

Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas

La perspectiva de la investigación en
Argentina y Brasil

Estela M. Miranda y Newton A. Paciulli Bryan (coord.)

Autores

Gloria E. Edelstein / Darío Fiorentini / Dilma Fregona,
Mónica Villarreal / María Graciela Fabietti / Adela Coria
Dirce Zan / Débora Jeffrey / Dione Lucchesi de Carvalho
Maria Da Glória Gohn

Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas

La perspectiva de la investigación
en Argentina y Brasil

Formación de Profesores, Currículum, Sujetos y Prácticas Educativas

La perspectiva de la investigación
en Argentina y Brasil

Estela M. Miranda y Newton A. Paciulli Bryan (coord.)

Autores

*Gloria E. Edelstein / Darío Fiorentini / Dilma Fregona,
Mónica Villarreal / María Graciela Fabietti / Adela Coria
Dirce Zan / Débora Jeffrey / Dione Lucchesi de Carvalho
Maria Da Glória Gohn*

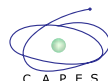


Universidad
Nacional
de Córdoba



Editorial
Filosofía y Humanidades | UNC

SPU Secretaría de Políticas
Universitarias



Formación de profesores, curriculum, sujetos y prácticas educativas. La perspectiva de la investigación en Argentina y Brasil. / Gloria E. Edelstein ... [et.al.] ; compilado por Estela M. Miranda y Newton A. Paciulli Bryan. - 1a ed. - Córdoba : Universidad Nacional de Córdoba, 2013.
E-Book.

ISBN 978-950-33-1106-6

1. Formación de Profesores. 2. Educación. I. Gloria E. Edelstein
II. Miranda, Estela M., comp. III. Bryan, Newton A. Paciulli,
comp.
CDD 371.1

Referatos:

Dra. Elena Achilli (Universidad de Rosario, Argentina)

Prof. Dr. Afrânio Mendes Catani (Universidad de San Pablo, Brasil)

Diagramación de interior y diseño de tapa: Lorena Díaz

ISBN: 978-950-33-1106-6

Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, 2013

Índice

Presentación	9
<i>Estela M. Miranda, Newton A. Paciulli Bryan (Coord.)</i>	

Primera parte:
Formación de profesores, currículum
y prácticas educativas

1. Prácticas y residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico metodológicas	23
<i>Gloria E. Edelstein</i>	
2. Quando acadêmicos e professores se unem para construir a docência como uma profissão baseada na investigação	49
<i>Darío Fiorentini</i>	
3. Análisis desde perspectivas didácticas de clases de matemática con docentes de Escuela Básica	67
<i>Dilma Fregona</i>	
4. Humanos-con-medios: un marco para comprender la producción matemática y repensar prácticas educativas	85
<i>Mónica Villarreal</i>	

5. ¿Cómo perciben los docentes de CBU sus prácticas evaluativas?	123
<i>María Graciela Fabietti</i>	

6. Entre currículum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina (2004-2007)	143
<i>Adela Coria</i>	

Segunda parte:

Sujetos y procesos de escolarización en contextos diversos

7. Estudos sobre juventude no Brasil dos últimos 50 anos	189
<i>Dirce Zan</i>	

8. A avaliação da qualidade em Programas de Educação de Jovens e Adultos	213
<i>Débora Jeffrey</i>	

9. A interação com a(s) cultura(s) das pessoas jovens e adultos: escolarização e letramento	229
<i>Dione Lucchesi de Carvalho</i>	

10. Movimentos Sociais e Educação no Brasil	265
<i>Maria Da Glória Gohn</i>	

Sobre los autores	283
-------------------	-----

Presentación

El libro que estamos presentando tiene como propósito dar continuidad a un proyecto colectivo de publicaciones iniciado en **(Re)Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil¹**, donde recuperábamos las producciones de profesores que participaron de cursos, seminarios y conferencias dictados en el marco del Programa Binacional de Centros Asociados de Posgrado Argentina/Brasil (CAPG-BA), entre el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba y el Doctorado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP).

En este volumen las temáticas que abordan los profesores-investigadores de ambas instituciones dan cuenta de la diversidad y de las prioridades en las agendas de la investigación educativa de la región. Formación docente, políticas curriculares, evaluación, tecnologías de la enseñanza y prácticas educativas de jóvenes y adultos en escenarios diversos de escolarización, constituyen conceptos potentes

abordados desde la reflexión sistemática y rigurosa que aporta la investigación en nuestros países.

Por más de una década las reformas neoliberales de los sistemas educativos otorgaron a la formación de profesores, a las prácticas evaluativas y al curriculum un carácter instrumental, atado a lógicas de productivismo, eficiencia y control de calidad. Reflexionar críticamente y desde perspectivas fundadas en una extensa e intensa trayectoria de indagaciones posibilita replantear relaciones y re-visitare espacios y prácticas de formación de docentes para nuevos contextos políticos y sociales. Nuevos contextos que reclaman revisar la responsabilidad social de la universidad en la formación de profesores para articular otra(s) relación(es) universidad-escuela superadora(s) del “fracaso de la comunidad académica en formar profesores y en la producción de conocimientos que transformen cualitativamente las prácticas escolares”, como provocativamente propone Darío Fiorentini. Supone también avanzar en un trabajo colaborativo y de mutuo intercambio -docencia e investigación de las prácticas- como instancia superadora de ese distanciamiento, facilitando el acompañamiento con la reflexión sobre “una práctica multifacética de intervención” como señala, desde una profunda mirada analítica, Gloria Edelstein.

Otras formas de investigar las prácticas docentes, en aproximación con las nuevas tecnologías, se plantean articular la tarea de docentes e investigadores en la producción de conocimiento sobre la enseñanza y la evaluación en el escenario del aula.

Nuevos posicionamientos teóricos, a partir de la revisión crítica de estudios que en su contexto histórico resultaron fértiles, abren a nuevas categorías analíticas para comprender procesos de escolarización formal y no-formal emergentes de proyectos emancipatorios gestados por movimientos sociales y sindicales de profesores.

Este libro está estructurado en dos partes. En una primera parte un conjunto de escritos enfocan, desde diferentes y complementarias perspectivas analíticas, la **formación de profesores (inicial y en ejercicio), las políticas curriculares y prácticas educativas articulando macro y microcontextos de producción e intervención.**

Gloria E. Edelstein en **“Prácticas y Residencias en la formación de docentes. Claves de análisis de opciones teórico metodológicas”** apelando a una extensa y rica experiencia en formación de profesores nos propone reflexionar sobre “las cuestiones nucleares (...) de una práctica polifacética de intervención en dicho campo”. Enfatizando como tarea central de la práctica docente “el trabajo en torno al conocimiento”, reconoce en diferentes niveles las tensiones y múltiples determinantes que la atraviesan y complejizan la tarea cotidiana: nivel macro-social, meso-institucional y micronivel (aula). La autora atribuye el “desplazamiento de la centralidad del trabajo en torno al conocimiento” que “el docente despliega su trabajo en un ámbito particular en el que también circula el poder, espacios de micropoder, manejos sutiles en muchos casos, donde el nexo saber-poder cobra significativa relevancia”. Desde el enfoque etnográfico revaloriza el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo para analizar lo micro y macrosocial; proponiendo una postura de pluralismo y flexibilidad en lo metodológico que posibilite observar y analizar la realidad educativa centrada en la escuela y en el aula. Es importante destacar en este capítulo, además de la identificación de un conjunto de problemas de orden curricular, disciplinar y de los procesos de residencia, las “ideas e interrogantes respecto de núcleos centrales de problematización en las decisiones teórico-metodológicas” en los procesos de formación inicial de profesores. Apelando a Edgard Morin la autora propone examinar “no sólo la complejidad de toda realidad sino la realidad de la complejidad” para enfrentar la interpelación de las condiciones y dispositivos institucionales en la producción de saberes pedagógico-didácticos en los espacios de práctica y residencia.

En el capítulo sobre **“Quando acadêmicos e professores se unem para construir à docência como uma profissão baseada na investigação”**, Dario Fiorentini problematiza la relación entre la Universidad y las escuelas de educación básica planteando caminos para superar los actuales problemas. Identifica como principal evidencia de la existencia de problemas en esa relación la “desarticulación en-

tre el trabajo de los académicos y de los profesores de las escuelas, aunque ambos tengan objetivos similares en su actividad profesional”. Como formas de superación de esa dicotomía, examina varias experiencias en el ámbito de la educación matemática basadas en el trabajo colaborativo entre los miembros de las comunidades. Estas experiencias demuestran que los resultados obtenidos son igualmente valiosos para ambos. Los profesores, a través de la investigación de la propia práctica “aprenden del aprendizaje de los alumnos” creando un campo científico propio. La comunidad académica “aprende a participar de esas comunidades investigativas, pues, al investigar el desarrollo de los profesores en contextos de prácticas colaborativas e investigativas, se apropia de la cultura profesional construida a partir de las prácticas escolares; a la vez que problematiza y resignifica sus saberes y concepciones acerca de las prácticas de formación docente”. El artículo de Fiorentini, constituye una significativa contribución para la reformulación de los cursos de formación de profesores y para el establecimiento de relaciones colaborativas entre la Universidad y las escuelas, articulando docencia e investigación.

Dilma Fregona, investigadora en enseñanza de la matemática, se plantea como primer interrogante: ¿Qué nociones de didáctica sería importante considerar en la formación inicial o continua de docentes de escuela básica?. Como la misma autora señala se trata de “una cuestión abierta en investigación en educación matemática”. El estudio se llevó a cabo en el marco de un programa de formación docente continua. Siguiendo las caracterizaciones de la didáctica de la matemática propuestas, entre otros, por autores franceses como Brousseau y Chevallard el estudio presentado en este artículo adopta como perspectiva de abordaje la teoría de las situaciones didácticas. La base empírica se apoya en la experiencia realizada con docentes en torno al estudio de un sistema posicional de numeración. Como bien destaca la autora, se trata de abordar un tema “central en la escolaridad primaria (a la que) la mayoría de los docentes se enfrenta con dificultades cuando se constituye en objeto de enseñanza”. La investigación utiliza como estrategia metodológica “reuniones de tra-

bajo y reflexión sobre la práctica con docentes, incluye la escritura y realización de algunos cálculos en el sistema de numeración maya, así como un tipo de análisis del registro de una clase común acerca de la escritura de un número en sistema decimal”. La experiencia se propone mejorar la relación que los docentes tienen con la matemática y con la enseñanza de la misma.

Mónica Villarreal en **Humanos-con-medios: un marco para comprender la producción matemática y repensar prácticas educativas** propone analizar el papel reorganizador de la tecnología (nueva o tradicional) en la producción matemática y en las prácticas educativas cuando la tecnología es interpretada como componente esencial del sujeto epistémico. Primeramente, se introduce la perspectiva epistemológica desde la cual se realiza el análisis: la noción *humanos-con-medios*. Luego, un breve recorrido por el mundo del arte muestra cómo diferentes instrumentos estuvieron históricamente asociados con la producción matemática. Posteriormente, se analizan los cambios que diversos medios tradicionales provocaron al llegar a las aulas. A continuación, algunos antecedentes teóricos que dieron origen a la noción *humanos-con-medios* son también presentados a fin de profundizar el análisis. La llegada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs) a contextos educacionales hace necesario el desarrollo de abordajes pedagógicos que estén en sinergia con la manera en que entendemos el papel de las TICs en la construcción de conocimientos matemáticos. Algunos ejemplos de tales abordajes en diferentes escenarios (de clases o de investigación) son analizados en este capítulo, a la vez que se recuperan experiencias anteriores.

En el capítulo ¿Cómo perciben los docentes de CBU sus prácticas evaluativas? Graciela Fabietti presenta resultados parciales de una investigación en la que se analizaron características propias de las escuelas que pueden constituirse en factores de diferencias entre instituciones escolares que presentan distintos niveles de rendimiento interno. Para ese análisis se consideran prácticas de organización, prácticas de evaluación y percepción de los directivos y de los docentes sobre la escuela y su propio trabajo.

Centralmente en este capítulo se analiza la percepción que los docentes de escuelas de gestión estatal que imparten Ciclo Básico Unificado(CBU), de la ciudad de Córdoba, tienen sobre sus prácticas evaluativas. Comprender cómo ocurre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos, señala la autora, es central para entender de qué manera la propia escuela contribuye a la conformación de la distribución de la educación, que podrá ser más o menos equitativa. Al mismo tiempo, la evaluación contribuye a la conformación del nivel de calidad educativa, en razón de que es el mecanismo escolar que alude específicamente al logro de conocimientos por parte de los alumnos.

Cerrando esta primera parte, el texto de Adela Coria nos permite mirar algunas de las cuestiones indagadas en los capítulos que le anteceden desde una lente político-pedagógica que se despliega en el macro contexto. La autora pone bajo la lupa analítica las aristas principales del proceso seguido en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina en el período 2004-2007 para educación inicial, primaria, y primeros años de educación secundaria. Asimismo incorpora algunas particularidades del proceso de definición de saberes prioritarios, del acompañamiento a los docentes en formación y en ejercicio a través de la producción de materiales específicos, y su vínculo con las prácticas escolares. El análisis recupera centralmente el nuevo escenario político que se abre en 2003 y las condiciones que posibilitaron en el campo educativo el trazado de nuevas regulaciones nacionales que apostaron, al menos en sus fundamentos y formación discursiva, a contribuir a superar la fragmentación del sistema y a garantizar igualdad de derechos. En ese contexto la autora señala: “podrían reconocerse dos variaciones sustantivas que condensan un enfoque político y pedagógico-didáctico que recorre todas las producciones: el pasaje de una política centrada en el *currículum* y la *evaluación del aprendizaje*, a una centrada en la *enseñanza*, y el pasaje de un enfoque centrado en las *competencias* y las *capacidades*, a uno centrado en *los saberes*”

En la **segunda parte** se agrupan los capítulos referidos a **los sujetos y los procesos de escolarización en contextos diversos**.

En el capítulo **“Estudos sobre a juventude do Brasil nos últimos 50 anos”** Dirce Djanira Pacheco e Zan presenta un amplio panorama de los estudios sobre la juventud brasileira. Inicialmente, la autora traza una mirada histórica de los estudios sobre la juventud desde el Iluminismo, en el Siglo XVIII, hasta la actualidad enfatizando en los abordajes relacionados con la juventud brasileira. Después de contextualizar esos estudios en el análisis de las transformaciones de la sociedad brasileira, Dirce Pacheco e Zan examina la producción académica sobre el protagonismo de la población joven en los movimientos sociales y los problemas actuales relacionados con su cotidiano como la educación, el consumo, el ocio y la violencia. Concluye su análisis mostrando que “si en los años 1960 los estudios abordaban principalmente los jóvenes estudiantes universitarios oriundos de las clases medias, a partir de los años de 1980 el foco de los trabajos paso a incluir otros segmentos juveniles, especialmente las clases populares. Además, las investigaciones realizadas en ese período dieron énfasis a la diversidad que caracteriza esos sujetos sociales, especialmente en lo que se refiere a las prácticas sociales y a los estilos de vida. Los últimos estudios incluyeron las múltiples identidades juveniles construidas en contextos marcados por cambios económicos, sociales y culturales asociados al proceso de globalización”.

Dione de Carvalho procura comprender los fenómenos relacionados a la “no-conservación” de las habilidades de lectura y escritura en personas jóvenes y adultas, que presumiblemente las habían adquirido cuando participaron de programas de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA). En el capítulo **“A interação com a(s) cultura(s) das pessoas jovens e adultas: escolarização e letramento”**, la autora hace una revisión crítica de los estudios que, en las dos últimas décadas, focalizaron en las dimensiones autónomas e ideológicas de la alfabetización como manifestación cultural. El análisis crítico de la literatura sobre el tema muestra que enfatizar la dimensión autónoma “enmascara los presupuestos culturales e ideológicos que sostienen las prácticas comunitarias, locales y cotidianas de la alfabetización”, atribuyéndoles carácter neutral y universal; el enfoque social, al contra-

rio, “postula que el proceso de alfabetización constituye una práctica social y no únicamente una habilidad técnica neutra y que está siempre inmersa en principios epistemológicos socialmente construidos”. Incorpora el análisis que los doctorandos de la Universidad Nacional de Córdoba hicieron de las entrevistas, realizadas bajo su orientación, con egresadas de programas de EJA que retornaron a la escuela en la región de Córdoba (Argentina). El trabajo de campo mostró que, del mismo modo que ocurre en Brasil, las alumnas del EJA tuvieron un pasaje “fragmentado y extemporáneo” por la escuela y volvieron “esperando adquirir habilidades que le posibilitaran ser más autónomas, mejorar sus actividades profesionales, y ayudar en las tareas escolares a sus hijos”.

Débora Cristina Jeffrey, en **“Diagnostico da qualidade de ensino na educação de jovens e adultos: Reflexões”** aborda el tema desde tres dimensiones: conceptual, normativa y política. Para examinar la dimensión conceptual, la autora hace una revisión de la bibliografía especializada que muestra la polisemia del concepto calidad de la educación. La dimensión normativa es desarrollada a través del análisis de la legislación vigente, a partir de la promulgación de la Ley de Diretrizes y Bases de la Educación Nacional en 1996. El análisis de las políticas educativas nacional, estadual (Estado de São Paulo) y municipal (a través del estudio de caso en el municipio de Campinas), a partir del inicio de este siglo, en que son enfatizadas las relaciones de colaboración entre los varios entes federales, llevan a la autora a concluir que a pesar del creciente número de programas destinados a los jóvenes y vinculados a la educación de jóvenes y adultos (EJA) dos problemáticas se fortalecen, sin que sean solucionadas. Por una parte, la ausencia de regulación de los programas implementados no permite la evaluación del éxito o del fracaso de los mismos y los necesarios ajustes; y por otra, las dificultades para garantizar la oferta de la modalidad EJA. Ambas problemáticas dan cuenta de una falta de articulación entre las acciones políticas y los procesos de escolarización del Estado lo que puede poner en riesgo el cumplimiento de los derechos establecidos en la legislación.

En el último capítulo titulado **“Movimentos sociais e Educação no Brasil”** Maria da Glória Gohn mapea, teniendo como referencia tesis de doctorado todavía no publicadas, los movimientos sociales por la educación formal o no-formal situándolos en su contexto histórico; y focaliza en uno de los sujetos –los profesores– actuando en movimientos sindicales. En la década de los años 1970, en contexto de régimen dictatorial militar, emergen movimientos que empuñan la bandera de la educación, constituidos principalmente por profesores que luego se institucionalizan en asociaciones profesionales. La década del 80 es caracterizada por la autora como marcada por “luchas por la redemocratización y la institucionalización de las demandas educativas” que culminaron en la promulgación de la Constitución de 1988. En los años noventa, los movimientos sociales reivindican los derechos de la población indígena por la educación y las cuestiones ecológicas. El nuevo milenio presencia el inicio de la reconstitución del papel del Estado en la educación y la militancia de los movimientos sociales por el control público de las instituciones públicas. Concluyendo su análisis de ese rico período la autora coloca sintéticamente como premisa fundamental que “la participación de la sociedad civil en las luchas por la educación no es para sustituir al Estado, sino para que éste cumpla su deber de atender una educación de y con calidad para todos”.

