema educativo federal, similar a Brasil, Estados Unidos o Canadá. El gobierno nacional financia y orienta algunos programas de políticas educativas pero de su Ministerio de Educación de la Nación no depende ninguna escuela en forma directa. Al contrario, cada escuela está en manos -para su financiamiento y regulación- de cada una de las 24 jurisdicciones nacionales; 23 son provincias y una es la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, la Capital Federal del país.

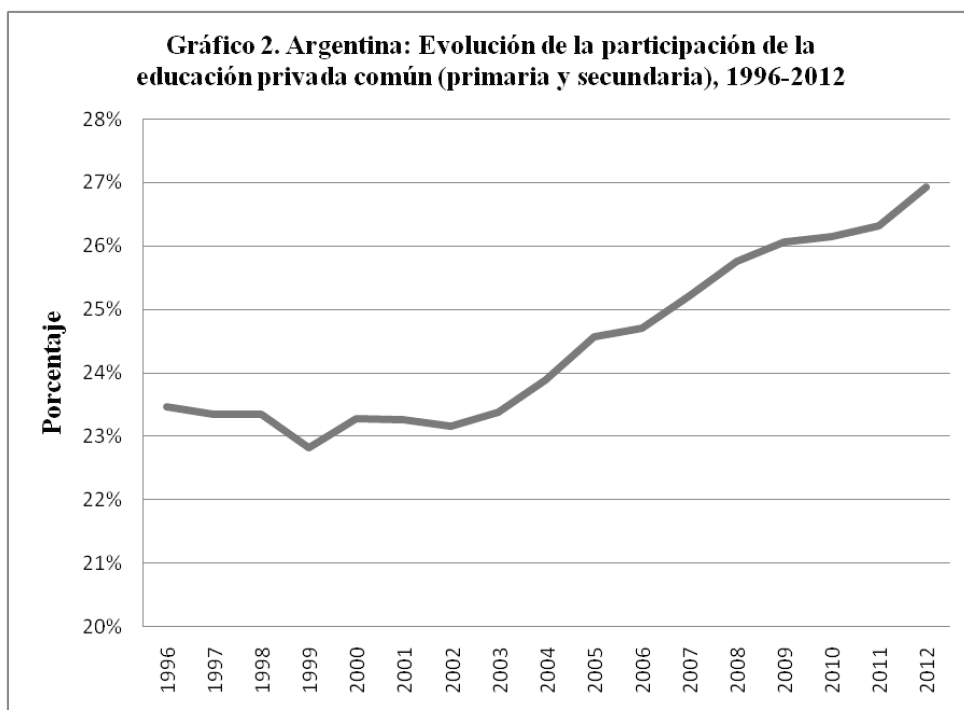
Para el caso argentino, a partir de los años sesenta del siglo XX, es muy visible el incremento de la matrícula de la educación privada. Como mostramos en estudios anteriores (Narodowski y Andrada, 2001: 586; Narodowski y Moschetti, 2015: 6), el incremento de la población que asiste a escuela privada ha sido sostenido en los últimos cincuenta años aunque los datos que habremos de exponer reflejan también que en los últimos 20 años el crecimiento se ha incrementado y se mantiene en forma consistente a lo largo del tiempo.

Esta tendencia creciente general de la educación privada en el país se demuestra el Grafico N° 1.



Fuente: Elaboración propia en base a Argentina, Ministerio de Educación, DiNIECE.

El crecimiento de la matrícula de la educación privada estuvo, a su vez, acompañado por un incremento de su participación sobre el total de los alumnos del sistema educativo. Al observar el Gráfico N°2 puede corroborarse cómo la curva que marca esta participación es levemente a la baja hasta el año 1999, para luego comenzar a ascender y llegar al 2012 (el último dato oficial disponible) con el 26,94% de participación de la matrícula privada sobre el total, siempre tomando la educación primaria y secundaria común.



Fuente: Elaboración propia en base a Argentina, Ministerio de Educación, DiNIECE.

Al igual que en el resto de los países latinoamericanos, Argentina presenta una estructura socioeconómica fuertemente desigual y la misma se ve también reflejada en su estructura federal, con provincias con un grado significativo de desarrollo económico y con provincias muy empobrecidas. Para ser ilustrativos, mientras la Ciudad Autónoma de Buenos Aires observa un producto PBI per cápita superior a 14.000 dólares para mediados de la década de los dos mil, la provincia de Jujuy, en el extremo noroeste del país, en la frontera con Bolivia y Chile, tiene un PBI per cápita de 2.404 dólares (CENM, 2007: 1).

Contrariamente a lo que estas significativas diferencias socioeconómicas pudieran invitar a suponer respecto del comportamiento de la matrícula del sector privado, su tendencia creciente no presenta variaciones en demasía entre unas y otras jurisdicciones. Si se observan en el Cuadro N°1 las tasas de crecimiento de la matrícula de la educación privada para el período 1996-2012 se podrá concluir que el crecimiento en relación con el crecimiento de alumnos en la escuela pública es significativo en todas las jurisdicciones.

Cuadro N° 1: Argentina. Crecimiento de la matrícula según jurisdicción y sector de gestión, 1996-2012. (Jurisdicciones ordenadas por PBG)

Jurisdicción	Crecimiento Privada	Crecimiento Estatal	Crecimiento Total	Privada vs Estatal
Buenos Aires	38,78%	6,25%	15,61%	32,52%
C.A.B.A.	-0,25%	-7,59%	-4,24%	7,34%
Santa Fe	6,96%	-2,88%	-0,27%	9,85%
Córdoba	16,73%	7,91%	10,59%	8,81%
Neuquén	58,57%	4,10%	8,51%	54,47%
Mendoza	34,73%	3,58%	8,28%	31,14%
Entre Ríos	24,47%	6,12%	10,07%	18,35%
Misiones	45,29%	16,04%	20,33%	29,25%
Santiago del Estero	54,62%	13,71%	18,51%	40,91%
Corrientes	59,14%	5,32%	10,38%	53,82%
Río Negro	37,80%	1,76%	6,90%	36,04%
Chaco	69,89%	20,54%	23,90%	49,35%
Tucumán	18,03%	26,36%	24,48%	-8,32%
Chubut	23,23%	17,52%	18,20%	5,72%
Santa Cruz	83,72%	43,60%	49,01%	40,13%
Salta	42,64%	19,07%	22,32%	23,57%
San Luis	53,11%	33,18%	35,60%	19,93%
San Juan	77,97%	10,87%	19,88%	67,10%
Jujuy	78,58%	0,51%	6,99%	78,07%
La Pampa	65,24%	3,35%	10,28%	61,89%
Tierra del Fuego	161,24%	23,85%	42,26%	137,39%
Catamarca	109,43%	9,50%	19,14%	99,93%
La Rioja	71,30%	23,34%	27,40%	47,96%
Formosa	67,20%	14,79%	18,12%	52,41%
Total País	29,95%	8,13%	13,25%	21,82%

::55::

Fuente: Elaboración propia en base a Argentina, Ministerio de Educación, DiNIECE.

Como puede observarse, en todas las provincias argentinas -con las únicas excepciones de la Provincia de Tucumán y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires- para la serie abarcada, la matrícula de la educación privada ha tenido un incremento bien mayor que la matrícula de la educación pública. El caso de la provincia de Tucumán el fenómeno puede deberse al muy bajo nivel socioeconómico de la población, aunque futuros estudios deberían investigar el tema con mayor detalle y rigor. El caso de la Ciudad de Buenos Aires es el inverso y los motivos de la situación ya han sido estudiados

(Narodowski, Gonzalez Rozada, Gottau y Moschetti, 2014: 6): el proceso de privatización hubo de ocurrir mucho antes (especialmente en los años 80 del siglo XX) y el 50% de la matrícula en escuelas privadas parece mostrar un cierto techo, o al menos un punto de equilibrio, en las posibilidades de expansión del sector privado. Por otra parte, el mismo estudio muestra que la Ciudad enfrenta un amesetamiento en su crecimiento demográfico y un envejecimiento de su población lo que hace que caigan los valores absolutos de toda la matrícula escolar, aunque la de la escuela pública cae más que la de la escuela privada.

Pero es importante señalar que no solo la educación privada crece en casi en la totalidad de las provincias; como muestra el Cuadro N° 1, tampoco se encuentra relación entre el nivel de dicho crecimiento y el nivel de desarrollo económico en cada jurisdicción.

Es llamativo que en algunos casos la educación privada crece más que el total –y obviamente que la educación pública–. Este diferencial favorable al sector privado puede deberse a varios motivos. En primer lugar, es altamente probable que se produzcan muchos más pases de las escuelas públicas a las privadas que de las privadas a las públicas ya que apenas se producen unos pocos casos de la inversa de lo aquí analizado (es decir, que aumente más la matrícula estatal que la privada). De hecho, este efecto sólo se produjo en algunas provincias durante la gran crisis económica del 2001-2002, además del ya señalado caso de la provincia de Tucumán. En segundo lugar, es muy posible, sea por el perfil socioeconómico de la población, sea por motivos pedagógicos, que la escuela pública tenga una menor capacidad de retención. A modo de ilustración, los datos de la cohorte 2006-2011 para la secundaria estatal demuestran que más de la mitad de los jóvenes que ingresaron a la escuela media estatal no se graduaron en los términos esperados disminuyendo la matrícula en más de un 54 %. En contraste, durante el mismo período la escuela secundaria privada disminuyó su matrícula en valores- si bien elevados- considerablemente menores: aproximadamente un 22%. En conclusión; el *drop out* se produce, mayoritariamente, en la educación pública. En el nivel secundario, por ejemplo, la tasa de abandono llega a ser, en algunas provincias, hasta cinco veces superior en el sector estatal (Narodowski, y Alegre, 2013: 8).

::56:: Como lógica contrapartida, la matrícula en escuelas públicas crece mucho menos que en escuelas privadas: para todo el país, mientras la matrícula privada aumenta en un 29,95% para el mismo período la educación pública apenas llega al 8.13%. El único caso en que la cantidad de alumnos asistiendo a establecimientos de gestión pública aumenta en mayor medida que el aumento en el sector privado es el ya señalado caso de la Provincia de Tucumán.

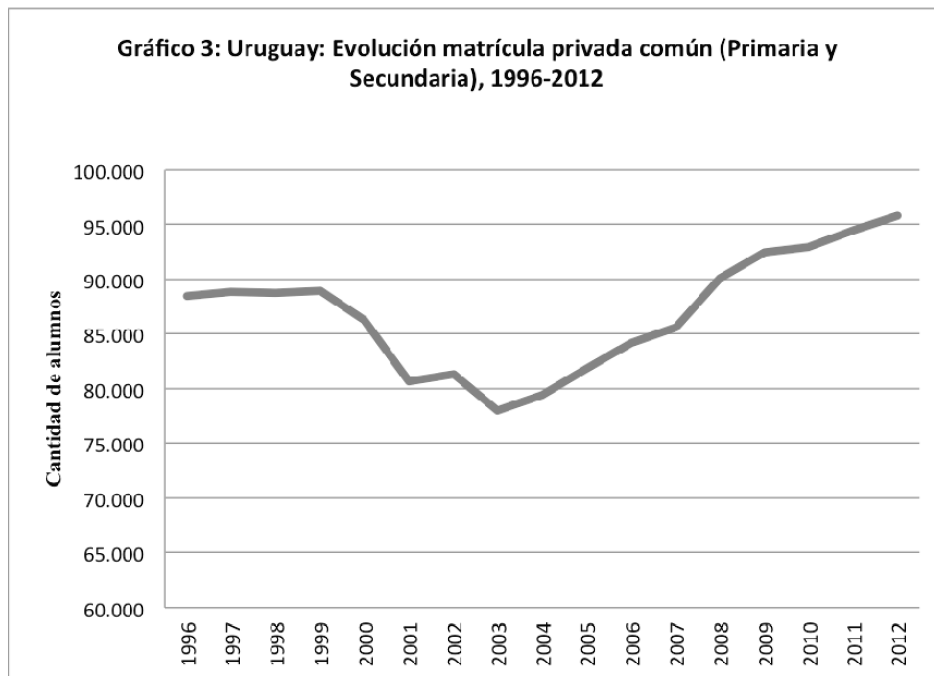
Se destacan los casos singulares de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires y Santa Fe, jurisdicciones que tienen una gran cantidad de habitantes: son casos en que se asiste a una disminución de la matrícula pública (7.59% y 2.88% respectivamente). Por el lado de Santa Fe, mientras la escuela estatal pierde alumnos, la privada gana, presentando un aumento para el período analizado de 6,29%. Asimismo, sobresalen provincias en las que el crecimiento de la educación privada ha sido de una magnitud considerable: Tierra del Fuego 161,24% y Catamarca 109,43%, seguidas por Santa Cruz, con un aumento del 83,72%.

Es de observar que la educación primaria pública viene perdiendo, desde 2003, un 7% de sus alumnos mientras que la educación privada ha ganado el 20% de incremento para el mismo período (Narodowski y Moschetti, 2015: 8, 2014: 1). En resumen, los datos de matrícula de la Argentina muestran un muy significativo crecimiento de la educación privada, tanto en valores absolutos como relativos: Hay cada vez más familias que envían a sus hijos a escuelas gestionadas desde el sector privado, a la vez que dicho sector crece a un ritmo mayor que el sector público resultando en un incremento de su participación porcentual sobre el total de alumnos del sistema. Además, este incremento de alumnos en escuelas privadas se refleja en prácticamente todas las provincias argentinas: aunque con disímiles tasas de crecimiento, el aumento de matrícula privada opera en casi todos los casos, con independencia de las virtuales diferencias socioeconómicas entre jurisdicciones. Estos datos conforman una tendencia que se da para todo el período estudiado y confirma lo ya señalado en estudios anteriores (Moschetti, 2012: 38; Narodowski y Andrada, 2001: 588, Narodowski y Moschetti, 2015: 8, entre otros).

b) El caso del Uruguay

Por el lado de Uruguay- país limítrofe con la Argentina- la administración de la educación se gestiona a nivel central mediante la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)²- un ente autónomo y con personería jurídica, independiente del Ministerio de Educación y Cultura-. ANEP es el encargado de la regulación de la educación pública (no universitaria) y se responsabiliza por la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en todo el país. Además de tener a su cargo la administración de la educación estatal, se encarga del control de la educación privada estableciendo los lineamientos generales para su supervisión y fiscalización³.

En el caso uruguayo, aunque con algunas particularidades que, como se verá, lo diferencian de la situación de Argentina, también se corrobora un aumento de la matrícula gestionada por el sector privado durante los últimos años como puede observarse en el Gráfico N° 3.



::57::

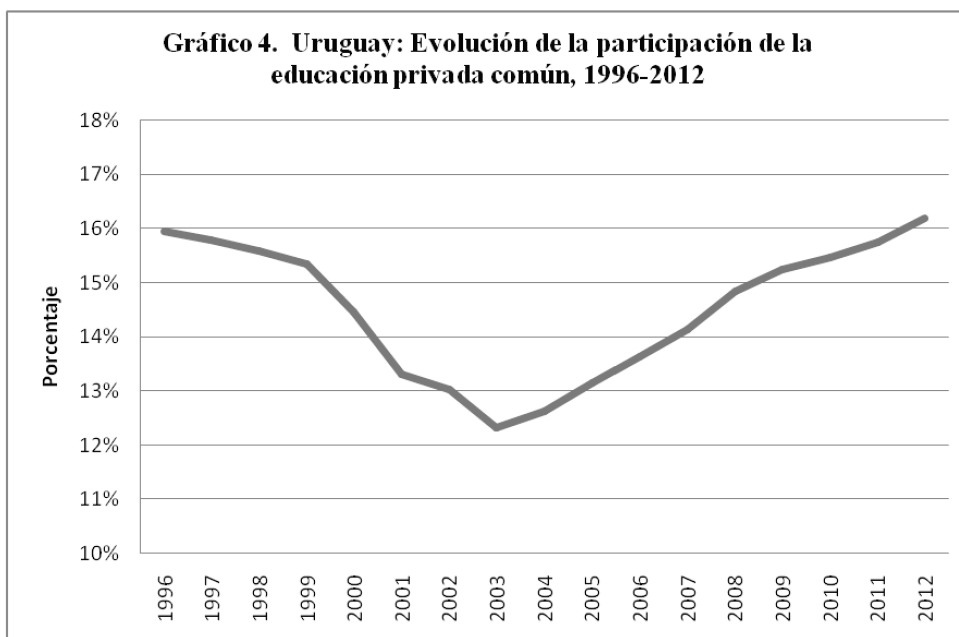
Fuente: Elaboración Propia en base a Uruguay, ANEP, Observatorio de la Educación; División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN.

En el gráfico N° 3 puede verse que el crecimiento no es sostenido para todo el período en análisis sino que, durante los primeros años (1996-2003), la matrícula privada en primaria y secundaria o bien permanecía estable (1996-1999) o bien caía pronunciadamente (2002-2003), posiblemente por la crisis económica. Para el año 2003 alcanza el valor absoluto mínimo de la serie (con 77.983 alumnos, alrededor de un 14% menos que en el inicio). Desde entonces, el aumento de alumnos en establecimientos privados es constante: la escuela privada absorbe en el conjunto de los siguientes 9 años un total de 17.832 nuevos alumnos, llegando al 2012 al mayor valor registrado en el total del período recuperando con creces las cifras de 1996. Asimismo, es dable señalar que la matrícula gestionada desde el lado estatal se comporta en forma opuesta. Hasta el año 2003 iba en aumento y posteriormente la baja es pronunciada: entre el 2003 y el 2012, la escuela pública uruguaya pierde más de 59.000 alumnos.

Al considerar el peso que representa la matrícula privada sobre el total de matrícula del sistema educativo, las tendencias son similares (Gráfico N° 4).

2. Creado por la Ley N° 15.739 en el año 1985

3. Ley N° 18.437 General de Educación, 2008



Fuente: Elaboración Propia en base a Uruguay, ANEP, Observatorio de la Educación; División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN.

La participación porcentual hasta el año 2003 es marcadamente descendente- oscilando de un 15,95% a un mínimo registrado en 2003 de 12,32%. A partir de ese año la participación de la educación privada comienza en forma sostenida y pronunciada a recuperarse llegando al 2012 con el 16,19% del total de los alumnos para los niveles aquí considerados.

::58::

Para el análisis desagregado según las diferentes regiones, debe considerarse que Uruguay es un país con una superficie total de 176.215 km y su territorio se divide en 19 departamentos. Si bien el sistema político (y educacional) uruguayo difiere enormemente del argentino en la medida en que está centrado en unidad de régimen, las diferencias políticas y socioeconómicas entre los departamentos son análogas a las de argentinas, aunque lejos de ser tan pronunciadas.

Montevideo es su capital y más allá de representar apenas un 0,3% de la totalidad de la superficie del país, en ella reside el 40.13% del total de la población⁴. En segundo lugar se encuentra el departamento de Canelones, el cual alberga un 15.83% de la población uruguaya. De todo el resto de los 17 departamentos ninguno llega a represar un valor superior al 4% del total.

En congruencia con estos datos se corrobora que es muy elevado el peso de la matrícula que representa el departamento de Montevideo sobre el total del sistema educativo. Para 1996, por ejemplo, del total de alumnos escolarizados en primaria y secundaria común, un 41.45% asistía a establecimientos radicados en Montevideo y el aglomerado de los restantes 18 departamentos absorbía el 58,55% de la matrícula.

Tal como puede observarse en el siguiente cuadro (Cuadro N° 2), la privatización de la matrícula para los niveles primario y secundario opera principalmente en el conjunto de aquellos 18 departamentos.

4. Instituto Nacional de estadística INE, Censos 2011.

Cuadro N° 2: Uruguay. Crecimiento de la matrícula según departamento y sector de gestión, 1996-2012.

Departamento	Crecimiento Privada	Crecimiento Estatal	Crecimiento Total	Privada vs Estatal
Montevideo	-3,56%	-6,28%	-5,52%	2,72%
<i>Resto del País</i>	39,37%	13,36%	15,31%	26,01%
Artigas	-40,26%	-2,61%	-3,32%	-37,66%
Canelones	46,13%	24,62%	27,02%	21,51%
Cerro Largo	70,54%	14,66%	16,69%	55,88%
Colonia	8,73%	4,74%	4,91%	3,99%
Durazno	46,20%	6,39%	9,22%	39,80%
Flores	157,87%	3,30%	11,32%	154,58%
Florida	55,90%	1,39%	3,11%	54,51%
Lavalleja	23,26%	6,61%	7,82%	16,66%
Maldonado	98,24%	32,63%	42,33%	65,61%
Paysandú	22,17%	8,31%	9,53%	13,86%
Río Negro	7,64%	14,74%	14,30%	-7,10%
Rivera	49,94%	14,45%	16,05%	35,49%
Rocha	10,85%	8,71%	8,82%	2,13%
Salto	-2,11%	7,47%	6,69%	-9,58%
San José	17,13%	20,88%	20,66%	-3,74%
Soriano	-31,23%	0,54%	-1,61%	-31,77%
Tacuarembó	13,24%	12,27%	12,33%	0,97%
Treinta y Tres	109,20%	3,77%	6,71%	105,43%
Total País	8,26%	6,38%	6,68%	1,89%

::59::

Al comparar las variaciones en la matrícula privada y pública entre los años 1996-2012- desagregando los valores del conjunto de los departamentos de los de la capital- se observa que el crecimiento significativo se da fundamentalmente en el *resto de país*, donde la matrícula privada aumenta casi un 40% superando ampliamente al crecimiento total así como también al del sector público que, si bien también aumenta, lo hace en una considerable menor medida (13,36%).

Es llamativa la situación de Montevideo, donde la matrícula total disminuye, cayendo los valores desde ambos sectores, si bien siendo la pérdida de menor proporción para la escuela privada. Aunque no se poseen estudios que expliquen la situación deberá considerarse seriamente el paralelismo de la situación de Montevideo y de Buenos Aires: incremento de la matrícula privada de vieja data, virtual techo o punto de equilibrio para el crecimiento y una composición demográfica que hace que, por motivos vegetativos, haya menos demanda de educación escolar.

Pero el Cuadro N° 2 también muestra mayores variaciones entre departamentos que entre provincias argentinas, donde sólo en Tucumán se vislumbraba el predominio de la educación pública. Para el caso uruguayo hay varios departamentos en los que la educación pública crece mucho más que la privada (Artigas, Río Negro, Salto, San José y Soriano) y apenas dos que tienen crecimientos significativos (Maldonado y Flores) mientras que la mayoría de los departamentos en los que ha crecido la educación privada no se ha superado el 60% contra la educación pública, valores bien más moderados que sus equivalentes argentinos.

Considerando la totalidad del período 1996-2012 se concluye en un crecimiento de mayores proporciones para la educación privada, incluso de mayores proporciones que el crecimiento total.

De todas maneras, como se ha demostrado, la tendencia al aumento de la matrícula privada a un ritmo mayor que la matrícula estatal parece consolidarse, para el caso uruguayo, especialmente con posterioridad al año 2004.

4. FINANCIAMIENTO ESTATAL A LA EDUCACIÓN PRIVADA

a) Argentina: una política de Estado

Desde hace más de 60 años existe en la Argentina un sistema de apoyo financiero estatal a las escuelas privadas usualmente denominado como “aportes” o “subsidios”. La denominación no es legalmente neutral y tuvo su momento de conflictividad: la palabra “aporte” supone que el Estado brinda ayuda financiera como parte de su obligación constitucional en pos de garantizar opciones educacionales a las familias (religiosas, étnicas, culturales, lingüísticas, etc.). “Subsidio”, al contrario, refiere a una decisión política discrecional de cada gobierno de transferir recursos a la iniciativa privada.

De la anterior discusión financiera surge que toda educación escolar oficialmente reconocida en la Argentina es pública. La denominación legal del sector privado es “Educación pública de gestión privada” como contrapuesta a la “Educación pública de gestión estatal” tal como lo determinan tanto la Ley Federal de Educación de 1993 como su sustituta, la Ley de Educación Nacional de 2006. Sin embargo, y hechas estas aclaraciones, en el presente estudio -dirigido a una vasta audiencia internacional- hemos optado por hacer abstracción de la terminología consagrada por el debate legal doméstico, por lo que utilizaremos los conceptos “subsidios” y “transferencias” de acuerdo a la jerga usual de la teoría de las finanzas públicas. Y seguiremos denominando a sendos sectores de la oferta escolar como “educación pública” y “educación privada”, utilizando la nomenclatura académica tradicional.

::60:: Volviendo al sistema argentino de subsidios estatales a la educación privada, este se originó en 1947 con el objetivo de garantizar la escolarización de los alumnos en zonas donde no existieran escuelas estatales u ofrecer ayuda financiera a escuelas privadas a las que asistiera la población de menores ingresos (Morduchowicz, 1999: 44; Rivas y Mezzadra, 2010: 7). El subsidio consiste en el financiamiento estatal a parte del gasto en personal relativo a los docentes que enseñan materias curriculares “oficiales”: en el caso de que una escuela privada lo reciba, el subsidio no cubre la inversión en infraestructura, el gasto en personal no docente, el gasto en personal docente extra programático, bienes y servicios no personales, etc.

Este punto marcó la sistematización de una política que posteriormente, y a través de sucesivas normas (de 1964, de 1991), fue adquiriendo mayor definición en cuanto a la proporción de la carga total en salarios docentes a ser financiada por el estado. Esta proporción oscila entre el 40% y el 80%, aunque también se prevé la posibilidad de percibir un 100% de los salarios docentes para el caso de las escuelas que no cobran aranceles.

A partir de la propia normativa se sabe que la base del cálculo de la asignación a recibir por cada escuela privada ha sido siempre el gasto en salarios docentes de un establecimiento, y si bien ella establece ciertos criterios para definir la asignación y sus proporciones (nivel socioeconómico de la población atendida, proximidad y disponibilidad de una oferta estatal similar, etc.), estos no resultan exhaustivos y los pocos estudios existentes sobre la cuestión muestran que la decisión respecto de la decisión política de subsidiar o no a una escuela y la determinación final de su monto recae en la voluntad de las autoridades de los Ministerios de Educación de cada provincia (Morduchowicz, 1999: 12; Narodowski, 2002: 183, Rivas, y Mezzadra 2010: 57).

En 2010, el 65% de los establecimientos educativos privados de la Argentina percibía apoyo financiero estatal en alguna proporción (del 40% a la totalidad de los salarios docentes). El estudio de Rivas y Mezzadra (2010: 57) acerca del subsidio a escuelas privadas en la Argentina hace foco en la Provincia de Buenos Aires, el principal distrito del país, donde el porcentaje de establecimientos con apoyo financiero estatal es aún mayor que la media nacional, llegando al 73%. El estudio revela que, para la provincia de Buenos Aires, existe cierta progresividad entre la proporción de subsidios

asignados y el nivel de ingresos de las poblaciones atendidas. Sin embargo, también se registran inconsistencias significativas. Así, “el 17% de las escuelas del tercio más pobre recibe menos del 50% de subvención estatal. A su vez, el 16% de las escuelas del tercio más alto recibe más del 75% de aportes estatales. (Mezzadra y Rivas, 2010: 58). Otro estudio, utilizando un instrumental estadístico riguroso, ha concluido el carácter progresivo y pro-pobre, para el caso de la misma provincia, de estas transferencias (Guadarucci, Puig y Salinardi, 2012: 25). Lamentablemente, no se poseen datos consistentes para otras provincias.

Como hemos advertido en otros estudios (Narodowski 2002: 182, 2002a: 129), la particularidad del caso argentino radica en que, a diferencia de otros sistemas educativos que han atravesado fuertes procesos de privatización, no existen subsidios a la demanda por lo que no es posible concluir seriamente que el financiamiento estatal al sector privado genere mecanismos de competencia entre el sector estatal y el privado o aún dentro del sector privado. Más aún, el carácter patrimonialista y burocrático de este financiamiento a la oferta escolar parece más bien estar condenado a desincentivar la competencia, ya que el financiamiento de buena parte de ellas no depende de la demanda sino que está garantizada por el perenne apoyo estatal. En resumen, como ya hemos concluido en otros estudios (Narodowski y Nores, 2003; 5 Narodowski, 2008: 12 Narodowski y Moschetti, 2015: 9), merced al tipo de intervención estatal sobre la educación privada, el sistema educativo de la Argentina es un caso claro de privatización sin mercado o “*school choice without vouchers*”, para denominar rigurosamente el concepto usual en la literatura académica internacional.

El subsidio estatal a la educación privada permite, en los hechos, reducir el precio de la cuota escolar y así habilitar el acceso a un determinado establecimiento educacional privado a aquellos sectores sociales que pretenden declinar la vacante gratuita en la educación pública y no estarían en condiciones de financiar esta decisión de no mediar este instrumento.

Por todo lo que se ha aquí explicado es dable de inferir que el subsidio estatal a las escuelas privadas se trata de una verdadera *política de Estado*, consistente en el tiempo, impermeable al paso de los diferentes gobiernos y ciertamente equivalente –con muy pocas diferencias- entre las jurisdicciones federales de la educación argentina.

::61::

En un artículo reciente (Narodowski y Moschetti, 2015: 11) se ha podido concluir, en base a sólida evidencia estadística, que al ser los subsidios a la educación privada el efecto de un conjunto de decisiones políticas y administrativas del Estado tomadas en el largo plazo, su análisis permite comprender cómo esta acción financiera gubernamental acompaña y convalida las decisiones tomadas por las familias en cuanto a enviar a los hijos a una escuela privada.⁵

En ese trabajo se advierte que las transferencias financieras al sector privado constituyen una tendencia siempre creciente en la Argentina, a excepción de los años de la profunda crisis fiscal y social que el país viviera en 2001 y 2002. Sin embargo, es notorio como apenas tres años después de la crisis (en 2005) se retoma el crecimiento de los subsidios y ya en 2006 los valores son mayores, en términos reales, a los inmediatamente previos a la crisis.

Si se desagrega por provincias el incremento del financiamiento a la educación privada para el período 1994-2010, habremos de observar que el incremento de los subsidios para el total del país fue del 199% en términos reales. Algunas provincias llegan a aumentos de 275% o 652% (Formosa, Catamarca) muchas de ellas son las mismas provincias que más han aumentado su matrícula, como ya se había destacado en el Cuadro N°1.

5. Además de consolidación del subsidio estatal a la educación de gestión privada se identifican un conjunto de decisiones políticas y administrativas que contribuyeron al crecimiento de la educación privada y que incluso ampliaron su margen de maniobra por sobre el de las escuelas pública. Entre otras, la aceptación de títulos habilitantes o supletorios para el ejercicio particular de la enseñanza, la estabilidad del personal docente en los institutos particulares, y la equiparación de los certificados otorgados a los alumnos por parte de las escuelas privadas a mediados del siglo XX constituyen elementos claves en el crecimiento y consolidación de los servicios educativos de gestión privada (Morduchowicz, 1999; Narodowski, Nores y Andrada, 2002; Narodowski, Vinacur y Alegre, 2014). De todas maneras, las causas del crecimiento de la matrícula de la educación privada de la escuela obligatoria, en un escenario en donde el Estado ofrece escuela pública gratuita obedece a razones complejas, algunas de las cuales han sido estudiadas para el caso argentino (Lopez, 2002, Scialabba, 2006; Vinacur y Scialabba, 2008).

Cuadro N° 3: Argentina-Crecimiento de las transferencias al sector privado 1994-2010
Jurisdicciones ordenadas por PBG 2005 (En millones de pesos de 1993)

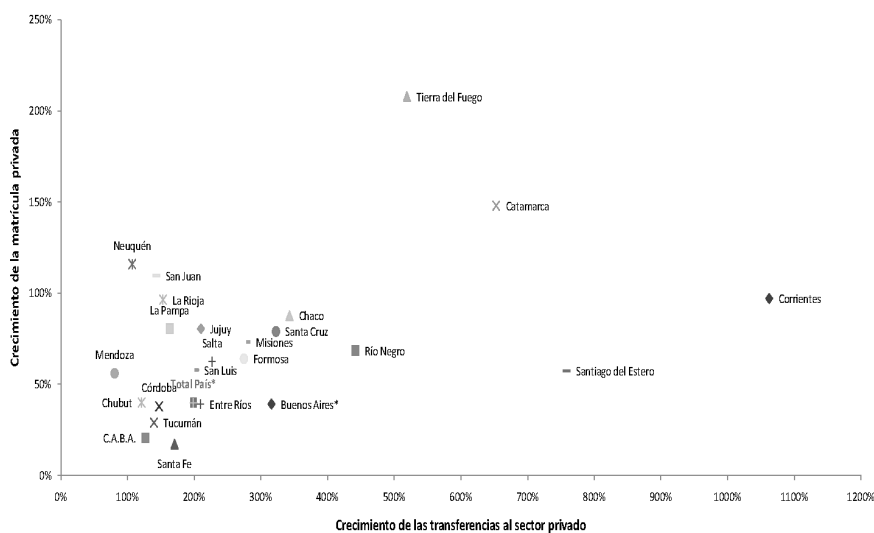
Jurisdicción	Crecimiento
Buenos Aires*	316%
C.A.B.A.	127%
Santa Fe	171%
Córdoba	148%
Neuquén	107%
Mendoza	81%
Entre Ríos	209%
Misiones	278%
Santiago del Estero	759%
Corrientes	1062%
Río Negro	442%
Chaco	343%
Tucumán	140%
Chubut	121%
Santa Cruz	323%
Salta	227%
San Luis	201%
San Juan	143%
Jujuy	210%
La Pampa	163%
Tierra del Fuego	519%
Catamarca	653%
La Rioja	153%
Formosa	275%
Total País*	199%

Fuente: Narodowski y Moschetti, 2015
*Periodo 1994-2009 (último dato oficial publicado)

::62::

Pero el dato más relevante del estudio citado (Narodowski y Moschetti, 2015: 12) resulta al comprender que más allá de algunas excepciones, la relación entre crecimiento de la matrícula y financiamiento estatal a la oferta escolar aparece como una correlación estadística muy estrecha. En el siguiente gráfico se observa que la mayoría de las provincias se encuentran posicionadas en una relación consistente entre una variable y otra.