Del mismo modo que lo hiciéramos en el primer libro se trata de dar visibilidad y compartir las producciones de los profesores-investigadores que desarrollaron misiones de trabajo (MT) entre Julio de 2007 y Diciembre de 2011. En ese período se realizaron 42 Misiones de Trabajo (Profesores) y 40 Misiones de Estudio (doctorandos)², lo que da cuenta de un rico intercambio académico en cursos/seminarios, conferencias, grupos de discusión con los estudiantes de doctorado, intercambios de bibliografía que fue donada a las bibliotecas institucionales, reuniones de los grupos de investigación sobre temáticas comunes, participación de los profesores en tribunales de tesis y en bancas de qualificação para evaluar tesis de doctorado, participación en eventos científicos tanto de los profesores como de los

estudiantes de doctorado, entre otras experiencias académicas que se despliegan en las múltiples proyecciones que posibilitan estos programas. En otros términos, y atendiendo a los objetivos del Programa, el trabajo colaborativo entre ambos doctorados ha permitido potenciar el crecimiento y la diversificación de opciones formativas en el plano teórico y metodológico, abriendo a perspectivas comparadas y a estudios sobre educación de matriz latino-americana. Asimismo, y a partir de las trayectorias académicas de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP) fue posible empezar a generar una red de proyectos articuladas con las líneas de investigación de cada institución, vinculando las tesis en desarrollo y las futuras presentaciones a las carreras involucradas.

Para poder concretar este intercambio académico fue fundamental el apoyo institucional de las autoridades de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba y de la Facultad de Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP), y el financiamiento de la Secretaría de Políticas Universitarias (SPU/Argentina) y de la Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Brasil) que financiaron este Proyecto. Nuestro especial agradecimiento a Marina Larrea y a Evangelina Leporé del Programa de Internacionalización de la Educación Superior y Cooperación Internacional de la Secretaría de Políticas Universitarias (PIESCI-SPU), por su siempre atenta disposición para orientarnos y resolver atentamente los problemas que iban apareciendo durante la ejecución de las acciones.

Muy especialmente nuestro agradecimiento a Sueli Palmen (UNICAMP) y a Dante Salto (UNC), Secretarios Técnicos del Programa, por su permanente disposición, compromiso, generosidad y calidez para atender hasta los más mínimos detalles todo lo relacionado con la gestión y logística de las MT y ME.

El trabajo desplegado en estos intercambios académicos está orientado por una fuerte convicción en la fertilidad del debate crítico sobre la educación pública, apoyado en categorías teóricas y perspec-

tivas pluralistas de abordaje, que abra a alternativas más justas e igualitarias, reconociendo las múltiples y complejas realidades sociales y educativas que reclaman ser atendidas en los procesos de integración regional latinoamericana.

Los coordinadores

Notas

1 Miranda, E. y Bryan, N.P. (Edit.) (2011) *(Re) Pensar la Educación Pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba, Editorial de la FFyH-UNC.

2 Entre julio de 2007 y diciembre de 2011, se realizaron 20 Misiones de Trabajo (MT) de profesores del Doctorado en Ciencias de la Educación (UNC) al Doctorado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP) y 22 MT de Unicamp a la UNC. En cuanto a las Misiones de Estudio (ME), de doctorandos, el Programa prevé la realización de estancias de entre uno y tres meses. La distribución de los desplazamientos para el período mencionado fue la siguiente: desde UNC a UNICAMP: 18 doctorandos; desde UNICAMP a UNC: 22 doctorandos.

Primera parte:
Formación de profesores,
currículum y prácticas educativas

Prácticas y residencias en la formación de docentes

Claves de análisis de opciones teórico metodológicas¹

Gloria E. Edelstein

Introducción

Interpelar la experiencia de los últimos años en la formación de profesores significó un doble esfuerzo: seleccionar las cuestiones nucleares que permitieran dar cuenta de una práctica polifacética de intervención en dicho campo, e intentar hacerlo a partir de una exigencia de síntesis impuesta por los límites necesarios que plantea ajustarse a un texto escrito a los fines de su publicación. Como suele ocurrir frecuentemente ante circunstancias de esta naturaleza, se entremezcla el deseo con una imposibilidad: dar cuenta de un quehacer, sin tornearlo, sin violentarlo de alguna manera. Posibilidad que, al mismo tiempo, en tanto memoria de experiencia, de descubrimiento de nuevos sentidos acerca de una práctica que permite su recreación.

Rememorar lo vivido, encuentra un atajo cuando se resuelve en una selección-opción. En tal sentido, una primera aproximación nos conduce a:

- decir acerca de algunos aprendizajes, hallazgos, desarrollos desde el plano conceptual, que resultaron fértiles para vislumbrar nuevos caminos y ensayar propuestas para andarlos;
- compartir viejos y nuevos problemas que reclaman, desafían, la construcción creativa de alternativas de pensamiento y acción en diferentes ámbitos de la formación de docentes;
- socializar ideas e interrogantes que giran en torno a núcleos de problemas centrales en la formación, teniendo como mira en particular los espacios de prácticas y residencias². Estas ideas e interrogantes remiten necesariamente a enfoques acerca de la profesionalidad y a perspectivas en la formación docente.

Acerca de lo aprendido:

los hallazgos en términos conceptuales.

Avanzar en precisiones al caracterizar

las prácticas docentes como objeto de estudio

Como ocurre con otras prácticas sociales, la práctica docente no es ajena a los signos que la caracterizan como altamente compleja. Complejidad que deviene en este caso del hecho de que se desarrolla en escenarios singulares, bordeados y surcados por contextos particulares. Signada por esta impronta, es evidente la imposibilidad de uniformar. En el esfuerzo de analizarla, se pasa de la homogeneidad a la diversidad, de las certezas a la incertidumbre, de los conjuntos de perfiles claros a otros borrosos.

Los múltiples determinantes que atraviesan y complejizan la práctica docente impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Ello hace que esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan en muchos casos un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento. En este sentido, el tiempo permite reconocer que en los procesos formativos resulta de interés diferen-

ciar las razones que den cuenta de este corrimiento desde niveles o escalas diferentes.

Desde un nivel de análisis macrosocial, tales tensiones remitirían, entre otras cuestiones, al impacto de condiciones que regulan las prácticas (Bonafe, 1988): las políticas y su expresión en diferentes formas de regulación y prescripción; los discursos como expresión legitimadora de la apropiación social de la práctica (en gran medida contradictorios); las agencias, como instancias organizativas de determinación en los diferentes niveles de concreción curricular; y, en relación con ello, el papel de la administración y el control, la elaboración y comercialización del material curricular, la producción de conocimiento pedagógico especializado; la multiplicidad y diversidad de escenarios que constituyen el contexto espacio-temporal de las prácticas y las representaciones y significaciones con las que se dota ese contexto. Las culturas y los significados específicos que se producen en relación con estas prácticas, creencias, mentalidades, asunciones arraigadas en los distintos agentes de la comunidad; el mercado y el control sobre la fuerza de trabajo; también las resistencias, es decir, las formas de respuesta desde el sector docente a la hegemonía.

En un nivel meso -institucional-, cabe aludir al tipo de organización en que esta práctica se inscribe: surcada por una red burocrática (normativas, prescripciones); parte de una organización jerárquica (en muchos casos todavía ejecutora de decisiones tomadas por otros); enfrentada a la desjerarquización laboral y a una significación social conflictiva (valorización-desvalorización) (Achilli, 1988).

A partir de un registro de otro alcance, de micronivel, se puede advertir que, fruto de pautas internalizadas, se generan representaciones ilusorias que oscurecen el reconocimiento de este quehacer. Entre otras, olvidar el atravesamiento de cuestiones externas al trabajo en el aula, amparados en la ilusión de autonomía; la idea de atención a las características particulares de los alumnos o del grupo, cuando en muchos casos se está sujeto a visiones prejuiciosas, marcadas por definiciones desde el perfil de alumno ideal. A esto se agrega la ilusión de trabajar desde un planteo de informalidad cuando en realidad se

trata de una práctica connotada por el peso de la evaluación, en la que los docentes, muchas veces al margen de su conciencia y ante la inmediatez de los acontecimientos, establecen vínculos que reflejan el ejercicio del poder asociado al control (en el dominio del espacio, el manejo del tiempo, la utilización del lenguaje como instrumento de simulación, la fragmentación y la neutralización del contenido) (Remedi, 1988; Becerra, 1989).

Se trata esta última de una representación que sería una de las ilusiones más potentes: considerar que, por efecto del compromiso moral que asume y por la valoración positiva de su tarea, puede quedar al margen de las múltiples redes en que se juega el poder, que solo se ejercería desde esta lectura en espacios ligados a la autoridad formal (la institución, el Estado). El docente despliega su trabajo en un ámbito particular en que también circula el poder. En el interior de la red de relaciones que establece con los alumnos, que para mantenerse supone mutuos reconocimientos, se construyen espacios de micropoder, manejos sutiles en muchos casos, donde el nexo saber-poder cobra significativa relevancia.

El desplazamiento de la centralidad del trabajo en torno al conocimiento se vuelve, en ciertas ocasiones, condición propiciatoria para que en la vida de las aulas se refuerce esta realidad casi ineludible. Las resoluciones más sencillas de supervivencia en la función terminan por asociarse a la sanción y al control. La falta de problematización deriva en la dominancia de rutinas, viejos modelos internalizados sin criticidad.

¿Qué hacer con estas tensiones y contradicciones? Asumir que se expresan precisamente por el entrecruzamiento de rasgos constitutivos de esta práctica. Porque se trata de un sujeto social, con una trayectoria, que ocupa una posición en el interior de las instituciones, ámbitos particulares de despliegue de su actividad profesional. Desde esta perspectiva, es necesario trabajar las huellas de la formación, procurando la generación de esquemas de acción alternativos.

La tarea no es para nada sencilla, cualquiera sea el trabajo que se realice siempre subsistirá una legítima parte de opacidad. De ahí la

complejidad de estas prácticas, cuya aprehensión y trabajo de inteligibilidad requieren metodologías alternativas, muy distintas de aquellas que ponen en práctica los dispositivos científicos canónicos. Esta complejidad reclama una lectura molar, holística y ya no molecular: una perspectiva multireferencial donde la alteración, el conflicto, el juego de las contradicciones ocupen posiciones centrales; donde lo imaginario y lo inconsciente, la fantasía, la vida afectiva, especialmente el peso de las implicaciones, no queden separados, solapados en el conjunto de los datos. Se modifican así profundamente las relaciones entre implicación y distancia, siempre necesarias, paradójicamente, al abordar el estudio de prácticas sociales.

Ante esta complejidad, cambiar los registros. Derivaciones metodológicas

Otro aprendizaje importante fue advertir que profundizar el conocimiento acerca de las prácticas docentes de este modo caracterizadas requiere necesariamente cambiar los registros, suspender tanto juicios totalizantes como visiones unilaterales. Supone, además, reconocer los múltiples atravesamientos que se expresan en dichas prácticas e implica la búsqueda de un enfoque teórico-metodológico pertinente para abordar su complejidad y problematicidad.

En este sentido, se recupera en primera instancia el enfoque socio-antropológico, en particular de la etnografía en la investigación educativa, desde la relectura que realizan Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta, enraizada en la tradición antropológica. Esta redefinición, entre las principales cuestiones, revaloriza el papel de la teoría articulada con el trabajo de campo, establece una relación diferente entre lo micro y macrosocial, reconoce la necesidad de una postura de pluralismo y flexibilidad en lo metodológico y de una adecuada armonización de lo objetivo y lo subjetivo en las diferentes instancias del proceso de indagación, tomando así distancia de los encuadres antropológicos clásicos (Rockwell & Ezpeleta, 1987).

¿Por qué interesa esta perspectiva? El centro de atención es la escuela y el aula, escalas para observar-analizar la realidad educativa en procura de diferenciarse de posturas que operando desde una visión homogeneizadora y universalizante se definen en términos de desviación o ausencia respecto de la norma, no permitiendo reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las prácticas docentes y de la enseñanza. Se trata en cambio de no quedar atrapados en la referencia a atributos formales comunes que impiden dar cuenta de realidades específicas.

En el marco de este enfoque, se sostiene básicamente que la mirada es portadora de una herencia normativa-valorativa que sintetiza categorías heredadas (los trazos que la historia deja en los sujetos sociales tras largos años de escolarización) que inhiben la apertura a otros registros. Así se va construyendo un sentido común “académico” que es la lente con la que se acostumbra a mirar la escuela y el aula, que no hace posible dar cuenta de los procesos sociales que en ella se materializan -procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, intercambio, simulación, entre otros.

Tal dinamicidad se constituye en historia no documentada contraponiéndose muchas veces a la “historia oficial”, la de los registros y estadísticas consagrados por la institución. Y es la historia no documentada, justamente, la que se trata de reconstruir a la luz de este enfoque que sienta sus raíces en la recuperación de “lo cotidiano” (aquello que aparece como obvio, fragmentario, recurrente, contradictorio, divergente, con efecto de sentido para los sujetos sociales) como categoría central, teórica y empírica. Solo es posible identificar estos aspectos a partir de indicios que es necesario descifrar.

En esta perspectiva, se impone una reflexión sobre la relación teoría-empiría y sobre el papel de quien actúa desde el lugar de indagación. Los sujetos acusan el impacto de determinados fenómenos y procesan desde sus marcos interpretativos; por ello se hace imprescindible asumir una actitud de permanente vigilancia sobre los sentidos que construyen desde su lugar. Al respecto, es necesario ser conscientes de que la realidad puede ser vista desde diferentes prismas y que

existen diversificados patrones de interpretación. Se hace imprescindible, en consecuencia, procurar descentrarse de los propios parámetros, desabsolutizar el propio referencial.

Desde este enfoque, la reconstrucción de los procesos por los cuales los sujetos se apropian diferencialmente de las cosas, conocimientos, costumbres, usos, tiempos, espacios, relaciones, reglas de juego admiten la descripción de tramas de evidencia diversa que se considera esencial capturar en dirección a avanzar en la comprensión de lo singular.

Los aportes de la perspectiva socio-antropológica son ampliados luego desde los desarrollos de la narrativa en investigación educativa, por el valor de apelar y a la vez recuperar a lo largo del proceso relatos de experiencias de formación. Por cierto, una lectura de esta naturaleza demanda una sustancial modificación de las pautas de trabajo más extendidas respecto de la observación y análisis de prácticas docentes, sobre todo despegarse del atravesamiento evaluativo que, en muchos casos, las caracteriza. Es necesario, entonces, apoyarse básicamente en procesos de reflexión no exentos de intencionalidad, superando posiciones objetivistas que acentúen la rigurosidad de las descripciones y, así, interesarse particularmente por encontrar nuevos caminos y formas de acceso a los sujetos, las situaciones y procesos objeto de estudio.

La complejidad de las prácticas reclama ser conscientes de la importancia de ampliar los registros sobre las mismas y, para ello, remitir a diferentes campos de conocimiento, integrando categorías teóricas de referencia y herramientas metodológicas, explorando en diferentes fuentes y dando lugar al trabajo interdisciplinario. Ello significa apelar a una posición de reflexividad permanente, lo que implica una particular sensibilidad teórica y metodológica tanto en el investigador como en los sujetos comprometidos en las situaciones objeto de indagación. Sobre todo, a partir de entender que los procesos de conocimiento y comprensión inciden directamente en las propuestas de intervención.

Acerca de los problemas

Respecto de las unidades curriculares destinadas a las prácticas en la formación inicial de docentes

Nominación e identidad³

Las formas de nominación o designación de los espacios de la práctica, en muchos casos, están cargadas de una ambigüedad que no deja entrever referentes claros. ¿Qué efectos produce en los sujetos a cargo de estos espacios?

El nombre propio se desgaja del tiempo y del espacio y de las variaciones según los lugares y los momentos. Garantiza a los individuos designados, más allá de los cambios y las fluctuaciones, la constancia nominal, la identidad en tanto especificidad que requiere el orden social. “Designador rígido”, el nombre propio es la forma por antonomasia de la imposición arbitraria que llevan a cabo los ritos de institución. El nombre propio es soporte, atributos y atribuciones; descripción oficial, certificado que garantiza de forma irreversible una capacidad (o una incapacidad).

Cabe entonces advertir la necesidad de un movimiento que a la vez que problematiza, relativiza el nombre propio, reconoce su valor de referencia frente a la ambigüedad. Conjunto de ideas que quizás podrían abrir puntos de indagación con respecto a la configuración de los espacios de la práctica. Más aún si la indagación amplía el punto de interrogación en procura de analizar el lugar (como lugar social) de estos espacios en el campo de la formación como campo social.

En este punto resultan también fértiles los aportes de Bourdieu sobre los campos sociales, espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias. Este campo se define por lo que está en juego, los intereses y compromisos específicos, las apuestas que en tanto producto histó-

rico engendra y activa que se constituyen en condición de su propio funcionamiento. Se estructura por el capital en juego en un momento dado del tiempo (capital económico, cultural, social, simbólico) que otorga reconocimiento, consagración, prestigio, distinción, autoridad, legitimidad; que implica relaciones de fuerza entre los agentes o las instituciones comprometidas en el juego y que, por ende, genera un campo de luchas. Son esencialmente dinámicos, por lo que se definen y redefinen históricamente. Redefinición respecto de la cual no puede establecerse una causalidad única y que puede devenir de la propia lógica interna o deberse a la incidencia de factores externos al campo específico. No se puede desligar los actos de pensar de las condiciones sociales de producción de conocimiento. He aquí un interesante punto de interrogación-problematización.

Desde otra línea de sentido -que puede resultar de interés rescatar-, cabe reconocer que en el proceso por el cual las disciplinas (como campos de conocimiento) se autonomizan, marcan sus fronteras y se legitiman, se van generando, hasta que finalmente se normativizan, las prácticas rutinarias de asunción de comportamientos específicos lo que finalmente genera en los sujetos cierta identidad que conlleva la imposición y la aceptación de percepciones, valoraciones, derechos y obligaciones no menos específicos. Los subuniversos simbólicos de significado propios de cada disciplina generan no solamente formas de legitimidad particularizadas, sino que también inciden en la legitimación de los sujetos según los papeles que desempeñen. En tanto la identidad se construye en virtud de la existencia de la alteridad, de lo otro, la identidad disciplinaria es también eminentemente opositiva. De hecho, las distintas disciplinas conforman modos de exclusión que operan a partir de un trabajo hacia su interior. Se observa también un disciplinamiento de los sujetos en el sentido de que deben someterse a las distintas formas de control que se establecen en cada caso y, entre otras, a las reglas del discurso imperante que a su vez está monitoreado desde los límites, los márgenes de su propio territorio, lo que en muchos casos se ha traducido en una creciente cristalización de estos espacios.

Estas versiones construidas desde las disciplinas, que en el currículum tienen su traducción en las asignaturas, se extrapolan con demasiada frecuencia al plantear en los diseños espacios que remiten a diferentes disciplinas. Los nuevos *curricula* para la formación docente estarían en este sentido abriendo curso a una oportunidad.

El problema reside en cómo aprovechar al interior de estos espacios los aportes de profesionales formados en distintas disciplinas que en razón de ello pueden llevar a cabo convergencias relacionales innovadoras con una fuerte potencia explicativa y novedosa capacidad heurística. ¿Cómo hacer de esto la vía principal de autorización, de legitimación de los espacios de la práctica en los planes de formación de docentes?

Entendemos, en esta perspectiva, que los espacios curriculares destinados a las prácticas, por su inespecificidad, al ser incorporados en los diseños curriculares para la formación, abren paradójicamente desde ese marco de ambigüedad una potencialidad, la de reparar ciertos vacíos y vacancias en los planes de formación, tanto a nivel conceptual como metodológico particularmente en atención a la diversidad de contextos, realidades y prioridades regionales y locales.

Una construcción interdisciplinaria

Probablemente no surjan dudas en cuanto a que estos espacios requieren una construcción interdisciplinaria. De ahí que resulte atinado revisar los debates sobre el tema.

Hoy se cuestionan sin timidez los seguros caminos del conocimiento. La incertidumbre no es una palabra de moda, es un signo que pone precisamente en tela de juicio esta seguridad. El reto no es simple, se han complejizado los objetos de conocimiento, se abre en simultáneo la búsqueda de nuevos caminos, maneras de abordar y comunicar saberes en discusión. Según María Saleme, ya no se trata de sumar conocimientos provenientes de campos distintos desde una hiperespecialización sino sencilla y dificultosamente de religar conocimientos organizándolos con sentido integrador. No se trata en

este marco de desestimar la unidad del objeto, tal como lo abordan las disciplinas, sin embargo, ya no es posible desentenderse de su ser multifacético como se constituye desde la interdisciplina (Saleme, 2000).

La naturalización del conocimiento operada por el sentido común no actúa solo como un bloqueo epistemológico en el plano de desarrollo de las ciencias: actúa en la inercia de las instituciones de enseñanza como un bloqueo en la relación con el conocimiento. La “disciplina”, en este sentido, es también víctima de la saturación del encierro. La interdisciplina presupone la fragilización de los campos donde se constituyen las disciplinas, implica duplicar las dudas pero también volver a una divulgación científica de las ciencias, una narración que permita abrir sus límites.

Desde la convergencia multidisciplinar -y esto se expresa ya como tendencia en la producción de conocimientos- comienzan a instituirse regiones, campos en los que se traducen las disciplinas básicas a un nuevo código interno. Se genera así un cruce de disciplinas que sin llegar al trabajo interdisciplinario crea un código propio y un ámbito de prácticas e investigaciones que se actualiza permanentemente a través de la traducción al código propio de las transformaciones de otros campos disciplinarios aun cuando no se desarrolle un “corpus” de conocimiento autónomo capaz de promover procesos de conocimiento desde adentro.

Asistimos a una reconfiguración del pensamiento social, a un nuevo trazado de fronteras, a una nueva cartografía de las disciplinas sociales (Geertz, 1996). Se comienzan a desarrollar espacios de conocimiento limítrofes que se hallan en los bordes, en los que las fronteras de una disciplina se confunden con otras. El desarrollo de estos espacios comunes implica la ampliación del campo disciplinario, a la vez que la superposición con otros campos. Moviliza un proceso complejo en el que se intersectan dos o más campos disciplinares, con desarrollos e identidades dispares. Se asiste también al surgimiento de nuevos objetos y nuevos problemas, estricto sentido del término interdisciplina. Nuevos objetos nunca antes considerados, nuevas

miradas sobre objetos, nuevos problemas analizados con métodos y técnicas de larga tradición en otros campos.

Interesa en este aspecto destacar que solo a partir del reconocimiento de la diferencialidad puede evitarse la tendencia a un conocimiento que en su pretensión omnímoda no podría ser otra cosa que una mezcla analíticamente indiscernible de perspectivas y niveles de análisis que requieren ser discriminados. Cabe en esta perspectiva pensar en acercamientos tentativos, ensayos; voluntad que propone, a partir de intereses específicos, los criterios desde los cuales la conexión interdisciplinar se vuelva posible. Y es justamente desde esta contingencialidad asumida, que lo interdisciplinar se revela no solo como autorizable sino también como deseable y necesario.

En el marco de estos debates resulta de interés destacar que interpretaciones actuales de la interdisciplina han abandonado la idea de unidad del conocimiento y buscan más bien la articulación de sectores acotados del saber. Se trata de una interdisciplinariedad local que desecha explícitamente la búsqueda de grandes síntesis. Desde esta redefinición de la noción, se desconfió no solo de la posibilidad de ciencia unitaria, sino también de los principios racionalistas, generalizantes y normativos que la sustentaron.

El trabajo interdisciplinario reclama asumir la práctica de una convivencia aceptable con el otro disciplinado, de modo que, en primer lugar, se puedan comprender las respectivas lenguas, tarea nada sencilla si tenemos en cuenta que dicho aprendizaje demanda años de estudios disciplinantes. Esfuerzo justificado si se admite que estas búsquedas devienen de los fuertes cuestionamientos a los núcleos duros de los espacios disciplinarios tradicionales que, entre otras cosas, han puesto en evidencia la fragilidad y arbitrariedad de la cartografía que habían construido.

Respecto de las residencias

La doble inscripción institucional de las propuestas

La entrada en las instituciones educativas para la residencia pone en juego múltiples relaciones: vínculos entre instituciones, con historias y trayectorias diferentes; vínculos entre sujetos sociales cuya pertenencia los coloca en lugares que portan socialmente significados también diferentes. Ello implica el desarrollo de propuestas en un espacio social cuya conflictividad interroga la responsabilidad de formadores respecto de los efectos de la experiencia tanto en instituciones como en sujetos involucrados.

Significada de este modo, la relación conlleva básicamente disposición para operar en variabilidad de situaciones, contextos, instituciones, culturas. Desde allí se debe asumir un trabajo colaborativo con el desafío constante de reconocer y respetar la diversidad. Para ello, es necesario poner en suspenso posiciones de asimetría, abrir a un diálogo de pares, hacer posible espacios deliberativos, reflexivos y críticos en los que compartir y construir nuevos conocimientos.

La co-construcción supone la interacción social con otros. Remite a una fuerza contextual y a una fuerza implicativa. Articuladas dialécticamente quizás permitan imaginar situaciones en las que las acciones tengan suficiente fuerza implicativa como para cambiar el contexto en que suceden.

De lo que se trata es, coincidiendo con Connelly y Clandinin (1995), de construir comunidades de atención mutua en la que todos los participantes se vean a sí mismos como miembros de una comunidad con propósitos compartidos. Ello implica mejora en las disposiciones y capacidades sobre la base de compromisos recíprocos que se construyen en los mismos procesos de trabajo, que no son a corto plazo. Lleva tiempo a los participantes reconocer el valor de apostar a la relación. Relación que implica sentimientos de conexión que se desarrollan solo en situaciones de igualdad, atención mutua y propósitos e intención compartidos. Implica, además, prestar atención a

la forma de situarse en la relación con otros ya que los participantes modelan en sus prácticas una cierta valoración y confirmación mutua. Se impone, entonces, la necesidad de tiempos, de espacios y de voz. Hablar por uno mismo y sentirse oído por otros. Voz que sugiere vínculos, el vínculo del sujeto con el sentido de su experiencia.

Se trata de un juego de creencia. Una forma de trabajar que exige conocimiento conectado. Este juego conlleva un proceso de autoinserción en la historia del otro, para conocerla y darle voz. En este contexto experiencial se reflexiona sobre vivencias procurando explicarlas a otros. El clima adecuado para ello requiere un delicado giro mental en los participantes; una particular sensibilidad que haga posible que se reajusten horizontes temporales, sociales y culturales.

Sin embargo, las formas arraigadas de pensar, decir y hacer en los ámbitos educativos, todavía en muchos casos, a raíz de viejos modelos internalizados, no son precisamente propiciatorias de tales propósitos. Porque además, en general, las estrategias de implementación de las políticas de reforma en las instituciones formadoras han hecho que estas se sientan seriamente amenazadas en su subsistencia, con la consecuente pérdida de identidad que de ello se deriva y, por ende, dando lugar a climas propicios para el resurgimiento de individualismos y formas balcanizadas en la concreción del trabajo cotidiano, rasgos antagónicos con cualquier pretensión aunque sea incipiente de construcción solidaria.

En este sentido, el desafío sigue siendo procurar y provocar tiempos y espacios que permitan poner en cuestión matrices construidas, trabajar huellas y marcas de largos años de escolarización, recuperar lo mejor de las trayectorias colectivas e individuales, admitir asimismo la urgencia de ciertos cambios e intentar caminos diferentes.

El énfasis en la observación-evaluación por sobre la construcción de conocimientos

Las residencias plantean un problema sustantivo: despejar el énfasis del atravesamiento evaluativo que signa las propuestas como sello inevitable ante la fuerza del valor social de la acreditación.

Pasar a un planteo en términos diferentes implicaría admitir que constituyen un momento privilegiado para compartir y construir conocimientos ligados a las prácticas profesionales que no se puede perder. Esto significa apostar a la especificidad formativa de estos espacios.

El papel históricamente asignado a la observación en los procesos de residencia no ha sido propiciatorio de un marco que permita concretar este propósito. Quebrar la fuerza de este nexo supone distancia con la observación ligada a la vieja idea de crítica pedagógica; distancia también con el énfasis en conductas observables, parámetros y categorías predefinidas, con el valor instrumental asignado a las planillas-grillas, guías de observación -no solo aquellas claramente objetivables, desde su materialidad impresa en un esquema, también las grillas interiorizadas, más sutiles en sus efectos. Admitir que en la observación se juega la mirada de un otro autorizado adquiere un poder asociado con la dominación. De ahí su eficacia como dispositivo que otorga visibilidad desde un lugar significado como de supervisión, que por tanto se asocia a la vigilancia, al control y la sanción.

Se hace necesario un cambio: observar para conocer, conocer para comprender. La observación, así entendida, no es solamente medio para obtener información sino también un proceso para producir conocimientos. Ello requiere observar la observación, objetivar el propio lugar, reconocer la no neutralidad; admitir que se mira desde pequeñas hendiduras y que mucho del territorio del otro queda fuera de las inquisiciones de la curiosidad. Asumir que se trata de una operación que reduce sentidos, en tanto registra aquello que puede ser visto y oído; encuentro de miradas de los sujetos que en realidad debiera intermediarse por el objeto que los reúne centrando el foco en la cuestión del conocimiento, triangulando la relación. Triangulación que demanda trabajo para sostener como centro el vértice pertinente en cada caso.

La evaluación en el marco de las residencias desde esta perspectiva conduciría a poner en el centro la propuesta de enseñanza concebida holísticamente como punto de referencia. De ahí que incorporarla no solo en función de acreditación sino como analizador

que permita reconocer los recorridos, los movimientos que cada sujeto va realizando en la generación de la propuesta para las prácticas, es sumamente operativo. Superar la apuesta individual a parámetros de excelencia posibilitaría rastrear la diversidad en los procesos, en los estilos y modalidades de avance singularizados. El formador en todo caso únicamente marca momentos y apuesta a concretar desde una posición de ayuda las mejores producciones posibles en cada situación. Desplazamiento impostergable: girar el foco de atención de la observación-calificación a la construcción de conocimientos acerca de las prácticas de la enseñanza.

Nuevos enfoques de la evaluación en los centros de formación podrían dar lugar a un alto potencial generador de nuevos hábitos desde la formación inicial de grado, que puedan al menos marcar una huella en la actuación profesional futura.

Ideas e interrogantes respecto de núcleos centrales de problematización en las decisiones teórico-metodológicas

Contenidos, dispositivos y condiciones en los procesos de formación

1. Interrogar los enfoques de formación en relación con nuevas construcciones identitarias para la docencia conmueve, desde los cimientos, la estructura de conocimientos y saberes necesarios. Y en este sentido, todo intento de codificación resulta insuficiente. El estado del debate sobre la cuestión en diferentes comunidades académicas pareciera coincidir en que una pluralidad de conocimientos y saberes son necesarios para la docencia.

Estos conocimientos profesionales diversos junto a esquemas de percepción, análisis, decisión, planificación, evaluación permiten combinar conocimientos en situación junto a ciertas actitudes básicas: el reconocimiento del otro, la conciencia de las propias represen-

taciones, la apertura a la colaboración, el compromiso. Pluralidad de conocimientos y saberes: teóricos y prácticos que preparan y guían la acción, rutinas interiorizadas que intervienen en las decisiones interactivas. Conocimientos teóricos: los que se deben enseñar, los necesarios para enseñar, también designados saberes de referencia, saberes disciplinarios. Los saberes prácticos, resultado de las vivencias cotidianas, contextualizados, saberes empíricos o de experiencia. Saberes sobre/ acerca de la práctica y los que se obtienen de la práctica, saber de experiencia, saberes de integración resultantes de la adaptación situacional. También, saberes intermediarios para analizar, leer, nombrar y teorizar las prácticas; conceptos que hacen posible traducir en palabras el hacer; saberes herramientas que permiten enfrentar las limitaciones y los imponderables del oficio.

La pregunta central en este sentido pareciera ser cómo se conjugan los distintos saberes y conocimientos a la hora de concebir, estructurar, interactuar, reajustar y evaluar la intervención de dichos saberes en los procesos de formación. Quizás la idea de mayor fuerza sea la de apuntar a complementariedades creativas y, en la misma clave de interpretación, a una formación que valore las diversas facetas, dimensiones del oficio, con conciencia de su complejidad.

En la línea de lo expuesto, es necesario un trabajo sobre esquemas (como conocimientos en acto del sujeto [Piaget]), sobre el habitus (esquemas de percepción, valoración, pensamiento y acción, estructura estructurante [Bourdieu]), pues, por su impronta en las prácticas profesionales, conduce a la pregunta por el lugar y las modalidades de una acción de formación, por sus márgenes de maniobra. Posiblemente muestren que nos encontramos en los límites de una enseñanza. ¿Cómo incidir en esquemas, en habitus, si el sujeto no los conoce del todo e ignora su potencialidad transformativa? En este punto es clave la responsabilidad de cada cual sobre esta modificación, aunque en esta instancia adquiere un papel central la formación para la toma de conciencia y el análisis de las prácticas.

En esta toma de conciencia es necesaria una dosis importante de lo que diferentes autores designan como lucidez (entre ellos,

Perrenoud). La pregunta al respecto sería: ¿es posible enseñar la lucidez? Quizás se trata simplemente de estar atentos, alertas. Tal vez ello se vincule a una sensibilidad teórica y metodológica, una posición de reflexividad frente a las prácticas. Probablemente se juega en esto una mayor comprensión de sí, que solo puede hacerse sin violentar. Auténtico conocimiento de sí mismo, toma de conciencia menos fugitiva. Puesta en tensión de esquemas, *habitus* en tiempo real y en situación. Trabajo de larga duración, incierto y frágil, inmenso trabajo personal que requiere capacidad de soportar las propias contradicciones.

En este punto –creo– cabe una marcación importante en términos de interpelación a ciertas posiciones sobre el tema. Los saberes docentes son, como otros, cuestionables, revisables; no son sagrados. Su valor residirá justamente en la posibilidad de criticarlos y mejorarlos. El saber está en las razones públicas que el sujeto da para intentar validar con y a través de la argumentación un pensamiento, una propuesta.

Ello implica restituir a los docentes un saber profesional sólido y actualizado que hace a su propia identidad y especificidad y del cual ha sido sistemáticamente despojado; bregar por el acceso individual y colectivo al saber y al saber hacer especializado; hacer valer un código ético en el ejercicio de la profesión y, por tanto, la participación responsable e informada en los espacios y procesos de discusión y toma de decisiones que competen a su tarea. En esta perspectiva, en coincidencia con Dussel, necesitan acceder a saberes renovados y pluralistas, estar en contacto con instituciones y sujetos productores de conocimientos de modo de abrirse a la cultura y el conocimiento como mundos complejos. Esto significa recomponer, recrear, reformular los vínculos de los docentes con la cultura pero no desde su exclusiva responsabilidad individual sino desde un movimiento social a partir del cual se rejerarquice su papel en la producción y transmisión de la cultura de la que forman parte. Cultura significada como producto de dinámicas históricas y luchas sociales (Dussel, 2001).

2. ¿Qué dispositivos poner en funcionamiento? ¿Qué efectos han producido los ya conocidos? ¿Qué tipos de actividades de formación propiciar en relación con ellos? ¿Cuáles son los que en las prácticas de formación favorecen la integración/articulación de distintos tipos de conocimientos (teóricos, técnicos) y saberes (de la experiencia, de la alteridad, de la contemporaneidad)?

Autores diversos proponen la más variada gama: práctica reflexiva, intercambio sobre los modelos y la práctica, observación mutua, metacognición con los alumnos, escritura clínica, formación apoyada en video, entrevista de clarificación, historia personal, simulación y juego de roles, experimentación de enfoques poco habituales, relatos de formación, historias de vida, biografías, documentación narrativa, entre otros. Se trata de un territorio de exploración hoy generalizado en diferentes ámbitos de la formación de docentes, en particular desde los espacios de prácticas y residencias.

Las representaciones del oficio y el trabajo sobre modelos, ideas-imágenes interiorizadas reclaman abordajes clínicos que permitan conjugar esquemas de análisis y de acción desde la interacción con otros practicantes reflexivos que permitan la de-construcción y reconstrucción de los propios esquemas de acción y modelos. Abordajes que requieren de “saberes de alteridad”, saberes a los que es necesario remitir en un oficio en el que el interlocutor exige estar receptivos a sus señales, a sus gestos. Aventurarse en este juego no es posible sin asumir riesgos; supone e impone básicamente una ética de las situaciones singulares desde la que interrogamos nuestra relación con el otro. Es un lugar para la palabra y la escritura en las prácticas cotidianas; para hacer memoria de experiencias, para los relatos, formas de inteligibilidad de las situaciones. Testimonios desde los que el sujeto se construye aun a partir de fragmentos de su propia historia. Construcción de la experiencia que permite sacar las prácticas a las que refieren, en este caso las de la docencia, del encierro en el que viven.

En relación con este núcleo me interesa problematizar otra cuestión que entiendo central: la preocupación actual por estrategias y dispositivos sin claridad acerca del por qué y para qué en muchos

casos conduce a la instrumentalización de enfoques concebidos desde encuadres teóricos que no admiten tales resoluciones.

Si en un momento la preeminencia curricular condujo a hacer énfasis en la interrogación sobre los contenidos (ante el supuesto de vaciamiento), en estos espacios ahora pareciera que, en algunos casos, el eje se mueve en un movimiento pendular y circularmente que retorna a priorizar estrategias y dispositivos puntuales. En formadores ha reforzado formas de dependencia, relación de subordinación con diferentes expertos: antes, de especialistas en disciplinas objeto de enseñanza; ahora, en ciertas metodologías desde la investigación, el campo de la historia, la literatura, la psicología social, el psicoanálisis, la antropología, sin las necesarias adecuaciones a la especificidad pedagógico-didáctica que las prácticas de enseñanza en los procesos de formación de docentes conllevan. En sus potencialidades y límites, a los que se requiere estar atentos en cada caso, en procura de evitar versiones banalizadas más allá de las preocupaciones genuinas que den origen a su gestación.