Gráfico N° 5: Jurisdicciones según crecimiento de la matrícula y de las transferencias al sector privado, 1994-2010



Fuente: Narodowski y Moschetti, 2015

El gráfico N° 5 muestra con claridad que 20 de los 24 distritos tienen un comportamiento consistente entre el crecimiento de la matrícula y el incremento del financiamiento estatal a pesar de las enormes diferencias sociales, culturales y económicas dadas entre provincias. Solamente 4 provincias argentinas se alejan del común denominador del resto de las jurisdicciones. Se trata de provincias pequeñas, de pocos habitantes (en conjunto no llegan al 6% de la población argentina) y que en todos los casos han tenido un incremento del financiamiento estatal muy superior a la media. En los casos de Tierra del Fuego y Catamarca, el crecimiento del financiamiento ha sido acompañado por un fuerte crecimiento de la matrícula privada pero no así en Santiago del Estero y Corrientes donde se registra cierta desproporción entre variables.

b) Uruguay y su tradición de no financiamiento estatal al sector privado

El caso uruguayo, al contrario del recién descrito, muestra un escenario de financiamiento estatal a la educación privada completamente diferente. Los subsidios estatales a la educación privada no existen bajo ningún punto de vista a no ser la exención (exoneración, en la jerga legal uruguaya) impositiva (nacional y municipal) a las escuelas privadas, establecida en el artículo 69 de su Constitución Nacional, incluyéndose en esta exoneración a los aportes patronales (que sí pagan las instituciones públicas).

Es verdad que técnicamente se trata de un subsidio indirecto que, en el margen, permitiría, al menos en la teoría, reducir los costos tributarios de la entidad educacional. Sin embargo, al tener el sistema de escuelas públicas prácticamente la misma exoneración (y siendo gratuitas) este subsidio indirecto a los costos difícilmente permita bajar los precios significativamente, como ocurre en la Argentina gracias a los subsidios directos que pueden llevar el precio a cero, cosa que sólo ocurre en el Uruguay en el caso de las escuelas privadas financiadas íntegramente por donantes y benefactores (quienes a su vez pueden tener exenciones tributarias).

Además, en la Argentina, la mayoría de las escuelas privadas también están exentas de impuestos en forma inmediata si son instituciones sin fines de lucro y por medio de trámites especiales si no lo son. Y también, obviamente, pueden recibir donaciones que minimicen el pago de la cuota familiar. :63::

Esto significa que, salvo el caso de las escuelas uruguayas privadas de precio cero merced a donaciones privadas –como los muy reconocidos liceos Impulso y Jubilar–, el esfuerzo financiero familiar para enviar a los hijos a la escuela privada en el Uruguay es solamente comparable al de las familias argentinas que envían a sus hijos a escuelas privadas sin apoyo financiero estatal, las cuales son, a la sazón, las menos y las más caras. En conclusión, en términos relativos es más oneroso para una familia uruguaya mandar a sus hijos a escuelas no públicas que lo que le resulta a una familia argentina, quienes podrían elegir una escuela con precios subsidiados. Este ha de ser un elemento que no podrá soslayarse al momento de procurar comprender los diez puntos de diferencia porcentual de participación de la matrícula privada primaria y secundaria en el Uruguay (16,3%) y en la Argentina (26,9%).

Una nota final respecto de la cuestión financiera. Obsérvese cuidadosamente que en ninguno de los dos países aquí analizados existe en la práctica de la política educativa nada parecido a lo que en la bibliografía antes citada aparece como el *desiderátum* neoliberal respecto al financiamiento educacional: es evidente que ni en la Argentina ni en el Uruguay existen subsidios financieros estatales a la demanda (como en el caso chileno) ni tampoco exenciones impositivas a los padres que envían a sus hijos a escuela privada.

No solamente que ninguno de estos dos sistemas educativos ni se aproxima a un cuasi mercado educacional sino que tampoco hubo “experimentos” de aplicación de *vouchers* durante el período aquí estudiado, ni mucho menos antes. En la Argentina hay subsidios a la oferta desde varias décadas anteriores al auge del neoliberalismo y, de hecho, nada más lejano a un incentivo a la competencia y pro mercado que este tipo de transferencias, ineficientes desde el punto de vista de la competencia en un mercado perfecto. En el Uruguay directamente no hay transferencias estatales y, apenas, un subsidio indirecto que mitiga en el costo tributario.

A modo de cierre de esta sección, y anticipando futuros abordajes, es posible al menos conjeturar que el sistema educativo uruguayo y el argentino conforman sendos cuasi monopolios estatales (Narodowski, 2008: 11 y 2010: 32): un híbrido conformado por el viejo sector monopólico estatal que ofrece educación gratuita al que se le articula un sector privado (o de “salida”) crecientemente desregulado y que, aún con apoyo financiero estatal directo o indirecto, su tolerancia se corresponde con el crecimiento total de la matrícula y la costo efectividad del esfuerzo fiscal.

5. LA PRIVATIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN DESPUÉS DEL “NEOLIBERALISMO” Y DEL “ANTINEOLIBERALISMO”

La pregunta central frente al panorama hasta aquí reseñado es si se estaría mostrando un predominio de las políticas educativas neoliberales, para el período estudiado, a partir del momento en que el crecimiento de la matrícula privada se torna en ambos países muy significativo: 2003-2005 ¿Serían estas políticas neoliberales la causa central del aumento sostenido de la matrícula de educación privada que no es acompañado por el crecimiento de la educación pública, el que parece quedar siempre a la retaguardia de aquél?

Durante los años noventa del siglo XX, efectivamente la política económica de la mayoría de los países latinoamericanos estuvo fuertemente influida por políticas que fomentaban la apertura indiscriminada de la economía, la privatización de los servicios públicos y la aplicación de mecanismos pro mercado a las más diversas áreas de la vida económica y social.

En el caso argentino, especialmente durante el gobierno justicialista de 1989-1999, encabezado por el Presidente Carlos Menem, pasaron a manos privadas las empresas antes estatales proveedoras de agua potable, gas, electricidad, telefonía, rutas, correos, puertos y el transporte aéreo y ferroviario. La línea marítima nacional así como muchos ramales ferroviarios fueron definitivamente clausurados argumentando ineficiencia y sus empleados despedidos.

::64::

Además, todas las empresas productivas dependientes del Estado o bien pasaron a manos privadas (como la extracción y comercialización de petróleo) o fueron directamente disueltas (como algunas minas de carbón). En lo que respecta a la relación capital trabajo, los salarios quedaron virtualmente congelados con muy altos niveles de desocupación y aumentos sólo por productividad. Finalmente, con la independencia del Banco Central, el Estado perdió en control sobre la moneda, el crédito y el tipo de cambio en favor del libre mercado. Durante los años noventa Argentina vivió una fuerte apertura de su economía y el concomitante ingreso de bienes y capitales (Kiguel 2002: 1).

Aún volviendo a reconocer el carácter polisémico del concepto “neoliberalismo” (Narodowski y Nores, 2003: 2) y de registrar que el mismo acepta, incluso, varias definiciones no congruentes entre sí, es difícil de discutir el sesgo neoliberal de la política económica argentina en los años noventa. Para muchos estudiosos del tema educacional, este perfil neoliberal es el que se traduce en el campo de los sistemas educativos perfilando un incremento de la oferta de educación privada y así varios autores caracterizaron a la Ley Federal de Educación, sancionada en 1993, como el elemento regulatorio clave de la entrada del neoliberalismo a las escuelas argentinas (Puiggrós, 1997: 82). Incluso hay evidencia de que los operativos nacionales de evaluación de la educación implementados a partir de 1991 resultan de una evidente condición impuesta por el World Bank para otorgar créditos al país para el sector educativo (Narodowski; Nores y Andrada, 2002: 73).

Como contraposición a la década del gobierno neoliberal del presidente peronista Carlos Menem, aparece en el debate político argentino el gobierno antineoliberal de los también peronistas Néstor Kirchner (2003-2007) y Cristina Fernández de Kirchner (2007-2011 y 2011-2015). Esta serie de mandatos se inicia con posterioridad al breve gobierno de De la Rúa (1999-2001) que terminó en la mayor crisis económica y política de la historia argentina, la mundialmente famosa sucesión de varios presidentes en una misma semana de diciembre de 2001 hasta la asunción de Eduardo Duhalde (2001-2003) que llamó a elecciones en el contexto de la normalización política del país (Carranza 2005: 67).

La política económica a partir de los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner desde 2003 (conocida en la Argentina como “la era K”) fue presentada por el nuevo gobierno como diametralmente opuesta al neoliberalismo del gobierno de Carlos Menem. A partir de un proceso sostenido, el Estado comienza a tener más intervención en la economía. Así, las empresas proveedoras de agua potable son reestatizadas al igual que algunas rutas, el correo argentino, y algunos puertos.

El transporte aéreo vuelve a tener a una aerolínea de bandera de capital estatal gerenciada por el Estado y se reabre a cargo de éste la línea marítima nacional. Algunos de los ramales ferroviarios clausurados en la década de los noventa son reinaugurados. El gobierno retoma el control de algunas de las empresas productivas privatizadas (especialmente el petróleo) y llega a expulsar a compañías privadas de su actividad en diferentes pozos. Respecto del Banco Central, el nuevo gobierno reivindica su necesidad de alineación a los intereses de la economía nacional y se modifican regulaciones para que el Estado controle la moneda y especialmente el tipo de cambio.

A partir de 2003, el Estado argentino controla crecientemente las importaciones y cobra impuestos a las exportaciones agropecuarias. Con el nuevo empuje de la economía, desciende el número de desempleados, se descongelan los salarios y se habilitan nuevamente las negociaciones laborales. Respecto de los organismos de crédito internacionales, en 2005 se produce una medida de “desendeudamiento” con el pago del total de la deuda mantenida con el Fondo Monetario Internacional con el objetivo explícito de que las medidas políticas no sean afectadas en su soberanía por los organismos internacionales de crédito. Si bien esta política económica pretendidamente antineoliberal no vuelve el *status quo* a la situación anterior a 1989, es evidente que el Estado retoma el control de muchos sectores estratégicos de la economía (Grugel y Ruggirozzi, 2007: 92).

Para el caso uruguayo las cosas fueron bien diferentes dado que los intentos de reforma pro mercado de inicios de los años noventa fueron si no vencidos, al menos mitigados políticamente. Incluso algunas de estas propuestas fueron derrotadas en consultas populares electorales convocadas a efectos de convalidarlas. Incluso, la reforma constitucional de 2004 puso límites precisos a la expansión del sector privado dentro del escenario estatal tradicional.

::65::

Sin embargo, retomando autores ubicados clara y explícitamente en un enfoque “antineoliberal” es posible caracterizar al escenario uruguayo como “neoliberal” a pesar de las enormes diferencias con la Argentina. Diferencias no solamente en el ímpetu o el *ethos* pro mercado de su clase política sino incluso en la estructura y organización de las reformas. De cualquier manera, y ya aclarado el concepto polisémico de “neoliberalismo”, valen un par de párrafos para situar la experiencia política oriental bajo la luz de dicho concepto a fin de observar mejor el comportamiento de las variables educacionales aquí en estudio.

Daniel Chavez explica en un artículo en el que se plantean las alternativas que los gobiernos “progresistas” deben construir respecto de su pasado neoliberal (que Uruguay mantuvo desde 1985 con el advenimiento de la democracia hasta 2004 con la victoria electoral del Frente Amplio) que los dos partidos tradicionales del Uruguay –el blanco y el colorado– “llevaron adelante gobiernos de coalición que impulsaron diversas políticas privatizadoras” (2007: 67) y si estas medidas, continúa el mismo autor, no tuvieron un auge similar al del resto de los países de América Latina esto se debió a la oposición de sindicatos, movimientos sociales y partidos políticos progresistas y de izquierda (Ibídem.)

El autor enumera entre dichas medidas la privatización (y desregulación) del mercado eléctrico, la privatización del sector de agua y saneamiento, (lo que hubo generado un significativo aumento de tarifas a los sectores de menores recursos), la extranjerización de empresas estatales o de capital uruguayo y la política económica y de servicios públicos confeccionadas de acuerdo a las directivas del Banco Mundial, al igual que la política monetaria y fiscal cercana a las líneas directrices del Fondo Monetario Internacional (Chavez, 2007: 70).

Según algunos autores (Riella y Andrioli, 2004:191) estos gobiernos de los partidos democráticos no hicieron más que profundizar las medidas neoliberales que ya venían desarrollándose “desde la dictadura militar”, amparándose en fracciones de clase (como la burguesía ganadera) que daban sustento simbólico a las reformas emprendidas. La apertura de la economía y los llamados “acuerdos

de libre comercio con los estados Unidos, promovidos en el ciclo “neoliberal” y abortados en el ciclo político posterior cierran la imagen del andarivel neoliberal que el Uruguay recorriera en años recientes.

En el plano de las políticas educativas, para el caso argentino, a partir del 2003 el gobierno se posiciona con un discurso político fuertemente contrario a la política educativa de gobierno de Menem y particularmente a la Ley Federal de Educación, sancionada en los noventa.. Es así que a requerimiento del gobierno, el Congreso Nacional en los inicios del 2006 deroga la denostada por neoliberal Ley Federal de Educación y sanciona una nueva Ley.⁶ Además de ésta, el Gobierno surgido en 2003 consiguió la sanción de todas las leyes que le hubo solicitado al Parlamento: Ley de Financiamiento Educativo, Ley para garantizar 180 días de clase, Ley de Educación Sexual, Ley de Paritarias Docentes, Ley de Educación Técnica, entre otras (Feldfeber y Gluz, 2011: 345).

Para el caso uruguayo, las cuestiones vinculadas a la educación vuelven a ser diferentes. La caracterización de “neoliberal” de las políticas educativas de los 90 estuvieron en debate dado que si bien los sindicatos docentes así las caracterizaban (al igual que en la Argentina), otros sectores, incluso “progresistas” veían en ella un hito más en la tradición estatista uruguayo. Marrero & Cafferatta (2008: 197) arguyen que “No hubo privatización de la enseñanza, y la educación privada no logró, en este período, ninguno de los beneficios que esperaba”, aunque “la reforma educativa [de los 90s] fue continuadora de las políticas neoliberales instauradas en el país durante la dictadura militar” (Dominguez & Gatti, 2011: 361).

En los años dos mil, el gobierno del Frente Amplio convoca a un gran debate nacional de la educación que, posicionándose con claridad en contra del ciclo neoliberal, congregó a docentes y funcionarios de la enseñanza que reclamaron “un nuevo sistema nacional de educación, público, estatal, autónomo y cogobernado” (Marrero & Cafferatta, 2008: 199)

En este contexto, si las políticas neoliberales eran la causa de la privatización de la educación –tal como aparece en los enunciados teóricos ya explicados- sería esperable entonces un cambio de tendencia en cuanto a la relación entre la matrícula de la educación pública y de la educación privada en la Argentina y en el Uruguay a partir del momento en que agrupaciones o frentes partidarios con posicionamientos explícitamente antineoliberales se hacen cargo del gobierno en ambos países. Más todavía, en el análisis de las “nuevas leyes” de educación sancionadas durante los gobiernos “progresistas” de América Latina, Safocarda y Vassiliadis (2011: 262) observan que “en los casos de Argentina y Uruguay, el Estado asume un rol principal en la responsabilidad por garantizar una educación integral, permanente y de calidad para todos los habitantes a través del financiamiento y de la definición y el desarrollo de la política educativa”. Con semejantes antecedentes, la continuidad lógica de los argumentos teóricos indicaría un aumento si no abrupto al menos tendencial en la participación de la educación pública como forma de expresar la principalidad del Estado consagrada en las nuevas leyes educacionales nacionales del escenario antineoliberal. Sin embargo, los datos mostrados en las secciones anteriores del presente estudio ya anticipaban un cierto pesimismo de que esto ocurriera. Así, la evidencia que se expone a continuación demuestra una clara tendencia en contrario.

Para el caso de las provincias argentinas se observa que es en el período de gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner cuando en todas ellas (salvo, de nuevo, en Tucumán) se incrementa la matrícula privada, en algunos casos en forma francamente llamativa, como demuestra el Cuadro N° 4.

6. Como muestra del discurso antineoliberal propio de la administración surgida en 2003 puede verse que mientras la vieja Ley Federal de Educación mostraba un lenguaje pretendidamente neutro con algunos pocos matices “managerialistas” la Ley N° 26.206 proclama en su artículo Séptimo “El Estado garantiza el acceso de todos/as los/as ciudadanos/as a la información y al conocimiento como instrumentos centrales de la participación en un proceso de desarrollo con crecimiento económico y justicia social.”

Cuadro N° 4: Argentina- Evolución matrícula s/ jurisdicción, sector de gestión y período presidencial.

JURISDICCIÓN	Menem (1994-1999)				De la Rúa (1999-2001)				Duhalde (2001-2003)				Néstor Kirchner (2003-2007)				Cristina Fernández de Kirchner (2007-2012)			
	Evolución (%)				Evolución (%)				Evolución (%)				Evolución (%)				Evolución (%)			
	Total	Estatal	Privada	Privada vs Estatal	Total	Estatal	Privada	Privada vs Estatal	Total	Estatal	Privada	Privada vs Estatal	Total	Estatal	Privada	Privada vs Estatal	Total	Estatal	Privada	Privada vs Estatal
Buenos Aires	13,55	18,62	1,95	-16,67	5,43	3,45	10,7	7,24	-5,24	-5,93	-3,51	2,42	-2,04	-6,30	8,29	14,59	9,70	6,06	17,35	11,28
C.A.B.A.	-3,93	-1,51	-6,70	-5,19	-2,66	-1,33	-4,3	-2,94	-0,85	1,10	-3,29	-4,39	-0,01	-3,47	4,48	7,94	2,37	-1,67	7,22	8,89
Santa Fe	3,86	4,49	2,07	-2,42	2,36	2,25	2,7	0,41	-2,32	-2,61	-1,47	1,14	-2,21	-4,43	4,09	8,52	-2,39	-3,25	-0,14	3,12
Córdoba	8,09	6,06	13,13	7,07	0,95	1,54	-0,4	-1,96	1,67	1,62	1,81	0,19	0,77	-1,50	6,12	7,62	2,27	1,24	4,52	3,27
Neuquén	12,66	12,31	16,97	4,65	3,02	2,23	12,4	10,17	3,36	2,90	8,33	5,44	0,42	-1,10	16,00	17,10	-3,49	-5,13	10,81	15,94
Mendoza	12,80	13,90	7,04	-6,86	1,87	1,93	1,5	-0,39	0,63	0,00	4,19	4,19	-2,58	-4,95	10,22	15,17	-0,21	-1,55	6,01	7,56
Entre Ríos	9,01	7,68	13,98	6,30	3,52	3,49	3,6	0,13	0,03	-0,83	3,05	3,88	1,38	0,43	4,57	4,14	-0,64	-1,69	2,74	4,42
Misiones	17,78	16,30	26,35	10,06	4,51	4,71	3,5	-1,24	3,47	2,76	7,31	4,55	3,89	2,90	9,01	6,11	-0,42	-1,22	3,50	4,72
Santiago del Estero	3,72	3,38	6,19	2,82	6,70	5,71	13,6	7,85	7,24	7,98	2,48	-5,50	0,84	-0,32	8,82	9,14	4,72	2,87	16,36	13,49
Corrientes	18,39	16,41	36,04	21,62	1,93	0,82	11,3	10,47	s/d	s/d	s/d	s/d	2,94	2,04	9,78	7,74	-4,35	-5,57	4,20	9,76
Río Negro	8,07	6,44	18,92	12,47	2,19	1,02	9,2	8,21	0,10	-1,88	11,03	12,91	-0,51	-1,44	4,05	5,49	0,20	-0,53	3,58	4,10
Chaco	14,73	15,67	3,06	-12,60	5,60	5,30	9,8	4,52	3,08	2,67	8,59	5,92	2,79	1,63	17,49	15,86	2,30	1,19	14,48	13,29
Tucumán	2,96	4,40	-1,76	-6,15	1,92	2,10	1,3	-0,82	6,42	6,19	7,22	1,03	10,05	10,60	8,11	-2,50	1,47	2,27	-1,35	-3,61
Chubut	12,64	13,95	3,52	-10,43	2,96	3,06	2,2	-0,84	0,55	0,09	4,13	4,04	3,90	3,51	6,78	3,28	4,65	4,44	6,18	1,74
Santa Cruz	19,80	20,28	16,97	-3,30	4,94	3,93	11,2	7,23	3,76	3,93	2,74	-1,19	8,50	8,02	11,24	3,21	16,43	14,32	28,26	13,94
Salta	16,07	19,41	-1,93	-21,34	7,19	7,68	4,0	-3,73	3,12	3,01	3,90	0,88	1,97	-1,45	24,96	26,41	1,49	1,27	2,66	1,39
San Luis	22,97	24,96	10,13	-14,83	5,51	6,84	-4,2	-11,07	6,05	5,65	9,33	3,68	3,49	1,91	15,96	14,05	5,48	4,16	14,70	10,54
San Juan	12,25	8,86	36,56	27,70	0,57	-0,75	8,1	8,81	0,81	-1,61	13,48	15,09	3,24	2,09	8,45	6,36	5,20	3,90	10,78	6,88
Jujuy	14,35	13,27	26,86	13,59	1,40	0,91	6,4	5,49	2,04	1,21	10,17	8,96	-2,29	-3,99	12,93	16,91	-3,05	-5,56	16,14	21,71
La Pampa	14,60	15,32	8,95	-6,37	3,03	1,52	15,7	14,15	-0,51	-0,95	2,76	3,71	-3,79	-4,67	2,41	7,08	2,04	-2,19	29,88	32,07
Tierra del Fuego	35,08	24,56	115,00	90,44	8,35	7,34	12,8	5,45	1,64	3,13	-4,56	-7,69	4,98	1,57	20,41	18,84	7,27	2,06	27,15	25,09
Catamarca	12,69	11,83	20,97	9,14	8,61	7,77	16,1	8,32	3,57	2,71	10,68	7,97	1,26	-1,70	23,95	25,65	-4,88	-8,01	14,20	22,21
La Rioja	16,26	15,02	31,18	16,16	8,61	9,03	4,2	-4,83	4,01	3,61	8,47	4,87	4,11	3,05	15,36	12,31	-2,34	-4,26	15,66	19,91
Formosa	16,79	17,23	10,91	-6,32	7,00	6,90	8,4	1,49	2,54	1,80	12,81	11,01	1,89	1,70	4,26	2,56	-3,68	-5,21	15,04	20,25

Fuente: Elaboración propia en base a Argentina, Ministerio de Educación, DINECE.

Para el caso de los departamentos uruguayos, la situación es la misma aunque, como es habitual, con incrementos menos abruptos y más moderados, como demuestra el cuadro N° 5.

Cuadro N° 5: Uruguay- Evolución matrícula s/ departamento, sector de gestión y período presidencial.

DEPARTAMENTO	Sanguinetti (1995-2000)				Battle (2000-2005)				Vázquez (2005-2010)				Mujica (2010-2013)			
	Evolución (%)				Evolución (%)				Evolución (%)				Evolución (%)			
	Total	Estatal	Privada	Privada vs Estatal	Total	Estatal	Privada	Privada vs Estatal	Total	Estatal	Privada	Privada vs Estatal	Total	Estatal	Privada	Privada vs Estatal
Montevideo	5,24	9,52	-7,12	-16,64	-11,26	-12,45	-7,20	5,24	-6,53	-10,42	5,98	16,40	-3,05	-5,80	4,40	10,20
Resto del país	19,54	20,77	3,34	-17,43	-8,84	-9,40	-0,30	9,09	-1,33	-3,58	30,24	33,81	-3,16	-3,91	4,64	8,55
Artigas	18,49	18,10	39,06	20,96	-13,19	-11,82	-73,93	-62,11	-6,23	-8,12	-25,00	-16,88	-9,21	-9,95	127,59	137,53
Canelones	25,30	29,03	-6,09	-35,12	-5,59	-6,61	6,19	12,80	1,88	-1,93	40,67	42,60	-1,10	-2,30	7,42	9,73
Cerro Largo	18,77	19,39	2,07	-17,33	-5,68	-6,76	27,99	34,75	-2,82	-3,73	17,79	21,52	-4,52	-5,06	5,59	10,65
Colonia	16,12	17,13	-8,28	-25,42	-11,64	-11,79	-6,87	4,92	-6,98	-7,51	8,33	15,84	-2,74	-2,99	3,66	6,65
Durazno	14,63	16,70	-13,99	-30,69	-7,13	-8,22	13,22	21,44	-5,25	-6,95	20,54	27,48	-7,02	-9,23	18,93	28,16
Flores	9,42	8,14	32,94	24,79	-10,51	-14,48	49,25	63,74	-1,33	-4,16	23,00	27,16	-4,05	-1,77	-19,35	-17,58
Florida	12,62	12,74	8,57	-4,17	-12,88	-13,56	9,81	23,36	-3,99	-5,62	38,78	44,40	-4,44	-4,83	2,51	7,34
Lavalleja	15,72	12,82	60,71	47,89	-12,38	-13,11	-4,35	8,76	-4,23	-2,99	-16,55	-13,56	-4,82	-5,10	-1,51	3,60
Maldonado	24,97	26,18	17,79	-8,39	-3,78	-5,59	7,70	13,29	10,52	2,87	53,00	50,13	2,69	2,78	2,37	-0,40
Paysandú	19,04	21,84	-11,45	-33,29	-12,53	-13,18	-2,76	10,42	-1,94	-4,46	31,84	36,30	-3,41	-4,42	6,36	10,78
Río Negro	24,94	27,19	-10,49	-37,68	-13,86	-13,38	-24,51	-11,13	-3,23	-3,81	11,53	15,34	-3,88	-5,98	42,41	48,38
Rivera	19,51	18,66	44,44	25,79	-6,95	-7,49	5,94	13,43	-3,26	-4,65	25,64	30,29	-5,68	-5,48	-9,00	-3,52
Rocha	14,09	13,89	17,99	4,10	-10,71	-11,62	5,98	17,60	-3,36	-2,29	-19,56	-17,27	-4,06	-3,70	-10,73	-7,03
Salto	18,63	17,96	26,65	8,69	-10,73	-9,12	-28,63	-19,71	-1,95	-2,76	9,63	12,39	-4,39	-5,07	4,23	9,30
San José	22,69	25,02	-15,57	-40,59	-8,49	-9,19	8,74	17,93	-0,74	-1,84	21,76	23,61	-2,19	-2,51	3,12	5,63
Soriano	10,02	12,10	-18,80	-30,90	-14,94	-14,41	-25,16	-10,75	-4,59	-5,14	7,63	12,77	-2,00	-1,77	-6,43	-4,66
Tacuarembó	16,69	18,40	-12,11	-30,50	-7,38	-7,76	1,33	9,09	-2,48	-4,41	37,50	41,91	-5,89	-6,46	2,39	8,85
Treinta y Tres	17,07	16,79	29,33	12,55	-9,37	-9,87	10,31	20,18	-6,73	-8,66	55,45	64,11	-8,43	-9,28	7,62	16,89

Fuente: Elaboración Propia en base a Uruguay, ANEP, Observatorio de la Educación; División de Investigación, Evaluación y Estadística de CODICEN.

Para una visión menos analítica, el cuadro siguiente resume la evolución de la matrícula para el total de cada país por período presidencial (Cuadro N° 6)

Cuadro N° 6: Argentina y Uruguay- Evolución matrícula total según sector de gestión y período presidencial.

	ARGENTINA					URUGUAY			
	Menem (1994-1999)	De la Rúa (1999-2001)	Duhalde (2001-2003)	Kirchner (2003-2007)	Cristina F. de Kirchner (2007-2012)	Sanguinetti (1995-2000)	Battle (2000-2005)	Vázquez (2005-2010)	Mujica (2010-2013)
Evol. Total	10,76%	3,74%	-1,00%	0,09%	3,78%	13,57%	-9,78%	-3,31%	-3,12%
Evol. Estatal	12,84%	3,14%	-1,15%	-2,30%	1,39%	16,67%	-10,44%	-5,87%	-4,51%
Evol. Privado	4,25%	5,8%	-0,48%	7,90%	10,87%	-4,24%	-5,15%	13,57%	4,49%
Privada vs Estatal	-8,60%	2,61%	0,67%	10,20%	9,48%	-20,91%	5,29%	19,43%	9,00%

Fuente: Elaboración propia en base a Argentina, DiNIECE y Uruguay, ANEP.

Está claro que el discurso político pro/anti mercado y el posicionamiento a favor/en contra del neoliberalismo y las políticas educativas asumidas, al menos en la proclama, poco se emparentan con una evidencia que marca que en los momentos de emergencia de gobiernos críticos de la privatización de la educación es cuando esta más se hace presente en el comportamiento de la matrícula.

CONCLUSIONES

La evidencia aquí expuesta resulta consistente con un conjunto de conclusiones respecto de la política educativa llevada adelante entre los diferentes gobiernos (de supuesto signo neoliberal o antineoliberal) en lo relativo al crecimiento de la educación privada para los casos argentino y uruguayo:

En primer lugar, no parece existir evidencia alguna que permita afirmar que el crecimiento de la matrícula de las escuelas privadas en ambos países esté vinculada al posicionamiento político/ideológico de carácter “neoliberal” de sus respectivos gobiernos. Por el contrario, durante el llamado “período neoliberal” las escuelas públicas todavía aparecían con chances de captar matrícula por sobre las escuelas privadas. Tanto durante la denominada “era K” como durante la sucesión de los gobiernos frenteamplistas, el proceso privatizador parece haberse consolidado muy firmemente: los datos ya expuestos no sugieren un mínimo cambio de tendencia relevante en lo relativo al crecimiento de la matrícula ni a la disímil lógica de financiamiento estatal al sector privado.

Segundo, este proceso privatizador atañe tanto al sistema educativo uruguayo (en lo relativo a los dos niveles aquí estudiados) como a todo el sistema educativo argentino, no existiendo distinciones significativas respecto de provincias y de departamentos. Siendo la Argentina un país de administración educacional federal (en el que las escuelas dependen de cada jurisdicción) y el uruguayo un sistema centrado en unidad de régimen, y teniendo en cuenta las evidentes diferencias sociales, económicas y políticas interprovinciales e interdepartamentales, respectivamente, es visible que el crecimiento de la educación privada en el período “antineoliberal” se da en todas las provincias argentinas y en muchos de los departamentos uruguayos, con las pocas salvedades descriptas antes.

En tercer lugar, las medidas económicas aplicadas en la Argentina que habían sido efectivas en ambos períodos de gobierno, primero para consolidar una economía de mercado y más tarde para devolverle al Estado los controles sobre la economía y las medias económicas equivalentes resistidas en el Uruguay y que dieron lugar a una política pro mercado más moderada, no han tenido un reflejo que se corresponda con las políticas educativas en términos de efectividad.

La privatización de la educación en la Argentina –y también aunque con menos impacto en el Uruguay- era previa al llamado “período neoliberal” y su tendencia creciente no sólo no sufre modificaciones durante el período antineoliberal sino que, al contrario, se consolida a la suba. Las regulaciones operadas en los dos países durante los años dos mil –con la modificación de la normativa educacional anterior y la aprobación de nuevas numerosas leyes- no solo que no detuvieron el proceso privatizador sino que incluso, a la vista de los resultados obtenidos, terminaron por configurar el escenario adecuado para su consolidación. Más allá de voluntades preexistentes y supuestas intenciones exteriorizadas discursivamente, los datos marcan que es en el período antineoliberal cuando crece con mayor énfasis la educación privada en ambas naciones rioplatenses.