En este sentido, cabe decirlo, la perspectiva de reflexividad en estas propuestas no puede orientarse a una autojustificación complaciente que termine salvaguardando el *statu quo*. Requiere ser adoptada y practicada como una manera de ejercer la crítica, desde un compromiso epistemológico, ético y político. Esto significa aprender y enseñar a comprender en cada circunstancia, en cada situación, en diferentes sujetos las múltiples formas de manifestación de los gestos del oficio. Aprender a reflexionar con mayor lucidez; hacerlo sobre la base del diálogo, del trabajo colaborativo y de apertura a la crítica, en contraposición a una cultura del oficio que lleva la marca de una cultura de trabajo sustentada en el aislamiento, “a puerta cerrada”. Propósito que supera las posibilidades de cualquier dispositivo específico.

3. Esta visión ampliada de los saberes necesarios no solo reclama un cambio en los dispositivos de formación, sino también inexorablemente renovadas configuraciones institucionales. Esto es, adaptarse a los nuevos requerimientos: romper la inercia, eliminar barreras

desde arquitecturas pre-diseñadas a esquemas en el funcionamiento cotidiano todavía apresadas a una mentalidad burocrática y el control técnico. Permitirse sub-vertir, poner en jaque la organización desde reconocer qué favorece y qué obstaculiza los procesos de formación.

En esta línea, se hace necesario transformar un andamiaje institucional pensado para otras formas de transmisión, de formación, cristalizado por deformaciones culturales; traspasar los límites que desde las culturas institucionales parecieran incuestionables, armaduras y andaduras institucionales que se representan como irrevocables. La propuesta consiste en participar en la gestación de estructuras de organización diferentes, cartografía de tiempos y espacios que permitan un adentro y afuera institucional; que habiliten la exploración de otros territorios, nuevas rutas y trayectos, descubrir atajos, asumir la experiencia laberíntica que significa formarse para ser docente.

En este punto cabe preguntarse si los espacios de práctica y residencia (con ciertas indefiniciones en las prescripciones respecto de su funcionamiento) y las residencias (por la doble inscripción institucional que obliga a romper moldes preestablecidos) no se constituyen justamente en condiciones de posibilidad para dar curso a construcciones alternativas. Este problema se siente, de algún modo, ajeno; representación que creo también es necesario deestructurar.

Es claro que un giro de esta naturaleza remite necesariamente a una estructura diferente, abierta, móvil; quebrar diseños estructurales que imponen temporalidades y espacialidades cerradas, homogeneizantes, sin cabida para las múltiples y diversas expresiones de la subjetividad y los marcos interrelacionales desde los que se constituyen.

Se trata de una concepción ampliada de docencia, de profesionalidad y de formación con un compromiso más significativo con la realidad epocal desde lo social, lo político y lo ético. La integración de saberes de referencia, disciplinarios, saberes prácticos o de la experiencia, saberes de la contemporaneidad, saberes de la alteridad, reclaman nuevas concepciones y formas de relación con el conocimiento desde dispositivos de formación que deberán necesariamente remitir a configuraciones institucionales de otro tipo, en las que ten-

gan cabida nuevas figuras como encarnaduras vitales de tales configuraciones.

Un cierre y a la vez apertura

En la ruptura de la coherencia entre nuestras teorías y su relación con las realidades de las que somos parte es donde se hace notable la insuficiencia de las fórmulas aprendidas. En esas bifurcaciones, según Schnitman, recreamos matrices para la creación. La sorpresa se torna útil porque nos permite reflexionar acerca de lo que damos por supuesto, acerca de lo obvio, lo evidente. Emerge como un mundo desconocido que intersecta aquel en el que estábamos existiendo. Se pierde la ilusión de una narrativa o tipo de discurso capaz de proveer un guión unitario, pero surgen perspectivas emergentes que proponen capturar la fragmentación, la pluralidad, las diferencias, la multidimensionalidad en diseños complejos. Diseños complejos de las relaciones humanas y de la subjetividad que se apoyan en redes intra-intersubjetivas con múltiples focos. Perspectiva que conduce a un modo no secuencial de pensamiento-acción que al desgajar las certezas gana en nuevos y más ricos interrogantes. El desafío es entonces explorar las condiciones de posibilidad de modo que los interrogantes de estos tiempos se vuelvan instrumentos para la creatividad. Concebir así nuestra profesionalidad en términos de promotores de alternativas nuevas como artesanos de contextos y de contextos de contextos (Schnitman y Fuks, 1995).

Los espacios de la práctica, es decir, los espacios destinados al trabajo en relación a las prácticas educativas, prácticas docentes y prácticas de la enseñanza, han ganado un lugar plenamente legítimo en los planes de formación de docentes, un importante reconocimiento respecto de su incidencia en los procesos de formación. De cualquier manera, y aun reconociendo claramente los avances, queda camino por recorrer. Sin desconocer el importante capital de experiencia acumulada, sobre la base de esta plataforma, es neces-

rio consolidar y a la vez profundizar incursionando nuevas vías de indagación-producción.

En esta clave, interpelar las condiciones y dispositivos institucionales y su impronta en la producción de saberes pedagógico-didácticos en los espacios de práctica y residencia; recuperar lecturas y análisis sobre nuevas culturas y construcciones identitarias que hoy plantean importantes desafíos para la formación de docentes desde estos espacios. Interpelar también e interpelarnos a partir de la presentación de políticas, propuestas y experiencias a nivel nacional e internacional.

Quizás nos convoque a los formadores, como tantas veces a “pensar lo impensable, asumir el riesgo”. En palabras de E. Morin:

No se trata aquí de oponer la experiencia vivida a la abstracción teórica [...] se trata de enriquecer a unas y otras haciendo que se comuniquen [...] es preciso pues, abrir una brecha en las clausuras territoriales, renunciar a los exorcismos y las excomuniones, multiplicar intercambios y comunicaciones, para que todas estas andaduras hacia la complejidad confluyan y para que por fin podamos concebir no sólo la complejidad de toda realidad sino la realidad de la complejidad...

Bibliografía

- ACHILLI, E. *La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro*. Buenos Aires. CRICSO. 1986.
- *Antropología e investigación educacional. Aproximación a un enfoque indiciario*. CRICSO. Facultad de Humanidades y Artes. Rosario. 1990.
- AGENO, R. *El Taller de educadores y la investigación.*, en Cuadernos de Formación docente. Rosario. Universidad Nacional de Rosario. 1989.
- ALFIERI, F. y otros *Volver a pensar la educación*. Vol. I y II. Morata. Madrid. 1995.
- BECERRA, M.G., GARRIDO, M. R. y ROMO, R. M. “De la ilusión al desencanto en el aula universitaria. Una panorámica áulica del curriculum”, en *Desarrollo de la investigación en el campo del curriculum*. México. UNAM. 1889.

- BIDDLE, B. Good, T. y Goodson, I. *La enseñanza y los profesores. Tomos I, II y III*. Paidós. Barcelona. 2000.
- BOLIVAR, A. *El conocimiento de la enseñanza. Epistemología de la investigación del curriculum*. FORCE. Universidad de Granada. 1995.
- BOURDIEU, P. *Razones práctica. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama. Barcelona. 1997.
- BOURDIEU, P. y WAQUANT, L. *Réponses: pour une anthropologie réflexive*. París. Seuil. 1992.
- CAMILLONI, A. y otros *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Paidós. Buenos Aires. 2010.
- CONTRERAS, D. *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid. 1997.
- CARRIZALES, C. *El filosofar de los profesores*. U.A.S. México. DF.1991.
- CONTRERAS, J. *La autonomía del profesorado*. Morata. Madrid.1997.
- CHAIKLIN, S. y Lave, J. (comps.) *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto*. Amorrortu. Buenos Aires. 2001.
- DUCOING WATTY, P. y Rodríguez Ousset, A. (comp.) *Formación de profesionales de la educación*. UNESCO.UNAM. ANUIES. México.D.F. 1990.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la Docencia*. Kapeluz. Buenos Aires.1995.
- EDELSTEIN, G. *El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica sobre el trabajo docente*. En Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) Año IX, N°17. Miño y Dávila. Facultad de Filosofía y Letras. Buenos Aires. 2000.
- EDELSTEIN, G. *Enseñanza, políticas de escolarización y construcción didáctica*, en FRIGERIO, G. y DICKER, G. (Comps.) "Educar: ese acto político". Del estante editorial. Buenos Aires. 2005.
- *Formar y formarSE en la enseñanza*. Editorial Paidós. Buenos Aires. 2011.
- FERNANDEZ, L. *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Paidós. Buenos Aires. 1994.
- FRIGERIO, G. y POGGI, M. *El análisis de la institución educativa. Hilos para tejer proyectos*, Santillana, Buenos Aires. 1996.
- GOETZ, J. y LE COMPTE, M. *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata. Madrid. 1988.
- GORE, J.M. *Controversias entre las pedagogías*. Morata. Madrid. 1996.
- GUBER, R. *El salvaje metropolitano. A la vuelta de la Antropología Postmoderna. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Legasa. Buenos Aires. 1990.

- HAMMMERSLEY, M. y ATKINSON, P. *Etnografía. Métodos de investigación*. Paidós. Barcelona. 1994.
- JACKSON, Ph. *La vida en las aulas*. Morata. Madrid. 1992.
- JACKSON, Ph. *Enseñanzas implícitas*. Amorrortu. Buenos Aires. 1999.
- *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu. Buenos Aires. 2002.
- LARROSA, J. y otros *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Laertes. Barcelona. 1995.
- LISTON, D.P. y ZEICHNER, K.M. *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*. Morata. Madrid. 1993.
- MONTERO, L. *La construcción del conocimiento profesional docente*. Homo Sapiens. Rosario. 2001.
- PÉREZ GÓMEZ, A. *La reflexión y la experimentación como ejes de la formación de profesores*, Universidad de Málaga, España. 1993.
- PÉREZ GÓMEZ, A. "Autonomía profesional y control democrático". En *Cuadernos de Pedagogía* N°220. Monográfico. El Profesorado. Fontalba. Barcelona. 1993.
- PERRENOUD, Ph. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Morata. Madrid. 1990.
- "Saberes de referencia, saberes prácticos en la formación de enseñantes: una oposición discutible". En *Compte-rendu des travaux du séminaire des formateurs de l'IUFM*, Grenoble IUFM pp25-31, Traducción de Gabriela Dicker. 1994.
- REMEDI, E. y otros *La identidad de una actividad. Ser maestro*. México. DIE-CINVESTAV-IPN. 1987.
- ROCWELL, E. *Reflexiones sobre el proceso etnográfico*. DIE, CIEA del IPN. México. 1987.
- SALEME DE BURNICHON, M. E. *Decires*. Córdoba. Narvaja Editor. 1997.
- SALEME, DE BURNICHÓN y otros *Interdisciplina*. Publicación del CIFYH. Año 1. N°1. Facultad de Filosofía y Humanidades. U.N.C. 2000.
- SALINAS FERNÁNDEZ, D. "Reflexión del profesor: la novedad de un viejo principio". En *Cuadernos de Pedagogía*. N°226. Fontalba. Barcelona. 1994.
- SCHNITMAN, D. F. *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad*. Paidós. Buenos Aires. 1995.
- SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Paidós. Madrid. 1992.
- WITTROCK, M.C. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*. Paidós. Barcelona. 1989.
- WOODS, P. *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Paidós. Barcelona. 1993.

----- *Investigar el arte de la enseñanza. El uso de la etnografía en educación.* Paidós. Barcelona. 1998.

Notas

1 El presente texto, elaborado con la intención de su publicación como capítulo de esta obra, se inicia antes de la publicación del libro de mi autoría *Formar y formarse en la enseñanza*, publicado por la editorial Paidós, en septiembre de 2011. Por tal motivo, algunas de las ideas expuestas en este caso están desarrolladas en la obra mencionada.

2 En Argentina, en los últimos diseños curriculares para la formación de docentes los llamados Espacios de Práctica y las Residencias (pasantías institucionales intensivas) que en algunos países de Europa se designan como “*practicum*” se constituyen en ejes que atraviesan todo el trayecto formativo.

3 Cabe aclarar que esta problemática cobra especial significación en Argentina y que desconocemos el sentido y alcance que pueda tener en otros países.

Quando acadêmicos e professores se unem para construir a docência como uma profissão baseada na investigação

Dario Fiorentini

Introdução

Para descrever e problematizar os diferentes modos de conceber e desenvolver a relação entre a universidade e as escolas da educação básica, caracterizamos, inicialmente, as comunidades que as representam e suas respectivas práticas sociais. Embora ambas sejam constituídas por comunidades de docentes, tem sido recorrente chamar a comunidade que atua na universidade de comunidade acadêmica e a que atua na educação básica de comunidade profissional. Essas denominações já carregam consigo uma conotação ideológica que expressa uma diferenciação de classe e de função social e que tem influência nos modos socioculturais de conceber e estabelecer relação entre ambas. Geralmente se atribui à comunidade acadêmica o papel da produção de conhecimentos e, por decorrência, também o papel de formar, com base nesses conhecimentos, os profissionais da escola

básica. Formação essa que não cessa quando o profissional conclui a graduação e daí a necessidade de o professor continuar atualizando, de tempos em tempos, seus conhecimentos profissionais a partir de cursos oferecidos pela universidade. À comunidade profissional caberia, portanto, aplicar, ainda que de forma criativa, os conhecimentos que são adquiridos na formação.

O problema é que a maioria dos pesquisadores-formadores que atuam nas licenciaturas, ao menos nas grandes universidades públicas brasileiras, são bacharéis que, embora possuam conhecimento sólido em um dos campos científicos e procuram realizar estudos neste âmbito, obtiveram pouca formação didático-pedagógica para explorar esses conhecimentos na perspectiva da docência na escola básica. A maioria sequer fez licenciatura e, quando a faziam esta se constituía em um *bacharelado disfarçado*. Ou seja, esses formadores são geralmente cientistas que passaram do bacharelado e do mestrado/doutorado em uma área científica direto para a docência na licenciatura, sem terem tido conhecimento teórico-prático sobre docência e sobre o ofício do professor escolar e seu contexto de trabalho.

Esse problema não é exclusivo dos docentes oriundos das áreas duras. Ele também está presente nas humanas e nos institutos de educação, como nos mostra Charlot (2002), em palestra proferida no Brasil.

... fiquei anos fazendo de conta que formava professores. Não é por acaso que estou dizendo 'fazendo de conta', porque não é tão fácil formar professores. E não é porque não sabemos formar que não é tão fácil, mas porque não sabemos o que é exatamente o professor, ou o que é exatamente o ofício do professor (p. 89).

Embora o professor universitário continue, ainda, neste início de século XXI, sendo reconhecido mais por sua performance técnico-científica que pelo seu desempenho didático-pedagógico, hoje, já é possível encontrar, nos diferentes institutos universitários, docentes que priorizam a docência e seu papel como formadores de profissionais. Estes, além de buscarem qualificação didático-

pedagógica em cursos de mestrado ou doutorado na área educacional, vêm também desenvolvendo investigações relacionadas ao ensino ou à formação de profissionais de sua área de atuação. Surgem, assim, nas mais diversas áreas, novos campos de conhecimento que interligam os saberes de uma área específica com a docência e seus saberes didático-pedagógicos.

A Educação Matemática é historicamente uma das pioneiras, neste âmbito. Entretanto, apesar de contar com mais de 50 anos de existência e possuir uma comunidade internacional de investigadores, seus conhecimentos e práticas socioculturais parecem não possuir ainda o devido reconhecimento social. Uma evidência disso é que os principais protagonistas da formação do professor nos cursos de licenciatura em matemática não são da área de Educação Matemática.

Além disso, não temos ainda um repertório de conhecimentos profissionais construídos a partir da interlocução entre professores escolares e formadores da universidade. O distanciamento entre o mundo da escola e o mundo da universidade tem favorecido a ocorrência de dois movimentos paralelos que pouco se comunicam. Temos, de um lado, por iniciativa da comunidade acadêmica, o modelo da racionalidade técnica ou da transposição didática (Chevallard, 1991), regulada por uma comunidade científica, de tradição disciplinar, e/ou pela comunidade de educadores, e que visa produzir conhecimentos e desenvolver e propor propostas didáticas e curriculares aos professores escolares e treiná-los para dominar e aplicar esses conhecimentos. De outro lado, temos a resistência escolar aos saberes oriundos da comunidade acadêmica e o fenômeno da (re)produção praticamente independente de saberes escolares por parte da escola (conforme CHERVEL, 1990), os quais são geralmente preservados ou reproduzidos segundo parâmetros da tradição pedagógica.

Questionamos, a seguir, tanto a independência dessas duas comunidades em relação à formação de professores e à produção de conhecimentos sobre a prática de ensinar e aprender na educação básica, quanto à função da comunidade acadêmica intervir na colonização da comunidade profissional.

Algumas evidências do fracasso da comunidade acadêmica em formar professores e em contribuir para a transformação das práticas escolares

Os porta-vozes da academia, ao tomar como referência o campo científico para intervir nas práticas docentes, tendem a fazer reduções, simplificações e idealizações da prática de ensinar e aprender, não levando em consideração a diversidade cultural e a complexidade das práticas de sala de aula. Além disso, tendem geralmente a fazer leituras negativistas sobre as práticas dos professores, não reconhecendo que eles são também sujeitos de conhecimento que produzem saberes experienciais, os quais não podem ser ensinados na formação formal ou inicial, mas que resultam da *aprendizagem situada* (Lave, 2001) na prática cotidiana de uma comunidade profissional. Prática essa que, por ser múltipla e complexa, não pode ser generalizada a partir de pesquisas acadêmicas, mas pode ser problematizada, compreendida e transformada mediante análise conjunta entre as comunidades acadêmica e escolar.

Conforme Lave (2001), “as teorias convencionais da aprendizagem e do ensino apelam ao caráter descontextualizado de certos conhecimentos e formas de transmissão de conhecimento, enquanto em uma teoria da atividade situada, a ‘atividade de aprendizagem descontextualizada’ constitui um contra-sentido” (p. 18).

A teoria da *aprendizagem situada* em uma comunidade de prática se apoia em quatro premissas referentes ao conhecimento e à aprendizagem na prática: (1) *O conhecimento sempre se constrói e se transforma ao ser usado*; (2) *A aprendizagem é parte integrante da atividade no/com o mundo, em todos os momentos. Ou seja, produzir aprendizagem não se constitui um problema*; (3) *O que se aprende é sempre complexamente problemático*; (4) *A aquisição de conhecimento não é uma simples questão de absorver conhecimento* (Lave, 2001, p. 20).

Nesse sentido, a comunidade acadêmica, ao privilegiar a transmissão de conhecimentos descontextualizados ou formais no processo de formação docente, tende a desconsiderar as práticas e os

saberes mobilizados e construídos pelos professores em suas práticas cotidianas e sequer os toma como objeto de estudo e *problematização* durante as práticas formativas, momento em que os formadores poderiam desafiar os professores – ou futuros professores em disciplinas didático-pedagógicas – a analisar as práticas de ensinar e aprender vigentes ou inovadoras nas escolas atuais.

Esse processo de análise consiste em interpretar e questionar os conceitos/saberes mobilizados e os sentidos e finalidades subjacentes a alguma prática (ou episódio) de sala de aula. Essa prática pode ser narrada ou observada/registrada (em vídeo ou em texto) pelos participantes. Consideramos essa análise e problematização das práticas docentes cotidianas como fundamentais no processo de formação docente, pois, devido à sua reincidência ao longo dos anos, estas podem ter-se tornado, aos olhos do professor e da cultura escolar, naturais e válidas por si mesmas.

Em estudo realizado por Reis & Fiorentini (2009, p. 137) sobre um curso de licenciatura para formação de professores em serviço, no interior do Brasil, os professores-estudantes foram perguntados se sua prática e saberes foram valorizados e explorados pelos formadores durante o curso. 70% disseram categoricamente que não:

Não houve nenhum interesse dos professores da Licenciatura de Matemática com a realidade, com a minha prática em sala de aula (Prof. Paulo).

Poucos perguntam como somos em sala de aula, porém deveria ser ao contrário, uma vez que a parcelada é um curso de formação de professores [em serviço] (Profa. Lurdes).

Os formadores não querem saber o que você sabe ou deixa de saber, eles simplesmente passam os conteúdos (Profa. Flávia).

Nenhum formador se interessa no nosso trabalho enquanto professor (Maria das Graças).

Em pesquisa realizada pelo GEPFPM, envolvendo professores paulistas de matemática que atuam em escolas básicas, estes avaliam que tanto a literatura quanto os processos de formação continuada em vigor não atinge os problemas e necessidades práticas dos professores em serviço, como evidencia uma das professoras investigadas:

“Tem momentos, no dia-a-dia da sala de aula, que estou sozinha lutando para que meus alunos gostem e aprendam matemática. Muitos cursos, artigos ou livros discutem assuntos que parecem ser baseados em alunos perfeitos, ideais e ficam distantes da realidade do adolescente da minha escola” (Freitas et al., 2005, p. 104).

Os resultados obtidos por essas pesquisas brasileiras não diferem muito do que mostram alguns estudos internacionais. O pesquisador canadense Tardif (2002, p. 257), por exemplo, nos diz que ainda é muito grande a distância entre os conhecimentos universitários e os saberes necessários à prática profissional. A prática profissional não é um campo de aplicação dos conhecimentos acadêmicos; na melhor hipótese, os professores os mobilizam e os transformam. Ou seja, a prática profissional “é um muro contra o qual vêm se jogar e morrer conhecimentos universitários inúteis, sem relação com a realidade do trabalho docente diário e nem com os contextos concretos do exercício da função docente”.

Ao pressupor que a docência se reduz à transmissão e aplicação de saberes construídos por quem não vive as práticas escolares, esse modelo *aplicacionista do conhecimento* sugere a ideia de que o “conhecer e o fazer são dissociados e tratados separadamente em unidades de formação distintas e separadas” e que o “fazer está subordinado temporal e logicamente ao conhecer, pois ensina-se aos alunos dos cursos de formação de professores que, para fazer bem feito, eles devem conhecer bem e em seguida aplicar seu conhecimento ao fazer.” (Tardif, 2002, p. 271).

Nós da universidade sabemos pouco sobre as culturas de referência social dos alunos que frequentam as escolas atuais, nem conhecemos as condições de trabalho docente nas escolas de educação básica. Não sabemos formar professores para enfrentar os problemas e desafios do trabalho docente em classes de alunos com diferenças socioculturais e com diferentes níveis de alfabetização. Imaginamos que os futuros professores irão encontrar classes homogêneas e alunos interessados em aprender. Por outro lado, os professores da escola, isolados e sem condições para estudar, não conseguem encontrar al-

ternativas de solução para seus problemas. São problemas que não se resolvem adquirindo mais conhecimento sobre os conteúdos escolares ou novas estratégias didáticas descoladas da complexidade do fazer pedagógico da escola atual.

Uma saída para isso, conforme Cochram-Smith & Lytle (2009), consiste em investir na capacidade de os professores gerarem e desenvolverem, com a colaboração de educadores universitários, investigações locais, perseguindo suas próprias questões e desenvolvendo estratégias e teorias, confrontando-as criticamente com os conhecimentos, as práticas e as teorias de outras comunidades ou grupos sociais, como é o caso da comunidade acadêmica. Para essas autoras, os professores que se engajam e se comprometem com seu trabalho e o realizam com postura investigativa, desenvolvem um saber enraizado nas condições concretas de sua prática, habilitando-se a questionar teorias e práticas vindas de fora.

Além disso, conforme Cochram-Smith & Lytle (2009), a pesquisa é também direito e responsabilidade dos professores locais, pois deparam-se continuamente com problemas singulares e situados em uma prática específica, embora sejam globalmente influenciados. Entretanto, como concretizar essa possibilidade investigativa dos professores escolares, em face às condições atuais de trabalho e de formação docente? É nesse contexto que a colaboração entre educadores-pesquisadores e professores surge como possibilidade para a geração de conhecimento profissional a partir do estudo de problemas e desafios percebidos por professores em suas práticas cotidianas.

A emergência de comunidades investigativas constituídas por educadores-pesquisadores da universidade e professores da escola básica

A partir dos anos de 1990, observa-se, em nível mundial, um crescente aumento do número de professores da escola básica que ingressam em cursos de Pós-Graduação *strictu sensu* (mestrado e doutorado) na

área de educação. Muitos desses professores engajam-se em projetos ou grupos de pesquisa e passam a desenvolver pesquisas segundo a tradição e perspectiva científico-acadêmica. Outros, entretanto, têm conseguido desenvolver pesquisas que têm como foco de estudo, seus próprios problemas e desafios enquanto docentes nas escolas, tendo encontrado para isso apoio de grupos emergentes de pesquisa na universidade, como é o caso do Grupo de Pesquisa Prapem (Prática Pedagógica em Matemática) da FE/Unicamp fundado em 1995. Em sua fase inicial, as investigações desse grupo giravam em torno de dois eixos: um relacionado às práticas de ensinar e aprender matemática nas escolas, com investigações etnográficas sobre o cotidiano escolar e/ou investigações dos professores sobre suas próprias práticas; o outro eixo dizia respeito à formação e ao desenvolvimento profissional de professores em um contexto de práticas reflexivas e investigativas e, às vezes, colaborativas entre formadores e professores.

Em 1999 surgiram dois subgrupos do Prapem: O Grupo de Sábado (GdS) e o Grupo de Estudo, Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática (GEPFPM). O GdS constituiu-se como um grupo colaborativo que reúne professores da escola básica, futuros professores, pós-graduandos e formadores da Universidade interessados em estudar, compartilhar, discutir, investigar e escrever colaborativamente sobre a prática de ensinar e aprender matemáticas nas escolas.

A metodologia de trabalho colaborativo do GdS, entretanto, levaria um certo tempo para se configurar. Após, de um lado, ler e estudar processos de pesquisa-ação colaborativa (Carr & Kemmis, 1988) e, de outro, discutir conjuntamente os problemas e desafios trazidos pelos professores, analisar episódios de aula narrados pelos professores e tentar negociar conjuntamente outras possibilidades de intervenção em suas práticas escolares, o grupo então sistematizou uma metodologia de trabalho colaborativo e de pesquisa cuja dinâmica pode ser representada esquematicamente pela Figura 1. Esta figura foi concebida e desenvolvida com o apoio de outro grupo de pesquisa (GEPFPM) e que tem o propósito de teorizar e sistematizar

os processos de investigação conjunta entre formadores da universidade, futuros professores e professores da escola básica (Grando et al., 2009; Fiorentini, 2010; Fiorentini et al., 2011).



Figura 1: Dinâmica de trabalho e pesquisa de grupos colaborativos

Na verdade, o GdS constitui-se em um grupo heterogêneo com diferentes interesses e *excedentes de visão* entre os participantes (Bakhtin, 2003). De fato, os professores da escola básica trazem como *excedente de visão*, em relação aos acadêmicos, um saber de experiência relativo ao ensino da matemática nas escolas e conhecem as condições e as possibilidades atuais do trabalho docente. Os conhecimentos que mobilizam e produzem são situados na complexidade de suas práticas, sendo esta a referência para validação e apropriação crítica do saber acadêmico. Os acadêmicos e professores universitários, por sua vez, têm como excedente de visão as teorias e metodologias a partir das quais produzem análises, interpretações e compreensões das práticas escolares vigentes, problematizando-as e desnaturalizando-as. Os futuros professores, por outro lado, apresentam como excedente em relação aos demais participantes, suas habilidades no uso das tec-

nologias de informação e comunicação e uma maior proximidade ou compreensão das culturas de referência dos alunos da escola básica.

Enquanto formadores e pesquisadores da universidade assumimos, com esse grupo, o princípio epistemológico - e também político, tendo em vista seu caráter emancipatório - de que os professores da escola e da universidade, mestrandos e doutorandos e futuros docentes podem, *juntos*, aprender a enfrentar o desafio da escola atual, negociando e construindo outras práticas de ensinar e aprender matemáticas que sejam potencialmente formativas aos alunos, despertando neles o desejo de aprender e de se apropriar dos conhecimentos fundamentais à sua inserção social e cultural. Foram esses princípios que motivaram a formação do GdS na Unicamp, o qual tornou-se uma *comunidade crítica e colaborativa* de docentes que assumiram a *pesquisa como postura e prática social* (Cochran-Smith & Lytle, 1999; Fiorentini, 2009).

Essa *aliança colaborativa* entre diferentes profissionais tem-se constituído em uma instância catalisadora do desenvolvimento de um tipo de *profissionalidade* que Fullan & Hargreaves (1997) chamam de *interativa e deliberativa* e que consiste no desenvolvimento da capacidade profissionais trabalharem colaborativamente num ambiente de diálogo e interação, onde discutem, analisam, refletem e investigam sobre seu trabalho, buscando compreendê-lo e transformá-lo (FIORENTINI, 2009).

O (sub) Grupo GEPFPM, por outro lado, surgiu como um grupo acadêmico, interessado em realizar estudos que trouxessem aportes teórico-metodológicos acerca da investigação sobre formação e desenvolvimento profissional de professores de matemática, assumindo como pressuposto que os professores da escola básica são capazes de se desenvolverem profissionalmente, mobilizando e produzindo saberes caracterizados como complexos, plurais, reflexivos, contextuais e que resultam de aprendizagens situadas nas práticas de ensinar e aprender. O sentido de pesquisa subjacente a essa concepção de formação e de investigação de professores passou de uma concepção de pesquisa *sobre* professores para uma concepção

de pesquisa *com* professores, de maneira que ambos possam desenvolver investigações e conhecimentos sobre a prática de ensinar e aprender e de constituir-se professor.

O GEPPFM, a partir de 2004, tornou-se interinstitucional, envolvendo pesquisadores de quatro universidades. Este grupo publicou, até 2010, três livros que tematizam e divulgam estudos sobre formação inicial e continuada de professores de matemática, com destaque para as investigações acerca da cultura, do desenvolvimento profissional, e das práticas investigativas de professores que ensinam matemática, com destaque especial para aqueles que participam em grupos colaborativos.

O GEPPFM vem desenvolvendo atualmente um *Programa de Pesquisa e Ação que inter-relaciona formação de professores e desenvolvimento curricular em matemática (PPA)*, envolvendo uma rede constituída por quatro grupos de pesquisa em Educação Matemática: PRAPEM (Unicamp); PFTDPM (Unesp-RC); GEM (UFSCar); GRUCOMAT (USF). Cada um destes grupos coordena grupos investigativos e colaborativos locais formados por professores universitários, professores da escola básica, graduandos e pós-graduandos, os quais constituem comunidades de aprendizagem profissional e de pesquisa sobre a prática.

O foco de análise dessas pesquisas é: (1) o processo de aprendizagem profissional de professores que ensinam matemática em comunidades colaborativas e investigativas; (2) o processo de aprendizagem matemática dos alunos desses professores, sempre que estes estudantes constituem salas de aula como comunidades de aprendizagem em um cenário exploratório-investigativo; (3) o desenvolvimento de um conjunto de práticas curriculares de ensinar e aprender matemática sob uma abordagem exploratório-investigativa e de inclusão escolar e social.

Algumas modalidades de investigação em comunidades colaborativas formadas por acadêmicos e profissionais

Os interesses investigativos dos professores da escola básica são geralmente diferentes dos acadêmicos ou dos formadores de professores, embora possam fazer parte de uma mesma comunidade de aprendizagem e investigação, como é o caso dos grupos colaborativos. De fato, tomando como referência o Grupo de Sábado, os professores da escola básica têm se interessado em investigar suas próprias práticas de ensinar e aprender matemática em contextos escolares. São geralmente pequenas investigações que se aproximam do conceito de *pesquisa do professor* tal como sistematizaram Cochran-Smith & Lytle (2002) a partir de um amplo estudo de investigações feitas por professores norte-americanos:

é um estudo sistemático e intencionado dos professores sobre seu próprio trabalho na sala de aula e na escola. [...] Com sistemático nos referimos fundamentalmente a formas ordenadas de reunir e registrar informações, documentar as experiências que acontecem dentro ou fora da aula e criar uma espécie de registro escrito. [...] Com intencionado indicamos que a investigação dos professores é uma atividade planejada, isto é, não espontânea (p. 54).

Essas autoras destacaram quatro tipos mais comuns de investigação de professores:

1. **diários/narrativas** dos professores que, na verdade, são narrativas reflexivas e interpretativas de aulas, produzidas com base em registros escritos e/ou videográficos sobre a própria prática, nas quais os professores mesclam descrições, análises e interpretações de registros escritos pelo professor e/ou pelos alunos, comentários e análises de experiências;
2. **processos de investigação oral-colaborativa** sobre um caso/episódio especial ou um problema particular da prática

pedagógica. Isso exige coleta/registro cuidadoso de atividades ou episódios de aula, de modo que professores possam conjuntamente realizar análise e interpretações e produzir compreensões. Essas análises e interpretações são gravadas e depois transcritas, podendo ser, posteriormente, objeto de meta-análise dos professores;

3. *investigações de aulas* que usam processos de coleta de materiais, registros de eventos de sala de aula e de análise sistemática dos mesmos, aproximando-se daqueles privilegiados pela pesquisa qualitativa acadêmica, sobretudo de abordagem etnográfica e interpretativa.

4. *pequenos ensaios* dos professores que, normalmente, constituem-se em trabalhos de sistematização ou teorização tecidas a partir de um conjunto de práticas ou de pequenas investigações empíricas. Ou seja, esses trabalhos diferem dos anteriores por não explorarem/analisarem dados empíricos. Ao contrário, procuram tecer análises de idéias ou produzir meta-estudos. São trabalhos geralmente de natureza conceitual, filosófica, argumentativa e reflexiva, podendo se apoiar em experiências ou casos ocorridos em sala de aula ao longo do tempo.

Todas essas quatro modalidades de *pesquisas do professor* podem ser encontradas nas investigações desenvolvidas pelos participantes do Grupo de Sábado ou dos Grupos Prapem e GEPFPM. Há participantes do GdS que realizam mestrado ou doutorado e, portanto, fazem parte de ambos os grupos, pois o Prapem tornou-se um grupo que tem como propósito apoiar e subsidiar teórico-metodologicamente os mestrandos e doutorandos que investigam a prática pedagógica em matemática na escola básica ou as práticas de formação inicial e continuada de professores que ensinam matemática.

A dinâmica colaborativa também está fortemente presente no Grupo Prapem, pois todo o processo de pesquisa que vai desde a concepção do projeto de pesquisa e da construção do objeto de pesquisa (com suas questões e objetivos) até os processos de pesquisa de campo

e de análise e interpretação dos materiais empíricos, com episódios de aula ou casos de ensino ou aprendizagem, têm sido amplamente compartilhados e discutidos por todo o grupo em um ambiente de construção e significação conjunta, porém de sistematização e textualização individual. No grupo prapem, destaca-se com mais frequência a modalidade de **investigações de aulas** – principalmente aquelas sobre a própria prática – mas que requerem uma abordagem mais acadêmica e sistemática, embora qualitativa. Essa construção e esse tratamento do objeto de estudo é mais embasado teórico-metodologicamente que as pesquisas dos professores do GdS e também utiliza uma abordagem etnográfica crítica. Cabe destacar, entretanto, que a sensibilidade do pesquisador em relação aos eventos e processos de aprendizagem dos alunos da escola é fortemente influenciada por sua participação no grupo de sábado.

Os estudos no âmbito do GdS, por sua vez, também sofrem influência positiva dos mestrands e doutorandos, sobretudo em relação aos cuidados em relação aos processos de registro de episódios de sala de aula e na forma de organização e tratamento dos dados. No GdS prepondera os casos de investigações que fazem um cruzamento entre duas ou mais modalidades de pesquisa do professor descritas por Cochran-Smith & Lytle (2002). Os dois primeiros livros publicados pelo GdS são constituídos basicamente por análises narrativas, enquanto que o terceiro e o quarto trazem outras modalidades de pesquisa, incluindo ensaios.

As análises narrativas escritas pelos professores têm várias origens e dinâmicas de produção. Gostaria de destacar aqui aquelas que têm origem em problemas ou desafios trazidos pelos professores ao grupo. O grupo, apoiado em literatura pertinente, tenta, inicialmente, estudar e compreender com alguma profundidade esses problemas/desafios. A partir desse entendimento, são negociadas e construídas possíveis intervenções na prática docente. Essas intervenções na prática passam a ser objeto de pesquisa e análise do grupo, o que requer que os professores façam registros (diários) do que acontece nas aulas e coletem as produções escritas dos alunos. Esses registros,

bem como as narrativas produzidas a partir deles, são objeto de leitura, análise e interpretação conjunta do grupo. Essas narrativas depois são revistas e/ou ampliadas, dando origem às narrativas de práticas e de pesquisa dos professores e, finalmente, encaminhadas para publicação em revistas, em anais de congresso ou em livros. Nesse sentido, a modalidade narrativa de investigação dos professores do GdS se aproxima, conforme Freitas & Fiorentini (2007), mais de uma *análise narrativa* do que de *análise de narrativas*, como normalmente acontece nas *investigações de aulas*.

Algumas conclusões e considerações finais

Como pudemos descrever brevemente neste texto, a constituição de comunidades críticas e colaborativas, envolvendo formadores, pesquisadores, professores e futuros professores, que assumem a pesquisa como postura e prática social, representa um contexto rico e poderoso de desenvolvimento profissional, de transformação das práticas pedagógicas e curriculares, de produção de conhecimentos e de construção uma nova cultura de ensinar e aprender matemáticas nas escolas. E as práticas de pesquisa dessas comunidades investigativas locais não se limitam apenas a realizar estudos empíricos. Os professores desenvolvem também, como já nos sinalizaram Cochran-Smith & Lytle (2002), ensaios teóricos ou conceituais sobre a vida da escola. Ensaio que resultam de estudos de sistematização e teorização das práticas pedagógicas, situando-as em um contexto social, político e cultural, e questionando os pressupostos e as características sócio-culturais das práticas vigentes e inovadoras de ensinar e aprender nas escolas.