Cuarto, el proceso de la privatización de la educación en la Argentina y en el Uruguay ha mantenido un carácter “exógeno”, en el sentido de Ball y Youdell (2008: 74) y es el Estado el que ha promovido su crecimiento en la Argentina y tolerado en el Uruguay. El mecanismo utilizado en el primer caso es el subsidio a la oferta que cuenta con varias décadas de existencia y se mantiene firme en su crecimiento sumado a la equiparación de los certificados otorgados por las escuelas privadas. Para el segundo caso, en el que no existe más que unos pocos subsidios indirectos, al igual que en la Argentina el Estado habilita en el sector privado una autonomía que los sectores estatales no tienen. En este contexto es dable de señalar que, en ambos casos, la política educativa vinculada a la privatización de la educación no ha generado mercados educacionales, ni cultura escolar *managerialista* ni un *ethos* generalizado basado en la competencia y/o el lucro. Esta privatización sin mercado más bien parece acercarse a la lógica patrimonialista y burocrática del funcionamiento de un cuasi-monopolio estatal del sistema educativo (Narodowski, 2008: 21).

Finalmente, la persistencia en el tiempo de esta tendencia a la privatización de la matrícula escolar que abarca gobiernos de signo ideológico diferente los que, incluso, pueden llegar a reprocharse recíprocamente decisiones políticas adoptadas en cada turno, difícilmente pueda ser adjudicada al azar de la historia. La impresión global, y las coincidencias entre ambos países, es la de estar en la presencia de un conjunto de consensos básicos en la sociedad y en el Estado por medio de los cuales el respaldo a la matriculación en establecimientos privados es sostenido a través de una política de Estado de subsidios y desregulación, a lo que se suma una percepción de fortaleza de la escuela privada y de debilidad de la escuela pública por parte de amplios sectores sociales, tanto clases medias (Scialabba, 2006: 86) como sectores de bajos recursos económicos (Botinelli, 2012: 2, El País, 2012: 1, Gómez Schettinni, 2007: 102)⁷.

Así, queda claro que las explicaciones aquí largamente expuestas, basadas en el auge neoliberal para comprender la privatización de la educación en América Latina, resultan muy insuficientes a la luz de la evidencia expuesta para los casos argentino y uruguayo. Por supuesto, siempre podrá quedar una suerte de consuelo de imaginar que no siempre los gobiernos que se autodenominan “anti neoliberales” efectivamente lo sean y que, por lo tanto, habrá que esperar el advenimiento de un genuino “antineoliberalismo” para revertir la privatización de la educación. Al contrario, la lectura de la evidencia estadística obtenida no supone afirmar que los gobiernos de Néstor y Cristina Kirchner o los del Frente Amplio posean una “intención” manifiestamente “privatizadora”. Lo que se trata de confirmar es que ni el discurso político ni los posicionamientos ideológicos de los gobiernos y los efectores de políticas públicas (e incluso las leyes derogadas y vueltas a sancionar) poseen relevancia explicativa y, según se muestra, poco tienen que ver con variables más profundas del comportamiento de la sociedad y el Estado en relación con la elección de escuelas por parte de las familias.

Un análisis más riguroso necesita ponderar variables de complejidad creciente que vayan más allá de posturas ideológicas o de la identificación de ciclos macropolíticos que, se ha demostrado en este estudio, no necesariamente alteran los grandes trazos del devenir de los sistemas educativos: es necesario contribuir a la construcción de modelos teóricos que den cuenta en forma más precisa del interjuego entre un conjunto de variables que de alguna manera permitan explicar estos procesos tan complejos. Para el caso de la Argentina, algunos aportes ya hemos efectuado (Narodowski, 2008: 21 y 2010: 34; Moschetti, 2012: 58).

7. En Uruguay, también mediante estudios han comenzando a evidenciarse las preferencias de elección e escuela privada, como en el 2010, la encuesta realizada por la AUEC. Ver: <http://historico.elpais.com.uy/121128/ultimo-678380/ultimomomento/casi-la-mitad-de-los-uruguayos-prefiere-la-educacion-privada/>. O bien, Botinelli, E. (2012), Encuesta Nacional Factum, *Factum Digital. Revista de Análisis Político, Opinión Pública y Estudios Sociales*. <http://www.factum.edu.uy/node/683>

ÍNDICE DE FUENTES

SECUNDARIAS

Bibliografía

- BALL, S. J. (2009): "Privatising education, privatising education policy, privatising educational research: network governance and the 'competition state'", *Journal of Education Policy*, Vol. 24, N° 1, pp. 83-99
- BALL, S. J. and YOUDELL, D. (2008): "Hidden Privatisation in Public Education", *Education Review*, Vol. 21, N° 2.
- BOTINELLI, E. (2012): "Encuesta Nacional Factum", *Factum Digital. Revista de Análisis Político, Opinión Pública y Estudios Sociales*. Disponible en <http://www.factum.edu.uy/node/683>
- CARRANZA, M. (2005): "Poster Child or Victim of Imperialist Globalization? Explaining Argentina's December 2001 Political Crisis and Economic Collapse." *Latin American Perspectives* 32 (6): 65-89.
- CENM (Centro de Estudios Nueva Mayoría) (2007): "Desigualdad Provincial: Santiago del Estero Tiene un Ingreso per Cápita 8 Veces Menor al de la Capital Federal." Disponible en http://www.nuevamayoria.com/ES/INVESTIGACIONES/socio_laboral/070802.html
- CEPAL (1990): *Enseñanza primaria y ciclo básico de educación media en el Uruguay*, Montevideo, CEPAL.
- CHAVEZ, D. (2007): "Hacer o no hacer: los gobiernos progresistas de Argentina, Brasil y Uruguay frente a las privatizaciones". *Nueva Sociedad*, 207, 63-79.
- DOMÍNGUEZ, L., & GATTI, E. (2011): "Uruguay: ¿transformación o retorno? (ensayo)". *Educação & Sociedade*, 32(115), 357-372.
- El País, (28 de noviembre 2012), "Casi la mitad de los uruguayos prefiere la educación privada", Uruguay. Disponible en: <http://historico.elpais.com.uy/121128/ultmo-678380/ultimomomento/casi-la-mitad-de-los-uruguayos-prefiere-la-educacion-privada/>
- FELDERFEBER, M. GLUZ, N. (2011): "Las políticas educativas en Argentina. Herencias de los '90. Contradicciones y tendencias de 'nuevo signo'", *Educação & Sociedade* 32 (115), pp. 339-356
- FRIEDMAN, M. (2002): *Capitalism and Freedom*. Chicago: University of Chicago Press.
- GIROUX, H. A. (2005): "The Terror of Neoliberalism: Rethinking the Significance of Cultural Politics", *College Literature*, Vol. 32, N° 1, pp. 1-19.
- GÓMEZ SCHETTINI, M. 2007: "La elección de los no elegidos: los sectores de bajos ingresos ante la elección de la escuela en la zona sur de la Ciudad de Buenos Aires." En NARODOWSKI, M. y GÓMEZ SCHETTINI, M. *Escuelas y familias. Problemas de diversidad cultural y justicia social*. Buenos Aires: Prometeo.
- GRUGEL, J. and M. P. RIGGIROZZI (2007): "The Return of the State in Argentina." *International Affairs*, Vol. 83, N° 1, pp. 87-107.
- GUARDARUCCI, I.; PUIG, J. Y SALINARDI, L. (2012): "Incidencia del gasto público en educación: nueva evidencia para la Provincia de Buenos Aires en base a la Encuesta Anual De Hogares", CEDLAS, Working Papers, Universidad Nacional de La Plata.
- JESSOP, R. (2002): *The Future of the Capitalist State*. Cambridge: Polity.
- KIGUEL, M. (2002). "Structural Reforms in Argentina: Success or Failure?." *Comparative Economic Studies* Vol. 44 N° 2-3, pp. 83-102.
- KLEES, S. J. (2008): "A quarter century of neoliberal thinking in education: misleading analyses and failed policies", *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 6, N° 4.
- LIPMAN, P. (2011): "Neoliberal Education Restructuring. Dangers and Opportunities of the Present Crisis", *Monthly Review*.
- LÓPEZ GUERRA, S Y CHÁVEZ FLORES, M. (2009): "El fracaso del neoliberalismo y la alternativa educativa latinoamericana", *EDUCERE, Ides y Personajes*, Vol 13, N° 47, pp.1063-1071.
- LÓPEZ GUERRA, S Y FLORES, M. (2006): "Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica", *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 8, N° 1.
- LÓPEZ, C. M. (2002): "Comportamiento de las familias ante elección de escuelas y micro-mercados educativos. Estudio del nivel de la Educación General Básica (EGB) en el Partido de Quilmes (Buenos Aires-Argentina)". Tesis de Maestría, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales.

::71::

- MARRERO, A. y CAFFERATTA, G. (2008): "Educación, estado y política en Uruguay: del imaginario estatista al ascenso de los corporativismos (o la nostalgia de la hegemonía)". *Revista Iberoamericana de educación*, (48), 187-206.
- MARTÍNEZ BOOM, A., y NARODOWSKI, M. (1996): *Escuela, Historia y Poder. (Miradas desde América Latina)*. Buenos Aires: *Novedades Educativas*.
- MEZZADRA, F. y RIVAS, A. (2010): "Aportes estatales a la educación de gestión privada en la provincia de Buenos Aires". Documento de Trabajo 51. Buenos Aires: CIPPEC.
- MORDUCHOWICZ, A., (ed.) (1999): *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*. Buenos Aires. Mimeo
- MOSCHETTI, M. (2012). "La expansión de la educación privada en Argentina (1994-2010). Un estudio sobre el cuasimonopolio del sistema educativo." Tesis de Maestría, Universidad Torcuato Di Tella.
- NARODOWSKI, M. (2002): "Socioeconomic Segregation in the Argentine Education System. School Choice without Vouchers", *Compare*, Vol. 32, No. 2.
- NARODOWSKI, M. (2002a): "Monopolio estatal y elección de escuelas en Argentina". En *Nuevas tendencias en Políticas Educativas*, ed. Mariano Narodowski, Milagros Nores y Myrian Andrada. Buenos Aires: Granica.
- NARODOWSKI, M. (2008): "School Choice and Quasi-State Monopoly in Education Systems in Latin America: the case of Argentina". En FORSEY, M. . DAVIES, S & WALFORD, W. (Eds.). *The Globalisation of School Choice*. Oxford: Symposium Books.
- NARODOWSKI, M. (2010): "Cuasi monopolios escolares: lo que el viento nunca se llevó." *Educación y Pedagogía* 22 (58): 29-36.
- NARODOWSKI, M y ALEGRE, S (2013): *La persistencia de la exclusión en las escuelas secundarias públicas de Argentina (2000-2011)*, Documento de trabajo, Universidad Torcuato Di Tella.
- NARODOWSKI, M; ALEGRE, S. y VINACUR, T (2014): *Los mejores maestros. Mitos, leyendas y realidades*. Buenos Aires: Prometeo.
- NARODOWSKI, M.,y M. ANDRADA. (2001): "The Privatisation of Education in Argentina." *Journal of Education Policy* 16 (6): 585-595.
- NARODOWSKI, M; NORES, M; (2003): "Searching for "neoliberal" education policies. A comparative analysis of Argentina and Chile", En BALL, S et. al (eds). *Crisis and Hope: The Educational Hopscotch of Latin America*, London: Routledge.
- NARODOWSKI, M y MOSCHETTI, M. (2015): "The growth of private education in Argentina: evidence and explanations", *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 45 (1).
- NARODOWSKI, M y MOSCHETTI, M. (2014): "Vuelen Blancas Palomitas. La caída de la matrícula en las escuelas primarias públicas argentinas" *Foco Económico. Un blog de economía bastante racional*. Disponible en <http://focoeconomico.org/2014/07/15/vuelen-blancas-palomitas-la-caida-de-la-matricula-en-las-escuelas-primarias-publicas-argentinas/>
- NARODOWSKI, M; GONZALEZ ROSADA, M; GOTTAU, V y MOSCHETTI, M (2014): *School Choice without Vouchers and Socioeconomic Segregation in the City of Buenos Aires*, Working Papers Series, Buenos Aires: Universidad Torcuato Di Tella
- OSSENBACH SAUTER, G. (2001): "Génesis histórica de los sistemas educativos", *Cuadernos de la OEI*, N° 3, Madrid.
- PUIGGRÓS, A. (1996): "Educación neoliberal y quiebre educativo", *Nueva Sociedad*, Nro. 146.
- PUIGGRÓS, A. (dir.) (1997): Tomo VIII: Dictaduras y Utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983). Bs. As: Ed. Galerna.
- PUIGGRÓS, A. (2003): *Qué pasó en la educación argentina*. Buenos Aires: Galerna.
- RIELLA, A., & Andrioli, A. (2004): "El Poder Simbólico de las Gremiales Ganaderos en el Uruguay Contemporáneo". *Sociologías*, 6(11).
- SALTMAN, K. J. (2009): "Putting the Public back in Public Schooling: Public Schools beyond the Corporate Model", *De Paul Journal for Social Justice*, Vol. 3, N°. 1.
- SAFORCADA, F., y VASSILIADES, A. (2011): "Education laws in the early 21ST century: from neoliberalism to the post-Washington consensus in South America." *Educação & Sociedade*, 32(115), 287-304.
- SCIALABBA, A. (2006): "Evaluación de la educación por parte de la opinión pública y su conformidad con la educación pública y privada en la Ciudad de Buenos Aires". Tesis de Maestría, Universidad de San Andrés.
- SMALL, D. (2009): "Neoliberalism's Fate: Implications for Education", 37th Annual Conference of ANZCIES.

FERNÁNDEZ, AGUERRE, T. (2002): "Determinantes sociales e institucionales de la desigualdad educativa en sexto año de educación primaria de Argentina y Uruguay, 1999. Una aproximación mediante un modelo de regresión logística". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 7 (16) pp. 501-536.

TORRES, C. A. (2008): "Después de la tormenta neoliberal: La política educativa latinoamericana entre la crítica y la utopía", *Revista Iberoamericana de Educación*, N. 48.

TORRES, C. A. y PUIGGRÓS, A. (1995): "The State and Public Education in Latin America" *Comparative Education Review* 39 (1): 8-27.

VON HAYEK, F. (1994): *The Road to Serfdom*. Chicago: University of Chicago Press.

Recibido el 23 de junio de 2014
Aceptado el 29 de setiembre de 2014

::73::

ENSINAR E APRENDER COM A DISCIPLINA PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA EM UM MESTRADO EM ANGOLA

TEACHING AND LEARNING WITH THE DISCIPLINE RESEARCH IN EDUCATION: EXPERIENCE REPORT IN A MASTER'S DEGREE IN ANGOLA

Eniel do Espírito Santo*

enielsanto@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo analisar as estratégias didático e pedagógicas utilizadas no processo de ensino e aprendizagem da disciplina Metodologia da Pesquisa em Educação ministrada em um curso de mestrado. Discute a didática na sua perspectiva construtivista, cujas estratégias embasam o processo dialógico de mediação entre docente, estudante e o conhecimento. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa que utilizou como técnica de coleta de dados uma pesquisa de campo, operacionalizada como relato de experiência. :75::

A investigação de campo retrata o relato de uma experiência no ensino da metodologia da pesquisa em 03 (três) turmas de um curso de mestrado em educação, realizado em uma instituição de ensino superior em Angola e totalizando 88 (oitenta e oito) estudantes participantes. O relato utiliza a estratégia de triangulação de dados, contemplando-se a observação participante do docente no transcurso da disciplina, além da análise das técnicas didáticas aplicadas, previstas no Plano de Ensino. Ademais, a avaliação de reação dos estudantes é analisada por meio de uma pesquisa *survey* que contou com a participação voluntária de 31 participantes. Os resultados da experiência demonstram que a mediação didática dialogada foi decisiva para a aprendizagem dos estudantes de mestrado, não obstante o baixo nível de conhecimento prévio dos estudantes na disciplina.

O artigo conclui reafirmando a necessidade de inserção de um processo de ensino e aprendizagem dialógico, capaz tanto de estimular como provocar os estudantes naquelas disciplinas consideradas de mais difícil apreensão por muitos, como ocorre na Metodologia da Pesquisa. Cabe ao docente implementar estratégias didáticas facilitadoras que possibilitem o aprendizado significativo dos estudantes em qualquer nível de ensino.

Palavras-chave: Pesquisa em Educação. Didática. Ensino e aprendizagem.

* Doutor em Educação. Professor no Mestrado em Educação – ULAT/Angola, professor pesquisador na UAB/UFRB e diretor do Centro Brasileiro de Educação Continuada – CBEC, instituição mantenedora dos Polos Uninter de Apoio Presencial da Educação a Distância em Salvador e Lauro de Freitas, Bahia, Brasil.

ABSTRACT

The present article has the purpose of analyzing didactic and pedagogical strategies used in the teaching and learning process in the discipline Research Methodology in Education conducted in a master course. It discusses the didactics in its constructivist perspective, in which its strategies support the dialogic mediation process between teacher, student and knowledge. From a methodological viewpoint, it is a descriptive research with a qualitative approach that used a field research for data-collection, carried out as an experience report. The field investigation portrays the report of an experience in the teaching of the research methodology in 03 (three) groups of a master's course in education, performed in a higher education institution in Angola and totaling 88 (eighty-eight) participant students.

The report uses the data triangulation strategy, contemplating participant observation of the teacher throughout the discipline, as well as the analysis of the applied didactic techniques, foreseen in the Teaching Plan. Further, the evaluation of the student reaction is analyzed through a survey with the voluntary participation of 31 students.

The results of the experience demonstrated that the dialogued didactic mediation was decisive for the learning of the master's students, despite the low level of prior knowledge by the students of the discipline.

The article concludes reaffirming the necessity of insertion of a dialogical teaching and learning process, capable of both stimulating as well as provoking the students in the disciplines considered as most difficult understanding by many, as is the case of Research Methodology. The teacher is responsible for implementing facilitating didactic strategies to permit significant learning of the students at any level of education.

Keywords: Research in Education. Didactics. Teaching and learning.

::76::

1. INTRODUÇÃO

A dificuldade para compreensão e adequabilidade aos métodos científicos é especialmente vivenciada por estudantes de nível superior, notadamente quando são iniciados na elaboração de trabalhos científicos, quer em programas de iniciação científica quer ao defrontarem-se com a elaboração de seu trabalho de conclusão de curso. Deveras, a maioria dos estudantes na graduação 'passam' seu curso inteiro sem sequer elaborar um único texto científico!

Nos cursos de pós-graduação em nível de especialização e mestrado este desconhecimento metodológico atinge níveis aflitivos, pois os programas de pós-graduação supõem, equivocadamente, que tais estudantes já possuem os conhecimentos metodológicos necessários e, conseqüentemente, devem ser capazes de produzir trabalhos científicos, culminando com sua investigação de conclusão. Ledo engano, pois tenho observado o elevado desconhecimento destes estudantes em questões elementares da metodologia científica.

Considerando-se este cenário, este artigo tem por objetivo analisar o relato de experiência do ensino de metodologia da pesquisa em educação em um mestrado, buscando correlacionar as bases didático e pedagógicas utilizadas.

Trata-se de uma pesquisa descritiva, com abordagem qualitativa que utiliza como procedimento de coleta de dados a estratégia de estudo de caso em uma instituição angolana de ensino superior com a participação de 88 estudantes do curso de Mestrado em Educação.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Didaktiké é o termo grego que dá origem à palavra didática e significa ‘a arte de ensinar’, referindo-se a um conjunto de atividades pedagógicas organizadas pelo docente com o objetivo de contribuir para a eficácia do processo de ensino e aprendizagem (Santo & Luz, 2013). Perissé (2004: 48) compara a arte de ensinar a um espetáculo, pois esta deve ser capaz de provocar estados de ânimo de forma agradável, viva e por vezes dolorosa, “em suma: provoca”, complementa o autor.

Freire (2007: 86) propõe a necessidade de se despertar a curiosidade epistemológica tanto no educando quanto no educador, por meio de uma postura “dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve”. A dialogicidade proposta por Paulo Freire não nega a necessidade de “momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto”, desde que preservada a desafiadora e dinâmica postura dialógica entre professor e aluno.

Adicionalmente, Chevallard (1985) defende que o processo didático de mediação docente deve ser capaz de realizar a transposição didática entre o *savoir savant*, isto é, o conhecimento científico, acadêmico para o *savoir scolaire*, um saber compreensível e acessível ao educando. Para o autor, este processo é regulado pelo contrato didático que estipula os objetivos, reponsabilidades, bem como as regras para devolução e contra devolução, enquanto processo avaliativo e em conformidade com a cultura institucional e social. Santo & Luz (2013, p. 61) definem o contrato didático como um “(...) conjunto de expectativas do processo de ensino e aprendizagem, abordando-se o que é importante para os estudantes e para o docente”.

A utilização das TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação em muito contribui para a arte de ensinar, quando utilizadas quais tecnologias educacionais facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem. Todavia, Freire (2007) destaca que a tecnologia não deve ser divinizada nem ‘diabolizada’, ou seja, não é uma panaceia para todos os problemas educacionais nem tampouco deve ser ignorada.

Ao considerarmos a ampla utilização das TIC no processo de ensino aprendizagem, Moser (2014) convida-nos a refletir sobre dois princípios fundamentais ao abordarmos a aprendizagem neste contexto, a saber:

1. A aprendizagem trata-se de um processo realizado em ‘primeira pessoa’, isto é, o estudante assimila e constrói o seu próprio saber. Professores, tutores, tecnologias de comunicação e informação e os materiais didáticos são meios para que o estudante transforme informação em conhecimento, contudo, é preciso deixar que o aluno aprenda, ressalta o autor;
2. Como dedução lógica do princípio anterior, devemos deixar o estudante descobrir o prazer da descoberta. ‘Não dê o peixe a uma pessoa, antes ensine a pescar’ é o ditado popular que ajuda-nos a compreender a necessidade dos docentes atuarem como genuínos mediadores, orientando os alunos a separarem o ‘joio do trigo’, visto que os conteúdos prontos estão disponíveis nos diversos buscadores da internet, razão pela qual os alunos não precisam de transmissores de conteúdo, mas de quem os ajudem a refletir. Desta forma, o respeito à autonomia do estudante é primordial, considerando seu estilo de aprendizagem (Santo, 2014).

Desta forma, é imperativo que as práticas pedagógicas contemplem as necessidades dos estudantes desta era digital, chamados de geração *net* ou nativos digitais na abordagem de Prensky (2001a). Tais estudantes nasceram a partir dos anos 1990 e transitam com muita desenvoltura pelas tecnologias, no entanto, a maior parte de seus professores são da geração anterior, também denominada ‘imigrantes digitais’, e amiúde tiveram que aprender à força a fluência digital que lhes foi imposta (Prensky, 2001a, 2001b; Santo, 2014).

Nesta perspectiva, Santos & Duarte (2013) apontam que a utilização das TIC como ferramentas de mediação pedagógica não elimina o papel do docente qual mediador e facilitador do processo de construção do saber, embora adquirir a fluência na linguagem digital pode ser dolorosa para aqueles que tem sido obrigados a aprendê-la a força; todavia, esta é necessária para interagir com

a tecnologia utilizada pelos estudantes nativos digitais: desde editores de texto, correios eletrônicos, e ambientes virtuais de aprendizagem até recursos emergentes mais sofisticados (Alves, 2007).

Do exposto, a didática pode ser compreendida como um conjunto de estratégias pedagógicas com vistas o aprendizado significativo. Contempla a mediação dialogada entre docente e estudante fundamentada em um contrato didático e considera, sobretudo, a utilização de tecnologias educacionais facilitadoras e contextualizadas com a geração dos nativos digitais.

3. RELATO DA EXPERIÊNCIA

O relato de experiência ocorreu em 3 (três) turmas da disciplina 'Pesquisa em Educação: Epistemologia e Metodologia' no Mestrado em Ciências da Educação, realizado no sul de Angola. A disciplina contemplou o total 88 (oitenta e oito) alunos, com idades entre 24 e 68 anos, com uma média ponderada de 39,9 anos.

A pesquisa também contou com a avaliação de reação de 31 estudantes realizada por meio de um questionário composto por 14 questões fechadas e 01 aberta. Nas questões fechadas foi utilizada uma escala variando-se entre a) extremamente; b) muito; c) um pouco; d) muito pouco; e) nem um pouco. O instrumento de pesquisa foi encaminhado por meio de link digital aos endereços eletrônicos dos estudantes, utilizando-se como base a plataforma de pesquisa *online* denominada *Survey Monkey*.

..78: O Plano de Ensino da disciplina propunha uma metodologia de ensino pautada na construção dialética do saber, contemplando tanto os conhecimentos prévios dos mestrandos como suas experiências profissionais que melhor contribuíssem para a compreensão dos caminhos metodológicos envolvidos na construção do conhecimento científico. Foram definidas as seguintes técnicas de ensino: aulas expositivas dialogadas; discussões mediadas em grupo com textos selecionados da bibliografia; participação de debates sobre a temática e a elaboração de um Esboço de Pesquisa em Educação. A disciplina também contou com um AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem qual repositório digital na Plataforma Moodle, contemplando todo o material de apoio didático e textos bases e demais referências da disciplina.

A pesquisa *survey* revelou dados da avaliação de reação dos estudantes frente à dinâmica instaurada no processo de ensino e aprendizagem da disciplina. Quando à clareza dos objetivos das aulas, 100% dos estudantes que participaram da pesquisa *survey* responderam que estes foram extremamente (35,5%) ou muito claros (64,5%). Respostas semelhantes foram obtidas no tocante à dialogicidade do docente, pois 61,3% consideraram extremamente dialógicas e 38,7% muito dialógicas. Consequentemente, os estudantes consideraram que o docente tinha interesse do docente em fazer com que os alunos aprendessem, pois 77,4% o avaliaram como extremamente interessado e 22,6% como muito interessado.

Quanto à motivação dos estudantes para a aprendizagem a pesquisa *survey* apontou que 63,7% sentiram-se extremamente motivados 36,7% muito motivados. Na questão aberta relacionada às contribuições da disciplina os estudantes teceram os seguintes comentários:

“Mudou completamente alguns conceitos e práticas erradas que eu obtive ao longo de minha formação; ampliou minhas técnicas e conhecimentos sobre pesquisa, bem como meu senso crítico. [...] meu perfil profissional também tende a melhorar com todas as experiências vivenciadas nas aulas' (R17). Outro mestrando declarou que “as discussões desta cadeira foram bastante uteis para minha formação, pois pude preencher todas as lacunas trazidas da formação anterior e também enriqueci bastante o meu conhecimento sobre pesquisa em educação. Deu para esclarecer várias dúvidas e posso até dizer que foi uma oportunidade única” (R25).

Os encontros presenciais contaram com a utilização de diversas técnicas de ensino tais como aulas expositivas dialogadas, vídeos curtos, estudos em grupo de textos selecionados, elaboração de trabalhos individuais. Tal diversidade de técnicas possibilitou a transposição didática do *savoir savant* para o *savoir scolaire*, valorizando-se sobremaneira a dialogicidade no processo de ensinar e aprender (Chevallard, 1995; Freire, 2007).

Todavia, o Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA preparado para a disciplina foi utilizado tão somente como repositório do material didático, pois os estudantes tinham muitas dificuldades de conexão à internet e, conseqüentemente, não conseguiam acessar o AVA. Ademais, com uma idade média ponderada de 39,9 anos, quais ‘imigrantes digitais’ os estudantes também encontravam dificuldades na utilização das TIC, sendo que boa parte deles sequer possuía uma conta de correio eletrônico (Alves, 2007; Santo & Luz, 2013).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ensinar e aprender constitui-se em uma dialética dinâmica, e sobretudo, desafiadora para os docentes preocupados com a aprendizagem autônoma de seus estudantes. A mediação didática que possibilita a transposição do conhecimento científico para uma linguagem palatável ao aluno requer esforços grandes para se alcançar os objetivos propostos, especialmente em disciplinas consideradas mais áridas em função de seu aporte teórico. Deveras, a mediação docente dialogada em muito contribui para o êxito na transposição didática, especialmente com estudantes com dificuldades de aprendizagem em função de uma base precária.

A experiência no mestrado em Angola demonstrou que a mediação didática dialógica tem um efeito positivo no nível de estímulo à aprendizagem nos estudantes, não obstante as dificuldades e escassez de recursos tecnológicos na região. Interessar-se genuinamente pelos estudantes e mostrar-se pronto para ajudá-los são aspectos primordiais tanto para o docente quanto para o êxito no inteiro processo de ensino e aprendizagem.

ÍNDICE DE FONTES

SECUNDARIAS

Bibliografia

- ALVES, L. (2007): Geração Digital Native, Cursos On-Line E Planejamento: um Mosaico de Ideias. IN: *Desenvolvimento Sustentável e Tecnologias da Informação e Comunicação*. Vol.1. Salvador: Edufba, 2007, p. 145-160.
- CHEVALLARD, Y. (1985): *La Transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée Sauvage.
- FREIRE, P. (2007): *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- MOSER, A. (2014): *Material Didático - Aula 4: Disciplina – Complexidade e ensino a distância. Especialização Lato Sensu em Formação de Docentes e Tutores EaD*. Centro Universitário Internacional UNINTER, Curitiba.
- PERISSÉ, G.(2004): *A arte de Ensinar*. São Paulo: Francisco Luna.
- PRENSKY, M. (2001a): Digital Natives, Digital Immigrants. Em: *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001.
- PRENSKY, M. (2001b): Digital Natives, Digital Immigrants – Part II. Do they really think different? Em: *On the Horizon*, MCB University Press, Vol. 9 No. 6, December 2001.
- SANTO, E. E. & LUZ, L. C. S. (2013): Didática no Ensino Superior: Perspectivas e Desafios. Em: *SABERES*, Natal – RN, v. 1, n.8, ago. 2013, 58-72.
- SANTO, E. E.; DUARTE, P. V. (2013): Utilización de la Plataforma Moodle como apoyo a las Clases Presenciales: un Relato de Experiencia del Dictado de Clases en Maestría. Em: *Revista Debate Universitario*, Buenos Aires, Argentina, v. 2, n. 3, 2013, p. 71-89.
- Santo, E. E. (2014): *Material Didático: Planejamento, Avaliação e EaD Fundamentos cognitivos em EAD. Plano Anual de Capacitação Continuada*. Universidade do Recôncavo da Bahia, Superintendência de Educação Aberta e a Distância. Cruz das Almas/BA, 2014.

Recibido el 12 de mayo de 2014
Aceptado el 09 de septiembre de 2014

ENCRUCIJADA EN LA EDUCACIÓN ¿PODREMOS MEJORAR LA PRUEBA PISA EN LOS PAÍSES DE LA REGIÓN?

CROSSROADS IN EDUCATION CAN WE IMPROVE THE PISA TEST IN THE COUNTRIES OF THE REGION?

Marie Lissette Canavesi Rimbaud*
mcanavesi@gmail.com

Manuel Angel Tomioka Suzuki**
matomioka@hotmail.com

*“El problema de la desigualdad en América Latina,
no es un problema de crecimiento económico,
sino de educación”*

Dr. César Gaviria :81:
Presidente de Colombia
1990-1994

RESUMEN

El programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la OCDE, nació con el objetivo de evaluar a los alumnos de aproximadamente 15 años, los mismos que se encuentran casi al finalizar la educación obligatoria, lo que permite medir el grado de conocimiento y habilidades que han obtenido antes de insertarse en la comunidad, frente a los desafíos que ésta plantea. Preocupa la gran diferencia obtenida en el PISA 2012, entre los países del primer mundo y los ocho (8) países latinoamericanos que participaron. Conforme avanzan los años, la diferencia se acrecienta y si no se corrigen de inmediato, ocasionarán mayores desigualdades sociales como está sucediendo actualmente en varios países de América Latina.

El libro *Gestión de Sistemas Educativos con Calidad*, que demuestra el camino a seguir para obtener la Calidad Educativa, nos guía para enfrentar las próximas evaluaciones PISA 2015, 2018 ..., al sugerir medidas urgentes e inmediatas que deben ser adoptadas para mejorar los niveles educativos. El crecimiento sostenido que mantenían muchos de los países latinoamericanos en la década anterior (2000-2010) gracias a la exportación de las materias primas y el precio de éstas, está llegando a su fin provocando una desaceleración y deterioro de la economía, y por lo que los gobiernos han dejado de invertir en educación de calidad, en ciencia y tecnología (calidad, productividad e innovación). Una buena educación en matemáticas, ciencia y tecnología hubiera

* Consultora Internacional en el Sistema de Naciones Unidas (1989-2012), Profesora de Posgrados en Universidad de la Empresa (Uruguay), Universidad Mayor de San Andrés, Universidad Militar y Universidad Simón Bolívar (Bolivia), Coordinadora General Académica de la Facultad de Educación, Universidad de la Empresa, UDE (Uruguay).

** Consultor Internacional, Profesor de Posgrados en Universidades Latinoamericanas, Universidad Simón Bolívar (Venezuela), Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia), Universidad de la Empresa (Uruguay), Universidad San Martín de Porres (Perú)

contribuido en diversificar las fuentes de ingresos aportando valor agregado a las materias primas y a sus manufacturas, contando con más ingenieros, científicos y tecnólogos, para desarrollar innovaciones en áreas con ventajas competitivas.

Palabras claves: Calidad, Educación, Evaluación PISA, Gestión, Sistemas Educativos.

ABSTRACT

The Programme for International Student Assessment (PISA) of the OECD was created with the aim of assessing 15-year-old students, who are about to complete compulsory education. It measures the degree of knowledge and skills they have gained before inserting themselves into the community, to confront the challenges it poses. A matter of concern is the significant difference found in PISA 2012 between first world countries and the eight (8) participating Latin American countries. As years go by, the difference is greater and if this is not corrected immediately, it will cause greater social inequalities and that it is currently the case in several countries in Latin America.

The book *Gestión de Sistemas Educativos con Calidad*¹ [Management of Quality Educational Systems], which shows the way forward to attain Educational Quality, gives us some guidance to face the next PISA 2015, 2018... assessments, as it suggests urgent and immediate measures that have to be adopted to improve educational levels. The sustained growth that many Latin American countries showed in the previous decade (2000-2010) through the export of raw materials and their price is coming to an end causing a slowdown and the deterioration of the economy. Therefore, governments have stopped investing in quality education, in science and technology (quality, productivity, and innovation). A good education in math, science and technology would have contributed to diversify sources of income giving value added to raw materials and their manufacture, with more engineers, scientists, and technologists, to develop innovations in areas with competitive advantage.

Keywords: Quality, Education, PISA Assessment, Management, Educational Systems

::82::

1. ANTECEDENTES

En la década de los sesenta del siglo pasado, se dieron las primeras evaluaciones internacionales, por la Asociación Internacional para la Evaluación del Desempeño Educativo (IDEA)¹. En la década de los noventa tuvieron lugar las evaluaciones regionales, con el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) de la UNESCO, y recién en el año 2000 algunos países latinoamericanos iniciaron su participación en la evaluación con el proyecto PISA² (aplicado cada tres años).

De los 61 países que participaron en la última evaluación PISA (mediados del año 2012) desarrollado por la OCDE³, los resultados obtenidos por los ocho (8) países latinoamericanos se encontraban entre los puestos 43 al 61 en Habilidad Lectora y Ciencias y entre el 47 al 61 en Matemáticas, obteniendo las siguientes posiciones: En Matemáticas (que tuvo la mayor incidencia), Chile (47 con 423 puntos), México (49 con 413 puntos), Uruguay (51 con 409 puntos), Costa Rica (52 con 407 puntos), Brasil (54 con 391 puntos), Argentina (55 con 388 puntos), Colombia (58 con 376 puntos) y Perú (61 con 368 puntos). En internet⁴ se muestran los resultados por países con sus respectivos puntajes en cada una de las evaluaciones PISA (matemáticas, ciencia y habilidad lectora) realizadas durante los años 2009 y 2012.

Los primeros ocho (8) puestos (PISA 2012), fueron ocupados (en Matemáticas) por Singapur (1ro. con 573 puntos), Corea del Sur (2do. con 554 puntos), Japón (3ro. Con 536 puntos), Liechtenstein

1. IDEA: International Development Evaluation Association

2. PISA: Programme for International Student Assessment

3. OCDE: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico

4. Informe PISA 2009 - <http://www.eduteka.org/Pisa2009.php>

Informe PISA 2012 - <http://www.eduteka.org/Pisa2012.php>

(4to. Con 535 puntos), Suiza (5to. con 531 puntos), Países Bajos (6to. con 523 puntos), Estonia (7mo. con 521 puntos) y Finlandia (8vo. con 519 puntos). Las posiciones en Habilidad Lectora y en Ciencias, mantienen aproximadamente el mismo orden.

La evaluación efectuada en el PISA 2009, conservan casi las mismas ubicaciones que las realizadas en el PISA 2012.

Los resultados obtenidos así como la situación de estancamiento de los países latinoamericanos son alarmantes. Los informes que emiten cada año los Ministerios de Educación de los distintos países de América Latina, explican la alta desafiliación, el porcentaje de los repitientes, el bajo porcentaje que alcanzan a las universidades con estudiantes que culminan, así como el alto porcentaje de reprobados durante el primer año universitario y en el primer año de secundaria. También describen el bajo porcentaje de alumnos inscritos en áreas técnicas con relación a las áreas sociales, así como los resultados de las evaluaciones internas y de las evaluaciones PISA.

Pero, lo más inquietante es conocer el impacto de las políticas educacionales que se formulan en cada cambio de gobierno, siendo muy poco o casi nada los resultados que se han obtenido en mejora educacional. Muchas veces, podemos ver que provocan más daño alterando el sistema, porque las medidas que adoptan, solo demuestran desesperación en la búsqueda de cambios rápidos en el corto plazo. Para ello aplican una mayor cantidad de inspecciones, pensando que con estas medidas la educación mejorará.

Lo preocupante es que las medidas que están adoptando los países, pensando en la mejora educacional con apariencia de ser eficientes, resultan que a largo plazo van en contra de la calidad educativa, conforme se demuestra en el libro *Gestión de Sistemas Educativos con Calidad*⁵.

Es conocido que el proceso de maduración en Educación es lento, con resultados a largo plazo. Basta con calcular que para la evaluación PISA del 2021, los alumnos que pasarán la prueba PISA cursan en estos momentos (2014) el segundo, tercer y cuarto año de Primaria.

::83::

La situación en muchísimas escuelas latinoamericanas es muy deficitaria. Por ejemplo en Perú, no existe una computadora por aula, o a veces cuentan solo con un grupo de computadoras antiguas y sin conexión de internet, ni que decir de las infraestructuras (aulas dañadas, baños deteriorados, sin servicio de agua potable ni alcantarillado, sin muebles y sillas adecuadas, sin bibliotecas, sin áreas deportivas, sin comedores, sueldos bajísimos, sin libros ni textos para profesores, carga horaria reducida, etc.). Otro caso sería lo que sucede en Primaria, donde los libros de texto que se entregan a los alumnos en forma gratuita son prestados (debe durar tres años) y solo para poder ser utilizado en horas de clase, prohibiéndose que el estudiante pueda llevarlo a su casa.

Un tema por demás importante, se da con las horas de clases al año que son reducidas si las comparamos con los países del Primer Mundo, o vemos como algunos centros educativos, redujeron las horas para poder compartir las mismas aulas (mañana-tarde) por otro grupo de alumnos.

Para tener una Educación con Calidad, alertamos que es urgente y necesario avanzar rápidamente, porque si no los países de Latinoamérica estarán condenados a un atraso permanente, ya que la ciencia y la tecnología de estos últimos años ha ido creciendo en forma exponencial. Los países desarrollados, generan un gran número de patentes de nuevas invenciones, que representan una de las medidas del avance tecnológico y de la innovación. Por ejemplo todos los países de América Latina y el Caribe, registran 1200 patentes al año (660 de Brasil, 230 de México, 140 de Chile, 80 de Colombia, 26 de Argentina, 18 de Panamá, 13 de Perú, 9 de Cuba y 1 de Venezuela) según la Organización Mundial de la Propiedad Intelectual, (OMPI), y al compararlo con las patentes de los países desarrollados como Estados Unidos (57000), Japón (44000), China (22000), Alemania (18000), Corea del Sur (12400), vemos la enorme diferencia.

5. Tomioka Suzuki, Manuel Angel; Quijano Urbina, Ana María y Canavesi Rimbaud, Marie Lissette; *Gestión de Sistemas Educativos con Calidad*, Edit. Lulu, USA, 2014, ISBN: 978-1-291-75489-6

1.1. ¿Qué es el PISA? PISA (Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos) Evaluación PISA 2009 y 2012

El PISA es un estudio periódico y comparativo, promovido, elaborado y organizado por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), en el cual participan los países miembros y no miembros (asociados) de la organización. El programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA por sus siglas en inglés) se aplica cada tres (3) años, cuyo inicio data del año 1997, destinado a la evaluación de estudiantes de 15 años de edad⁶.

El objetivo es evaluar a los alumnos para ver si han adquirido los conocimientos y las habilidades necesarias para la participación plena en la sociedad del saber, verifica cuánto de lo aprendido y asimilado pueden aplicarlo o utilizarlo en situaciones diarias, por lo tanto no evalúan lo que saben (no analiza los programas nacionales), sino lo que pueden hacer con lo que saben.

PISA evalúa competencias en tres áreas: matemáticas, ciencias y lectura, busca conocer en qué medida son relevantes para el bienestar personal, social y económico, midiendo las capacidades de poder entender y resolver problemas, cuyos resultados no solo reflejan la situación de la educación escolar en los países participantes, sino que deberían promover el mejoramiento de la misma.

En cada evaluación, la prueba enfatiza en alguna de las tres áreas antes mencionadas, en el año 2000 el énfasis fue en lectura, en 2003 en matemáticas, en 2006 en ciencias, en 2009 en lectura, en 2012 en matemáticas y en 2015 será en ciencias. Los resultados de las evaluaciones, deberían ser utilizados en la creación de políticas educativas para que los estudiantes adquieran las habilidades y competencias que se requieren en el ámbito nacional como internacional, ya que al conocer los resultados de otros países, se deberían tomar en cuenta las metodologías aplicadas para su éxito o su fracaso, y los factores que explican dichos resultados.

1.2. Participantes y duración de la Prueba PISA

::84:: Los participantes son estudiantes seleccionados a partir de una muestra aleatoria entre las escuelas públicas como privadas del país, elegidos en función de la edad (15 años 3 meses a 16 años 2 meses, al inicio de la evaluación) y no del año o grado escolar en que se encuentren. Primero se elige un determinado número de centros educativos (mínimo de 150 centros educativos por país) y posteriormente se eligen unos 35 alumnos de cada centro educativo. Después de descontar a los alumnos que no participan por diferentes causas (acordadas internacionalmente), la cantidad de alumnos evaluados debe ser mayor de 4500 alumnos en cada país⁷.

El programa PISA busca que los países participantes compitan y establezcan metas cada vez más ambiciosas, en cuanto a su desarrollo educativo. PISA también compara y analiza las fichas que completan todos los participantes (datos personales, escolares y familiares), así como las fichas que completan los directores de los centros educativos evaluados, cuyos resultados deberían ayudar a los gobiernos a mejorar la formulación de las políticas educativas (hasta el PISA 2012 se ha evaluado a más de un millón de estudiantes).

El tiempo de duración de la prueba es de dos (2) horas, repartido en las tres áreas ya mencionadas, con la prioridad en una de las áreas sobre las otras dos, en cantidad de preguntas y tiempo. En PISA 2012, por ejemplo el énfasis fue en matemáticas con una duración de una hora y veinte minutos, y para las otras dos áreas (ciencia y lectura) de tan solo 20 minutos en cada una, para un total de aproximadamente 55 preguntas, con un formato variado, preguntas de opción múltiple y de respuestas cortas como extensas, habiéndose requerido de solo papel y lápiz. Para la evaluación del 2015, la prioridad será ciencias, además de lectura y matemáticas, se añadirá la resolución de problemas de colaboración y la educación financiera, y por primera vez se utilizarán las computadoras.

6. En la actualidad participan más de 60 países.

7. Para que la muestra sea correcta y equivalente, debería ser en función del universo de la población estudiantil de 15 años de edad de cada país, para mantener el mismo margen de error, por lo que denotaría un error de aplicación en la muestra.

Cuadro N° 1 PARTICIPACIÓN DE LOS PAÍSES LATINOAMERICANOS (2000 al 2012)

PISA 2000	PISA 2003	PISA 2006	PISA 2009	PISA 2012
43 países	41 países	57 países	65 países	65 países
Países de Latino América				
Argentina	-----	Argentina	Argentina	Argentina
Brasil	Brasil	Brasil	Brasil	Brasil
-----	-----	-----	-----	Costa Rica
Chile	-----	Chile	Chile	Chile
México	México	México	México	México
Perú	-----	-----	Perú	Perú
-----	-----	Colombia	Colombia	Colombia
-----	-----	-----	Panamá	-----
-----	Uruguay	Uruguay	Uruguay	Uruguay

Fuente: Los autores, con datos de los informes PISA.

Cuadro N° 2 PISA 2012: TOTAL DE PAÍSES PARTICIPANTES

PAÍSES OCDE		Países y Economías Asociadas en PISA 2012	
Alemania	Islandia	Albania	Kazakstán
Australia	Israel	Argentina	Letonia
Austria	Italia	Brasil	Liechtenstein
Bélgica	Japón	Bulgaria	Lituania
Canadá	Korea	Chipre	Malasia
Chile	Luxemburgo	Colombia	Montenegro
Dinamarca	México	Costa Rica	Perú
Eslovenia	Nueva Zelanda	Croacia	Qatar
España	Noruega	Emiratos Árabes Unidos	Rumania
Estados Unidos	Polonia	Federación Rusa	Serbia
Estonia	Portugal	China - Hong Kong	Singapur
Finlandia	Reino Unido	China - Macao	Tailandia
Francia	República Checa	China - Taipei	Túnez
Grecia	República Eslovaca	China - Shangai	Uruguay
Holanda	Suecia	Indonesia	Viet Nam
Hungría	Suiza	Jordania	
Irlanda	Turquía		

Fuente: Los autores, con datos del informe PISA 2012.

::85::

1.3. Áreas de Evaluación del PISA

1.3.1. PISA Ciencias

El conocimiento científico y el uso que se puede hacer de él tanto para identificar preguntas, como para explicar fenómenos científicos nuevos y llegar a conclusiones basadas sobre distintas pruebas, incluye la comprensión de las características de la ciencia como una forma de conocimiento y de la investigación. Tener la percepción de que la ciencia y la tecnología organizan nuestro medio material e intelectual, así como mostrar el deseo de interesarse por cuestiones e ideas relacionadas con la ciencia, y así actuar como ciudadanos reflexivos.

Contenido: Relativos a la física, la química, la biología, la geología y la astronomía.

1.3.2. PISA Lectura

Denota la capacidad de un individuo para comprender, utilizar, reflexionar e interesarse por textos escritos, para alcanzar los propios objetivos, desarrollar el conocimiento y participar en la sociedad.

Contenido: Tipo de textos, continuos o de prosa, organizados en oraciones y párrafos (p.ej. narrativos, expositivos, argumentativos, descriptivos, instructivos); textos discontinuos, que presentan la información en forma de listas, gráficos, mapas y diagramas.

1.3.3. PISA Matemáticas

Permite identificar la capacidad del individuo para formular, emplear e interpretar las matemáticas en distintos contextos. Incluye el razonamiento matemático y la utilización de conceptos, procedimientos, datos y herramientas matemáticas para describir, explicar y predecir fenómenos. Ayuda a los individuos a reconocer el papel que las matemáticas desempeñan en el mundo, a emitir juicios y decisiones que los ciudadanos reflexivos y comprometidos necesitan.

Contenido: Cuatro áreas: aritmética, álgebra, geometría y estadística, interrelacionadas en forma diversas: cantidad, espacio y forma, cambio y relaciones, incertidumbre y datos.

1.3.4. PISA Cuestionario

Los estudiantes que participan deben responder un cuestionario con preguntas sobre si mismos, de sus hogares, de la escuela y de sus experiencias de aprendizaje, con una duración de 30 minutos. Asimismo a los directores de las escuelas participantes se les solicita que completen un cuestionario sobre las características de la escuela y el ambiente del trabajo, con una duración de 30 minutos. En algunos países se distribuyeron cuestionarios a los padres de familia, sobre su participación en la educación de sus hijos, percepción de la escuela, apoyo en el aprendizaje en el hogar, expectativas sobre el futuro de sus hijos y explícitamente relacionado con las matemáticas.

La evaluación de los resultados de aprendizaje, se iniciaron en el año 1960 en los Estados Unidos por la Asociación Internacional para la Evaluación del Desempeño Educativo (IDEA en inglés). En América Latina, algunos países la realizaron y a partir del 2000 se iniciaron en el proyecto PISA (Programme for International Student Assessment) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). Los primeros fueron México y Brasil y posteriormente al 2002, se incorporaron Argentina, Chile, Perú, Uruguay, Colombia, Panamá, República Dominicana y Trinidad y Tobago. Se consideró que podría ser una oportunidad para que los países de la región mejoren la calidad de sus sistemas de evaluación, dirigiéndolo hacia una mejora en la calidad educativa.

En la evaluación del 2012, participaron 65 países con 510.000 estudiantes de 34 países de la OCDE y 31 países asociados, que representaron al 80% de la población mundial (China, Venezuela, Dubai e India, solo evaluaron algunas ciudades).

CUADRO N° 3 EVALUACIÓN PISA 2009 Y 2012

PAÍSES	2009 (AMÉRICA LATINA)						2012 (AMÉRICA LATINA)											
	Lectura			Matemáticas			Ciencias			Lectura			Matemáticas			Ciencias		
	Posición	Puntaje	Posición	Puntaje	Posición	Puntaje	Posición	Puntaje	Posición	Puntaje	Posición	Puntaje	Posición	Puntaje	Posición	Puntaje	Posición	Puntaje
Argentina	54	398	51	388	52	401	57	396	55	388	54	406	51	410	54	391	55	405
Brasil	49	412	53	386	49	405	43	441	47	423	43	445	40	449	40	421	43	445
Chile	40	449	45	421	40	447	53	403	58	376	56	399	48	413	54	381	56	399
Colombia Costa Rica	48	413	54	381	50	402	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Rica	---	---	---	---	---	---	45	441	52	407	47	429	30	481	46	419	48	415
México	30	481	46	419	46	416	48	422	49	413	51	415	58	371	60	360	---	---
Panamá	58	371	60	360	58	376	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---
Perú Trinidad y Tobago	59	370	59	365	60	369	61	370	61	368	61	373	47	416	48	414	61	373
Uruguay	47	416	48	414	48	410	---	---	---	---	---	---	43	426	43	427	50	411
	43	426	43	427	44	427	50	411	51	409	50	416	2012 (PRIMEROS PUESTOS)					
Corea del Sur	1	539	2	546	4	538	3	536	2	554	5	538	2	536	2	554	2	536
Finlandia	2	536	4	541	1	554	4	524	8	519	3	545	4	524	8	519	8	519
Japón	6	520	7	529	3	539	2	538	3	536	2	547	2	538	3	536	3	536
Canadá	4	524	8	527	6	529	6	523	9	518	8	525	6	523	9	518	9	518
Singapur	3	526	1	562	2	546	1	542	1	573	1	551	1	542	1	573	1	551

Fuente: Los autores con datos Eval PISA.

2. ANÁLISIS DEL RENDIMIENTO PISA 2012, ASOCIADA A LA REALIDAD SOCIOCULTURAL LATINOAMERICANA

2.1. La evaluación resultante del PISA 2012, señaló amplias diferencias en relación al conocimiento, que divididos en tercios, los países desarrollados ocuparon el primer tercio, mientras que los países latinoamericanos que participaron ocuparon el tercio inferior.

2.2. Los países cuyos centros educativos tienen mayor autonomía respecto a la asignación de recursos, toma de decisiones sobre los currículos, temas de enseñanza, libros de textos a utilizar (para maestros y alumnos), asignaturas a ofrecer, forma de evaluación, etc., obtuvieron mayor rendimiento.

2.3. Los estudiantes que hasta los 15 años, han contado con la ayuda de los padres, en cuanto a seguimiento, ayuda en la comprensión de las lecturas, resolución de ejercicios y problemas de matemáticas, mayor dedicación en tiempo para sus labores escolares y deportivas, e implicarse de manera activa en la educación de sus hijos, aparte de ayudarlos a una mayor formación y seguridad, han logrado obtener mayor puntuación en la evaluación PISA.

2.4. Los alumnos que asistieron a una educación infantil (preescolar, jardín de infancia y guarderías, que se ofrecen para niños a partir de los tres años de edad) de por lo menos un año, han obtenido mayor puntuación que aquellos que no lo hicieron, independiente de su condición económica.

2.5. Los alumnos que pertenecen a escuelas que mantienen una mayor disciplina para favorecer más al aprendizaje, son los que han obtenido mayor puntuación, puesto que los maestros no tienen que invertir tanto tiempo en la creación de un entorno disciplinado, antes de iniciar las tareas de enseñanza. Las interrupciones en clase perturban la concentración de los alumnos y afecta el avance de los mismos. Existen países que prohíben a los maestros imponer mayor disciplina a los alumnos que interrumpen constantemente, con el deterioro del resto de sus compañeros.

2.6. Los alumnos que aprendieron a leer por placer diariamente, obtuvieron mayor rendimiento que los compañeros que no lo hicieron. Los ayuda a ser más eficaces en su aprendizaje y a obtener mayor rendimiento en la escuela, por que la lectura los vincula y los motiva a la investigación, ya sea que la realicen por internet, periódicos, revistas, libros, visitas a las bibliotecas, asistencia a charlas sobre temas específicos, etc., lo que les servirá para su vida profesional.

2.7. Las chicas han tenido mayor desempeño que los chicos en prueba de lectura, en cambio en las pruebas de matemáticas el resultado fue inverso; en ciencias la diferencia ha sido mínima a favor de los chicos.

2.8. Los estudiantes con mayores ventajas socioeconómicas en PISA, han obtenido mayores puntajes, que provienen de escuelas con una mayor proporción de docentes de tiempo completo y grados universitarios avanzados.

2.9. La mayoría de los estudiantes con pobre desempeño en PISA, provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos, existiendo estudiantes que obtuvieron puntajes altos.

2.10. Estudiantes de hijos de inmigrantes (primera generación) o que nacieron en otro país, en promedio obtuvieron puntajes inferiores respecto a compañeros que no tuvieron esos antecedentes.

2.11. Los estudiantes de colegios urbanos obtuvieron mejores niveles de desempeño que los estudiantes de las áreas rurales.

2.12. Los estudiantes provenientes de hogares con solo padre o madre, obtuvieron menor puntaje comparados con estudiantes que provienen de otros tipos de familias.

2.13. Los estudiantes cuyos padres tuvieron una actividad lectora con ellos durante su primer año escolar, obtuvieron mayor nivel de desempeño.

2.14. Estudiantes que aprendieron a utilizar estrategias para comprender y recordar lo que leen, como subrayar partes importantes del texto o discutir lo que leen con otras personas, tuvieron mejor desempeño en el PISA.

2.15. Los estudiantes que obtuvieron las calificaciones más altas, son aquellos que aprendieron a resumir lo que leen.

2.16. La Institución Educativa, donde se forma el estudiante y ocurre la mayoría de su aprendizaje, tiene un gran impacto en su formación y está influenciado por los recursos (infraestructura física, equipos de enseñanza y ambientes adecuados), materiales de aprendizaje, días y horas al año, maestros a dedicación completa y bien remunerados, y demás aspectos de infraestructura adicionales que requiere una excelente educación.

2.17. Se ha comprobado que las instituciones educativas, donde más estudiantes repiten de año escolar, los resultados han sido inferiores. También se comprueba en donde existen mayores diferencias socioeconómicas, la diferencia de los resultados son mayores.

2.18. Los sistemas escolares exitosos han priorizado la remuneración de los docentes, más que el tamaño del grupo de estudiantes por aula.

3. MEDIDAS MÍNIMAS NECESARIAS Y URGENTES A IMPLEMENTAR

Para reducir estas enormes diferencias en los resultados de la evaluación PISA a través de las últimas cinco evaluaciones (2000 al 2012), demostrando que las medidas adoptadas a lo largo de estos años, han sido mínimas o nada productivas, por lo tanto es urgente y necesario implementar medidas en forma inmediata, que estén acordes con planes y objetivos de largo plazo, y nos referimos a 3 áreas, esencialmente en lo que se ofrece en las escuelas:

- a) **Estudiante: Enseñanza del estudiante, hacia un mejor aprendizaje**
- b) **Docente: Mayor capacitación y preparación de los docentes para una óptima enseñanza**
- c) **Centro Educativo: La Escuela, mejoramiento y equipamiento para una operación en forma más eficiente y eficaz.**

::89::

Las medidas mínimas necesarias y urgentes a implementar para éstas tres áreas, son:

3.1. Aplicación de la norma ISO 9001⁸ (calidad educativa) normas ISO 9001 (2000) – guía IRAM 30.000

Las Normas ISO, (Organismo Internacional de Normalización), desde aproximadamente el año 1950 a la fecha, ha venido desarrollando y aprobando, más de 17000 normas que promueven el desarrollo sostenible en todas las áreas, ya sean económicas, ambientales y sociales, con el objetivo fundamental de obtener calidad de los productos o servicios, y por ende de que todos sean iguales o similares (el prefijo “ISO” significa “igual” en español).

Quando hablamos de implementar ISO 9001 en Educación, nos referimos a redactar todos los procedimientos de todos los procesos internos y externos que se llevan a cabo en el Sistema Educativo de un país.

En referencia a las áreas antes mencionada, las más importantes y urgentes, son:

3.1.1. Mejorar los libros-textos para los estudiantes de Primaria

Que sean entregados a los alumnos (no prestados como pasa en algunos países de Latinoamérica), acorde con el libro-texto del maestro

8. ISO: International Organization for Standardization

3.1.2. Redactar y/o adaptar libros-textos para los maestros de Primaria

Libros-textos, que existen en todos los países desarrollados y algunos latinoamericanos, y no pretenden exigir (todos los días) que los maestros realicen dicha labor, provocando mayores distorsiones en el sistema de educación.

En Educación, los términos “Producto” y “Cliente” suenan extraños, entendiéndose por “Producto” al servicio de enseñanza que presta una organización educativa que es la que provee el servicio de enseñanza, y por “Cliente” a los alumnos, padres o tutores, organizaciones que contratan servicios educativos pudiendo ser el Estado Nacional, Departamental, Provincial o Municipal, que reciben el producto. Es posible aplicar estas medidas utilizando la norma ISO 9001, 9002, 9003 y 9004, complementándose con la Norma IRAM 30.000, que es una Guía para la Interpretación, orientación y aplicación de la Norma Iso 9001 en la Educación.

La Norma IRAM 30.000 se puede aplicar a todo tipo de organizaciones educativas, sean públicas o privadas, presencial, semi-presencial o a distancia. Debemos entender que la Norma ISO 9001, no pretende que el Ministerio de Educación, defina que programas educativos debe ofrecer, sino que pueda gestionar los procesos educativos como los administrativos, para asegurar que su producto (servicio de enseñanza), satisfaga las necesidades y expectativas de sus clientes. Ayuda a ordenar, sistematizar e igualar la enseñanza, aumentando el rendimiento operativo, generando ventajas competitivas e igualando en cantidad y profundidad la enseñanza a impartirse.

3.2. Uniformidad en la metodología de enseñanza (ISO)

Llamada “Sesión de Aprendizaje” para cada tema o contenido, en donde se menciona el Área, Dominio (¿qué va a hacer?) u Organizador, Capacidad, Indicadores, Instrumento de Evaluación, Bibliografía, Estrategias Metodológicas (¿cómo lo hacemos?) indicando las etapas: inicio, desarrollo (lista de ejercicios y/o lectura para la aplicación de lo aprendido) y cierre (comprobación y metacognición), además de indicar los materiales a utilizar, midiendo el tiempo para cada etapa de la sesión. Este material debe ser entregado a los maestros y no pretenden exigir que cada maestro prepare el suyo (más de 5 páginas por tema) con inspecciones punitivas, logrando mayor distorsión en el sistema, sin lograr la uniformidad que se requiere.

3.3. Capacitación permanente a los maestros

Si se reparten los libros-textos sugeridos para los maestros; éstos servirán para la auto-capacitación principalmente en la didáctica y el conocimiento del área, teniendo motivo para investigar y complementar lo que considere apropiado.

En los años recientes, los diferentes gobiernos de los países latinoamericanos han logrado aumentar los presupuestos para la Educación debido a los resultados de la prueba PISA, pero sin tener planes específicos a largo plazo, y han pensado que con aumentar las capacitaciones resolverían el problema y están contratando personal y empresas para tal fin.

Los recursos humanos (maestros y profesionales en general) requieren capacitación constante y más en la actualidad, debido a los avances de la ciencia, irán perdiendo competitividad por falta de actualización.

3.4. Aumento de sueldos a los maestros y cuadruplicar el presupuesto en educación

En algunos países los sueldos de los maestros son menores que el promedio per cápita del país (muchas veces un lustrabotas gana más) haciendo que la profesión de maestro sea la peor remunerada y con menos incentivo a que los mejores estudiantes deseen postular a dicha profesión. El presupuesto se debe multiplicar varias veces si se quiere crecer y avanzar en producir mejores profesionales, ya sea aumentando los sueldos de los maestros, dotando a las escuelas de las infraestructuras físicas necesarias (aulas, bibliotecas, comedores, baños, áreas deportivas, salas de música, salas de idiomas, mobiliario adecuado, etc.), como de los equipos modernos y materiales necesarios, aumentando las horas y días de enseñanza al año, incrementar la capacitación de

maestros, libros y textos revisados para los alumnos, libros–textos para los maestros, así como equipamiento continuo de la biblioteca.

En países donde la población infantil se ha incrementado, se han reducido las horas de enseñanza y se comparten las aulas para otros grupos (mañana-tarde), lo que no permite que los alumnos puedan continuar en la escuela a tiempo completo al no poder ampliar las horas de enseñanza.

La evaluación del desempeño de los maestros, debe verse con un programa de formación a largo plazo con su historia de vida, donde se incluye la antigüedad, la calidad de su labor docente, capacitaciones recibidas y aprobadas, cumplimiento de metas, aporte y desempeño al mejoramiento continuo de la organización a la cual pertenece como un equipo.

Los administradores que dirigen las políticas públicas, deben reconocer su propia responsabilidad y comprender que los sistemas creados y perpetuados por ellos ocasionan aproximadamente el 85% de los problemas y que nada pueden hacer los maestros para solucionarlos o mejorarlos, mientras no exista un cambio en el sistema. Por ejemplo se dió el caso del Presidente Reagan (EE.UU.), que en 1983 pretendió mejorar el rendimiento de las escuelas, indicando que las escuelas públicas estaban fallando y que una forma de mejorarlas sin destinar más fondos federales, era comenzar a pagar a los maestros según sus méritos en vez que por su antigüedad.

Algo similar ocurre en Perú, al entregar un bono a los maestros que consigan que sus alumnos obtengan notas aprobatorias para los exámenes que se aplicarán. Actualmente la administración Obama, al igual que la de Busch, esta premiando a los maestros de escuela en forma individual con mejorar su salario en base a los resultados que sus estudiantes obtengan luego de la aplicación de unos test estandarizados. Esto viola uno de los Principios de Calidad (filosofía Deming)⁹, ya que más del 85% de los resultados de un estudiante son debido al sistema, y el sistema incluye todo lo que rodea al estudiante (aulas, computadores, biblioteca, etc.), como la formación y capacitación de los maestros, auxiliares y personal administrativo, y rompe el orgullo y la satisfacción por el trabajo de los maestros, como factores claves y determinantes de la calidad en cualquier tipo de organización.

::91::

3.5. Especialización por materias como en secundaria

Para ir adecuándose y mejorando la calidad educativa, a partir del segundo grado de primaria (escuelas con varios salones del mismo grado), debe promoverse la intervención de maestros por especialidad, ya sea en matemáticas, comunicación personal y social (historia, geografía, educación cívica), ciencia y ambiente (biología, física, química), arte y religión, educación física, música, idioma extranjero, etc., logrando que los maestros trabajen en equipo en beneficio de los alumnos.

3.6. Supervisión adecuada con profesionales formados

No se puede enviar a supervisar y enseñar a los funcionarios sin una buena preparación que requiere años de especialización y dedicación exclusiva. Si los países aún no han sido capaces de proporcionar buenos libros-textos para los alumnos y para los maestros, menos pueden contar con buenos supervisores, lo que demuestra la complejidad existente.

3.7. Mayor énfasis en matemáticas, ciencia y tecnología

Se ha comprobado que se requiere mayor dedicación en esfuerzo y tiempo (horas de clases) hacia las matemáticas, ciencia y tecnología, por la menor elección de carreras profesionales que tienen relación con esas materias. Los alumnos a lo largo de su educación primaria y secundaria, cuando no logran un buen aprendizaje de las matemáticas, sienten ansiedad y tienden a evitarlas, y esos altos niveles de ansiedad tienen consecuencias negativas en el corto plazo, con el menor rendimiento en matemáticas (PISA) y en el largo plazo con la escasez de profesionales que opten por carreras relacionadas con esta materia, principalmente las ingenierías.

9. Deming, W. Edwards: Calidad, Productividad y Competitividad, la salida de la crisis (1989), Ed. Díaz de Santos S.A., España.

3.8. Selección de cargos con profesionales preparados, estudios adicionales y años de experiencia

Existen casos de países que están propiciando exámenes para cargos de director y subdirector de escuelas, sin importar la antigüedad, los años de labor dentro de la institución educativa, sin validar sus antecedentes de trabajo, estudios superiores adicionales, capacitaciones aprobadas, etc., provocando daños que retrasarán la ansiada calidad educativa.

3.9. Eliminar las supervisiones punitivas

Con la idea de mejorar la calidad educativa en el corto plazo, se vienen incrementando el número de veces que se realiza la supervisión, lo que crea temor entre los maestros, pretendiendo hacer creer que es la mejor manera de mejorar el proceso de enseñanza. Esta actitud equivocada nace de la desconfianza, de no comprender cómo mejorar el proceso educativo, creando un ambiente de temor, confusión, malestar y disgusto; en cualquier etapa del proceso la inspección no mejora ni incrementa la calidad educativa sin un plan pre-elaborado y/o participativo. Si se continúa con esta política, lo único que se logrará, es administrar para el fracaso.