Nesse processo de investigar a própria prática, os professores, em comunidades investigativas locais, se desenvolvem continuamente e aprendem a partir do aprendizado dos alunos. Além disso, desenvolvem também um campo científico próprio, interligado ao seu campo profissional, e um repertório de práticas educativas funda-

mentadas na própria prática profissional. Isso habilita os profissionais do ensino a se constituírem, ao mesmo tempo, em formadores e aprendizes, com autonomia para estabelecer interlocução com outras comunidades, como a dos matemáticos e a dos educadores em geral, apropriando-se criticamente do que é pertinente e reinventando o que não atende às necessidades formativas e emancipativas dos jovens e das crianças de sua escola. E, nesse sentido, aprendem e evoluem também as comunidades docentes à medida que os resultados desses estudos são publicados, discutidos e validados publicamente pela própria comunidade.

A comunidade acadêmica, como já mostramos em Fiorentini (2010), também aprende ao participar dessas comunidades investigativas, pois, ao investigar o desenvolvimento dos professores em contextos de práticas colaborativas e investigativas, se apropria da cultura profissional construída a partir das práticas escolares e problematiza e resignifica seus saberes e concepções acerca das práticas de formação docente e do modo como podem iniciar os futuros professores nas práticas investigativas com outros professores. Nesse contexto, o foco privilegiado de pesquisa dos formadores pode ser sua prática de formador junto a essas comunidades ou em práticas de formação de futuros professores, sobretudo quando tentam proporcionar a eles as bases conceituais e metodológicas que os habilitam a se constituírem pesquisadores de sua própria prática, tendo a colaboração de outros professores. Ou seja, os formadores e os professores da escola, investigando juntos, constroem novos modos de ensinar e aprender, engajando os alunos da licenciatura como parceiros e co-responsáveis pela construção da docência como uma profissão baseada na investigação.

Bibliografia

- BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- CARR, W., & KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza: La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In: PIMENTA, S. G.; GHERDIN, E. *Professor reflexivo no Brasil: Gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 89-108.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, 1990, p. 177-229.

CHEVALLARD, Y. *La Transposición didáctica: Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique, 1991.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. Dentro/Fuera: enseñantes que investigan. Madrid: Ediciones Akal S.A., 2002.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S.L. Relationships of knowledge of practice: teacher learning in communities. *Review of Research in Education*, 24, 1999, p. 249-305.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTTLE, S. L. *Inquiry as stance: practitioner research for the next generation*. New York, USA: Teacher College Press, 2009.

FIorentini, D. Quando acadêmicos da universidade e professores da escola básica constituem uma comunidade de prática reflexiva e investigativa. In: FIORENTINI, D; GRANDO, R.C.; MISKULIN, R.G.S. (org.). *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. Campinas: Mercado de Letras, 2009, p. 233-255.

----- Desenvolvimento Profissional e Comunidades Investigativas. In: DALBEN, A. et al. (Org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Educação ambiental, Educação em ciências, Educação em espaços não-escolares, Educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 570-590.

FIorentini, D. et al. Interrelations between teacher development and curricular change: a research program. In: BEDNARZ, N.; FIORENTINI, D.; HUANG, R. (Eds.). *International Approaches to Professional Development for Mathematics Teachers: Explorations of innovative approaches to the professional development of math teachers from around the world*. Canada: University of Ottawa Press, 2011, p. 213-222.

FREITAS, M.T.M. et. al. (2005). O Desafio de Ser Professor de Matemática Hoje no Brasil. In: FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (Org.). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam matemática*. São Paulo: Musa Editora, pp. 89-105.

LAVE, J. La práctica del aprendizaje. In: CHAIKLIN, S., LAVE, J. (Ed.). *Estudiar las practicas: perspectivas sobre actividad y contexto*. Buenos Aires: Amorrortu editores, 2001, p. 15-45.

REIS, M. E. T.; FIORENTINI, D. Formação profissional de professores de matemática em serviço e políticas públicas. *Zetetiké*, 17, 2009, p. 123-150. Disponível em: <http://www.fe.unicamp.br/zetetike/viewarticle.php?id=199>.
TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Análisis desde perspectivas didácticas de clases de matemática con docentes de Escuela Básica

Dilma Fregona

Introducción

En el marco de un espacio de estudio con estudiantes de posgrado de la UNICAMP¹ sobre nociones de la **teoría de las situaciones didácticas** (TSD), surgió la cuestión sobre qué nociones de dicha teoría sería importante que los docentes, en particular de escuela básica, conozcan. Inmediatamente se planteó el tema desde una mirada que excede el enfoque de la TSD y se reformuló en términos de qué necesita saber de didáctica de la matemática un docente de escuela básica para desarrollar de un modo más placentero y enriquecedor la tarea de enseñar matemática. La cuestión planteada es de gran actualidad, es objeto de numerosos trabajos acerca de la formación inicial y continua de docentes de diferentes niveles. Claramente, hay diversos abordajes que dependen de posicionamientos políticos y enfoques teóricos.

Al respecto, Brousseau, investigador que desarrolló inicialmente la TSD, expresó en una oportunidad que lo importante para los docentes era compartir un vocabulario que hiciera posible la comunicación entre los diferentes actores, particularmente el que permite hacer públicos proyectos de enseñanza tanto al interior de los establecimientos como en comunidades más amplias que favorezcan las interacciones con otros docentes, investigadores en el área y resultados de investigaciones. Aún compartiendo esta posición, hay una amplia gama de propuestas posibles. El espacio en la UNICAMP dio la posibilidad de exponer para su discusión aspectos de una propuesta de trabajo que estamos desarrollando en una oferta de formación docente continua llevada a cabo, en forma conjunta, entre la Facultad de Matemática, Astronomía y Física (FaMAF) y la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFyH) de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

El objeto de este trabajo es comunicar aspectos de esa experiencia de formación continua² con docentes de escolaridad básica acerca de la enseñanza del sistema decimal de numeración. Para ello, vamos a reseñar brevemente el marco institucional en el cual se desarrolló dicho trayecto de formación, cuáles eran las expectativas iniciales de las docentes participantes, la perspectiva desde la cual se estudia un sistema posicional, y un modo de análisis de una lección de matemática en la escuela básica –en el cuarto año de escolaridad– vinculada con uno de los temas sobre la numeración: la escritura de números.

Breve reseña del espacio de formación

Desde 1998 la FFyH ofrece a profesores de diferentes niveles del sistema educativo propuestas sistemáticas de formación docente continua a través de Programas de Postulación Docente. Se busca actualizar y profundizar contenidos disciplinares específicos, estrategias pedagógico-didácticas y conocimientos socio-institucionales. En el año 2008, en convenio con FaMAF, se comenzó a dictar el Programa

de Postulación Docente en Enseñanza de la Matemática, destinado a docentes de nivel inicial y primario y a los formadores de dichos docentes³. El Programa tiene una duración de once meses, la modalidad es semipresencial y acredita trescientas horas reloj, incluyendo clases, consultorías y evaluaciones. Más adelante volveremos sobre el empleo del tiempo vinculado a la relación que propiciamos con los objetos de estudio.

La reglamentación vigente para los Programas de Postulación propone, al interior de cada Programa, la conformación de diferentes equipos docentes a cargo de los espacios previstos⁴. En el transcurso de los once meses, se desempeñaron como docentes seis doctores en Matemática o Física, dos licenciados en Ciencias de la Educación que fueron maestros de Nivel Primario y una estudiante de Ciencias de la Educación que se desempeña como maestra actualmente, cinco egresados del Profesorado en Matemática y una doctora en Educación Matemática, coordinadora del Programa. Los egresados provienen respectivamente de la FFyH y de la FaMAF. También se concibe el Programa como un espacio de formación para los integrantes de los equipos docentes que, en pequeños grupos y con diversos grados de sistematización, se reúnen a seleccionar y preparar los materiales de trabajo y las evaluaciones con sus respectivas correcciones, analizar los documentos curriculares oficiales y las propuestas de diversos autores ofrecidas por editoriales para hacerlos objeto de discusión con los docentes, etc.

Las clases tienen lugar en la ciudad de Córdoba. De la primera cohorte (2008-2009) egresaron 34 docentes, en la segunda cohorte (2009-2010) egresaron 37.

Las expectativas de algunas docentes: “Actualización de conocimientos y nuevas estrategias”

En el primer encuentro del Programa y a modo de presentación de todos los participantes, en pequeños grupos reseñaron por escrito su

formación y/o actividad laboral y, además, plantearon cuáles eran las expectativas respecto del trayecto de formación que se iniciaba.

La mayoría planteaba la “Preocupación por mejorar la enseñanza”, desde una perspectiva más bien pasiva y técnica: “Actualizar-nos” o “Búsqueda de saber sabio. La universidad lo garantiza”, o en una tarea colaborativa: “Compartir experiencias de enseñanza y de aprendizaje”. Solamente un grupo expresó sus expectativas en términos de saberes matemáticos: “Acercarnos al objeto matemático para mejorar las prácticas”. En otras formulaciones, aparecen también los saberes –como el mencionado “saber sabio”- pero no es específico de la disciplina: “Tener conceptos para fundamentar”, “Ampliar y actualizar la información que tenemos”, “Enfatizar en los por qué del fracaso escolar en matemática, elaborando posibles estrategias para su solución”.

En ese espacio de interacción pudimos vislumbrar que sería relativamente costoso instalar una dinámica de estudio de matemática con actividades que plantearon ciertos desafíos intelectuales. Afortunadamente también habíamos anticipado que sería necesario acompañar a los docentes organizados en pequeños grupos en el proceso de resolución de las actividades, por ello contábamos con un equipo docente numeroso para responder a las dudas, hacer que se respeten las consignas, discutir posibles resoluciones.

El estudio de un sistema posicional

El sistema decimal de numeración es sin duda un tema central en la escolaridad primaria y la mayoría de los docentes se enfrenta con dificultades cuando se constituye en objeto de enseñanza. En las últimas décadas se han dado numerosas sugerencias para su tratamiento en las aulas, particularmente en los primeros años de escolaridad y pareciera que lo problemático para los docentes es adoptar un abordaje consensuado en el establecimiento en el que se desempeñan y acordar también acerca de la evolución de los recursos utilizados.

El objeto matemático, el sistema decimal de numeración como un sistema posicional de base diez, es tomado por los docentes como natural y transparente. Es precisamente para poner en tensión la escritura de los números en ese sistema con las reglas de un sistema posicional lo que fue objeto de estudio a través del trabajo con el sistema maya de numeración⁵.

Los mayas tenían un avanzado sistema de numeración de base veinte y contaban con el cero. Escribían los números en forma vertical, con puntos y rayas.

En el sistema de numeración maya las cantidades son agrupadas de 20 en 20; por esa razón en cada nivel puede escribirse cualquier número del 0 al 19. Al llegar al veinte hay que marcar un punto en el siguiente nivel; de este modo, en el primer nivel se escriben las unidades, en el segundo nivel se tienen los grupos de 20 (veintenas), en el tercer nivel se tiene los grupos de 20×20 , en el cuarto nivel se tienen los grupos de $20 \times 20 \times 20$, y así sucesivamente.

En la numeración maya los tres símbolos básicos eran el punto, cuyo valor es uno (1); la raya, cuyo valor es cinco (5); y el caracol (algunos autores lo describen como concha o semilla), cuyo valor es cero (0). (Disponible en http://es.wikipedia.org/wiki/Numeraci%C3%B3n_maya).

¿Por qué elegimos exponer esta experiencia de estudio del sistema maya ante el cuestionamiento de qué enseñar sobre didáctica a los docentes? Porque entendemos que la didáctica no es una cuestión solamente de técnicas y/o recursos de enseñanza y que en un espacio donde los docentes pueden expresar sus inquietudes, esos aspectos surgirán porque están directamente ligados a sus prácticas. Compartimos las caracterizaciones de la didáctica de la matemática propuestas, entre otros, por autores franceses como Brousseau y Chevallard:

... desde hace una quincena de años ha aparecido también bajo el nombre de 'didáctica' un intento de constituir una *ciencia de la comunicación de los conocimientos y de sus transformaciones*; una epistemología experimental que intenta teorizar la producción y la circulación de los saberes

un poco como la economía estudia la producción y la distribución de los bienes materiales. Esta ciencia se interesa en lo que estos fenómenos tienen de específico del conocimiento que se tiene en el punto de mira (Brousseau, 1990, p. 260).

Hablaremos de proceso didáctico cada vez que alguien se vea llevado a estudiar algo —en nuestro caso serán las matemáticas— solo o con ayuda de otra (s) persona (s). El aprendizaje es el efecto perseguido por el estudio y la enseñanza es un medio para el estudio, pero no es el único (Chevallard, Bosch y Gascón, 1997, p. 59).

Nuestro objetivo era desnaturalizar las reglas que rigen la escritura en el sistema decimal de los números naturales y la vinculación entre el nombre de los números y su representación escrita. Para ello decidimos involucrar a los docentes en actividades similares a las que se proponen a los alumnos de los primeros grados de la Escuela Primaria, pero en sistema maya. En reiteradas oportunidades se explicitó la necesidad de trabajar con el sistema en base veinte, sin realizar conversiones al sistema decimal.

El estudio comenzó con una breve presentación oral en torno a tres preguntas sobre los números naturales: ¿para qué se usan?, ¿cómo se escriben?, ¿cómo se nombran? Identificado que los números naturales sirven para contar, el docente a cargo de la clase, comenzó a escribir en el pizarrón la sucesión de números en sistema maya desde el uno, destacando que el siguiente se obtiene agregando una unidad al número anterior. Ante el desconocimiento del nombre maya y con la consigna de no convertir al sistema decimal, las sucesivas cantidades eran representadas por escrito y descriptas oralmente. Poco a poco la regularidad del sistema se puso en evidencia y varios docentes podían anticipar en algunos casos cuál era el siguiente elemento de la sucesión: dos rayas y dos puntitos, dos rayas y tres puntitos, dos rayas y cuatro puntitos... El pizarrón al cabo de unos minutos mostraba la siguiente lista de números:

. — —^{*} —^{**} —^{***} —^{****} = —^{*} —^{**} —^{***}

—^{****} = —^{*} —^{**} —^{***} —^{****} 0

El trabajo estaba centrado en el descubrimiento de regularidades para escribir los números. La regla “de canje” explicitada fue que cuatro rayas en un nivel n se cambian por un punto en el nivel siguiente y si no quedan elementos en n , se dibuja un cero. Las actividades que siguieron, para resolver individualmente o en pequeños grupos, proponían ubicar en la casilla correspondiente ciertos números en una tabla de doble entrada –según los símbolos de las unidades o del primer agrupamiento, escribir los números siguientes o precedentes según ciertas reglas– por ejemplo de $\cdot\cdot$ en $\cdot\cdot\cdot$ a partir de $\cdot\cdot\cdot\cdot$; comparar y ordenar varios números; dados dos “dígitos”, armar el mayor y el menor número; resolver sumas y restas...

Ante las dificultades encontradas para resolver las actividades propuestas, algunas docentes no respetaban la consigna y traducían los números al sistema decimal. Otras exigían con vehemencia una respuesta acerca de la aplicabilidad inmediata de tales saberes: “Yo no voy a enseñar el sistema maya a mis alumnos, ¿por qué lo tengo que aprender?” El sostén de la situación por parte del equipo docente, tratando de hacer respetar las consignas y a la vez apoyando a las docentes en el estudio permitió avanzar en el proyecto de enseñanza y acompañar -a quienes se involucraron en el trabajo- en el aprendizaje. A pesar de que las horas de consulta no eran obligatorias para sostener la regularidad en el Programa, se insistió en la importancia de abordar en clase, en una tarea compartida, las actividades propuestas.

Las miradas sobre el proceso

Después de cuatro sesiones de trabajo con el sistema maya –dieciséis horas reloj de trabajo en pequeños grupos o colectivamente- decidimos crear un espacio de discusión acerca de las razones de este estudio. Planteamos algunas cuestiones para responder por escrito en pequeños grupos y luego abrimos la discusión en forma colectiva. Una de las preguntas era: ¿Qué aporta el trabajo con el sistema maya al conocimiento sobre el sistema decimal? ¿Y qué aporta a las pro-

puestas de enseñanza del sistema decimal? Algunas de las respuestas obtenidas fueron:

Nos desestructuró, nos ayudó a pensar fuera del sistema decimal, a no pensar en los números como números sino como símbolos. A desarrollar estrategias para encontrar regularidades en la resolución de las actividades.

La importancia del cero.

Comprender o anticipar las dificultades de los alumnos para entender nuestro sistema de numeración.

Desestructurarnos para aprender algo nuevo “como niños”. Buscamos regularidades del sistema y de control para validar (componer y descomponer por niveles).

En diversas oportunidades, en el desarrollo de otros temas, los docentes destacaron la importancia de posicionarse como aprendices en el estudio de la matemática para repensar los objetos de enseñanza y también las prácticas en el aula.

Surgieron allí reflexiones en torno a los diferentes recursos para enseñar el sistema de numeración –tablas con números ordenados de 1 a 100, ábacos, grupos de a diez en atados efectivos o simbólicos a través de colores, etc. Discriminados los diferentes saberes involucrados bajo el título “sistema decimal de numeración”, fue posible analizar las ventajas y limitaciones de cada uno de esos recursos.

Con la intención de discutir un recurso para analizar las prácticas de enseñanza como es el registro de una clase y reflexionar a la vez sobre una propuesta poco común de instalar en un aula una discusión acerca de cómo se escribe un número, propusimos examinar un documento acerca de cómo se escribe el número diez mil.

Análisis de un registro de clases⁷

La clase de la cual proviene el registro es “común” en el sentido de que no fue preparada en forma conjunta entre docentes e investigadores,

sin embargo, en ese establecimiento educativo, en los últimos años los docentes tratan de buscar modos de hacer más placentera y eficaz la enseñanza y el aprendizaje de la matemática.

Propusimos en el espacio de formación del Programa el registro, tal como aparece en el anexo, acompañado por una serie de cuestiones. Si bien no hubo un desarrollo teórico previo, la selección del registro así como el análisis estuvieron guiados por la perspectiva de destacar cuáles son las condiciones que crea el docente para que el alumno se encuentre con un saber determinado⁸. Además también intentamos destacar las intervenciones del docente, no solo cuando preparó su clase sino en la gestión de la misma. Las cuestiones propuestas a modo de guía de lectura, discutidas en pequeños grupos y luego en forma colectiva, fueron las siguientes:

1. ¿Cuál es el objeto de enseñanza?
2. ¿Cuál es la consigna? ¿Qué recursos tienen disponibles los alumnos? ¿Cómo se organiza la clase?
3. ¿Cuál es la dificultad que presenta ese contenido? (Sugerencia: reflexione sobre su experiencia en el estudio del sistema maya de numeración).
4. Los alumnos optan entre diferentes escrituras y tiene que decir "... por qué piensan que se escribe así." Identifique los diferentes argumentos que utilizan los alumnos. Explique en cada uno de ellos cuáles son los conocimientos que tiene el alumno para dar esa justificación y qué es lo que no está teniendo en cuenta.
5. ¿Cuáles son las intervenciones de la maestra? ¿Cuáles de ellas favorecen la enseñanza y cuáles el aprendizaje?
6. ¿Existen fases de validación de la actividad? ¿Y del conocimiento en juego?
7. ¿Existen fases de institucionalización?