Los planes de estudio que se fijan y se imponen a los maestros, tienen que ver con las metas arbitrarias, sin haberles entregado el material detallado para tal fin, y se ha hecho costumbre que los maestros la acepten pensando que pueden cubrir los temas asignados en forma eficiente. Las metas son necesarias, pero las que se fijan para los demás sin ofrecer una guía detallada, métodos y medios que lleve a la meta, son contraproducentes, porque generan frustración y resentimiento, por ejemplo, si debe tratar un tema de matemáticas, sin especificar detalle de tiempo, cantidad de ejercicios, tipos de ejercicios, etc., es diferente que un maestro lo desarrolle con dos ejercicios, otro con doce ejercicios. La idea es que se entregue al maestro el material correspondiente a la didáctica, y los ejercicios tipos y mínimos a realizarse en clase, incluyendo el tiempo.

3.10. Eliminar los exámenes para clasificar a los maestros

::92::

Existen países que debido a que las remuneraciones de los maestros son tan bajas, independiente de los años de experiencia (por ejemplo, en el caso del Perú, el 80% percibe el salario mínimo), en una escala de 1 al 5, la mayoría la colocaron en el 1, y que para aspirar aumentos salariales deberán aprobar exámenes (uno o dos veces por año, con un cupo por cada nivel).

Este método que va en contra de toda filosofía de calidad, ha roto toda capacidad de trabajo en equipo, y de ejercer su profesión con orgullo, al no acreditar su antigüedad, experiencia, estudios y capacitaciones realizadas a lo largo de su vida como docente, aumentando la desconfianza. Sólo se está administrando a base de números y cuotas, haciendo culpables a los maestros por los resultados obtenidos (PISA) y resultados que se llevan a cabo en forma interna en cada país, por problemas que están fuera del control de los maestros, creando un ambiente de temor, premiando y castigando debido a las variaciones que han sido originadas por la administración central.

3.11. Modificar las reglas sobre la disciplina escolar

En los últimos años el deterioro de la disciplina en los centros educativos es muy grande, en cuanto a que la autoridad del maestro se ha visto menoscabada, hasta el punto de recibir amenazas de los padres de familia y hasta de los mismos alumnos, sin que exista autoridad que pueda regularla, por las normas impuestas por el mismo Ministerio de Educación, en cuanto a mantener la disciplina dentro del aula.

Se pueden citar algunas de ellas: no poder retirar al alumno del aula que entorpece el trabajo por su mal comportamiento (ruido) y/o por generar conflictos (verbales y físicos) dentro del aula, o que los alumnos que llegan con tardanza pueden ingresar en cualquier momento interrumpiendo la sesión de clases, alterando el orden de la misma. Estos hechos deterioran enormemente el aprendizaje como ocasionan pérdidas de horas efectivas de clases.

3.12. Mejora de la infraestructura física, materiales y equipos de enseñanza apropiados

Nos referimos a las mejoras, ampliaciones, remodelaciones y/o refacciones de las infraestructuras físicas de las escuelas (aulas, mobiliario de alumnos y maestros, baños, áreas deportivas, comedores, bibliotecas, áreas administrativas, salas de maestros, bibliotecas, computadores, etc.), así como establecer la vigilancia y mantenimiento respectivos.

3.13. Utilización de la curva normal¹⁰, para la mejora continua

Todos actos, hechos, situaciones, acciones, conductas, actuaciones, comportamientos, de los diferentes los procesos y fenómenos naturales, psicológicos, antropológicos, económicos, ambientales, culturales, deportivos, musicales, de entretenimiento, etc., se pueden registrar y medir a través de la Distribución Normal o Campana de Gauss, por lo tanto los fenómenos o sucesos que se viven en Educación y fuera de ella, están comprendidos dentro de esta curva Normal, como las notas de estudiantes, asistencia a clases, tardanzas, inasistencias, horario de entrada, cumplimiento de tareas, salarios de maestros y personal administrativo, así como participación en actividades, comportamiento, participación de los padres de familia, soporte de la administración central, enfermedades de los alumnos y maestros, trabajos del personal administrativo, funcionamiento de cualquier área de apoyo (biblioteca, comedor, baños, vigilancia, limpieza, etc.)

La utilización básicamente es para determinar si las medidas efectuadas de un proceso, suceso o hecho, están todas dentro de la curva normal o fuera de ella, lo que nos determinará si pertenecen a variaciones comunes (dentro de la curva) o a variaciones especiales (fuera de la curva). Para su utilización es necesario calcular la media y la desviación estándar de los datos que se recopilan.

Para lograr la calidad educativa, debe entenderse y medirse con ayuda de la estadística, y entender que en todo proceso existen dos tipos de variación: la especial y la común. **La variación especial** se debe a una causa específica y es atribuible a la administración central por no disponer de políticas, normas y procedimientos (ISO), infraestructura física, equipamiento en la escuela para la buena marcha de la misma, que por lo general causan del 10% al 20% de los problemas; **la variación común** existe en todo el proceso, genera altos costos, baja calidad y baja productividad que representan entre el 80% al 90% de las variaciones.

La mayoría de las veces, sin analizar a que tipo de variación es debida, se toman medidas para solucionar un problema, corriendo el riesgo de crear más variación en el sistema y más problemas que vendrán posteriormente. Si se detectan que son variaciones especiales, los maestros no pueden hacer nada para modificarlas o solucionarlas, siendo la administración central la que debe reconocerlas, ya que es debido a ellos y corregirlos sin culpar a nadie, sino a sí mismos. Si son variaciones comunes, como su nombre lo dice se dan normalmente de acuerdo al sistema implantado (Curva Normal), por lo que tampoco se puede atribuir a los maestros, pero si se puede reducir esta variación, ya que ésta se debe al sistema implantado y que afecta a toda la organización y es perfectible a una mejora continua por la administración central. Es importante conocer que se debe proceder a la mejora de las variaciones comunes, siempre y cuando se hayan eliminado todas las variaciones especiales y dejar que el sistema se pueda llevar a control estadístico y se estabilice. Las variaciones especiales generalmente solo se pueden detectar con la ayuda de técnicas estadísticas adecuadas, ejecutadas por personas competentes que posean conocimientos profundos de estadística.

El desconocimiento de estas reglas básicas para lograr la calidad, de muchas administraciones educativas al no comprender ni cómo distinguir entre estas dos variaciones, culpan a los maestros y personal administrativo. El personal educativo es impotente ante las variaciones comunes, ya que éstas tratan de problemas del sistema y el sistema lo implanta y maneja la administración, los maestros se limitan a laborar en el sistema impuesto (ubicación, local físico, políticas, normas y procedimientos vigentes, horarios, sueldos, transporte, etc.) y es poco lo que puede hacer el maestro con locales poco apropiados, con mínimas facilidades de equipamiento, deficiencias en el mantenimiento, fallas en la iluminación, bibliotecas insuficientes, baños en mal estado, falta de agua y alcantarillado, etc.

10. En el libro "Gestión de Sistemas Educativos con Calidad" (2014) se indica en detalle su aplicación.

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

La gestión en los sistemas educativos, no es diferente a la gestión de otros tipos de organizaciones.

- ◇ Recordar que el estudiante no es el producto, el “**producto**” es la educación del estudiante o el servicio de enseñanza que presta una organización educativa. Por eso es importante que el estudiante sea un participante activo en el diseño del producto, ya que es la persona que más tiempo permanece en el sistema educativo.
 - ◇ “**Organización Educativa**” es la organización que provee el servicio de enseñanza.
 - ◇ Podemos llamar “**Clientes**” a la organización o persona que recibe el producto (alumnos, padres o tutores y organismos que contratan servicios educativos).
 - ◇ Es vital y de la mayor importancia la mejora de la calidad educativa, ya que el estudiante vivirá con el producto recibido (la educación) por el resto de su vida, igualmente los padres y la familia que pagan por el producto, vivirán y compartirán con el mismo. Los empleadores dependerán de la educación del graduado para alcanzar los objetivos de su empresa, y la sociedad en general espera un ciudadano económicamente activo y contribuyente. Los errores y fracasos que se produzcan en la educación, tendrán un alto costo de oportunidad en la sociedad.
 - ◇ Es de hacer notar que normalmente se utilizan índices para medir los rendimientos y evaluaciones que se practican, obtenidos de otros países o los obtenidos de escuelas líderes del país (“benchmarking”) para utilizarlos como metas pensando que es lo correcto y adecuado. Antes deben analizarse las condiciones socioeconómicas, políticas, geográficas, ambientales, culturales, alimenticias, etc., que nos servirán para entender y conocer qué valores deben fijarse como metas y qué deben ir modificándose.
- ::94::
- ◇ Se debe eliminar una situación que se repite y se considera óptima, que los maestros instruyan e inspeccionen a otros, sin la preparación adecuada, y posteriormente la cadena continúa, lo cual representa un deterioro sin límite, por eso se debe instituir la formación formal y capacitación continua con personal altamente preparado.
 - ◇ Se debe ir eliminando las medidas enunciadas que se practican en la actualidad, por la acreditación. Estas disposiciones aparentan ser efectivas y hasta reciben la aprobación de la colectividad, con un gasto enorme del presupuesto. Entre las que se encuentran: la forma de aumentar los salarios a los maestros por medio de exámenes, o la selección a los directores y subdirectores a través de un examen único, el aumento progresivo de las inspecciones punitivas a los maestros (mediante un sistema de notas), u otorgar bonos a los maestros cuyos alumnos aprueben ciertas pruebas, o intentar que los mismos maestros con algunas horas de instrucción sirvan de capacitadores a sus colegas, inversiones sin objetivos a largo plazo al no saber detectar los problemas debido a las variaciones tanto especiales como comunes, etc. Son medidas de corto plazo que producen deterioro a largo plazo en contra de la calidad educativa, con un gran aumento de alteración en los cuadros clínicos por el stress y la depresión en los maestros.

ÍNDICE DE FUENTES

SECUNDARIAS

Bibliografía

- Deming, W. Edwards (1989): *Calidad, Productividad y Competitividad, la salida de la crisis*. Madrid, Ed. Díaz de Santos S.A.
- EduTEKA (2009): Informe PISA (2009) <http://www.eduteka.org/Pisa2009.php>
- (2012) Informe PISA (2012)- <http://www.eduteka.org/Pisa2012.php>
- Gitlow, Howard S., Gitlow Shelly J. (1987): *Cómo Mejorar la Calidad y la Productividad con el Método Deming*, Bogotá, Editorial Norma
- González, S. (1998): *ISO 9000: Implantación de Sistemas de Calidad*. Valencia, Vadell Hermanos Editores, C.A.
- Informe McKinsey & Company: (9/2007) *Ocho claves para pasar de un sistema educativo de bajo desempeño a uno bueno* USA, Michael Barber y Mona Mourshed
- IRAM (Instituto Argentino de Normalización y Certificación) 30.000 (s/f): *Guía de la Interpretación de la Norma 9001:2000 para la Educación*,: <http://codece.edu.ar/docs/IRAM.pdf> , <http://www.iram30000>
- ISO (s/f) *International Organization for Standardization*, - <http://www.iso.ch> ,
- ISO 9001* <http://www.isotools.org/normas/calidad/iso-9001>
- OECD (s/f) *Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico*. <http://www.oecd.org/pisa/pisaenespaol.htm>
- Oppenheimer, Andrés (2005): *Cuentos Chinos*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana S.A.
- Oppenheimer, Andrés (2010): *¡Basta de Historias!*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana S.A.
- Oppenheimer, Andrés (2014): *¡Crear o Morir! La esperanza de Latinoamérica y las cinco claves de la innovación*, Penguin Random House Grupo Editorial, S.A., de C.V., México, D.F.
- TomioKa M., Quijano A., Canavesi L. (2014): *Gestión de Sistemas Educativos con Calidad*, USA, Editorial Lulu

::95::

Recibido el 28 de octubre de 2014
Aceptado el 09 de diciembre de 2014

LA EDUCACIÓN DE CAMPO EN LAS TESIS SOBRE EDUCACIÓN DE BRASIL: RELEVAMIENTO DE LA PRODUCCIÓN 2013-2014¹

THE RURAL EDUCATION IN THE THESES ABOUT EDUCATION IN BRAZIL: PRODUCTION SURVEY 2013-2014

Maria da Conceição Lopes da Silva Santos
ceicelopes@hotmail.com

Cecilia Molinari de Rennie
cecilia.rennie@hotmail.com

RESUMEN

El propósito de este artículo es identificar espacios para la investigación académica sobre educación de campo en Brasil. Para ello se relevaron las tesis de maestría y doctorado producidas en universidades brasileñas y publicadas en la base BDTD entre 2013 y 2014, encontrando 32 tesis que tratan distintos aspectos de la educación de campo. Estos trabajos fueron sistematizados y clasificados en tres categorías, según el tema, la región geográfica donde se realizó el trabajo de campo y los actores investigados. Se encontró una distribución temática relativamente homogénea en dos temas: políticas de educación rural y pedagogías de educación de campo. Geográficamente, la producción de tesis sobre educación de campo se concentra en la región Sudeste, mientras que en el período 2013-2014 no hay tesis cuyo trabajo de campo se desarrolle en la región Noroeste.

En cuanto a los actores investigados, encontramos una distribución sumamente heterogénea, con un énfasis en la figura del docente, siendo los estudiantes de las escuelas de campo los actores menos investigados. Sumando nuestro aporte a trabajos anteriores, esperamos contribuirá a futuras investigaciones en el marco de los esfuerzos tendientes a promover una educación de campo emancipadora que atienda a las necesidades y expectativas de los hombres y mujeres que habitan las vastas extensiones rurales de Brasil, así como a otras propuestas orientadas a la educación rural en otras regiones de América Latina.

Palabras-clave: educación de campo Brasil; escuela rural; mapeamiento de tesis sobre educación de campo 2013-2014; producción académica de maestría y doctorado.

* Licenciada en Geografía (Universidade Estadual de Feira de Santana). Pos-graduada en 2000 (Instituto Pró-Saber), Maestranda en Educación (Universidad de la Empresa, Uruguay). Docente de la Secretaria de Educación del Municipio de Santaluz e del Estado de Bahía, Brasil.

** Doctora en Educación (Universidad de la Empresa); Magister en Educación con énfasis en Investigación en Enseñanza y Aprendizaje (Universidad ORT); Licenciada en Letras (Universidad de la República). Profesora Adjunta de Historia y Filosofía de la Educación (UDELAR); Miembro de la Unidad de Investigación, UDE.

1. Este artículo se enmarca en la línea de investigación "Identidades académicas" desarrollada en el marco del Posgrado en Educación, Facultad de Educación, Universidad de la Empresa (Montevideo-Uruguay), responsable Cecilia Rennie, y en el Proyecto de Tesis Maestría en Educación (Univ. UDE) de Maria da Conceição Lopes da Silva Santos..

ABSTRACT

This paper aims to identify spaces for academic research on rural education in Brazil. To this end, we reviewed the theses and dissertations from Brazilian universities of 2013-2014 and published in the academic database BDTD, and found 32 theses and dissertations that deal with different aspects of rural education. These were systematized and classified in three categories, according to the topic, the region where the fieldwork was carried out, and the actors that were the subjects of each thesis. We found a relatively homogeneous thematic distribution between policies and pedagogies of rural education. Geographically, the production of theses and dissertations on rural education was concentrated in the South East, whereas in the period 2013-2014 no fieldwork was carried out in the North West in the theses reviewed. Finally, we found a highly heterogeneous distribution in terms of the researched actors, with the great majority of the theses focusing on teachers and very few dealing with students of rural schools.

Adding our contribution to previous works, we hope to contribute to future research aiming at promoting an emancipatory rural education that attends to the needs and expectations of the men and women who inhabit the vast rural areas of Brazil, as well as to other initiatives in the field of rural education in other regions of Latin America.

Keywords: rural education in Brazil; theses mapping; theses on rural education in Brazil 2013-2014; academic production of theses and dissertations

1. PRESENTACIÓN

La tasa de analfabetismo en las regiones rurales de Brasil alcanza 23,3%, tres veces mayor que en las áreas urbanas, que es de 7,6%. Estos datos justifican el interés por parte del gobierno y de otros actores sociales en las distintas dimensiones de la educación de campo, y en el marco de la producción de tesis de posgrado en la última década este interés es especialmente marcado.

Desde la Constitución Federal de 1935 al presente, la *educación rural* ha sido objeto de numerosas políticas por parte del gobierno brasileño. Sin embargo, recién a mediados de los años 80, con el proceso de redemocratización de Brasil, tiene lugar una conceptualización del “campo” como un espacio propio, que abriga poblaciones heterogéneas con necesidades específicas. A partir de este momento, y en el contexto de movimientos sociales orientados a la reapropiación de las tierras por los trabajadores rurales (en particular el Movimiento Sin Tierra - MST), se desarrollan numerosas iniciativas orientadas a lo que ahora se denominará *educación de campo*. Según el IBGE (Instituto Brasileiro de Geografía e Estatística), se consideran parte del área rural aquellos domicilios situados fuera del perímetro urbano de un municipio (Brasil, 2010: en línea). Para definir “perímetro urbano” debemos recurrir al Decreto-Ley 311, de 1938, donde se establece que las ciudades (sedes de municipios) y las villas (sedes de distritos) son urbanas mientras que el territorio restante es rural, correspondiendo a las prefecturas realizar esa definición a través de leyes. Más allá de esta conceptualización jurídica, hay otras formas de concebir lo urbano y lo rural: si analizamos la producción económica en ambas regiones, la ciudad ocupa un espacio específico bien distinto del espacio rural, y esta distinción depende del modo de producción (Lefebvre, 2008): es responsabilidad del campo el sector primario, mientras que en las ciudades tienen lugar las actividades de los sectores secundario y terciario, que desarrollan en exclusividad. Sin embargo, cada vez es más evidente que esta delimitación no sucede de modo rígido, ya que algunas áreas rurales del país poseen la misma estructura (agua corriente, luz eléctrica, sistema de telefonía e industrialización) que los grandes centros urbanos. En el caso de Brasil, es complejo definir el campo como un territorio técnicamente delimitado, ya que la cercanía del municipio no es el mejor criterio para esta distinción y en los hechos nos encontramos en un terreno de excepciones, donde los sectores de la economía y las características histórico-culturales atraviesan esos espacios y sus habitantes; la diversidad lingüística, étnica y cultural de los habitantes “del campo” complica aún más agrupar estos sujetos bajo la misma etiqueta.

En el marco de las iniciativas gubernamentales y sociales a favor de un acceso igualitario de todos los ciudadanos a una educación emancipadora, se vienen desarrollando una serie de iniciativas para mejorar la escuela de campo en todas sus dimensiones; nuestro trabajo pretende ser un aporte a estos esfuerzos, sobre todo a nivel de trabajos de posgrado, planteando el panorama actual y sugiriendo algunos caminos para futuras investigaciones.

2. CONTEXTO SOCIO-HISTÓRICO: LAS POLÍTICAS DE EDUCACIÓN DE CAMPO EN BRASIL

Si bien a partir de la Constitución Federal de 1935 Brasil ha desarrollado sostenidamente políticas dedicadas a la educación de campo, es posible agrupar estos esfuerzos en cuatro etapas: 1935-1963, 1964-1984, 1985-2001, y de 2002 al presente, correspondiendo a distintos momentos en la historia de Brasil (Tabla 1).

Tabla 1 - Políticas de educación rural en Brasil, 1935-1963

Período	Acontecimientos
1935 - 1963	De las primeras políticas públicas sobre educación de campo al inicio del gobierno militar.
1964 - 1984	Período de dictadura militar
1985 - 2000	Período de redemocratización del Brasil
2000 - presente	Gobierno del Partido de los Trabajadores

Fuente: Autora.

1.1. Período 1935-1963

A partir de la primera Constitución Federal de Brasil comienzan a desarrollarse políticas educativas orientadas al área rural del país. La Constitución de 1935 determina que el 20% del presupuesto anual de educación estará destinado a la educación rural (actualmente existe en el país el Pronacampo – un programa que estructura físicamente las escuelas, invierte en transporte y formación de los profesionales, además del Programa Dinero Directo a la Escuela o PDDE que asigna cerca de R\$12 mil por años a las escuelas con hasta 50 alumnos). Esta cifra puede parecer irrisoria para el lector contemporáneo, pero considerada en su contexto histórico representa un importante reconocimiento de las necesidades de educación de esta franja de la población. Las iniciativas durante este período reflejan un doble interés: por una parte, continuar ampliando la alfabetización de la población rural iniciada durante la época de la Colonia; en este sentido cabe destacar la creación por Ley Federal en 1945 de centros de entrenamiento de profesores, y la obligación, impuesta por la Constitución Federal de 1946 de que las empresas (tanto urbanas como agrícolas) con más de 100 empleados proporcionen enseñanza primaria gratuita tanto para los empleados como para sus hijos. Por otra parte, encontramos una serie de medidas orientadas a evitar las migraciones masivas a las zonas industrializadas, valorizando la cultura rural. La Tabla 2 sintetiza las principales iniciativas de este período.

Tabla 2 - Políticas de educación rural en Brasil, 1935-1963

Año	Acto	Resoluciones
1935	Constitución Federal	Art.121: atender la educación rural para afincar al hombre de campo Art.156: 20% del presupuesto anual de educación para enseñanza rural
1937	Constitución Federal: Creación de la Sociedad Brasileña de Educación Rural	Promoción de enseñanza de arte y folklore rurales. Educación como “canal de difusión ideológica”.
1945	Ley Federal: Creación de la Comisión Brasileña de Educación de las Poblaciones Rurales --CBAR	Proyectos educativos en zona rural Centros de entrenamiento para profesores. Clubes agrícolas y Consejos Comunitarios Rurales.

1946	Constitución Federal	Art. 168:III Empresas urbanas y agrícolas con más de 100 empleados deben proporcionar enseñanza primaria gratuita para los empleados y sus hijos.
	Decreto-Ley 9613 Ley Orgánica de Enseñanza Agrícola	Creación de Misiones Rurales para promover alfabetización
1949	Seminario: Creación de Misiones Rurales	preparación de líderes y agentes comunitarios para alfabetización
1961	Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDBE)	Art. 105: incremento de escuelas en zona rural. Favorecer adaptación al medio y estímulo de vocaciones profesionales

Fuente: Autora.

Durante este período, emergen algunas figuras pioneras en el campo de la Educación que abrieron el camino para que décadas más tarde otros pensadores trabajaran en una profunda reconceptualización de la educación rural desde una perspectiva crítica. En la década del 20 ingresa en la vida política el bahiano Anísio Teixeira, bajo cuya influencia se organizará por primera vez un sistema educativo en Brasil. Teixeira fue Inspector General de Enseñanza de Bahía y posteriormente Director de Instrucción Pública de Enseñanza de este mismo estado, para luego asumir la Secretaría de Educación y Cultura del Distrito Federal, participando del Manifiesto de los Pioneros de la Escuela Nueva (1932) y la Asociación Brasileña de Educación (ABE); fue también uno de los creadores de la Universidad del Distrito Federal (UDF). Afrânio Peixoto, contemporáneo de Teixeira, también nacido en el interior de Bahía, fue otro intelectual que percibió claramente el rol de la escuela –especialmente la enseñanza secundaria– como reproductora de las desigualdades sociales.”

Sobre fines de este período emerge también la gran figura brasileña en el campo de la educación, Paulo Freire. Freire será coordinador del Programa Nacional de Alfabetización en 1964, extendiendo el alcance del *escolanovismo*, sobre todo en cuanto a la alfabetización de adultos. El contexto sociopolítico de Brasil en los años de dictadura no permitió que las ideas de Freire se volcaran en las políticas de alfabetización, pero su influencia en el campo de la educación es incalculable, no sólo en Brasil sino fuera de este país donde su pensamiento dio lugar a la corriente de pedagogía crítica en los años 70-80.

1.2. La educación durante la dictadura: 1964- 1983

Tabla 3 - Políticas de educación de campo durante la dictadura militar

Año	Acto	Resoluciones
1967	Ley 5.379: MOBRAL	Creación del Movimiento Brasileño de Alfabetización
1971	LDBE nº 5692/71	Currículo orientado a atención de peculiaridades locales Formación de profesores adecuada a diferencias culturales Acceso del hombre de campo a la educación rural Responsabilidad de las empresas en formación de empleados
1971	I Plan Nacional de Desarrollo (PND)	Valorización de la escuela rural Oportunidades de manifestación cultural del hombre de campo Extensión de acceso Homogeneización del calendario escolar para toda la escuela rural Unidad escolar rural como agente de cambios y transformaciones sociales

Fuente: Autora.

La dictadura militar, que se extendió entre 1964 y 1985, cambia radicalmente el escenario, propiciando la implantación de políticas de orientación tecnocrática inspiradas en los principios de racionalidad, eficiencia y productividad. En 1967 con la implementación del MOBRAF² (Movimento Brasileiro de Educação) tiene lugar un descenso en los índices de analfabetismo del país ya que logra alcanzar la casi totalidad de los habitantes de Brasil, principalmente en la zona rural. Este éxito, sin embargo, fue duramente cuestionado debido al énfasis en la alfabetización y el descuido de la literalidad que caracterizaron el MOBRAF.

Hacia fines de la dictadura militar, según datos de INEP (BRASIL, 2007) el diagnóstico de la educación de campo señalaba como principales problemas los siguientes:

- Insuficiencia y precariedad de las instalaciones físicas de la mayoría de las escuelas;
- Dificultades de acceso de los profesores y alumnos a las escuelas, en razón de carecer de un sistema adecuado de transporte escolar;
- Falta de profesores habilitados y con efectividad, lo cual provoca una constante rotación
- Currículo escolar que privilegia una visión urbana de la educación y el desarrollo
- Ausencia de asistencia pedagógica y supervisión escolar en las escuelas rurales
- Predominio de clases multiseriadas con educación de baja calidad
- Falta de actualización de las propuestas pedagógicas de las escuelas rurales
- Bajo desempeño escolar de los alumnos y elevadas tasas de distorsión edad-serie
- Bajos salarios y sobrecarga de trabajo de los profesores, en comparación con los que actúan en la zona urbana.

En 1977 el índice de analfabetismo en la población rural de Brasil era de 29,1%; cinco años más tarde no había reducción sino aumento en esta cifra – que pasó a ser de 29,9 %-- lo cual muestra la ineficacia del MOBRAF en este contexto. Al promover un análisis comparativo de la retención escolar en las áreas rurales y urbanas se evidencia que en las ciudades ésta fue mucho más eficiente, posiblemente en función de la falta de estructura rural, como muestra la Tabla 4.

::101::

Tabla 4 - Analfabetismo en Brasil en la década de los 80

Edad de escolarización obligatoria	Total Brasil	Área urbana	Área rural
De 5 a 14 años	42,1% no frecuentaban la escuela	29,3% de este contexto estaban en las ciudades	63,5% de estos niños viven en el campo

Fuente: Autora.

1.3. La educación de campo en la redemocratización de Brasil: 1985- 2001

El proceso de redemocratización del país, que comienza en 1985, propicia una serie de manifestaciones populares, sindicales y de intelectuales en torno al proceso que generará la nueva Constitución, caracterizado por el deseo de democratización del país, la afirmación de una cultura de derechos y un espacio de participación popular en las políticas públicas.

En este marco se desarrolló el proyecto de regulación de la legislación educativa que culminó con la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación (LDB, Ley N 9.394, de diciembre de 1996), que a su vez desencadenó un conjunto de normativas para regular el funcionamiento y la organización administrativa y curricular de las escuelas en Brasil, incluyendo nuevos Planes de

2. Mayor información sobre Mobraf puede encontrarse en el Trabajo realizado para o Projeto sobre Educação na América Latina do Diálogo Interamericano. São Paulo, Junho de 1993. Disponible en: <http://www.schwartzman.org.br/simon/transform.htm>. Acceso: 23|12|2014.

Educación; Directrices Curriculares Nacionales; Directrices Operacionales Nacionales, Parámetros Curriculares Nacionales y Fondo de Desarrollo y Mantenimiento del Magisterio.

Este proceso estuvo marcado por la descentralización administrativa y presupuestaria y por la discusión y movilización para la elaboración de las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas de Campo. La siguiente tabla sintetiza los acontecimientos más significativos para la educación de campo entre 1980 y 2001.

Tabla 5 - Políticas de educación de campo 1980-2001

Año	Acto	Resoluciones
1984	Creación Movimiento de los Trabajadores Sin Tierra	(actualmente ocupa áreas recuperadas en 12 estados de la Unión)
1996	Ley de Directrices de la Educación Nacional (Cap.II, art.28)	adaptación de la EdC a las peculiaridades de la región en cuanto a contenidos, metodología, y naturaleza del trabajo.
1996	Cámara de la Educación Básica	directrices curriculares para la educación indígena
1997	I Encuentro Nacional de Educación en la Reforma Agraria (ENERA)	
1997	Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (PRONERA)	políticas específicas de Educación de Jóvenes y Adultos en áreas de reforma agraria.
1998	Servicio Nacional de Aprendizaje Rural (SENAR) "Articulación Nacional por una Educación de Campo"	I Conferencias Nacionales "Por una Educación Básica en el Campo" para desarrollo local sustentable

Fuente: Autora.

A partir de las medidas mencionadas, y con la municipalización de la enseñanza fundamental, las sugerencias, decisiones legales y acción de las nuevas entidades comienzan a ser efectivizadas en el campo (Frigotto, 2010:23).

Sin embargo, la aplicación de estas políticas no resolvió la cuestión que ya planteaban las primeras iniciativas de educación rural: la necesidad de emigrar para continuar sus estudios y eventualmente para acceder a puestos de trabajo acordes a la preparación académica de estos sujetos. Esta preocupación marcó la agenda para la siguiente etapa en la evolución de la educación de campo en Brasil, en la cual trabajaron diversos actores incluyendo movimientos sindicales, organizaciones sociales, Universidades, ONG, Secretarías estatales y municipales de educación y otros órganos de gestión pública para implementar las normas y leyes ya existentes sobre educación de campo.

1.4. La educación de campo durante el gobierno del Partido de los Trabajadores: 2002 al presente

A comienzos de 2001, el Consejo de Educación, a través de la Cámara de Educación Básica, elaboró las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil, Enseñanza fundamental y Media, para la Educación de Jóvenes y Adultos, la Educación Indígena y la Educación Especial, la Educación Profesional y la Formación Docente a nivel medio en la modalidad normal, además de realizar audiencias públicas para escuchar las propuestas de los representantes de los órganos normativos estatales y municipales, de los movimientos sociales de campo, las Universidades y ONGs para la implementación de las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las

Escuela de Campo que fue homologada por el ministerio de Educación el 12 de marzo de 2002. Las directrices reconocen el modo de vida social propio del campo, no circunscripta a un espacio geográfico sino vinculada a los pueblos que habitan en las zonas rurales o los que viven en las ciudades de los 4.485 municipios rurales de Brasil.

Tabla 6 - Políticas públicas a partir de 2002

Año	Acto	Resoluciones
2004	Programa Brasil Alfabetizado - Ley nº 10.880/2004	Ampliación oferta de grupos subvención de materiales escolares y gastos de alimentación y transporte para alfabetizadores y estudiantes
2004	Organizaciones sindicales e gubernamentales por una educación en campo	II Conferencias Nacionales "Por una Educación Básica en el Campo" para desarrollo local sustentable
2012	Ley nº 12.695/2012	Computa en el FUNDEB las matrículas de estudiantes de campo ofrecidas por instituciones comunitarias, sin fines de lucro, actuando en convenios con el poder público en la formación alternativa.
2013	Decreto nº 86/2013. 2013: Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo),	Formulación de política de educación de campo Mejora de la infraestructura edilicia Formación inicial y continuada de profesores Facilitación de materiales didácticos
2013	Decreto nº 1.062 - 2013: Programa Nacional dos TerritóriosEtnoeducacionais (PNTEE) -	Apoyo técnico y financiero del MEC a los sistemas de enseñanza escolar indígena

Fuente: Autora.