La discusión de las respuestas posibles condujo a analizar algunas nociones teóricas, tales como fases de **validación** e **institucionalización**. Asimismo, se plantearon cuestiones de gestión de la

enseñanza que excedieron ampliamente la escritura del número diez mil. Las nociones de **medio del alumno y medio del profesor**⁹ fueron fundamentales para analizar las condiciones creadas en la clase y las interacciones de alumnos y docente con el objeto de enseñanza.

Los docentes participaron activamente de ese análisis, recuperando experiencias propias, tradiciones escolares y lecturas de diferentes materiales. Algunas de sus expresiones posteriores fueron:

A partir de analizar el registro, pudimos discutir sobre intervención docente, reflexión de los alumnos, estrategias de resolución variadas, etc.

Nos pareció muy enriquecedor el análisis del registro de clases. Aprender a intervenir como docentes para guiar a los alumnos en la construcción del aprendizaje.

A modo de conclusión

El análisis de clases de matemática que proponemos pone de relieve la importancia de identificar el objeto de enseñanza y recuperar el sentido de ese objeto en tanto saber matemático. Estas tareas nos reenvían a la cuestión inicialmente formulada sobre qué nociones de didáctica de la matemática sería necesario incluir en la formación inicial o continua de docentes.

Presentamos una propuesta llevada a cabo en el marco de un Programa de formación docente continua en el cual hay espacios curriculares que aparecen razonablemente como próximos a esa temática, tales como “Educación Matemática” y “Fracaso escolar y matemática”. Sin embargo, optamos por comunicar algunas de las actividades que nos parecen centrales en la profundización de un tema básico como es el estudio de sistemas posicionales de numeración, tema desarrollado en el espacio denominado “Números naturales y enteros”.

No se trata de profundizar en los saberes matemáticos para poder después discutir cuestiones metodológicas o didácticas, sino de favorecer una relación con los objetos de enseñanza que recuperen su

sentido, su razón de ser. Exponemos un modo de trabajo que nos parece fructífero a la hora de mejorar la relación que los docentes tienen con la matemática y con la enseñanza. El hecho de enfrentarse a una situación nueva y desafiante con respecto a un saber que forma parte de su universo de enseñanza, permite identificar y discriminar aspectos constitutivos de ese objeto de saber y entonces analizar cuáles son las posibles acciones a emprender para tratar esos diferentes aspectos.

Es bastante común que a los docentes les resulte casi imposible distinguir cuál es el desafío -con respecto al objeto matemático en cuestión- al que enfrentan a sus alumnos con una actividad determinada. En numerosas oportunidades hemos propuesto analizar cuáles son los objetos de enseñanza en una tarea, por ejemplo, tomada de una planificación de clases o de un texto. Las respuestas son generalmente una amalgama de temas vinculados de alguna manera con la tarea. Para poner en relieve esa cuestión, la primera pregunta en el análisis del registro de clase refiere a cuál es el objeto de enseñanza. Y la respuesta sobre la que se trabaja es puntual: cómo se escribe en cifras el número diez mil.

La experiencia de trabajo con el sistema maya dio la posibilidad de analizar qué significa escribir cantidades y realizar algunos cálculos en un sistema posicional y también permitió considerar cuáles son las nociones no trabajadas con esas actividades. Entre ellas, fue relevante por la importancia que tiene en las prácticas docentes, la imposibilidad de vincular el nombre de los números con su representación escrita, ya que desconocemos el modo oral de designación maya.

Los recursos a utilizar, las posibles secuencias de temas a tratar, las actividades o los tipos de problemas a plantear a los alumnos, la pertinencia de las posibles respuestas que darían los alumnos, la administración de los tiempos, la vinculación con otros actores del establecimiento educativo, etc. aparecen entonces filtradas por un enfoque didáctico. No se trata de desconocer otras variables que condicionan la enseñanza, acordamos con Terigi (2004) que la enseñanza es un problema de condiciones de escolarización y no simplemente

te de estrategias. La mirada que proponemos está centrada en una modelización del objeto matemático de enseñanza y de las posibles interacciones de alumnos y docentes en un espacio de estudio como es una clase.

Bibliografía

BROUSSEAU, G. “¿Qué pueden aportar a los enseñantes los diferentes enfoques de la didáctica de las matemáticas?”. *Enseñanza de las Ciencias*, Valencia, España, Vol. 8/3, (pp. 259-267), 1990.

BROUSSEAU, G. *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage, 1998.

BROUSSEAU, G. *Iniciación al estudio de la teoría de las situaciones didácticas*. Buenos Aires: Libros del Zorzal, 2007.

CHEVALLARD, Y., BOSCH, M., y GASCÓN, J. *Estudiar matemáticas. El eslabón perdido entre enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: SEP - ICE Universitat de Barcelona, 1997.

FREGONA, D. y ORÚS, P. *La noción de medio en la teoría de las situaciones didácticas. Una herramienta para analizar decisiones en las clases de matemática*, Libros del Zorzal, 2011.

TERIGI, F. “La plena inclusión educativa como problema de enseñanza / La enseñanza como problema de política educativa”, *Novedades Educativas*, nº 163, Bs. As. 2004.

Notas

1 “EL – 193: Seminario IV – Pesquisa e Comunidades de Prática Pedagógica”, cuyos responsables son los doctores Dione Lucchesi de Carvalho y Darío Fiorentini, en la Facultad de Educação da UNICAMP.

2 Esta actividad se desarrolló en el marco del Proyecto “Indagaciones sobre la formación de docentes en matemática. Perspectivas, tendencias y desafíos”, subsidiado por Secyt UNC Res. 69/2008 y Agencia Córdoba Ciencia, Res. 1210/2007.

3 Los docentes que actualmente se desempeñan en los niveles Inicial y Primario –los alumnos de esos niveles tienen entre 5 y 12 años- tienen una formación de dos años y medio después de finalizado el Nivel Secundario. El diploma, tanto para el Nivel Inicial como para el Primario los habilita para dictar todos los espacios curriculares,

solamente hay maestros especiales para educación física, música y artes plásticas. La Ley de Educación Nacional 26.206 sancionada en el año 2006, prevé (art. 75) la formación docente con una duración de cuatro años estructurada en dos ciclos: “a) Una formación básica común, centrada en los fundamentos de la profesión docente y el conocimiento y reflexión de la realidad educativa y, b) Una formación especializada, para la enseñanza de los contenidos curriculares de cada nivel y modalidad.” A inicios de 2010, no hay egresados en el país con una formación acorde a esta nueva legislación.

Los formadores de esos docentes, en la disciplina matemática, son generalmente profesores de matemática de nivel secundario que voluntariamente se especializan en la enseñanza de la matemática para la formación inicial de docentes y de niños. Si bien desde el estado nacional, provincial o municipal hay algunas acciones, no siempre son sistemáticas. De allí que la presencia de materiales curriculares difundidos por organismos oficiales o por empresas editoriales es muy importante en cantidad y con diversos niveles académicos.

4 El Programa en Enseñanza de la Matemática prevé seis espacios curriculares de diferente duración: “Números naturales y enteros”, “Geometría”, “Educación matemática”, “Fracaso escolar y matemática”, “Números racionales y reales”, “Magnitudes. Medida”. En los diferentes equipos docentes, tomamos la decisión de mantener a algunos de los profesores, para fortalecer el seguimiento de las problemáticas analizadas y los desempeños de los asistentes.

5 Hay documentos que dan cuenta de diferentes sistemas posicionales de numeración maya, por ejemplo, para el calendario anual los agrupamientos no son regulares, hay de veinte y de dieciocho. En el espacio de formación continua tomamos una versión que respeta los símbolos y mantiene agrupamientos regulares de veinte.

6 No es tema de este trabajo, pero es objeto de análisis las dificultades que encontraron los docentes del Programa en la resolución de esas actividades.

7 Proviene de un trabajo realizado en una escuela primaria de la ciudad de Córdoba donde los actores del establecimiento estaban involucrados en un proyecto de análisis de condiciones para instalar el debate en las clases, en diferentes disciplinas. El registro es manual, es utilizado aquí con el consentimiento de la autora.

8 En la TSD es objeto de estudio la *situación*, entendida como “un modelo de interacción entre un sujeto y un medio determinado [...] Consideramos el *medio* como un subsistema autónomo, antagonista del sujeto.” (Brousseau, 2007, p.17).

9 La noción de *medio* surgió en TSD en los años 80. Numerosas publicaciones desarrollan esa noción, entre ellas, Brousseau (1998) y Fregona y Orús (2011).

ANEXO

REGISTRO DE CLASE DE CUARTO GRADO (MES DE ABRIL, 2003)

M: Maestra

A: Alumno

M: Chicos, vamos a hacer una cosa, vamos a abrir la carpeta en Matemáticas, escriban la fecha y Matemáticas. (La maestra escribe en el pizarrón: *Seguimos pensando acerca de los números*).

M: Bueno, silencio ya. (Escribe: *Analizamos cómo escribimos números*)

A: ¿Qué era analizar?

M: Corregir, pensar cómo lo hicieron.

A: Sacar conclusiones, vos ponés, por ejemplo, muchos números mal escritos y vemos cuál está bien.

M: ¿Se pueden analizar solamente números?

A: Palabras también.

A: O problemas.

M: ¿A qué acuerdos llegamos?

A: Que los miles se escriben con 4 números y los cien con 3.

M: Bueno, ahora vamos a pensar cómo se escribe diez mil, lo rodean con un color pero se acuerdan que no vale poner: “porque a mí me parece que es así”.

La maestra reparte la siguiente fotocopia:

Marcar cuál de estos números es el diez mil y por qué		
1.1000	101000	1.100
10000	10100	10.000

M: Acuérdense de poner por qué piensan que se escribe así. (Escribe en el pizarrón la actividad entregada en la fotocopia, los alumnos resuelven individualmente).

M: Miren, chicos, ahora yo les voy a dar la palabra y quiero que estén bien concentrados. Vamos a ver los análisis, qué cosas han pensado ustedes.

A1: (señala la opción 1.1000)

M: ¿Pudiste explicar por qué?

A1: Porque diez mil va con mil va con cinco números, ¿por qué? Diez mil es mil, diez mil tiene un mil y el otro mil (se refiere a cada número uno de la escritura, 1.1000).

M: Tratá de explicar con las palabras.

A1: Porque diez mil, tiene... es más grande que el mil.

M: ¿Qué les parece?

A: Sí.

A1: Porque también tiene un mil.

M: Pasá a señalarlo a ese mil.

A1: (Marca el 1000 del 1.1000.)

A2: No importa que sea más grande, tiene que tener cuatro cifras porque llegamos al acuerdo que todos los miles tienen cuatro cifras aunque sea mil veinte, mil treinta.

M: Todos los miles tienen cuatro cifras (repite). ¿Y el diez mil estará en esa familia?

A2: Sí, por eso se escribe con la misma cantidad de cifras.

M: ¿Vos marcaste ese también? (Dirigiéndose a otro alumno.)

Leo: No. (Señala el 10.000) Porque significa diez y el punto lo separa y el cero para determinar la cantidad de cifras.

A4: Yo puse el último (señala 1.100) porque el diez mil tenía cuatro cifras. Entonces le quiero decir al Leo que si el mil tenía cuatro cifras, es de la misma familia. Tiene cuatro y el diez mil está en la familia de las cuatro cifras. Y ese (refiriéndose al 10.000) tiene cinco cifras, se pasa de familia.

M: O sea que si tiene cinco cifras se pasa de familia. (Repite.) Estamos hechos unos matemáticos cualquiera.

Leo: Ese no está en la familia de los miles porque después del nueve mil novecientos noventa y nueve llega el diez mil, se pasa de familia.

M: Y si ustedes tuvieran que ubicar... A ver los que no marcaron este (señala el 1.100), ¿qué número es para ustedes? (Vuelve a señalar al 1.100).

A5: No lo conozco.

M: ¿Cuántas cifras tiene?

A5: Cuatro.

M: ¿Será de la familia del mil?

A5: Es el mil cien. No es el diez mil.

A6: Sí, es de la familia de los miles.

A7: Elegí ese (señala el 101000).

M: ¿Por qué?

A7: Porque si hubiera elegido otro número... Para mí no es cualquiera. Porque dice diez (101000) mil (101000).

M: ¿Quién más lo eligió?

A8: Porque representa los diez y los mil.

Florencia: Mi mamá un día me dijo que... A mí no me salía el cinco mil. Y me dijo: "escribí el cinco y agregale el mil". Entonces... entonces diez mil (señala el 101000).

M: ¿Vos escribís cinco mil (escribe 51000)?

Florencia: No lo escribía, lo decía.

Facundo: Como quedamos en el acuerdo que los miles tienen cuatro cifras. Y los diez mil tienen cinco cifras. Entonces los diez y los miles no tendrían que ir porque se hace más grande.

M: Traten de pensar por qué los compañeros pensaron eso.

Facundo: Le pasó lo mismo que a Florencia que juntó el cinco y el mil (se refiere a 51000). Y ella (se refiere a A8) juntó el diez con el mil, por eso puso eso.

A9: Se equivocaron porque se pronuncia diez (con énfasis) mil. Entonces se equivocaron.

M: ¿Se acuerdan que Eze quería llegar a una conclusión de que los números se escriben de una forma pero de "oído" es de otra? Por eso a veces se confunden por cómo se pronuncian.

A9: Yo puse el 1º y 3º (10000, 10.000) de abajo porque el mil se escribe con una cifra, estaba en uno después en dos, después en diez y le puse mil, yo puse el uno y es un solo mil. Diez tiene dos cifras. Cien tiene tres cifras. Por eso son diez mil con cinco cifras.

Ailín: El diez mil se escribe con un punto y allá (se refiere al 1º de abajo, el 10000) no hay puntos.

Lautaro: Pero tendría que elegir uno. No pueden ser dos porque los números se escriben de una sola forma.

M: Lo mismo que Lautaro decía Ailín. Después lo vemos. Después de todo lo que escucharon, ¿qué opinan?

Nico: Para mí ese (señala el 10.000) porque yo sé que de uno a nueve es de la misma familia y el diez no, por eso va con cinco.

A9: Que si fuera ese el mil, diez mil lo tendría que escribir con tres ceros.

A10: Sí.

M: ¿Por qué?

A9: Él puso diez y como están los tres ceros del mil le puso el uno (se refiere a la elección de 101000).

M: Es lo que vos le decías a Flor la clase pasada.

A11: Yo, igual que el Facundo, porque los miles tienen cuatro cifras, los diez mil tienen cinco cifras.

M: Y sí, es lo que han dicho. Tiene diez de estos miles, como decía Nico. Ahora, ¿cuál estará bien escrito? ¿Cuál será el diez mil? Este... a ver este... a

ver (señala el 10000)... Este tiene cuatro ceros. O este (señala el 10.000)... Este tiene cuatro ceros. ¿Cuál será el diez mil?

Ailín: Este (señala el 10.000)

M: ¿Si yo escribo así como en la fecha (escribe en el pizarrón 1/04/2003) ¿Es el dos mil tres o no?

A: Sí.

M: Claro, miren es mejor para organizarnos. Pero si encuentran en un libro o en un lugar sin punto está bien.

A12: Sería un millón sin punto.

M: ¿Qué pueden decir?

A: No, el millón tiene que llevar seis ceros y un uno.

A9: No quiere decir que se transforme en otro número porque no tiene punto y porque lo mismo lleva cinco cifras.

M: Claro, con punto o sin punto es diez mil. Miren (cuenta sobre el número 10.000)... una, dos, tres, cuatro, cinco cifras. (Ahora cuenta sobre el número 10000, sin punto) Una, dos, tres, cuatro, cinco cifras.

(Toca el timbre, salen al recreo.)

Humanos-con-medios: un marco para comprender la producción matemática y repensar prácticas educativas¹

Mónica E. Villarreal

Introducción

En este artículo les propongo pensar acerca del papel de las TICs en la educación matemática, a partir de un constructo teórico que enfatiza el papel de los medios en la producción del conocimiento: la noción de *humanos-con-medios* (Borba; Villarreal, 2005). Cabe aclarar que al hablar de medios me refiero a cualquier tipo de tecnología. Desde este marco, intentaremos esbozar respuestas a dos preguntas: ¿qué aspectos permite comprender en relación a la producción matemática? y ¿qué aspectos permite repensar en términos de prácticas educativas?

Hablar de tecnologías en educación hoy, remite casi de modo natural a computadoras, software multimedia, Internet; sin embargo el concepto de tecnología no está sólo vinculado a desarrollos de equipos sofisticados, va más allá, engloba la totalidad de cosas o construcciones que el ingenio humano consiguió crear en todas las

épocas, sus formas de uso, sus aplicaciones (Kenski, 2007, p. 23). Por ejemplo, diversos autores se refieren al lenguaje (oral en su comienzo, escrito más tarde) como una tecnología, una construcción humana que permitió la comunicación entre los miembros de un determinado grupo social. Según Kenski:

Nuestras actividades cotidianas más comunes – como dormir, comer, trabajar, desplazarnos hacia diferentes lugares, leer, conversar y divertirnos – son posibles gracias a las tecnologías a las que tenemos acceso. Las tecnologías están tan próximas y presentes que no percibimos que no son cosas naturales (2007, p.24).

Y, podríamos agregar, no siempre estuvieron donde hoy los encontramos. Lápiz, cuaderno, lapicera, pizarrón, tiza son productos tecnológicos cuya presencia en la escuela hoy resultan transparentes, sin embargo, no siempre fueron parte de ella. La actividad escolar se fue transformando con el arribo de cada nueva tecnología.

De igual manera, la producción de conocimiento se ve condicionada por los medios utilizados. Tales medios definen las prácticas, los contenidos y las formas de conocer. Asumimos así que el sujeto epistémico es en realidad un *colectivo constituido por seres humanos-con-medios*. La noción de humanos-con-medios trae dos ideas centrales: por un lado, que la cognición no es una empresa individual, sino social (por eso humanos) y, por otro, que la cognición incluye herramientas, medios con los cuales se produce el conocimiento y este componente del sujeto epistémico no es auxiliar o suplementario, sino esencial. Tan esencial que ese medio es constitutivo del conocimiento, de suerte que si estuviera ausente el conocimiento construido sería otro.

Les propongo mirar un poco hacia atrás con la finalidad de rastrear evidencias que sustenten esa tesis (el medio es constitutivo del conocimiento). Hace ya algún tiempo he comenzado a buscar en la historia de la educación y de la matemática evidencias que muestren que los medios transforman y reorganizan los modos de producir

matemática y de educar, afectando la selección de contenidos, la gestión de la clase, las producciones de los estudiantes, etc.