::103::

Las políticas implementadas en este período, sintetizadas en la Tabla 6, marcan un giro en la forma en que se enfoca la educación de campo, a partir de un Proyecto Político Pedagógico vinculado los desafíos, las aspiraciones, la historia y la cultura de la población de campo. Esta nueva mirada *"projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que projeta seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos; como sujeitos coletivos de sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos."* (Arroyo, 2008: 152)

2. METODOLOGÍA

La necesidad de una revisión de la literatura se justifica por el volumen de información accesible y por la necesidad de sistematizar la información relevante de modo que pueda ser asimilada por el investigador (Cooper, 1985; Cooper & Hedges, 2009; Randolph, 2009, entre otros). Los distintos tipos de revisión de la literatura suelen clasificarse utilizando la taxonomía de Cooper (1985), quien identifica cinco características: Foco, Objetivo, Perspectiva, Alcance, Organización y Audiencia. El Foco de una revisión se refiere al material que constituye el centro de interés del autor; nuestro Foco en este caso es "Prácticas y aplicaciones", ya que nos interesa recoger tesis y disertaciones. El Objetivo es lo que se quiere lograr con la revisión; en este caso, identificar los temas centrales en tesis recientes sobre educación de campo en Brasil así como las cuestiones menos investigadas. En cuanto a la Perspectiva, adoptamos en este trabajo una perspectiva "neutra", en el sentido que se trata de un trabajo descriptivo, donde no se lleva a cabo una evaluación crítica de las tesis relevadas. En relación con el Alcance del trabajo, esta revisión es un relevamiento exhaustivo de todas las tesis sobre educación de campo en Brasil publicadas en un período de dos años (2013 y 2014) en la base de datos BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações). Con respecto a la Organización, al estar trabajando con un corpus relativamente pequeño (32 tesis) hemos organizado estos datos con un criterio conceptual –identificando los temas centrales de las

tesis relevadas-- y con un criterio metodológico – agrupando los trabajos según los métodos de investigación utilizados. La Audiencia a la cual apuntamos son principalmente investigadores en el área de la educación rural.

Tabla 7 – Tipo de revisión

Tipo de revisión, según la clasificación de Cooper (1985, 1988)		
Característica	Tipo	Descripción
Foco	Prácticas o aplicaciones	Tesis y disertaciones sobre educación de campo
Objetivo	Identificación de temas centrales	Aspectos de la educación de campo investigados
Perspectiva	Representación neutral	Exposición descriptiva
Alcance	Exhaustivo	Totalidad de tesis sobre educación de campo publicadas en 2013 y 2014 en la BDTD
Organización	Conceptual	Identificación y clasificación de focos de interés
Audiencia	Investigadores en general	Investigadores en educación; tesisistas

Fuente: Adaptado de Cooper, 1985 y 1988.

En cuanto al desarrollo de la revisión, seguimos las etapas usuales en este tipo de trabajo (Cooper 1985; 1988; Cooper & Harris, 2009; Randolph, 2009, entre otros): formulación del problema, recolección de datos, evaluación y sistematización de datos; análisis e interpretación, y presentación de los resultados (Randolph, 2009: 4 y ss).

2.1. Formulación del problema y delimitación de criterios de inclusión/exclusión

Siguiendo estas etapas, comenzamos planteando la pregunta central que pretendemos responder con el relevamiento: ¿Qué aspectos de la educación de campo constituyen el foco de las tesis y disertaciones producidas recientemente en Brasil y publicadas en el repositorio de la BDTD? Con esta pregunta pretendemos emprender una exploración de este campo de conocimiento que funcionará como plataforma para nuestros respectivos proyectos de investigación. Como criterios de inclusión, los trabajos relevados deberían haber sido producidos en universidades del Brasil, y estar escritos en portugués. Dado que en la etapa de relevamiento de antecedentes de esta investigación encontramos trabajos que se ocupan de las tesis y disertaciones producidas en años anteriores, tomamos criterio de exclusión que la tesis o disertación no hubiera sido publicada fuera del período 2013- 2014.

2.2. Recolección de datos

La segunda etapa, recolección de los datos, fue realizada en Internet, en la base de datos de la BDTB. Comenzamos con el término de búsqueda más amplio, "MST", dado que los proyectos de educación de campo actuales están, como se desprende de la descripción del contexto sociohistórico, vinculados al Movimiento Sin Tierra. Esta búsqueda arrojó 66 resultados. De éstos, 6 corresponden a tesis sobre educación de campo publicadas entre 2013 y 2014. Luego realizamos una nueva búsqueda utilizando la expresión "*educação do campo*", obteniendo 13 resultados correspondientes a tesis publicadas entre 2013 y 2014. A continuación, utilizamos como término de búsqueda "*escola do campo*", obteniendo 11 trabajos cumplen con los criterios de publicación entre 2013 y 2014, incluyendo 3 que ya habían sido relevadas en búsquedas anteriores, con lo cual recogimos 8 tesis. Por último, realizamos una búsqueda con los términos "*escola rural*", obteniendo 9 resultados,

de los cuales 5 trabajos ya habían sido relevados en las búsquedas anteriores, obteniendo así 4 resultados. En este momento, consideramos haber alcanzado el punto de saturación.

En total, se relevaron 32 tesis de maestría y doctorado sobre temas relativos a la educación rural en Brasil publicados entre enero de 2013 y diciembre de 2014 en la base de datos BDTD. La tabla siguiente muestra sinópticamente estos resultados:

Tabla 8 - Relevamiento realizado en la base de datos BDTD

Términos de búsqueda	Resultados	Repetidos	Relevados
"MST"	6	0	6
"educação do campo"	13	0	13
"escola do campo"	11	3	8
"educação rural"	9	5	4
TOTAL TESIS RELEVADAS			32

Fuente: Autora.

En total, relevamos 32 tesis que cumplían con los criterios que habíamos establecido para la búsqueda.

2.3. Evaluación de los datos

En la tercera etapa de este trabajo, procedimos a sistematizar los trabajos relevados, tabulándolos con ayuda de una planilla de Microsoft Excel™, donde registramos fechas y criterios de búsqueda, datos bibliográficos de los trabajos, datos de las universidades y regiones donde se había realizado el trabajo de campo, información sobre la investigación (palabras clave, objetivo, población investigada, instrumentos metodológicos, hallazgos), y notas de lectura (aspectos de la educación de campo tratados y otros comentarios).

::105::

En base a esta tabla, realizamos una clasificación temática, identificando las áreas que habían sido objeto de investigación en las tesis de la base de datos de la BTDB, una clasificación geográfica, según las regiones del Brasil donde se habían llevado a cabo estas investigaciones, y una clasificación metodológica, según qué sujetos habían sido investigados en estos trabajos. En la siguiente sección exponemos los resultados obtenidos.

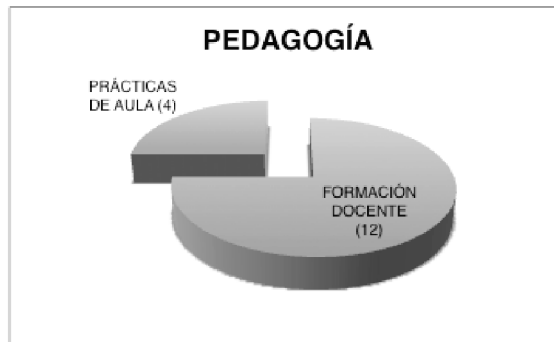
3. RESULTADOS

3.1. Áreas temáticas

Las tesis relevadas pueden agruparse en dos grandes áreas temáticas, que hemos denominado Pedagogía y Políticas, con 16 tesis en cada categoría.

A la dimensión Pedagogía corresponden tesis cuyo centro de interés temático son cuestiones relativas a la enseñanza en las escuelas de campo: cómo se enseña, qué se enseña, quién enseña en estas escuelas. Dentro de esta dimensión se destaca un tema central, la formación docente, que es el centro de interés de 12 de las 16 tesis relevadas.

Gráfico 1: Área temática “Pedagogía”



Fuente: Autora.

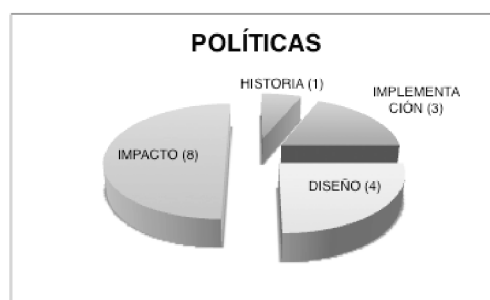
De las tesis relevadas, Aquino (2013), Freitas (2013) y Pinto (2013) tratan cuestiones relativas a las competencias de los educadores en formación en distintas Licenciaturas en Educación de Campo; Barradas (2013), Lopes (2013) y Sperandio (2013) se centran en la formación continuada y profesionalización de los docentes de campo, mientras que Ferreira (2014), Santi (2013) y Weiss (2013) se ocupan de relatos de docentes de campo en distintos momentos de su carrera profesional. Los restantes trabajos sobre formación docente (Lopes, 2013; Meneses, 2013; Moreira, 2013) tratan otros aspectos como representaciones sobre “educación de campo” y la relación entre formación docente y áreas temáticas o programas específicos.

Los 4 trabajos restantes tratan sobre distintos temas relativos a la enseñanza y aprendizaje, en un caso la enseñanza de lengua portuguesa (dos Santos, 2013), educación ambiental (de Campos 2014), prácticas de literacidad (dos Santos, 2013), y cultura corporal (Lavoura, 2013).

Esta distribución es consistente con los datos relevados en 2006 por Araújo (2007), quien encuentra que la mayoría de las tesis publicadas en los 6 años anteriores (2002- 2006) trataba sobre la formación de los profesores y maestros de campo, mostrando una continuidad en esta tendencia. Por otra parte, este énfasis dice de una creencia presente en la sociedad brasileña de que no puede haber cambio educativo sin docentes preparados para llevarlo adelante, lo cual ubica al docente en el centro de atención a expensas de otros factores.

La categoría Políticas reúne las restantes 16 tesis relevadas, incluyendo trabajos que exploran la elaboración e implementación de los distintos programas, políticas y normativas que regulan la educación de campo en Brasil. Dentro de este grupo encontramos una distribución algo más homogénea, identificando cuatro temas: diseño, implementación, impacto e historia de las políticas de educación de campo en Brasil.

Gráfico 2 - Área temática “Políticas”



Fuente: Autora.

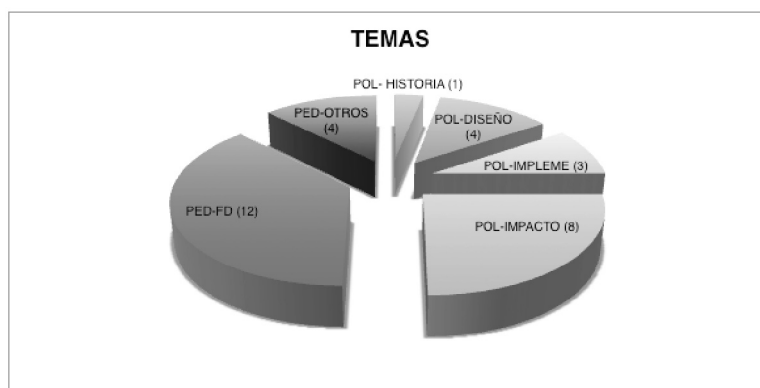
Hemos clasificado como pertenecientes a la dimensión *Impacto* de la educación de campo aquellos trabajos que tratan de cómo afectan a los individuos y a las comunidades los programas de educación de campo, encontrando una distribución homogénea en 2 ejes temáticos, según se trate del impacto de la educación de campo sobre las identidades individuales o comunitarias. Cuatro tesis tratan

sobre el impacto de los programas en los proyectos a futuro de los beneficiarios, particularmente en relación con su inserción laboral y posibilidades de continuar estudiando (Moreira 2013, Kuhn 2013; de Araújo 2013; Gimenes, 2014). Las 4 restantes se centran en la educación de campo como formadora de identidades de los distintos actores (Larchet 2013; Lavoura 2013; Oliveira 2014; Pereira, 2013).

En cuanto a los otros subgrupos dentro de la categoría Políticas, 5 tesis (Basso, 2013; de Aguilar, 2013; Menin da Silva, 2013; Priebe, 2013; Tondin, 2013) tratan sobre el diseño de las mismas, enfocándose particularmente en la adecuación de las mismas a las necesidades específicas de sus beneficiarios. Además, 3 tesis (Ferolla, 2013; Jesus, 2013; Paula, 2013) se ocupan de cuestiones relativas a la implementación de las políticas sobre educación de campo en contextos particulares, enfatizando las dificultades que encuentran los distintos actores. El trabajo restante (Pereira, 2013) es el único que trata sobre los antecedentes de la educación de campo, enfocándose en las políticas y normativa gubernamentales entre 1946 y 1961.

Hasta 2006, las políticas de educación de campo eran una de las áreas temáticas con menor producción a nivel de tesis de posgrado (Araújo, 2007; en este sentido podemos ver un creciente interés a medida que se multiplican las iniciativas en el marco del proyecto educativo de los gobiernos socialistas de Brasil a partir de 2002. Más aún, dentro de este tema vemos que el énfasis cambió de la historia de las políticas educativas implementadas en el marco del MST, que Araújo (2007) identifica como uno de los temas de mayor producción en ese momento al estudio de las políticas actuales implementadas en los últimos años.

Gráfico 3 - Temas en las Tesis sobre Educación de Campo, 2013-2014



Fuente: Autora.

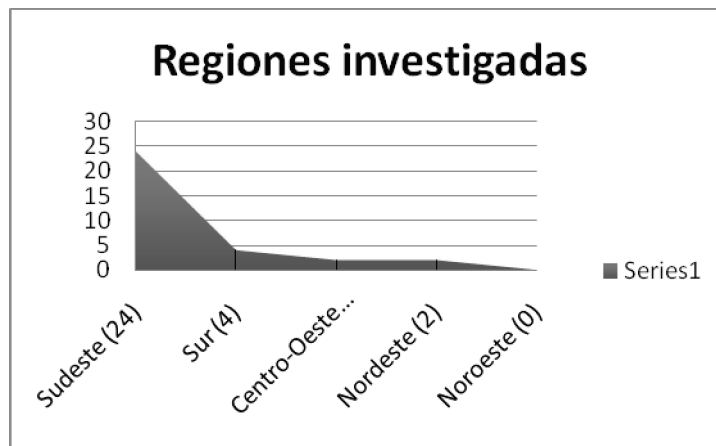
::107::

3.2. Regiones donde se realizó el trabajo de campo

La división regional de Brasil por el IBGE (BRASIL, 2010), identifica cinco regiones geográficas: Norte (estados de Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Rondonia, Roraima y Tocantins), Nordeste (Alagoas, Bahía, Ceará, Maranhao, Paraíba, Pernambuco, Piauí, Rio Grande del Norte y Sergipe), Centro-Oeste (Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso del Sur y el Distrito Federal), Sudeste (Espírito Santo, Minas Gerais, Río de Janeiro y Sao Paulo), y Sur (Paraná, Río Grande do Sul y Santa Catarina).

En cuanto a las regiones donde se realizaron las investigaciones relevadas, encontramos que 24 tesis se ocupan de la zona Sudeste, 4 del Sur, 2 del Nordeste y ninguna (0) investiga la educación rural en la zona Centro-Oeste.

Gráfico 4 - Regiones donde se realizó el trabajo de campo



Fuente: Autora.

Para comprender el sentido de estos datos, es necesario contextualizarlos en el marco de las características socioeconómicas de cada región, para lo cual ofrecemos, en la Tabla 9, algunos indicadores relevantes. Estas regiones son extremadamente heterogéneas en cuanto a sus dimensiones y población.³

Tabla 9 - Datos demográficos por región

	Brasil	Norte	Nordeste	Centro-Oeste	Sudeste	Sur
Área (km ²)	8.515 767,049 km ²	3.835.676,948	1 554 291,607	1 606 371	927.286	575.316
% territorio nacional	100%	45,25%	18,2%	45,2%	10,9%	6,8%
% población total	100%	7% (2011)	27% (2011)	7% (2011)	42% (2011)	14% (2011)
Densidad población	23,8 hab./km ²	4,47 hab./km ²	(2014): 36,14 hab./km ²	9,47 hab./km ²	92,05 hab./km ²	50,34 h/km ²
% población rural total	15%	16,6	16,9	11,2	5,1	15,1
% PBI nacional		5,3%	13,1%	9,3%	55,4%	16,5%
Índice Analfabetismo	15,2%	27,3%	16,6%	6,7%	4,8%	4,4%

Fuente: (IBGE).

Estos datos muestran que la región más industrializada, el Sudeste, atrae inversiones y población mientras que las otras regiones continúan siendo agrícolas. La región Norte, con una población predominante indígena y de inmigrantes nordestino, y el Sur con inmigrantes europeos pobres con el tiempo se volvió económicamente importante por obtener de la población el conocimiento necesario para producir. El centro-oeste, a pesar de ser una región agrícola, se construye a partir de

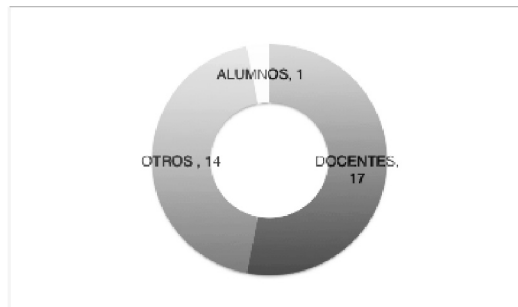
3. En 1967, el geógrafo Pedro Pinchas Geiger propuso una división a partir del proceso de formación del territorio brasileño, en tres grandes regiones geoeconómicas o complejos regionales (GEIGER, 1969): El Nordeste (caracterizado como la región del pasado, ya que fue allí donde tuvo lugar la colonización del país y la primera región en desarrollarse), la Amazonía (que por ser repositorio de recursos naturales del país sería la región del futuro) y el Centro-Sur (local del desarrollo presente, la región actualmente más rica y poderosa tanto económica como políticamente). Si bien ninguna división de un país en regiones es inocente, es evidente que esta clasificación estigmatiza la región del Nordeste, un área sometida a un perverso proceso histórico y que actualmente es la zona con mayores problemas económicos del país. Es interesante observar que aunque no se utilice explícitamente este criterio para dividir geopolíticamente el territorio de Brasil, los prejuicios subyacentes a esta clasificación están presentes en el imaginario cultural brasileño e impacta en las identidades de los sujetos y comunidades de cada región.

grandes haciendas y concentración de rentas, lo cual obstaculiza la socialización de la educación. Asimismo, hay una relación entre PBI y analfabetismo: en Norte y Nordeste tienen el mayor número de personas no escolarizadas.

3.3. Los sujetos investigados

Por último, agrupamos las tesis relevadas según los sujetos investigados: docentes/docentes aspirantes, alumnos/exalumnos, y otros actores sociales o institucionales. Para esta clasificación seleccionamos en cada caso un único grupo de sujetos, que representaba el foco central de la investigación. Nos sorprendió encontrar en sólo una de las tesis (Alves, 2013) el centro de la investigación eran los alumnos de las escuelas de campo. Si bien otros trabajos aplicaban algún instrumento de relevamiento de datos a otros grupos, éste tenía como propósito la triangulación o la complementación de la información recogida del grupo principal de sujetos investigados. En esta etapa encontramos que 17 de las 32 tesis relevadas tenían como sujetos principales de la investigación a los docentes, 14 a otros actores y solamente 1 se centraba en los alumnos, como muestra el gráfico siguiente:

Gráfico 5 - Sujetos investigados



Fuente: Autora.

::109::

4. CONCLUSIONES

En este trabajo nos propusimos investigar qué aspectos de la educación de campo constituyen el foco de las tesis y disertaciones producidas recientemente en Brasil y publicadas en el repositorio de la BDTD, para identificar espacios para nuevas investigaciones. Un relevamiento de las tesis sobre educación de campo producidas en 2013-2014 y disponibles en la Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) arrojó como resultado 32 tesis que cumplían nuestros requisitos de inclusión y exclusión. Una clasificación temática de estos trabajos muestra que hay un interés semejante en cuestiones de pedagogía y de políticas de educación de campo, si bien el tema más estudiado considerando tanto la categoría “Pedagogía” por sí misma como la totalidad de los trabajos relevados es la formación docente; este interés se agudiza cuando se consideran los sujetos investigados, con 17 de las 32 tesis relevadas dedicadas a investigar este grupo. En cuanto a la clasificación regional, la mayor parte del trabajo de campo (24 tesis) se ha realizado en el Sudeste de Brasil.

Como contrapartida a este interés en la figura de los docentes, encontramos que los alumnos de las escuelas de campo no han recibido una atención comparable a otros actores institucionales. Dado que son los estudiantes los beneficiarios de los programas de educación rural, creemos que es necesario que se lleven a cabo investigaciones sobre aspectos relativos a las subjetividades de estos actores para comprender en mayor profundidad los resultados desalentadores de algunos programas de educación de campo, especialmente en cuanto a la capacidad de retención de los alumnos. Creemos también que el hallazgo más interesante de este relevamiento ha sido comprobar que en el período 2013-2014 la Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) no

registra ninguna tesis que aborde la educación de campo en la región Centro-Oeste de Brasil, a pesar de que los indicadores de las agencias gubernamentales son profundamente preocupantes, y requieren además de políticas adecuadas un interés sostenido por parte de la academia que contribuya a mejorar y fortalecer tales políticas.

ÍNDICE DE FUENTES

SECUNDARIAS

Bibliografía

ALVES, M. (2013): *Ser alguém na vida. Condição juvenil e projetos de vida de jovens moradores de um município rural da microrregião de Governador Valadares* Tesis de Maestría, Universidade Federal de Minas Gerais.

AQUINO, L. (2013): *Representações sociais de educandas e educandos do curso de Licenciatura em Educação do Campo sobre a leitura de texto acadêmicos*. Tesis de doctorado, Universidade Federal de Minas Gerais.

ARROYO, M.; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (2008): *Por uma educação do campo*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

BARRADAS, C. (2013): *EDUCAÇÃO DO CAMPO: formação continuada de professores do programa escola ativa em Buriti (MA)*. Tesis de Maestría, Universidade de Taubaté.

BASSO, J. (2013): *As escolas no campo e as salas multisseriadas no estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar*. Tesis de Maestría, Universidade Federal de Sao Carlos.

BRASIL (2000): *Evolução da Divisão Territorial do Brasil 1872-2010*. Disponible en http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_evolucao.shtm, consultado 26/1/2015

BRASIL (2008): *Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Brasilia: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO / Secretaria de Educação Continuada, 2004.

BRASIL (2007): *Panorama da Educação do Campo*. Brasilia: MEC, disponible en <http://www.red-ler.org/panorama-educacao-campo.pdf>

BRASIL (2010): *Constituições brasileiras de 1824, 1891, 1930, 1934, 1937, 1946, 1967 e 1988*. Disponible en www.camara.gov.br. Acceso 20/11/2010.

COOPER, H. and L. V. HEDGES (2009): "Research synthesis as a scientific process." *The handbook of research synthesis and meta-analysis* London: Sage.

COOPER, H. M. (1985): "A Taxonomy of Literature Reviews." Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (69th, Chicago, IL, March 31-April 4, 1985) under the title "The Literature Review: Knowledge Synthesis Activities in Education and Psychology."

DE AGUILAR, A. (2013): *Escola do campo em discussão: estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem os sujeitos rurais no município de São Carlos*. Tesis de Maestría, Universidade Federal de São Carlos.

DE CAMPOS, M. (2014): *Escola do campo: desafios e possibilidades para o ensino da agroecologia e educação ambiental em Araras (SP)*. Tesis de Maestría, Universidade Federal de São Carlos.

FEROLLA, L. (2013): *Processos colaborativos na gestão pública: estudo as relações estabelecidas no contexto do Programa Nacional de Educação do Campo*. São Paulo, 2013.

FERREIRA, L. (2014): *Professores da zona rural em início de carreira: narrativas de si e desenvolvimento profissional*. Tesis de Doctorado, Universidade Federal de São Carlos.

FREITAS, K. (2013): *Formação de educadores de jovens e adultos do campo. Produções do período de 2006 à 2011*. Tesis de Maestría, Universidade Federal de Viçosa.

FRIGOTTO, G. (2010): *Educação e a crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez.

GEIGER, P. P. (1969): Regionalização. *Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, 31(1), 5-25*.

GIMENES, C. (2014): *Resgate histórico da escola rurais em São João da Boa Vista - SP*. Tesis de Maestría, Universidade Federal de São Carlos.

JESUS, A. (2013): *Nos caminhos da escola do campo: processo de implantação da educação do campo no município de Matão, São Paulo*. Tesis de Doctorado, Universidade Federal de São Carlos.

- KUHN, A. (2013): *Educação do campo e ensino médio em agroecologia: estudo de caso da escola 25 de maio, Friburgo SC*. Tesis de Maestría, Pontificia Universidade Católica de São Paulo.
- LARCHERT, J. (2013): *Resistências e seus processos educativos na comunidade negra rural quilombola do Fojo - Ba*. Tesis de Doctorado, Universidade Federal de São Carlos.
- LAVOURA, T. (2013): *Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas a cerca da educação escolar e emancipação humana*. Tesis de Doctorado, Universidade Federal de Minas Gerais.
- LOPES, W. (2013): *Profissionalidade docente na educação do campo*. Tesis de Doctorado, Universidade Federal de São Carlos
- LOPES, F. (2013): *Pedagogia da terra: interfaces entre a formação docente, a educação do campo e a educação ambiental*. Tesis de Doctorado, Universidade Federal de Uberlândia
- MACHADO, V. M., & NETA, M. D. A. P. B. (2013): Mapeamento de pesquisas sobre a juventude camponesa no movimento da educação do campo= mapping of researches about peasant youth in them ovement of education in rural areas. *CAMINE: Caminhos da Educação= Camine: Ways of Education*, 5(2), 43-56.
- MEIRA, I. (2013): *Relação entre escolarização pública e o contexto da escolado campo: Um estudo de caso no município de Boa Vista|PB*. Tesis de Maestría, Universidade Federal de Paraiba.
- MENEZES, L. (2013): *Representações sociais sobre a educação do campo constituídas por educandos do curso de licenciatura em educação do campo*. Tesis de Maestría. Universidade Federal de Minas Gerais
- MOREIRA, A. (2013): *Educação do Campo e docencia no cantexto da agricultura familiar: o programa escola ativa no município de Salinas MG*. Tesis de Doctorado. Universidade Federal de São Carlos.
- OLIVEIRA, A. (2014): *Formação e trabalho no movimento sem terra (MST): processo de resistência do campesino*. Tesis de Maestría, Universidade Federal de Minas Gerais.
- PAULA, A. (2013): *Educação do campo: desafios para a implantação de uma política educacional das escolas do campo*. Tesis de Maestría, Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- PEREIRA, P. (2014): *Educação rural na Paraíba*. Tesis de Maestría, Universidade Federal de Paraiba.
- PEREIRA, A. (2013): *Territorialidade da educação do campo na região Sudoeste do Paraná na última década (2000 à 2010)*. Tesis de Maestría, Universidade Estadual do Oeste do Parana. ::111::
- PINTO, T. (2013): *A apropriação do discurso científico sobre evolução biológica por futuros professores de ciências em formação no curso de licenciatura em educação do campo da UFMG*. Tesis de Maestría, Universidade Federal de Minas Gerais.
- PRIEBE, M. (2013): *Política pública de educação do campo: um estudo sobre a participação popular em Miradouro - Minas Gerais*. Tesis de Maestría, Universidade Federal de Minas Gerais.
- RANDOLPH, J. J. (2009): "A guide to writing the dissertation literature review." *Practical Assessment, Research & Evaluation* 14 (13): 2.
- SANTI, L. (2013): *Memória autobiográficas de uma professora atuante em uma escola rural: sentidos e significados à leitura*. Tesis de Maestría, Universidade Federal de Santa María.
- SANTOS, S. (2013): *Letramento e identidades em educação do campo*. Paraná, 2013.
- SAVIANI, D. (1986): *Escola e Democracia*. Col. Polêmicas do Nosso Tempo, São Paulo: Ed. Cortez e Ed. Autores Associados. v. 5. 10. ed., 96 p.
- SILVA, N. (2013): *Cultura corporal e tempo livre em áreas de reforma agrária: notas a cerca da educação escolar e emancipação humana*. Tesis de Maestría, Universidade de São Paulo.
- SPERANDIO, W. (2013): *Formação continuada de professores na escola do campo: com a palavra os docentes do ensino médio*. Tesis de Maestría, Universidade Federal do Espírito Santo.
- TONDIN, C. (2013): *Políticas públicas de educação para os/as agricultores/as familiares: um diálogo entre a Fetraf-Sul/CUT e o estado*. Tesis de Doctorado, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- WEISS, A. (2013): *História de vida pessoal e profissional de uma professora do campo*. Tesis de Doctorado, Universidade Federal do Espírito Santo

Recibido el 27 de agosto de 2014
Aceptado el 24 de noviembre de 2014

INCLUSIÓN DE LOS INMIGRANTES EN LOS CENTROS ESCOLARES PÚBLICOS ESPAÑOLES

INCLUSION OF IMMIGRANTS IN PUBLIC EDUCATION CENTRES

Silvia Facal Santiago*
sfacal@ude.edu.uy

RESUMEN

El siglo XX y lo que va del XXI se han caracterizado por presentar movimientos de migraciones masivas los cuales vinculan diferentes factores como el de la educación.

España ha sido, desde la década de 1990, uno de los principales destinos de olas migratorias procedentes de los más variados lugares. El impacto de la población extranjera en los centros escolares se ha comenzado a sentir recién a partir de mediados de la década de 2000. Debido al crecimiento constante del alumnado extranjero en los centros escolares públicos españoles el gobierno se ha marcado como reto el de la integración de los mismos a través del modelo de inclusión.

::113::

En este artículo se presentan las principales políticas de inclusión de alumnos extranjeros en los centros escolares públicos españoles a través de una metodología cuantitativa y cualitativa junto con la utilización de fuentes estadísticas secundarias y análisis de contenido.

La respuesta de las autoridades de educación, a través de diversas políticas de inclusión, ha diversificado, en los últimos años, sus esfuerzos para incluir a los alumnos extranjeros en los centros escolares públicos españoles.

Palabras clave: Inclusión; alumnado extranjero; centros escolares públicos; España

ABSTRACT

The twenty-first and twenty century so far have been characterized by presenting movements of mass migration which link different factors such as education.

Spain has been, since the 1990s, one of the main destinations of migratory movements coming from the most diverse places. The impact of the foreign population in schools has begun to feel only since mid 2000. Due to the constant growth of foreign students in Spanish public schools the Spanish government has set itself the challenge of integrating them through the inclusion model.

* Doctora en Historia de América y Contemporánea por la Universidad de Santiago de Compostela. Máster Universitario en Inmigración (Especialidad Investigación e Intervención social) por la Universidad Pontificia Comillas de Madrid. Especialista en Gestión de Empresas Turísticas por la Universidad Politécnica de Madrid. Diploma en Docencia Universitaria por la Universidad de Montevideo. Licenciada en Historia por la Universidad de Santiago de Compostela y Licenciada en Ciencias Históricas por la Universidad de la República. Está categorizada como investigadora activa nivel 1 en el Sistema Nacional de Investigadores de la ANII. Actualmente se desempeña como docente en la UCU, UDE y UM. Tiene a su cargo la línea de investigación de las migraciones de ida y vuelta en Uruguay.

In this article the main inclusion policies of foreign students are presented in Spanish public schools through a quantitative and qualitative methodology and the use of secondary statistical sources and content analysis.

The response of the authorities of education has diversified in recent years, efforts to include foreign students in Spanish public schools through the inclusion model.

Keywords: Inclusion; immigrants; public education centres; Spain.

1. INTRODUCCIÓN

El siglo XX en su totalidad y los inicios del siglo XXI se han caracterizado no sólo por ser de los más violentos de la historia sino también por p0seer los mayores movimientos o flujos migratorios producidos por razones de diverso índole.

Los factores que han llevado a las personas a trasladarse fuera de sus fronteras durante el pasado siglo y los inicios del presente pueden ser de carácter individual o que afectan a un gran número de personas produciendo con ello las denominadas migraciones masivas. Con relación a las migraciones de carácter individual¹ las principales causas que las propician suelen ser: las culturales; las educativas (fuga de cerebros); las psicológicas; los cambios en el modo de vida; la aventura... Al mismo tiempo pueden estar acompañadas también por otros motivos de orden económico, social, político, religioso, etc. Las migraciones, en cambio, de carácter masivo, suelen estar causadas por razones de orden económico, social, político, religioso, racial o étnico, medioambientales, etc. Entre los principales factores económicos de expulsión masiva encontramos, a grandes rasgos, los siguientes: nivel de renta más bajo que en destino para cada perfil socio-ocupacional, considerando la calificación, el sexo y la edad; imposibilidad total o parcial de acceder a la propiedad y usufructo de los recursos (por ejemplo: latifundio); nivel de desempleo más alto que en destino, en relación con el total de la población y con el perfil personal; crisis del sector económico al que pertenece el candidato a emigrar (por ejemplo: procesos de desindustrialización); inestabilidad económica o clima de crisis generalizada, con impacto social; expectativas de escasa movilidad socioeconómica; alta presión demográfica: una gran cantidad de población, sobre todo la más joven, que no encuentra formas de sustento suficiente o satisfactorias; población distribuida heterogéneamente en el territorio, por lo general con procesos de gran concentración urbana en condiciones de hacinamiento; grandes niveles de pobreza e insatisfacción de las necesidades humanas básicas e intermedias a pesar de invertirse grandes horas de trabajo para ello; deterioro de los niveles de renta y de satisfacción de las necesidades humanas básicas e intermedias por la crisis de las políticas sociales como consecuencia de los Planes de Ajuste Estructural, “economías de guerra” y otras medidas de “estabilización económica”; búsqueda de mejora en la calidad de vida en el sentido, por ejemplo, de disponer de una mayor cantidad de horas para disfrutar de su tiempo libre, de su familia y del fruto de su trabajo o jubilación; otros incluso, emigran para estar con sus familiares emigrados previamente poniendo en funcionamiento las cadenas migratorias.

Se puede afirmar, de cierta manera, que las migraciones del siglo XX y principios del XXI producidas por los distintos factores señalados con anterioridad, tiene un fuerte impacto en las estructuras psicológicas, culturales y sociales de los migrantes, así como efectos también en sus estilos de vida, demandando servicios específicos de salud, educación y vivienda (Jurado de los Santos & Ramírez Lñiguez, 2006).

En los centros de educación formal –en mayor medida los de primaria y secundaria públicos - de los países receptores de los movimientos masivos migratorios se suele encontrar niños/as y adolescentes de diversas nacionalidades y grupos étnicos con culturas hasta a veces muy distantes a las de las sociedades de acogida. Estas últimas se han propuesto, a través de diversos modelos, integrar a estos estudiantes de diferentes orígenes buscando, en una primera instancia, asimilarlos y luego, de forma más reciente, incluirlos reconociendo su diversidad y apostando por una educación intercultural.

1. En este trabajo no nos centraremos en las mismas porque sus efectos se producen sobre un número reducido de migrantes.

En este artículo presentaremos, precisamente, los modelos de inclusión de los inmigrantes en edad escolar en los centros escolares públicos españoles a los cuales concurre el 82%² de los mismos (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2012), como caso paradigmático debido no sólo a la fuerte inmigración recibida por España a partir de la década de 1990 hasta la actualidad³ sino también porque el citado país se ha convertido, a partir de 2002, en el principal polo de atracción de migrantes uruguayos los hijos de los cuales concurren también a los centros educativos españoles. En sociedades como la española en las cuales los inmigrantes representan ya el 12% aproximadamente de su población total (INE, 2014) y los residentes menores de edad son el 20% aproximadamente del total de la población extranjera –en su mayoría población en edad escolar obligatoria- se hace necesario incluir de forma adecuada a estos últimos en los centros de educación.

A partir de principios de la década de los 2000 se produjo un aumento continuo en la matriculación de alumnos extranjeros en el sistema educativo español superando el 25% de crecimiento anual durante cinco años consecutivos lo cual elevó el número de escolares extranjeros desde los 80.587 que había en el curso escolar de 1998-99 a 449.936 en el curso 2004-05 (Ministerio de Educación Ciencia y Deporte, 2012). De este modo, la tasa de matriculación en los centros escolares españoles que había comenzado a disminuir a partir de la década de 1990, cayendo a una tasa del 2,5% anual (Rahona López & Morales Sequera, 2013), ha registrado una continua reducción de las tasas de crecimiento de la población escolarizada. Como efecto de lo anterior se puede concluir que la entrada de población escolar extranjera ha producido un continuo crecimiento del porcentaje de estudiantes en las aulas. Este continuo crecimiento de alumnos extranjeros escolarizados ha llegado a propiciar que se instaure en la sociedad española la impresión generalizada de que el número de inmigrantes presentes en las aulas es muy alto (Garrido & Cebolla, 2010); aunque esta visión es un tanto exagerada debido a que si bien el alumnado extranjero ha aumentado exponencialmente a partir del curso 2004-05 tan sólo uno de cada diez alumnos es extranjero (Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte, 2012). No obstante, el grado de heterogeneidad de la población extranjera es muy amplio junto con su distribución entre las Comunidades Autónomas españolas que configura perfiles étnicos específicos en cada una de las mismas y también se debe tener en cuenta las importantes diferencias entre centros educativos según su titularidad que ha provocado una alta concentración de escolares en centros públicos.

::115::

2. METODOLOGÍA Y TÉCNICAS UTILIZADAS

Esta investigación se desarrolló a través de un enfoque metodológico mixto con un predominio del cuantitativo sobre el cualitativo debido a que se hizo necesario contar con información de carácter estadística sobre la realidad de los alumnos extranjeros en los centros públicos españoles. El enfoque cualitativo, complemento del cuantitativo, nos permitió analizar e interpretar los programas actuales de inclusión aplicados en los citados centros de educación a nivel del estado español y de las Comunidades Autónomas en particular.

Las técnicas utilizadas de la mano del enfoque cuantitativo fueron las estadísticas secundarias provenientes del Instituto Nacional de Estadística de España y del Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte de España. Estas fuentes de información son de fácil acceso y están actualizadas hasta el año 2012, un año antes de la realización de la investigación.

En cambio, las técnicas cualitativas utilizadas en esta investigación fueron los análisis de contenidos realizados a las propuestas y programas de inclusión realizados por las Comunidades Autónomas españolas. De este modo, pudimos conocer sus implicancias y necesidades de aplicación en el nuevo contexto del aumento del alumnado extranjero en las aulas de los centros escolares públicos españoles desde el curso 2004-05.

2. Esto se puede deber a que los inmigrantes suelen escolarizar a sus hijos en centros en los cuales su minoría étnica está muy presente, como mecanismo para favorecer la integración de sus hijos en el sistema educativo formal e incluso como manera de evitar una posible discriminación por parte de la población autóctona hacia los niños recién llegados (Rahona López & Morales Sequera, 2013).

3. A pesar de la fuerte recesión económica vivida por España a partir de 2008 a este país continúan llegando migrantes de diferentes orígenes.

3. LA VARIABLE EDUCACIÓN COMO ELEMENTO DE INTEGRACIÓN DE LOS MIGRANTES EN LAS SOCIEDADES RECEPTORAS

La variable educación juega un papel preponderante en los movimientos migratorios en todas sus perspectivas:

- Funciona como una causal de nivel fundamentalmente individual de los mismos.
- Se configura como una de las variables utilizadas para medir la integración de los inmigrantes en las sociedades de acogida y se verifica de la siguiente manera: matrícula en centros educativos de todos los niveles públicos y privados –incluyen los centros de educación étnica-; ausentismo escolar; calificación y pasaje de cursos; becas.
- Tiene al mismo tiempo una incidencia tanto en las sociedades receptoras como en de las de destino estudiadas a través de la denominada “fuga de cerebros” gracias a las cuales estas últimas se ve beneficiadas. La “fuga de cerebros” se suele producir cuando en las sociedades de origen existe un acceso restringido a estudios de perfeccionamiento de posgrado o falta de investigación, principalmente.

Si los extranjeros no se escolarizan o tienen serios problemas de convivencia escolar, esto provoca una menor integración en la sociedad receptora y hasta conflictos. El encuentro entre diversas culturas suele provocar conflictos debido a la diversidad de valores y de costumbres. Sin embargo, el auténtico conflicto no viene tanto de las diferencias culturales sino de las económicas, sociales y étnicas. En este sentido, Girard & Koch (1997) señalan que el conflicto en sí mismo no es positivo ni negativo, sino más bien una parte natural y consustancial de la vida escolar, partiendo, además, de la importancia de aprender a mirar el conflicto, a entenderlo y a analizarlo desde una perspectiva de apertura y diálogo. En este punto, debemos decir que la educación intercultural promueve relaciones de igualdad y de mutuo enriquecimiento entre personas procedentes de culturas diferentes, mediante el aprendizaje de valores, habilidades, actitudes y conocimientos interculturales; y realmente tenemos que explicitar que en este marco es donde se ponen en juego las estrategias de gestión y regulación de los conflictos en los contextos educativos de diversidad.

::116::

Los mayores problemas de integración de los alumnos extranjeros se presentan en edades que oscilan los 10 a los 16 años: si hay una diferencia importante del idioma, por ejemplo, se ven incapaces de seguir las clases y suelen abandonar. Incluso se pueden producir problemas debido a la utilización de códigos de referencia cultural distintos que pueden terminar produciendo malentendidos.

Actualmente, en los centros escolares, y los españoles no están exentos de ello, se enseña en la denominada pedagogía de la *indiosicracia blanca* la cual enseña por igual a los blancos y a los no blancos cuáles han de ser los patrones adecuados basada en la ilustración europea (Kincheloe y Steinberg, 1999).

La escuela transmite una cultura escolar que tiene mucho que ver con la propia cultura de la sociedad en la que se encuentra, y que, en términos generales, responde a las necesidades del grupo culturalmente mayoritario (Sabariego, 2002). Y quien acoge puede terminar discriminando a quien no se comporte según los parámetros esperados. Se entiende, por lo tanto, por discriminación:

“a la imposibilidad del pleno ejercicio de los derechos y garantías de ciertos sectores sociales de la población en razón del sexo, raza, creencias religiosas o políticas, nacionalidad, situación social, elección sexual, edad y discapacidades. La discriminación se ha ejercido siempre sobre todo aquello que se aparta, aquello que es diferente de lo hegemónico ya sea en lo social, en lo político o cultural. Lo ‘diferente’ por razones de nacionalidad, religión, raza, elección sexual, edad etc.” (Lipszyc, 2006)”.

No se debe olvidar que la escuela actúa como dispositivo de reproducción cultural de la conducta de la sociedad en general. La discriminación, el racismo y la exclusión en las escuelas es un apéndice más de lo ocurrido en otros ámbitos macro, como puede ser la interacción en el barrio. Junto con ello transmite, según manifiesta Lipszyc (2006), un sistema de lealtades, la competencia, la creatividad, la solidaridad o su ausencia, el autoritarismo y las jerarquías como forma natural de las relaciones sociales. Al mismo tiempo, llega a difundir todo un “currículum oculto” que, en la práctica

funciona como uno de los más importantes disciplinadores que posee un Estado. Junto con ello, la escuela puede ser también el ámbito propicio para expandir y ejercitar la antidiscriminación (Lipszyc, 2006).

Por ello, tanto para los alumnos y alumnas pertenecientes a grupos étnicos o culturales minoritarios la cultura escolar puede significar una especie de lastre que dificulta sus procesos de adaptación o integración (Essomba, 1999).

En estos contextos surgen en España diversos conflictos vinculados al multiculturalismo escolar (Bartolomé, 1997a; Jordán, 1999; Essomba, 2003):

a) Dificultades escolares. Muchos de los alumnos inmigrantes que llegan a las escuelas públicas proceden de familias humildes, con pocos recursos económicos y educativos, y algunos vienen con la experiencia de una escasa o nula escolarización, o con grandes diferencias con respecto a las que se producen en el educativo español; esto hace que algunos muestren inicialmente unas carencias importantes que pueden dificultar, en unos primeros momentos, su integración con el resto del alumnado.

b) Desconocimiento del idioma. Esto supone inicialmente una dificultad mayor para los alumnos que proceden de culturas muy diferentes en las escuelas españolas. En este sentido, en éstas el citado problema se está resolviendo mediante la puesta en marcha de las denominadas Aulas Temporales de Adaptación Lingüística (ATAL). Sin embargo, este desconocimiento no sólo tiene repercusiones iniciales en el aprendizaje y ritmo escolar de los alumnos de origen inmigrante sino también en los componentes afectivos los cuales son importantes cuando estos alumnos se sienten impotentes ante la falta de comunicación o el estado de cierto aislamiento relacional.

Para poder resolver este tipo de situaciones, la UNESCO (2003) estableció tres principios básicos que deben ser tomados en cuenta en la educación en contextos multilingües:

- Apoyar la **enseñanza de la lengua materna** como medio para mejorar la calidad de la educación con base en la experiencia de alumnos y profesores. Este principio se fundamenta en el supuesto de que la lengua materna es esencial en la educación inicial y en el alfabetismo, para lo que es necesaria la formación del profesorado y el material de lectura correspondiente.
- Apoyar la **educación bilingüe y multilingüe** en todos los niveles educativos así como promover la igualdad social y de género como elemento clave de las sociedades lingüísticamente diversas. Debe estimularse la comunicación y el desarrollo de la capacidad de diálogo primero en la lengua materna y luego en la lengua nacional oficial y/o en otras. Asimismo, el intercambio de profesores entre países posibilita el desarrollo de habilidades lingüísticas. Con respecto a la política educativa, hay que enfatizar la promoción de la enseñanza de las diferentes lenguas a través de la disposición de materiales en formato electrónico.
- Reconocer la **diversidad lingüística** como un componente esencial de la educación intercultural para estimular el entendimiento entre diferentes grupos de personas y asegurar el respeto de los derechos fundamentales. Este principio se basa en la afirmación de que los derechos educativos de las minorías debe ser respetada mediante la implementación del derecho de aprender la lengua materna, el derecho de aprender la lengua oficial así como las lenguas globales de comunicación. De igual modo, este principio está orientado a la valoración positiva de la diversidad cultural a través de una reforma del currículo en el que se incluya la lengua, historia, cultura e identidad de las poblaciones minoritarias.

c) Aumento excesivo de alumnos de origen inmigrante en las escuelas públicas. La llegada de inmigrantes ha supuesto que muchos de ellos se fueran a vivir a ciertos barrios de las ciudades donde el precio de las viviendas es más asequible, lo cual provoca una cierta concentración –en especie de guetos de inmigrantes- que hace que muchos de los centros educativos se nutran cada vez más de una población mayoritariamente (o casi) de origen inmigrante; esto puede suponer una suerte de “guetización” de estos centros escolares públicos.

::117::

d) Aparición de algunos conflictos religiosos. En algunos centros escolares públicos en países en donde hay grandes diferencias religiosas entre la población migrante y la local –como el caso de Francia, por ejemplo- se vive con mayor impacto noticias, que salen en los medios de comunicación, sobre la ostentación de determinados símbolos religiosos en las aulas o simplemente por seguir conductas prescritas en la religión practicada por ellos y sus padres. Un ejemplo de ello sería el caso del pañuelo o velo islámico, la negación por parte de algunas familias a que sus hijas no realicen determinadas actividades escolares porque contravienen normas religiosas, etc..

Actualmente, en España se están dando también estos conflictos acompañados de controversias y para tratar de resolverlos, en algunos casos, se ha tomado el ejemplo del estado francés. Se recuerda aún cuando en Francia, en 1989, se expulsó a tres chicas marroquíes de un instituto de las afueras de París por negarse a quitarse el pañuelo de la cabeza en clase. El debate polarizó Francia y se acordó tratar este asunto caso por caso. El Tribunal Supremo francés se limitó a prohibir cualquier vestimenta “ostensible” o “provocadora” que perturbara el orden del programa educativo. Un caso similar ocurrió en 2007 en España, concretamente en Girona: en una escuela pública de la citada localidad se prohibió a una niña a concurrir a clase porque llevaba un velo islámico. Como respuesta al incidente, el Departamento de Educación decidió obligar a la escuela Anexa de Girona a admitir a la niña de 6 años que hacía una semana no asistía a la escuela porque el centro le había comunicado a los padres que no podía usar el velo en clase. El centro, para ello, se acogía a su reglamento interno, que rechazaba cualquier diferencia entre los alumnos por razones de sexo, religión u otros factores. No obstante, el director de los servicios territoriales de Educación afirmó que no había ninguna razón la cual pudiera justificar el absentismo de la niña, que podría “volver a la escuela mañana mismo” (La Vanguardia. 1-10-2007).

e) Escasa implicación familiar en las tareas escolares. La investigación realizada por Rascón (2006) –sobre inmigrantes marroquíes en España- nos lleva a tener en cuenta que muchas familias de origen inmigrante (en este caso, magrebí) no ayudan a sus hijos a realizar las tareas escolares domiciliarias, debido principalmente al desconocimiento o a sus obligaciones laborales las cuales les hacen pasar mucho tiempo fuera de casa. No obstante, esta misma investigación muestra la satisfacción de los padres marroquíes, a modo de ejemplo, por la educación recibida por sus hijos en las escuelas públicas españolas, así como las altas expectativas sobre las oportunidades que el propio sistema educativo pueda proporcionarles a sus hijos.

::118::

3.1. Hacia la inclusión de los niños extranjeros en los centros escolares españoles

Es una realidad, como ya se ha manifestado, que a partir del curso escolar 2004-05, los centros escolares públicos españoles acogen a un mayor número de alumnos extranjeros y que su distribución supone diferencias entre las comunidades autónomas. Inclusive, el origen de los mismos es muy heterogéneo. El gobierno español, en general, y las Comunidades Autónomas, en particular, se han marcado como reto integrar a estos alumnos apostando por la “inclusión” de los mismos.

El término inclusión – que debe reconocer la diversidad- en educación se ha definido de diversas maneras. A continuación se pueden leer una serie de definiciones sobre inclusión; todas ellas tienen en común el hecho de integrar a todos los alumnos en los centros educativos eliminando, para ello, las barreras limitantes:

- “La inclusión no tiene que ver sólo con el acceso de los alumnos y alumnas con discapacidad a las escuelas comunes, sino con eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Blanco 2002: 6).
- “La inclusión se concibe como un conjunto de procesos orientados a eliminar o minimizar las barreras que limitan el aprendizaje y la participación de todo el alumnado” (Booth y Ainscow 2002: 9).
- “Inclusión como una aproximación dinámica que responde positivamente a la diversidad de los alumnos y ve las diferencias no como un problema sino como oportunidades para enriquecer” (UNESCO 2005: 12-13).

- “La inclusión social es un derecho natural del sujeto que proviene de su condición gregaria; como derecho humano debe estar garantizado” (Rivas 2006: 365).
- Las formas de pensar la inclusión teniendo en cuenta a la Declaración de Salamanca en 1994, serían según Ainscow y César (2006): 1. la que está relacionada con la discapacidad y las necesidades educativas especiales y que tiene como finalidad fomentar la participación de los alumnos que tienen alguna discapacidad física o intelectual; 2. la inclusión como respuesta a la exclusión de aquellos alumnos que son categorizados como de *mala conducta*; 3. la inclusión de grupos vulnerables que no tienen acceso a la escuela por razones de pobreza o discriminación; 4. inclusión vista como una escuela común con estrategias de enseñanza y aprendizaje inclusivas; 5. inclusión como educación para todos en el que se enfatiza una educación y una escolarización sin excluir a nadie por razones físicas, intelectuales, económicas o culturales.

Por tal motivo y como lo establece la Declaración de Salamanca (1994:7):

“[...] las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras [...] la experiencia nos ha demostrado que se puede reducir el número de fracasos y de repetidores [y que] puede servir para evitar el desperdicio de recursos y la destrucción de esperanzas, consecuencias frecuentes de la mala calidad de la enseñanza y de la mentalidad de que ‘la que sirve para uno sirve para todos’”.

Para el logro de la deseada inclusión en las escuelas públicas españolas se deberían tener en cuenta una serie de dimensiones, de la escuela inclusiva (Booth y Ainscow, 2002):

- La **cultura**: una cultura inclusiva implica la creación de una comunidad escolar segura, acogedora, colaboradora donde cada alumno es valorado.
- Las **políticas**: a partir de una cultura escolar inclusiva se crean políticas en las que se determinan los lineamientos dirigidos a dar respuesta a la diversidad del alumnado y a mejorar su aprendizaje y su participación. ::119::
- Las **prácticas**: en las mismas se asegura que las actividades en el aula y fuera de ella promuevan la participación del alumnado y se tenga en cuenta su experiencia y conocimiento adquirido tanto en la escuela como en otros ámbitos.

De acuerdo con la UNESCO (2005) los componentes clave en una escuela caracterizada por ser inclusiva son:

- La política educativa
- Los profesores
- Los padres
- El currículum
- Las estrategias de enseñanza
- Los agentes que apoyan indirectamente la educación de los alumnos, como: los institutos de capacitación del personal y del profesorado

Es clave también, el logro de una adecuada interculturalidad⁴; además del reconocimiento y la adaptación de las diferentes culturas se propone un diálogo entre ellas, en condiciones de igualdad y reciprocidad, que permitan la convivencia.

4. En España se ha estado apostando por un modelo de integración intercultural –diálogo entre las culturas- desde la primera administración de Rodríguez Zapatero (2004-2008).

La interculturalidad cumple una función clave, entendiendo que no sólo es suficiente la aceptación y tolerancia de alumnos de diversas culturas en un centro escolar, sino también es necesario su propio reconocimiento y efectiva atención desde los diferentes componentes de la educación, desde el currículum y sus elementos hasta los procesos de enseñanza aprendizaje en el aula (Jurado de los Santos y Ramírez Iñiguez, 2010). Siguiendo con esta tónica, Sánchez (2004) distingue cuatro modos de relación de las instituciones escolares en las realidades multiculturales con las que trabaja –la última de ellas se identifica con la inclusión-. Dichas relaciones son:

- De **asimilación**, la cual se basa en los principios de la cultura mayoritaria que incorpora la cultura de procedencia a sus prácticas educativas sin adaptaciones y sin tomar en cuenta otras aportaciones.
- De **diferenciación**, en la cual las instituciones tratan de dar respuesta a las características culturales de los grupos minoritarios ofreciendo posibilidades paralelas de escolarización. Estos grupos son reconocidos, cada uno en su barrio y en su escuela pero sin interacción entre ellos.
- De **integración**, donde además del reconocimiento de las minorías culturales se reconocen sus derechos culturales y educativos asumiendo un trato igual para todos los alumnos sin hacer distinciones por su procedencia social o pertenencia a determinados grupos étnicos o culturales. En este sentido, todos asisten a las mismas escuelas con los mismos profesores.

De esta forma, la escuela debe procurar la interculturalidad evitando el conflicto entre los hábitos, las costumbres y las actitudes de los alumnos, por lo que la comunicación entre la comunidad escolar y los agentes involucrados en la educación de los alumnos migrantes -padres, profesores, administradores, trabajadores sociales, orientadores- es vital.

Chieh y Vázquez (2009) recomiendan siete acciones que la escuela debe emprender para favorecer la inclusión de los alumnos en contextos multiculturales como el de las escuelas públicas españolas. Éstas son:

- Desarrollo de un equipo profesional encargado de incrementar la competencia intercultural entre los estudiantes;
- Aprendizaje de las culturas de los estudiantes a través del contacto directo con las familias y de actividades multiculturales;
- Enseñanza del idioma del lugar de acogida para los padres y del idioma de los niños para los profesores y el personal de la escuela;
- Incluir en el currículum la enseñanza de la cultura y de la historia de los lugares de procedencia de los niños migrantes;
- Realización de talleres y portafolios sobre las diversas culturas presentes en la escuela;
- Trabajar con grupos de apoyo a los padres;
- Realización de talleres informativos sobre el sistema educativo y aspectos legales que los padres deben saber.

La inclusión de los alumnos extranjeros en los centros escolares públicos españoles a través de los mecanismos anteriores se logra principalmente en el ámbito de la escuela pública la cual funciona también como formadora de nuevos ciudadanos y como un espacio integrador de los niños provenientes de diferentes culturas.

3.2. Principales programas de inclusión en España

Entre los principales programas que las Comunidades Autónomas españolas han puesto en funcionamiento para favorecer la integración y la inclusión de los alumnos extranjeros en los centros escolares públicos españoles, en el marco de las políticas del gobierno central, tenemos:

- **Andalucía:** Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001-04).
- **Canarias:** Plan Sur (2002-06).
- **Castilla y León:** Plan Marco de Atención Educativa a la Diversidad (2004-06).
- **Murcia:** Plan Regional de Solidaridad en Educación (2001-03).
- **País Vasco:** Programa para la atención del alumnado inmigrante (2004-06).

Los planes anteriores tienen en común el hecho de buscar la integración de los alumnos extranjeros en las aulas escolares de los centros públicos a través de su inclusión en las mismas a través de diversas estrategias.

Al mismo tiempo, la mayoría de las Comunidades Autónomas han puesto en funcionamiento también programas específicos de acogida dirigidos a los alumnos extranjeros. Según Martínez de Lizarrondo (2009) las Comunidades Autónomas que más han profundizado en los mismos son: Aragón, Baleares, Canarias, Navarra y el País Vasco.

Junto con la anterior las Comunidades Autónomas cuentan con profesionales especializados en la tarea de acogida de los alumnos extranjeros. Estos profesionales son profesores tutores o mediadores que prestan su apoyo en las denominadas “aulas de acogida”.

Incluso, todas las Comunidades Autónomas españolas conscientes de la importancia de la implementación de medidas que tengan en cuenta los orígenes diversos de los alumnos de los centros escolares públicos españoles han incorporado el plan de atención a la diversidad en cada una de ellas.

::121::

No obstante, la inclusión de los inmigrantes en los programas de compensación educativa es una medida no exenta de cierta polémica. Al principio, la compensación se dirige principalmente a los alumnos con deficientes condiciones de escolarización y/o lingüísticas –no sólo de la lengua española sino también de las lenguas propias de algunas Comunidades Autónomas como el catalán, el gallego, el vasco, el valenciano o el balear-. Estos programas, que consisten en determinadas materias y terapias pedagógicas, poseen un elemento diferenciador, y se realizan fuera del aula de clase. La Comunidad Autónoma que más ha trabajado al respecto es la de Madrid (Rahona López & Morales Sequera, 2013).

Las Comunidades Autónomas españolas también han puesto en funcionamiento programas relacionados con la atención a las familias de los alumnos extranjeros. El entorno de los alumnos es, como ya hemos comentado, un indicador fundamental de su integración en las aulas de clase públicas españolas. Por tal motivo es necesario poner en marcha determinadas medidas dirigidas al apoyo de las familias de los propios alumnos extranjeros. Estas pueden ser de dos tipos: las destinadas a facilitar el acceso al sistema educativo y las que se dirigen a fomentar la integración y participación de las familias en los centros escolares públicos españoles a los cuales concurren sus hijos. Entre las primeras destacan medidas que favorecen el acceso de las familias al sistema educativo a través de la información que se proporciona en las comisiones locales de escolarización, de guías elaboradas con este propósito o en reuniones informativas realizadas en los propios centros educativos. Para poder facilitar esta tarea Comunidades Autónomas como las de Andalucía, Aragón, Baleares, Cataluña, Extremadura, Galicia, la Comunidad de Madrid, Murcia y la Comunidad Valenciana cuentan con un servicio de intérpretes y de mediadores culturales el cual permite mejorar la atención del alumnado extranjero.

Junto con las medidas anteriores, las Comunidades Autónomas españolas han optado también por formar a profesores de forma adecuada para trabajar con los alumnos extranjeros. De este modo, se han puesto en marcha una serie de medidas destinadas no solo a la formación inicial sino también a la formación permanente del profesorado para brindarle estrategias y recursos que le permitan dar una respuesta educativa adecuada a las necesidades de los alumnos extranjeros. Esta formación se lleva a cabo a través de diversas modalidades como: formación en el centro; cursos; seminarios; grupos de trabajo; cursos de posgrado; etc. (Rahona López & Morales Sequera, 2013).

4. CONCLUSIONES

En este artículo se ha logrado observar como la mayoría del alumnado extranjero de España se distribuye en centros escolares públicos debido a, como ya se puso de manifiesto, que los inmigrantes suelen escolarizar a sus hijos en centros en los cuales su minoría étnica está muy presente, como mecanismo para favorecer su integración en el sistema educativo formal e incluso como manera de evitar una posible discriminación por parte de la población autóctona hacia los niños recién llegados.

Al mismo tiempo se ha logrado comprobar como las autoridades españolas con injerencia en temas de educación, tanto del gobierno central como de las Comunidades Autónomas, se han trazado como política educativas prioritarias, con relación a los estudiantes extranjeros, el de su integración a través del modelo de la escuela inclusiva.

Junto con lo anterior, en el presente artículo, se han presentado los principales modelos de inclusión de los inmigrantes en edad escolar en los centros públicos españoles a través de las políticas que, en el ámbito educativo, se han puesto en marcha para facilitar la integración de los citados alumnos en el sistema educativos de un país con un porcentaje de población extranjera de un 12% aproximadamente.

::122::

ÍNDICE DE FUENTES

SECUNDARIAS

Estadísticas

Anuario Estadístico (2012). Las cifras de la Educación en España [en línea] Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España [fecha de consulta: 14 de diciembre de 2013]. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/servicios-al-ciudadano-mecd/estadisticas/educacion/indicadores-publicaciones-sintesis/cifras-educacion-espana.html>

Padrón Municipal [en línea] Instituto Nacional de Estadística español [fecha de consulta: 23 septiembre 2014]. Disponible en: http://www.ine.es/inebmenu/mnu_padron.htm

Bibliografía

- AINSCOW, M. y CÉSAR, M. (2006): "Inclusive education ten years after Salamanca: Setting the agenda". En: *European Journal of Psychology of Education*, vol. xxi (3), pp. 231-238.
- BARTOLOMÉ, M. (1997a): *Diagnóstico a la escuela multicultural*. Barcelona: Cedecs.
- BLANCO, M. R. (2002): *Ámbitos más relevantes para la integración: la escuela*, Madrid, Universidad Pontificia Comillas de Madrid.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (2002): *Index for inclusion (2nd ED). Developing leaning and participation in schools (2ªed)*. Manchester: CSIE [trad. Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva. Madrid: Consorcio Universitario para la Educación Inclusiva.
- CHIEH, L. & VÁZQUEZ, E. (2009): "Schools consultants as agents of social justice for multicultural children and families". En: *Journal of Educational and Psychological Consultation*, vol. 19 (1), pp. 26-44.

- ESSOMBA, M. A. (1999): *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial Grao.
- ESSOMBA, M.A. (2003). *Educación e inclusión social de inmigrantes y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona. Cisspraxis.
- JORDÁN, J.A. (1999). “El profesorado ante la educación intercultural”. En ESSOMBA, M.A. (Coord). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Editorial Grao. pp. 65-73.
- JURADO DE LOS SANTOS, P. y RAMÍREZ IÑIGUEZ, A. A. (2010): “Educación inclusiva e interculturalidad en contextos de migración”. En: *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, pp. 109-14.
- GARRIDO, L. & CEBOLLA, H. (2010): “Rendimiento educativo y concentración de inmigrantes en las escuelas españolas”. En: *PISA 2006, Presupuesto y Gasto Público 61/2010*, pp. 159-179.
- GIRARD, K. & KOCH, S. (1997): *Resolución de conflictos en las escuelas*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- KINCHELOE, J. L. & STEINBERG, S. R. (1999): *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LYPSZYC, C. (2006): La discriminación en la escuela. Los iguales y los otros. [en línea] [fecha de consulta: 18 de febrero de 2014]. Disponible en: http://www.revistafuturos.info/futuros14/discriminacion_escuela.htm.
- MARTÍNEZ DE LIZARRONDO, A. (2009): “Políticas autonómicas de integración de inmigrantes: la educación”. En: *Revista Española de Educación Comparada* [en línea] Número 15 [fecha de consulta: 15 de noviembre de 2013]. Disponible en: <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7510>
- RAHONA LÓPEZ, M. & MORALES SEQUERA, S. (2013): *Educación e inmigración en España: desafíos y oportunidades*. Madrid: Fundación Alternativas.
- RASCON, M. T. (2006): *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Tesis doctoral. Dpto. Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga.
- SABARIEGO, M. (2002): *La educación intercultural ante los retos del siglo XXI*. Bilbao: Desclee.
- SÁNCHEZ, S. (2004). “Respuestas educativas a los fenómenos migratorios” en: Cuevas, M. et al. (Coord.). *Atención a la diversidad y calidad educativa*. Ceuta: Grupo Editorial Universitario. ::123::
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2003). *Education in a multilingual world*. Paris: UNESCO.
- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION (2005). *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO.

Hemeroteca

La Vanguardia (1-10-2007): Educación obliga a una escuela de Girona a admitir a una niña a quien no permitían ir a clase con velo. - See more at: <http://www.acfilosofia.org/debates-27454/147-el-velo-islamico-en-los-centros-escolares#sthash.ZDOO7tAc.dpuf>

Recibido el 18 de agosto de 2014
Aceptado el 16 de diciembre de 2014

RESEÑAS

CAMINHANDO SOBRE FRONTEIRAS: O PAPEL DA EDUCAÇÃO

FROCHTENGARTEN, F. **Caminhando sobre fronteiras: o papel da educação na vida de adultos migrantes**. São Paulo: Summus, 2009, 164 pgs.

Esta obra compõe-se de quatro capítulos, escritos propositalmente em linguagem coloquial, assim distribuído: 1) A escola: Nosso lugar de origem, 2) Viagem ao sertão, 3) Migração de retorno a Escola 4) Até Quando?

Esse livro apresenta uma sustentação teórica onde é apresentado o perfil de alunos jovens e adultos onde o autor inicia sua pesquisa metodológica. A pesquisa é baseada da experiência vivenciada do autor e da reflexão da escolarização de adultos migrantes, ocorrida no colégio Santa Cruz no curso supletivo, onde os alunos em migrantes de áreas rurais do sul da Bahia e do norte de Minas Gerais, sendo esses trabalhadores de classe popular, que abandonaram o estudo em seus lugares de origem, retomando o mesmo na idade adulta na cidade de São Paulo, o que exemplifica o cruzamento entre fronteiras: cultura rural para cultura urbana, sendo observado a questão do analfabeto para o alfabetizado, de letrados e não letrados, o conhecimento da vida social e econômica da região rural para a região urbana de práticas e conhecimentos cotidianos.

Capítulo 1- A escola: Nosso lugar de origem.

Observa-se no colégio Santa Cruz a mudança de luz, juntamente a mudança dos alunos do período vespertino para o noturno, esse formado por alunos Jovens e Adultos inscritos no curso supletivo, dentre eles funcionários que ocupam funções como varrer o chão ou vigias de portarias tomando posse da cadeira de estudante, outros com profissões de motoristas particulares e babás. Na pesquisa realizada foi observado o perfil dos alunos, onde os mesmos apresentavam uma faixa etária entre 20 e 30 anos, a maioria era composta por mulheres (64%), havendo um equilíbrio entre brancos e afro descendentes. A cidade de São Paulo demonstra ser a opção mais apontada de migrantes nordestinos com baixa escolaridade, durante a pesquisa 90% dos alunos eram migrantes em sua maioria sendo nordestinos 68%, baianos que totalizavam 45%, entre 10% eram mineiros, 12% eram migrantes das regiões sul, Norte e Centro oeste do Brasil tendo também alguns do próprio interior paulista e fluminense. A maioria destes possui origem do campo, de regiões rurais. Com o apoio dos familiares na tentativa de mudar de vida, melhores condições de emprego e renda, justifica a iniciativa do processo migratório assim ingressando no curso supletivo na cidade de São Paulo.

::127::

Dos alunos que compunham o curso supletivo, estes também trabalhadores, apresentam marcas como graxas nos cantos das unhas, ou evidenciados pelo cheiro de cândida, o que podia ser estatisticamente notado que muitos desses estudantes possuíam cargos empregatícios em residências dentre empregadas domésticas com 45% e os que prestavam serviços e trabalhavam com comércios apresentando 19% e uma menor quantidade de 2% que possuíam funções no comércio informal. O estudo mostra que 60% desses alunos possuíam uma remuneração de 2 salários mínimos havia também os que chegavam até 3 salários mínimos onde incluía uma maior quantidade que totalizava o número de 80%. Desses dois terços possuíam uma jornada de mais 10 horas de serviço incluindo os sábados, onde uma parcela afirmava dormir de segunda a sexta em seu local de trabalho, sendo este o único refúgio em São Paulo. Devido a rotina desses alunos o ensino noturno possui suas limitações, não sendo adequado que perdure durante as madrugadas. Dos alunos que apresentam o trabalho próximo ao colégio facilita o comparecimento, porém os alunos que possuem casas próprias ou alugadas percorrem longas distâncias para seu retorno muitos chegaram até as regiões periféricas.

Atualmente sabemos que a concorrência no mercado de trabalho é grande e exigindo altos graus de conhecimentos escolares. O que no caso dos alunos do supletivo se torna inverso, pois o emprego é essencial para o estudo. A escola oferece salas espaçosas, iluminada, limpas, e mobiliário adequado, Há também aparato audiovisual para os alunos, laboratórios de ciências, sala de educação artística, biblioteca, centro de informática, quadra de esportes e campo de futebol. As aulas possuem uma interação compreendida pelos os esforços onde os alunos são analisados através dos seus interesses em aprofundar seus conhecimentos, nas atitudes solidárias e consideravelmente o afeto com o professor assim promovendo um clima onde o aluno retorne a escola. No supletivo os alunos são analisados pela sua frequência, onde o avanço do aluno para a seguinte etapa está interligada a sua presença nas aulas. O que permite que o professor tenha uma melhor observação da aprendizagem do aluno, assim intervindo de acordo com as necessidades de cada um. Outra forma de promover o ensino acontece fora do ambiente escolar englobando cultura e lazer na cidade São Paulo correlacionando os passeios com os conteúdos estudados, tais lugares como cinemas, teatros, exposições e parques, outros municípios também foram incluídos nesta didática.

Diante das diversas observações realizadas na pesquisa é notório as dificuldades encontradas no corpo desses estudantes, esses marcados pela longa jornada percorrida durante o dia, muitos demonstrando sono, cansaço, dores de cabeça, tremores, problemas estomacais, mau jeito nas costas pressões elevadas ou baixas, grandes fatores inclusos no processo de aprendizagem dos alunos do curso supletivo. Muitos ainda freqüentam as aulas após jornadas exaustivas de trabalho, ainda percorrendo obstáculos para permanecerem assíduos no curso, enfrentando a distancia de seus familiares, a dificuldade marcada pela distancia e as ameaças noturnas. Outro fator observado é o tratamento dos alunos para com os professores respeito transmitido em atos de condescendência muito desses tratamentos oferecidos aos professores são atribuídos de determinadas experiências dos trabalhadores como alunos que constroem as possibilidades de tais tratamentos. Cada aluno presente no curso apresentava seu esforço e dificuldades vivenciadas durante o dia a dia, e de todos os relatos podemos compreender que o jovem e adulto procura a escola com o comportamento de um ser que de forma involuntária cruza de uma hierarquia para outra tomando posse de funções rebaixadas, fato este ligado a obediência possuir fortes heranças das relações subjetivas entre sujeitos advinda de ordens servisais.

::128::

As práticas de ensino são compostas do letramento que está correlacionado à língua escrita e alarga-se a formação de pessoas envolvidas a praticas sociais, a alfabetização engloba na aquisição da aprendizagem de ler e escrever, o que condiz com letramento que interliga a utilização dessa habilidade no meio social. Tanto a alfabetização quanto o letramento possuem correlação e reciprocidade e são inseparáveis. A conexão entre as duas necessariamente não possui um seguimento linear. O letramento trata-se de uma técnica contínua, que não pode ser mensurada, já o conhecimento da alfabetização está interligado ao sistema da escola, o letramento está relacionado aos convívios sociais podendo ser encontrada na família e no trabalho. O Curso supletivo possui alunos que viveram uma infância e adolescência sem freqüentar a escola, portanto sem a alfabetização e o letramento possuindo somente conhecimento da vivencia prática. O ingresso à escola desenvolve um potencial de aculturação, aproximando as praticam vivenciadas dos grupos dominantes.

Nada concretizado, o autor possuía grandes interesses intuitivos no conhecimento da vida dos migrantes do curso do supletivo, tendo um dia uma breve narração da historia de vida de alguns alunos, diante de algumas conformidades foi observado que uma determinada área rural cooperava para correlações entre a escola e a migração. Diante de uma observação que em 2007 dos 72 estudantes do supletivo eram das proximidades da região do sul do estado da Bahia e do norte de Minas, estes equivalem a 17% dos alunos matriculados o que exigia duas salas de aula para grande quantidade de alunos. Foi formado ai um grupo sendo as Baianas de Tremedal e Belo Campo, a mineira de São João do Paraíso, estes municípios despertaram um grande interesse sendo o ponto inicial para o início da pesquisa. Esta pesquisa foi totalmente baseada no relacionamento de professor e aluno.

Com a intenção de reunir os migrantes e estudar as experiências de vida dos municípios relacionados, foi realizado uma minuciosa observação na ficha dos alunos matriculados no curso supletivo no ano de 2007, sendo analisado todos os dados que continham nas fichas nos espaços relacionado ao local de nascimento. Grupos de conversas foram selecionados sendo debatidos temas que envolvessem

as condições de vida no local de origem, motivos das migrações, a chegada para cidade de São Paulo, o ingresso ao trabalho, e a retomada a escola. Posteriormente entrevistas individuais foram realizadas sendo escolhidos alguns alunos de cada município para desenvolver de melhor forma suas reflexões e expressando assim de forma mais significativa. Logo após realizar a pesquisa de forma mais aprofundada possível, sendo observadas e analisadas todas as informações fornecidas pelos alunos, a pesquisa necessitava de um avanço maior.

Para maior aprofundamento da pesquisa era necessário uma visita ao local de origem alunos, assim fazendo um mergulho para conhecer as questões sociais modos e hábitos de vida, e a forma de pensar e ver a vida, as visitas foram realizadas em Tremedal, Belo Campo, e São João do Paraíso. A intenção da aproximação máxima era vivenciar e obter dados e a identidade do povo

Capítulo 2- Viagem ao Sertão.

Nessa viagem dois alunos cruzaram o cenário paulistano e posteriormente Minas Gerais. Para os alunos que vivenciavam o retorno a sua origem podia-se compreender a troca de nativos para estrangeiros, diante do reconhecimento do cenário brotava-se a familiaridade com o ambiente. A imagem da região era feita de estradas, areia e pedras que cruzavam a caatinga, nesses percursos de uma casa a outra não se avistava um ser nas longas estradas, avistava-se rebanhos macilentos, o gado tornado, o sertanejo trepado sobre o jerico, o aceno do boiadeiro, o metal e o uivo do automóvel, momentos vivenciados no sertão. As estradas compostas de casas rodeadas por cercas de tronco, sol calor empoeira, uma característica do povo era manter-se recolhidos, assim encontrava-se janelas e portas fechadas. Mesmo com a distancia entre as casas todos que ali habitavam se conheciam, território da caatinga, longas estradas que pareciam não ter fim e nem saída, diante de tal situação encontrada podia-se concluir que para o povo do sertão, o homem urbano é um frágil.

Cada região visitada correspondia a um determinado espaço que correspondia a fazenda, não era uma propriedade particular como é conhecido pelo o restante do Brasil, eram demarcações onde cada família vivia, e em alguns espaços chega-se a encontrar igrejas, escolas, e bares que tornava-se ponto de encontro de muitos homens ao redor de mesas de sinuca. Foi de grande favor para a pesquisa o deslocamento do autor, ao dispor-se sair de São Paulo para conhecer as famílias irmãos e parentes do estudantes do supletivo, o que tornou mais formidável e conveniente a colheita de dados e informações. Durante as visitas eram comum o convite para uma conversa regado a cafezinho e biscoitos de goma, ou lavar as mãos em uma pia com determinada reserva de água, visitas aos redores e vizinhanças, ao plantio, açude, engenhos e escolas, o retorno para um almoço farto acompanhado de longas conversas. Nestas regiões vive-se no aguardo das águas, da seca, do plantio, da colheita, do abate, do agricultor que foi a roça ou do migrante que foi á cidade, tratava-se da cultura da população.

::129::

Os alunos do curso do supletivo possuíam pais com faixa etária dos 60 aos 80 anos, em sua maioria viviam nas mesmas fazendas desde o nascimento, esses pais se criaram aprendendo o cultivo da terra, ou trabalho no comercio. Duas décadas antes não havia energia elétrica e nem telefones, o acesso ao comércio ou aos postos médicos tinha pequenas alternativas como charretes, lombo do jumento, ou de pé, a produção agrícola gerava o mínimo de renda, as lavouras exigiam a mão de obra e colaboração de toda a família. Cabia aos pais e filhos madrugarem ate o roçado onde era cultivado e produzido feijão, milho, mandioca, cana de açúcar, mamona e algodão, enquanto isso a mãe e algumas filhas se responsabilizavam pelos deveres domésticos e os cuidados com as crianças mais novas, conseqüentemente as crianças com o tempo pegariam o ritmo de trabalho onde mais tarde seriam inseridas. Muitos dos alunos ao atingirem 9 e 10 anos eram inseridos em atividades como preparar a terra, colheitas e plantios, tratava-se de uma questão de necessidade, todos os alunos que faziam parte da pesquisa faziam parte de um contexto onde os laços familiares estava conectado com os laços de trabalho.

Com o passar do tempo às condições com que as famílias viviam em suas fazendas foram sofrendo alterações com relação a obras de infra estrutura, redes de encanamento, as regiões passaram a possuir energia elétrica, moradias de pau a pique foram modificadas por casas de alvenaria,

mudanças climáticas também aconteceram e o que levou ao definhamento das lavouras e das grandes colheitas, devido a perda das épocas de chuva e secas, o gado sofria com a falta de chuva, e a caça do tatu passou a ser proibida faltando até para o consumo família e a economia passava a estender-se ao sistema comercial das cidades. Diante de tais circunstâncias podia-se concluir que o afastamento da escola tinha uma justificativa, os pais dos alunos do supletivo em grande parte eram analfabetos assim como seus irmãos e familiares, todos que tiveram o surgimento na roça, esses mal sabiam assinar seus nomes, poucos possuíam o conhecimento das letras, alunos do supletivo seus pais e irmãos relatavam que não freqüentavam a escola não só pelo trabalho, mais também pela dificuldade em chegar às escolas.

Os alunos do supletivo saíram de seus locais de origem meados da década de 1950, nesta época os territórios nordestinos e o norte de Minas Gerais era tomado pela seca, chegando a se estender até a região sudeste do país. Enquanto em São Paulo havia uma grande explosão nos empreendimentos voltados para a construção civil e indústrias automobilísticas abriam portas para o mercado de trabalho, o eu se tornou um grande atrativo para o destino dos migrantes. Parte determinada pela zona oeste de São Paulo ainda apresentava-se com brejos, pastagens, e vias de terra o que possuía equivalências com as áreas rurais, pois havia também novas tendências a edificações casas, prédios, e a escola Santa Cruz. Muitos dos migrantes que chegavam a São Paulo empregavam-se em construções, empregos em mansões que estavam nas redondezas das regiões urbanas. A migração possuía correlação com o sonho de um melhor rendimento financeiro com a urbanização e a expansão da industrialização. A partir desse momento era desfeito o vínculo familiar e empregatício que existia no sertão, desfazendo a subsistência das fazendas, pois se abria portas para o acesso as regiões mais urbanizadas dando um maior potencial para migração tendo o caminho destinado a São Paulo. Tal situação pode ser compreendida que a migração não produziu o afastamento da cultura tradicional mantida no sertão, porém a mudança para a cidade marcou um novo momento onde o migrante buscava melhores condições de vida assim deixando para trás suas origens e assim a migração tornava-se uma chance secundária que conseqüentemente levaria ao abandono da cultura sertaneja. Dos alunos migrantes do supletivo muitos relatavam o desejo de conquista melhores remunerações, e poder ser alguém em sua maioria relatam que a migração possuía a ênfase de buscar trabalho e não estudos, a migração para uma cidade grande permitiu aos alunos do sertão uma forma da desvinculação com a identidade gerada na cultura rural do sertão, e mesmo com as dificuldades encontradas na vida urbana, associada a trabalho e estudo, gerando um papel social significativo na vida dos migrantes.

::130::

Capítulo 3- Migração de Retorno á Escola

Com as experiências e informações vivenciadas no dia a dia do sertão, era perceptível que os componentes da cultura material e símbolos urbanos não possui agregação com os limites das cidades. O retorno a cidade de São Paulo descruzando do meio rural para o meio urbano, o clima do supletivo era formado por generalidades do sertão, tendo maior repercussão da viagem entre os próprios alunos. A vida vivida pelos migrantes na cidade grande possuía muitas diferenças da vivida no meio rural, a rotina do camponês é formada por impressões duradouras e uniformes do mundo possuindo características regulares e tênues, já a vida urbana oferece grandes mudanças bruscas favorecendo o desencontro sobre os homens, promovendo o aumento nos estímulos nervosos em altas intensidades. Alunos relatam que a vida do homem rural sempre possui a mesma rotina com a mesma continuidade, ao contrário da vida urbana onde tudo é novo e inconstante.

De acordo com as situações que podem ser geradas pelas mudanças constantes podem promover ameaças as adaptações ao meio, o que faz com que homens progridam em mecanismos psíquicos sistematizados no domínio do intelecto. Processos como esses que são vividos no meio urbano onde os homens transformam em atitudes triviais e assim possuindo as diferenças entre uns e outros. Tal circunstância está associada a economia monetária impulsionada pelos motivos pecuniários que definem a região urbana, este processo da vida metropolitana possui características onde ligam-se em feições utilitaristas. Esses percursos com grandes alterações nas atividades metropolitanas ordena uma interação das tarefas com as demais relações em um calendário pessoal. Um dos alunos durante a pesquisa relata que a vida no meio urbano passa a ser mediada pelo meio externa, pois o ser perde a direção de seu tempo. Essas grandes diferenças entre o

campo e os tempos da cidade, o movimento urbano acelerado domina a cultura. Grandes cidades são centros de disseminação dos meios de expansão da cultura, o consumo, o ritmo industrial, a produção de bens simbólicos são sempre situações novas.

Devem-se reconhecer as condições dos alunos do supletivo e suas relações como trabalhadores, a permanência desses na cidade de São Paulo possui correlações com a compreensão da capacidade funcional pela cultura objetiva. O arrasto com que as lacunas que a vida percorre integrando o processo cultural não são desperdiçadas pela vivência na cidade, a grande finalidade que a escola assume na integração das subjetividades migrantes e sertanejas na interação com a sociedade urbana. Diante desse pensamento tem-se como compreensão entre as características da cultura escola e da cultura popular.

A viagem que permitiu um maior contato e conhecimento da vida das relações e formações sociais permitiu vivenciar também a relação do homem com a natureza, a partir do contato e das análises sobre os fenômenos naturais, os processos e recursos dos homens do sertão foram os principais temas que formaram os princípios e direções das conversas escolares com os migrantes. Todos os assuntos nortearam os diálogos e promoveram aquisições de conhecimentos sendo um estudo que serviu como instrumento para analisar as concepções da cultura escolar e cultura popular. Diante de todos os momentos vividos em diversas visitas as variadas fazendas o autor pode vivenciar o modo de vida daqueles moradores, cada problema, vivido em cada casa, o modo de trabalho de cada família, as crenças e hábitos de vida, a produção de cada família nas áreas rurais, o sustento para o consumo, sistemas de trabalho, tecnologias utilizadas, o cultivo, a integração das fazendas associadas aos comércios, enfim todos as características que formam a cultura do povo do sertão.

Podiam-se compreender as diferenças da visão do homem urbano, onde a riqueza do conhecimento é evidente, já em homens da roça é detida as condições em que vivem. Para o homem do sertão o seu labor é fruto de conhecimentos transmitidos por antecedentes familiares, o saber para esses habitantes é dirigido pela experiência um exemplo simples é a forma de associar a distancia ao tempo, onde para o homem do sertão uma légua corresponde a uma hora de caminhada. Já em uma sociedade urbanizada a forma do conhecimento é letrada correlacionando-se a métodos de pensamentos de praticas de sublimes experiências imediatas, inferindo o efeito as abstrações. São situações diferentes mais que possuem muitas vezes um convívio em comum como, por exemplo, uma situação pedagógica que ocorrera no supletivo, a atividade que os alunos trabalhavam se tratava com operações intelectuais descontextualizadas, os dois eram estudantes e estavam a muito tempo sem o convívio em uma sala de aula. A assiduidade na escola para o sertanejo não é uma questão fundamental onde seja uma forma de garantir a seu desenvolvimento através do das formas letradas de pensamento, mais a escola nesses casos traz o papel na aquisição do conhecimento em operações cognitivas descontextualizadas que muitas vezes é necessária na urbanidade.

::131::

Exercendo uma função essencial a escola se torna o local da escrita, onde se desenvolve a expressão que se associa a comunicação, a separação entre o autor e o seu produto. Nos instrumentos pedagógicos podem-se aplicar habilidades de auto instrução, função essa que pode ser utilizada nas atividades diárias de como seguir uma lista de procedimentos, a escola pode ser uma forma de criação de projetos que englobe predições, controles, planejamentos, hipóteses e troca de aprendizagem assim ocorrendo transferência de conhecimento de todos que convivem naquele meio. Enfim a escola apresenta varias maneiras de compreensões afastada dos automatismos do dia a dia. Os métodos de ensino possuem uma grande variedade, onde as competências e o potencial dos alunos são valorizados, sendo um marco inicial para a aquisição da aprendizagem.

Os conhecimentos dos alunos que são trazidos para escola pode englobar temas e assuntos já adquirido em situações posteriores durante o processo escolar ou conhecimentos alcançados durante a rotina e a passagem da vida. Alunos adultos que possuíram o convívio na escola, as aprendizagens e experiências obtidas em outros processos de ensino promovem um alargamento na predição e no esclarecimento de alguns episódios. Conhecimentos obtidos são como sistemas que simbolizam a realidade que vista pelo o individuo se torna coerente, devido a isso os saberes do cotidiano se tornam significativos e não possuem mudanças em poucas tarefas. Enfatizar a necessidade do conhecimento prévio para a aquisição do saber ao encontro de práticas pedagógicas desenvolve condições e suposições para a contextualização dos alunos. A desvinculação do aluno

migrante da cultura do sertão com a expansão de áreas rurais e sistemas econômicos associado a inclusão deste a uma escola são requisitos dos processos de uma vida urbana, o aluno adulto ao integrar-se a ciência é conduzido pela compreensão de que está preparado para inteirar a todos os homens.

Capítulo 4- Até Quando?

O autor em sua pesquisa objetivou-se aproximar dos alunos da escola Santa Cruze da sociedade do sertão com o intuito de questionar as ingerências da vivencia estudantil desses alunos e conhecer seus pensamentos e projetos para o futuro, assim compreender as características desses estudantes e os motivos que os levaram a migração. Durante todo o processo da pesquisa, entrevistas e conversas, muitas interferências surgiram com relação aos fatores que os trouxeram ao retorno a escola, quando argumentados muitos esclareceram a vontade de mudar de vida, sabendo que essa justificativa possuía muitos outros significados vagos para a diversidade de projetos, podendo expressar o ingresso a empregos qualificados ou a uma mudança promissora no convívio social. Independente da justificativa do reingresso desses migrantes a escola possui o intuito da promoção no nível econômico onde deu-se a iniciativa da saída do meio rural, meio em que não poderiam galgar tal pretensão. Para a escola tal iniciativa torna-se um processo que acrescenta a migração, a efetivação na sala de aula tornou-se uma ferramenta para enfatizar o deslocamento do meio rural para o meio urbano.

132 O processo de ensino no supletivo excede a sala de aula, o contato dos alunos a ambientes culturais e de lazer engloba temas pedagógicos permitindo o acesso ao conhecimento e o aumento do horizonte desses alunos, ampliando suas linguagens, e visão estética, métodos como este, promove a abertura aos modos, hábitos de vida e cultura popular, e historia de vida, fatores estes que muitas vezes não pode ser vivenciado no cotidiano. As mudanças, experiências e aprendizagens desenvolvidas nesses alunos vividas no letramento ampliam expectativas brecadas pelo analfabetismo traduzida como cegueira. Os métodos de escrita e leitura são praticados pelos alunos como formas de revelação, o letramento permitia a esses alunos um distanciamento do cenário social vivido no mundo do sertão. Cada passo de distanciamento da região sertaneja não produzia um afastamento da constituição do ambiente escolar, mais produzia a falta das praticas letradas, as regiões do sertão não possuem funções profissionais que exijam o conhecimento da leitura e escrita, em um pais onde a o direito a educação não e existente, o ingresso de muitos alunos na escola se torna dependente de políticas publicas onde fica ao encargo dos grupos monetários para a elaboração social onde vivem. Alguns dos alunos que se deslocaram do meio sertanejo para São Paulo, regressaram ao seu meio de origem devido a dificuldade que encontravam em sua rotina ao tentarem manter-se na cidade. Esses declaravam os empecilhos de encontrar empregos que trouxessem alternativas de condições de empregados domésticos.

Durante as entrevistas muitos alunos relatavam almejar o retorno para sua origem, outros já anunciavam o desejo de manter-se na região paulistana, dos que declaravam a vontade de regressar não tinham em mente uma previsão para o retorno do tempo que tinham essa hipótese apresentava-se com uma data indeterminada e não haviam acontecimentos ou situações que os fizessem tomar tal atitude de forma tão rápida. Outros que relatavam a vontade de permanecer na cidade de São Paulo, já haviam adquirido os hábitos e modo de vida da cidade grande, esses já acostumados ao ritmo mais acelerado, e pelo o fato de ainda conseguir uma renda maior do que a do sertão. Devido a situação de deslocamento, iniciativas de melhores perspectivas, o futuro para esses alunos tornara-se imprevisível, envolvidos pelas incertezas, da e grandes diferenças encontradas entre o campo e o trabalho, família, solidão, asfalto, terra, agito e silencio fatores estes que os causavam indecisão. A hesitação na vida desses alunos entre a idéia do retorno e da permanencia tornava-se como um encaixe, dos que desejavam o regresso tinha-se o anuncio do mapeamento rural da volta, os que tinham intenção de permanecer enfatizavam o inverso do que a vida sertaneja podia oferecer.

Rafaela Gomes Pinheiro

NORMAS PARA LA ADMISIÓN DE ORIGINALES

a) Trabajos originales de investigación y artículos:

- Los trabajos originales de investigación y los artículos –enviados con una declaración de originalidad- deben ser de carácter científico o profesional, con información actual y novedosa sobre conocimientos y herramientas concretas relacionada con la administración de empresas, los estudios de mercado, de recursos humanos y economía.
- Deben ser inéditos y podrán estar escritos en español, portugués o inglés.
- Los mismos pasarán por un cuidadoso proceso de arbitraje a través del sistema por pares académicos (especialistas), preferentemente bajo la modalidad doble ciego. Este proceso de dictamen es anónimo. Una vez recibido el artículo se envía a los pares para su evaluación; éstos tendrán que enviar su informe a los editores de la revista y a su vez éstos se lo harán llegar al autor. Una vez cumplido el artículo con las recomendaciones y solicitudes de los árbitros el mismo será aceptado para su publicación.
- Los artículos no podrán, de forma simultánea, postularse para su publicación en otras revistas u órganos editoriales.
- Se publicarán artículos que versen en las siguientes temáticas: administración, marketing, recursos humanos, comercio exterior, economía, turismo y afines.
- Serán escritos en MS Word versión 6.01 o superior.
- Tendrán una extensión mínima de 10 páginas y una máxima de 20 a espacio simple, en ARIAL 12, papel DIN A4, con el margen superior e inferior de 2,5 respectivamente y el derecho e izquierdo de 3.
- El título se escribirá en negrita con mayúsculas centrado en ARIAL 14.
- A continuación y alineado a la derecha se escribirá el nombre del autor/res del artículo junto con su correo electrónico y mediante una llamada se agregarán los datos del mismo/s a pie de página con una extensión máxima de 5 líneas en ARIAL 10 (cargo, institución, estudios principales, especialización y publicaciones más relevantes).
- Contendrán, inmediatamente después, un resumen en la lengua de origen y otro en inglés hasta de 10 líneas con tres palabras clave.
- Los subtítulos se escribirán en ARIAL 12 en negrita alineados a la izquierda y en mayúscula.
- No se subrayarán palabras dentro del texto.
- Con relación al caso de inserción de imágenes, fotos, gráficos, cuadros..., todos ellos deberán contener un título en la parte superior y la fuente en la parte inferior. Se hace constar que si se trata de material que no pertenece al autor, la responsabilidad por el licenciamiento de los derechos de reproducción estará a cargo del autor/res del artículo.
- Todos los trabajos serán tomados en cuenta por el Comité Editorial de la Revista y serán sometidos a la lectura por separado de expertos y éste se adjudica la potestad de publicar o no el artículo enviado.
- Con relación a las **citas**:
 - Si son menores a las 40 palabras se colocan dentro del texto entre comillas.
 - Si superan las 40 palabras se separarán del texto con comillas y la primera línea se separa 5 espacios del lado izquierdo.
 - Las citas se tienen que identificar siempre antes o después de efectuada la misma en el estilo Harvard, es decir en el mismo texto se coloca el apellido del autor, la fecha de publicación del libro y la página en la cual expresa esta opinión. **Ej.** (Díaz, 1998: 35).
 - No se aceptan las notas al pie de página para indicar la referencia a la bibliografía salvo para proporcionar aclaraciones.

- Con relación a las **fuentes**:

- Obligatoriamente se deberá colocar al final del artículo un listado de las fuentes utilizadas en la elaboración del mismo en el cual se podrán primero las fuentes primarias utilizadas (entrevistas en profundidad, grupo de discusión, observación participante, etc.) y a continuación las secundarias (bibliografía, hemerográficas, filmografía, etc.). El estilo utilizado será también el Harvard.

- Ejemplos de cómo citar la **bibliografía**:

Libros impresos: Apellido/s, Nombre/s del autor/es (si no hay autor se pone el título y luego la fecha). Año de publicación. Título del libro en cursiva. Número de edición (excepto la primera). Lugar de edición: Nombre del editor. De forma optativa se puede agregar: Número de páginas (si se trata de obras de más de un volumen, se debe indicar el número de éstos sin mencionar las páginas) y se puede agregar el número de ISBN. Si falta algún dato se pone así: fecha s/f; editorial s/e.

Ej. FROM, E. (2007): *El arte de amar*. Barcelona: Editorial Paidós, 197p.

Si hay más libros de un mismo autor se puede omitir el nombre del mismo con guiones bajos y a continuación comenzar la cita en la fecha.

Capítulos de libros impresos: Autor (es) del capítulo. Año de publicación. Título del capítulo entre comillas. En: autor del libro, nombre del libro. O En su: subrayado y seguido de dos puntos, cuando el autor del capítulo es el mismo autor del libro. Número de edición (excepto la primera).

Ej.: MARTÍ, J. (2001): "Etnicidad y nacionalismo en el siglo XXI". En: REBOREDO, X. M. (coord.). *Etnicidad y nacionalismo. Simposio Internacional de Antropología*. Santiago de Compostela: Consello da Cultura Galega, pp. 159-172.

Libros electrónicos: Apellido/s, Nombre/s del autor/es (si no hay autor se pone el título y luego la fecha). Año de publicación. Título del libro. Tipo de medio entre corchetes. Número de edición (excepto la primera). Lugar de edición: Nombre del editor. Fecha de consulta [requerido para documentos en línea entre corchetes]. Disponible en: Dirección de la página Web.

Ej.: CONDE, J. L. (1998): *Ecografía en atención primaria* [en línea]. Madrid: Agencia de Evaluación de Tecnologías Sanitarias [fecha de consulta: 18 Octubre 2005]. Disponible en:

<http://www.uca.es/dept/psicologia/bvsss/csalud/memoria/pdf/tecnologia/ecografiaenap.pdf>

Revistas impresas: Título de la revista. Fecha entre paréntesis. Lugar de publicación. Volumen. Número (anotar entre paréntesis).

Ej.: *Estudios Migratorios* (2003): Santiago de Compostela: 1 (15).

Artículos de revistas impresas: Autor (es) del artículo. Fecha entre paréntesis. Título del artículo entre comillas. En: Título de la revista (subrayado o en cursiva). Volumen. Número. Paginación.

Ej.: FAZZIO, E. (1996): "Análisis y modelo descriptivo para la industria alimentaria. Gestión estratégica de exportación". En: *Prisma*, Nº 7, pp. 23-34.

Artículos de revistas electrónicas: Autor (es) del artículo, ya sea institución o persona. Fecha de realización. Título del artículo entre comillas. Título de la revista o serie electrónica en letra cursiva. Tipo de medio [entre corchetes]. Edición. Volumen. Número. Día, mes y año. Fecha de revisión. Fecha de consulta [requerida para documentos en línea, entre corchetes]. Ubicación dentro del documento original. Disponibilidad y acceso (requerida para documentos en línea).

Ej.: CUERDA, J. L. (1997): "Para abrir los ojos". *El País digital* [en línea]. 9 de mayo, nº 371. [fecha de consulta: 9 Octubre 2008]. Disponible en: <<http://www.elpais.es/p/199770509/cultura/tesis.htm.uno>>

Para el resto de las fuentes consultar:

American Psychological Association (2002): *Manual de estilo de publicaciones*. (2º ed.). México: El Manual Moderno

GONZÁLEZ BONORINO, A. y TORRES, S. (comp.) (2004): *Manual de citas bibliográficas*. (2º) ed. Buenos Aires: s/e.

::134::

b) Reseñas:

- Se tratará de reseñas inéditas relacionadas con publicaciones que versen sobre la temática de análisis de la revista ya sea en el número temático o en el general.
- Las mismas no pasarán por el proceso de arbitraje.
- Serán escritos en MS Word versión 6.01 o superior.
- Tendrán una extensión máxima de 6 páginas a espacio simple, en ARIAL 12, papel DIN A4, con el margen superior e inferior de 2,5 respectivamente y el derecho e izquierdo de 3.
- El título del libro reseñado se escribirá en negrita con mayúsculas en ARIAL 14 agregándose a continuación con un espacio el nombre del autor/res del libro reseñado, la ciudad de publicación, la editorial y el año: centrado.
- No se subrayarán palabras dentro del texto.
- Al final del texto y alineado a la derecha se escribirá el nombre del autor de la reseña.

Derechos de autor:

La revista se reserva los derechos de autor o difusión de los contenidos que se publiquen.

Lugar de envío de los artículos y reseñas:

- Los artículos y las reseñas deberán ser enviados a la siguiente dirección: Universidad de la Empresa. Facultad de Ciencias Empresariales. Unidad de Investigación. Soriano 959. Se deberá enviar junto con la copia en papel otra en un CD., con copia al correo electrónico central de la revista: revistarseusude@gmail.com

::135::

HASTA DONDE LLEGUEN TUS GANAS DE CRECER LLEGA TU BANCO

Santander apoya cada paso de tu carrera. Te ofrecemos financiación para el posgrado que elijas, con todos los beneficios de Santander.

Informate ingresando a Santander Universidades, en santander.com.uy/universidades, por el teléfono 132 o a través de universidades@santander.com.uy.

 **Santander**
UNIVERSIDADES

santander.com.uy