Matemática, medios y arte

El uso de medios en la producción de matemática así como en la educación matemática ha sido, como ya se dijo anteriormente, usualmente tratado como transparente. Por ejemplo, Davis; Hersh (1989) enfatizan que:

No faltan matemáticos a quienes les agrada pensar que incluso un ser solitario encerrado en un cuarto oscuro podría crear matemáticas, apelando tan sólo a los recursos de un brillante intelecto platónico (1989, p.28).

Estos autores se refieren a los equipos auxiliares o instrumentos necesarios para producir matemática. Afirman que, posiblemente en lejanos tiempos pasados, la matemática primitiva, así como las religiones antiguas o las grandes epopeyas se transmitieron por tradición oral, pero más tarde se tornó evidente la necesidad de instrumentos de escritura, registro y duplicación. Davis; Hersh (1989) van más allá cuando señalan que regla y compás son parte intrínseca de los axiomas que fundamentan la geometría euclidiana y afirman que la geometría euclidiana “podría ser definida como la ciencia de las construcciones con regla y compás” (p. 28).

Es interesante buscar evidencias de los medios utilizados en la producción matemática en dibujos o pinturas. Por ejemplo, miremos con atención en la Figura 1, el fresco llamado *La escuela de Atenas*, realizado por Rafael Sanzio entre los años 1509 y 1512 y que se encuentra en una de las capillas del museo Vaticano.



Figura 1. *La escuela de Atenas* de Rafael Sanzio

Se trata de una de las pinturas más famosas que retrata a filósofos griegos y científicos de la antigüedad, imagen de lo que podríamos llamar un colectivo pensante de humanos-con-medios. De acuerdo a las interpretaciones que críticos e historiadores de arte han realizado (ver por ejemplo el interesante trabajo de Bell, 1995) podemos descubrir la representación de diferentes sabios a partir de los objetos que sostienen o que están utilizando. Por ejemplo, al centro del fresco pueden identificarse las figuras de Platón, a la izquierda, y Aristóteles, a la derecha, gesticulando y dialogando. Ambos sostienen un libro: Platón el *Timeo* y Aristóteles la *Ética* (ver detalles en la Figura 2).



Figura 2. Platón y Aristóteles en *La escuela de Atenas*

A la derecha del fresco descubrimos la figura de Euclides usando un compás para realizar probablemente una construcción geométrica sobre una tabla, rodeado de sus discípulos (ver detalles en la Figura 3). A la izquierda del fresco se reconoce la figura de Pitágoras utilizando una especie de lápiz y sosteniendo un libro mientras estudiaba su tabla de relaciones armónicas (ver Figura 4).



Figura 3. Euclides, detalle en *La escuela de Atenas*



Figura 4. Pitágoras, detalle en *La escuela de Atenas*

Existen diversas representaciones de Euclides o Pitágoras en cuadros de distintos pintores en los cuales se los ve acompañados de instrumentos que se asocian a las tareas matemáticas que desarrollaban. La figura de Euclides utilizando un compás sobre una tabla se descubre también en un panel de la serie *Hombres famosos*, producida por el pintor flamenco Justus de Ghent (1410-1480) y que data del año 1474. Esta obra, que se reproduce en la Figura 5, se expone en la Galleria Nazionale delle Marche en Urbino (Italia).



Figura 5. Euclides por Justus de Ghent

En la Figura 6 se observan fragmentos del códice de Niccolò de Bologna *Las virtudes y las artes* de 1355 que se expone actualmente en la Biblioteca Ambrosiana de Milán (Italia). Las figuras de Pitágoras a la izquierda y Euclides, a la derecha, representan a la Aritmética y a la Geometría, dos de las siete artes liberales: Gramática, Dialéctica, Retórica, Aritmética, Geometría, Astronomía y Música.



Figura 6. La Aritmética y la Geometría

La Aritmética y la Geometría aparecen también representadas en un manuscrito francés de fines del siglo XIII, que se muestra en la Figura 7.



Figura 7. La Aritmética y la Geometría en un manuscrito del siglo XIII.

Otra evidencia pictórica de los medios que históricamente han sido asociados con la matemática proviene de la obra del pintor barroco italiano Domenico Fetti (1589-1623), *Arquímedes pensativo*, actualmente expuesta en el Museo Alte Meister en Dresden, Alemania (ver Figura 8). Esta pintura de 1620 exhibe una imagen de Arquímedes reflexionando sobre un papel que muestra un dibujo geométrico y rodeado de múltiples útiles: compás, papel, lápiz, libros, una escuadra y un globo terrestre sobre el cual apoya su mano derecha.



Figura 8. *Arquímedes pensativo*

Este breve recorrido por el arte ilustra cómo diferentes instrumentos y útiles han sido históricamente asociados con la producción de conocimiento, particularmente en la matemática. Podemos así reconocer la presencia de los medios como componentes del sujeto epistémico en la matemática de la antigüedad.

Educación y medios

En contextos educacionales, el uso de materiales manipulativos ha sido una recomendación frecuente para la enseñanza y aprendizaje de la matemática en diferentes épocas. Podemos contar o resolver operaciones aritméticas usando piedritas o fichas, mediante ábacos, contando con los dedos, con lápiz y papel o con una calculadora.

Cada uno de esos métodos tiene por efecto una distinta percepción de los enteros y una diferente forma de entrar en relación con ellos. Si hoy se protesta que los niños hagan sus operaciones aritméticas con calculadora, quienes lo hacen tienen razón al afirmar que las cosas no serían como cuando se luchaba con la aritmética armados de lápiz y papel. Pero se equivocan al pensar que lo ideal es esa forma de calcular, y que los medios que la reemplazan no son viables (Davis & Hersh, 1989, p. 40).

Ya que hablamos de calculadoras, vale la pena recordar que la primera calculadora de bolsillo aparece en la década del 70. Sin embargo, hasta el día de hoy existen resistencias a aceptar su uso en las aulas. Hay quienes opinan que el empleo de la computadora o la calculadora impide que el alumno razone e indican que antes de utilizarla los alumnos deben primero manejar los contenidos matemáticos. Sin embargo, pocos cuestionarían que un alumno utilice lápiz y papel para resolver un ejercicio matemático, sin percibir, quizás, que su raciocinio y su propia producción matemática están mediados por los dispositivos que emplea para desarrollarlos. Si asumimos que el sujeto epistémico es un colectivo de humanos-con-medios y si afirmamos que el conocimiento que se produce es diferente, entonces es necesario repensar las prácticas educativas.

Quiero contarles una pequeña anécdota. Mi sobrina llega un día con un ejercicio como el siguiente: *Si en tu calculadora no funciona la tecla 9, ¿cómo resolverías la siguiente operación: $5984-1495$?* Pensé: qué bien, este es un buen ejercicio para usar la calculadora porque hay que utilizar propiedades de los números. Bien - le dije - sacá la calculadora y ella me respondió: No tía, es para hacer sin la calculadora, y me mostró una gran cantidad de cuentas escritas en el papel. Revisando el libro de texto que utilizaba en la escuela, encontré la ilustración que se muestra en la Figura 9, en la unidad dedicada a “Números primos y compuestos. Factorización”.



Figura 9. Ilustración en un libro de texto

La imagen muestra un personaje de aspecto poco inteligente utilizando una calculadora de bolsillo. ¿Cuál es la lectura que se puede hacer de esta ilustración?: ¿el que usa la calculadora es un bruto? o ¿la calculadora no te va a servir para hacer este ejercicio? Personalmente no tomaría este dibujo como una representación inocente. Los dibujos ilustran y, también dicen acerca de la posición de los autores. Vale la pena prestar atención a esos detalles para percibir las posiciones (manifiestas o implícitas) relacionadas con el uso de tecnologías en las clases de matemáticas.

En un documento escrito por Irma Saiz y Nelci Acuña y publicado en el portal educativo del Ministerio de Educación de Argentina (www.educ.ar) podemos leer la siguiente sugerencia relacionada con el uso de calculadoras:

Problemas como: “¿Cómo se puede multiplicar 20×50 = si la tecla del 0 no está funcionando?”, o “Si la tecla que no funciona es la del 3, ¿cómo realizar las siguientes cuentas: 39×12 = o $330 : 50$?”, pueden ser interesantes para poner en juego relaciones y definiciones de las operaciones fundamentales, y no el mero uso mecánico de la máquina.

Pero, ¿qué ocurre cuando proponemos este tipo de tareas y negamos la posibilidad de usar la calculadora? La esencia de la actividad se pierde y se torna en una tarea tediosa como ocurrió en la situación de la anécdota relatada anteriormente.

Un medio que se caracteriza por su omnipresencia en la escuela es el pizarrón. No podemos imaginar una clase sin pizarrón, pero este dispositivo no siempre estuvo presente en la escuela. Diferentes fuentes indican que el pizarrón fue usado por primera vez en el ámbito educativo alrededor del año 1800. Un instructor norteamericano de la West Point Military Academy (Mr. George Baron) es considerado el primero en usar un pizarrón de pared para enseñar matemática en 1801. Contemporáneamente el director de la Old High School of Edinburgh (Escocia), James Pillans, es también considerado como el inventor del pizarrón y las tizas de colores que habría usado para enseñar geografía. En Francia, desde 1882, el pizarrón era considerado

un material de enseñanza que todo maestro debería tener en la escuela primaria, y un dogma de la escuela moderna era: “el mejor profesor es aquel que más usa la tiza” (M.P, 1901, apud Bastos, 2005, p. 136). La llegada y adopción definitiva del pizarrón en las escuelas de América Latina ocurrió hacia fines del siglo XIX (Bastos, 2005) cuando los sistemas de educación pública elemental se estaban consolidando.

El pizarrón en la escuela dio lugar a nuevas prácticas educativas. Previo a su presencia, en las aulas, los estudiantes usaban una pizarrita portátil individual donde escribían sus tareas. El maestro debía ir de un alumno a otro copiando las tareas en cada pizarrita. El uso de este dispositivo significaba que no hubiese un registro permanente de las tareas escolares. De acuerdo con Bastos:

Se puede afirmar que la centralidad pedagógica de y en el pizarrón resulta de la ausencia de manuales escolares y de otros recursos visuales para el aprendizaje, y de la centralidad del proceso pedagógico en la figura del profesor (2005, p.133).

Una de las principales prácticas que el pizarrón permitió fue la enseñanza simultánea de lectura y escritura para la clase completa. Desde entonces, el pizarrón y el profesor se tornaron los actores centrales en la vida del aula, y copiar del pizarrón fue la principal actividad de los estudiantes.

Las pizarritas individuales eran los únicos dispositivos que los estudiantes usaban en la escuela antes de la llegada del cuaderno, cuando la producción de papel aumentó y los costos disminuyeron. La fecha histórica referida a la llegada de cuadernos a la escuela difiere de un lugar a otro. En Francia, por ejemplo, el uso del cuaderno se tornó común en la escuela secundaria (10 a 14 años) en el siglo XVI, y fue obligatorio en la enseñanza de la caligrafía en el siglo XVII, pero su uso generalizado en la escuela elemental data del primer tercio del siglo XIX (Hébrard, 2001). El costo del papel limitó su uso hasta los grados más avanzados, restringiendo la alfabetización de los niños a la lectura. Hébrard (2001) reporta que alrededor de 1833, el uso del cuaderno en la escuela elemental era considerado

por el Ministerio de Instrucción Elemental de Francia un signo de modernidad pedagógica.

En Argentina, el cuaderno fue introducido en las aulas mucho más tarde. Gvirtz (1999) señala que durante la década del 80, en el siglo XIX, se registraron las primeras discusiones respecto del uso del papel en la escuela argentina. Esas discusiones surgieron en una época en que el papel dejaba de ser un lujo debido a su costo y escasez. Por esas causas el aprendizaje de la escritura utilizando el papel estaba reservado inicialmente para los años superiores de la escolaridad. Así se iniciaron las polémicas entre los pedagogos reformistas que proponían el empleo del papel en la escuela y los defensores de la pizarra (tanto del pizarrón de pared como de las pizarritas portátiles que cada alumno poseía). Además de los motivos económicos existían debates en torno al desarrollo de la motricidad fina necesaria para escribir en papel, la cual estaría ausente en los niños pequeños, o las cuestiones de higiene y cuidado en la presentación de los cuadernos escritos en tinta, en los cuales los errores cometidos no podrían ser borrados sin dejar marcas de suciedad, etc. En el marco de esas discusiones, en 1920, el cuaderno llegó a las aulas argentinas, no sin antes haber librado una dura batalla con la pizarrita portátil de nuestros bisabuelos. Cuando los cuadernos arribaron a la escuela, en los pupitres comenzó a haber tinteros que cada mañana eran provistos de tinta por los porteros; las manchas en los delantales blancos de los niños descuidados aumentaron el uso de productos químicos para eliminarlas y la piedra pómez era el medio más eficaz para limpiar las manos entintadas. Posteriormente la invención de las lapiceras esféricas resolvió algunos de esos problemas. Con la popularización del cuaderno la vida cotidiana dentro y fuera de la escuela cambió. Y tales cambios se extendieron también a la actividad del alumno. La llegada del cuaderno en Argentina estuvo fuertemente vinculada al movimiento de la llamada escuela nueva que recomendaba el uso del cuaderno único de clase como elemento organizador de la labor escolar (Gvirtz, 1999). El cuaderno se constituyó en el registro diario y cronológico de toda la actividad escolar y se transformó también

en el nexo entre la escuela y la familia: los padres podían acompañar el progreso de sus hijos a través del cuaderno. Gvirtz (1999) afirma:

El cuaderno no es un mero soporte físico [...] es, por el contrario, un dispositivo cuya articulación genera efectos: en términos más concretos, el cuaderno constituye, junto con otros elementos, un estructurante de la dinámica del aula (p.160).

En otros términos, su uso no puede ser visto como un simple cambio de tecnología para el registro de las actividades escolares, sino como un reorganizador de la vida en el aula.

Estas breves consideraciones en torno al empleo del pizarrón y la introducción del cuaderno en la escuela tuvieron la intención de mostrar algunas evidencias de transformaciones y reorganizaciones provocadas por los medios más tradicionales presentes hasta hoy en las aulas. Intentemos ahora observar lo que ocurre con la llegada de las nuevas TICs al contexto educacional. De los aspectos relacionados con la llegada del cuaderno a la escuela, quisiera resaltar dos de ellos a fin de realizar una comparación con el arribo de las computadoras a ese mismo ámbito. El cuaderno llega cuando el costo del papel se torna accesible y de la mano de una reforma curricular. En relación con la computadora puede decirse que ocurrió lo mismo en el aspecto económico, aunque no se produjeron reformas curriculares sistemáticas que integraran su uso en las actividades propias de cada disciplina escolar a fin de optimizar su potencialidad educativa. Los cuadernos eran extraños en las escuelas de comienzos del siglo XX, de modo similar, las computadoras están ausentes en muchos entornos educativos aún en el siglo XXI. La introducción y uso de computadoras o nuevas TICs en ambientes educativos han sido extensamente discutidos e investigados en educación matemática, y si bien muchos autores han reportado acerca de sus beneficios, todavía encontramos posiciones dicotómicas entre matemáticos y educadores.

Centrados en el ambiente escolar, Ponte (2000) plantea las siguientes preguntas en relación con la llegada de nuevas TICs al aula:

... ¿de qué modo las nuevas tecnologías alteran (o pueden alterar) la naturaleza de los objetivos educacionales planteados por la escuela?... ¿de qué modo alteran las relaciones entre los alumnos y el saber?... ¿de qué modo alteran las relaciones entre alumnos y profesores?... ¿de qué modo alteran el modo como los profesores viven su profesión?... ¿El surgimiento de la sociedad de la información requiere de una nueva pedagogía? (p.71).

Autores como Seymour Papert son categóricos al afirmar:

Por lo tanto, lo que se requiere es un cambio profundo en cómo pensar acerca de la educación. Así, la tecnología no es la solución, es sólo la herramienta. Pero mientras la tecnología no produce automáticamente una buena educación, la falta de tecnología garantiza automáticamente una mala educación (2001, p. 2).

Podemos preguntarnos en qué sentido está dicha esta afirmación. Creo que la respuesta tiene que ver con el sentido de una educación sin tecnología en una sociedad altamente tecnológica. También puede pensarse que esta sentencia tiene sentido solo en países del primer mundo donde el acceso a medios informáticos es mayor. Sin embargo, aunque las TICs lleguen a la escuela de manera tardía y produzcan posiciones dicotómicas, parto de dos premisas básicas: 1) el acceso a las TICs debe ser entendido como un derecho. 2) Es necesario que los alumnos tengan una “alfabetización tecnológica” en las escuelas, integrando dicha tecnología en actividades esenciales tales como: leer, escribir, comprender textos, interpretar gráficos, contar, desarrollar nociones espaciales, etc. Estas premisas son enfatizadas en Borba y Penteado (2001) quienes afirman:

... el acceso a la informática en la educación debe ser visto no sólo como un derecho, sino como parte de un proyecto colectivo que prevé la democratización de accesos a tecnologías desarrolladas por esa misma sociedad. Es de estas dos formas que la informática en la educación debe ser justificada: alfabetización tecnológica y derecho al acceso (p. 17).

En este marco busco comprender los escenarios educativos de los cuales la tecnología es parte, sin compararlos con los escenarios

tradicionales, sino intentando mostrar evidencias de una reorganización del pensamiento matemático, de la actividad del estudiante, del papel del profesor, de la gestión del aula, de los propios contenidos y su organización curricular cuando se asume la noción de humanos-con-medios como sujeto epistémico.

Algunos antecedentes teóricos

En este punto quiero traer algunos antecedentes teóricos vinculados con la visión epistemológica presentada, según la cual quien conoce, quien construye o produce conocimiento no es un individuo aislado, sino que la producción de conocimiento está mediada por las tecnologías, que el conocimiento se produce con las tecnologías. Pierre Lévy, sociólogo francés, en su libro *Tecnologías de la inteligencia*, afirma: “... nuestro pensamiento se encuentra profundamente moldeado por dispositivos materiales y colectivos sociotécnicos” (1993, p. 10).

Los dispositivos materiales (lápiz y papel, computadoras, calculadoras, etc.) son parte de un colectivo pensante y están relacionados con las tecnologías intelectuales descritas por Lévy (1993): la **oralidad**, la **escritura** y la **informática**. Tecnologías que condicionan las formas de pensamiento de una sociedad, permiten la instauración de nuevos estilos cognitivos y la modificación de las normas del saber.

En las sociedades orales primarias, las narrativas y los ritos son parte de las formas canónicas del saber, como géneros de organización de las representaciones que posibilitan la transmisión de conocimientos de forma duradera. Las culturas orales se constituyen en una ecología cognitiva compuesta esencialmente por memorias humanas, donde la repetición periódica en voz alta de las proposiciones son necesarias para evitar su desaparición, ya que no existen modos de almacenar las representaciones verbales para su reutilización en el futuro. El colectivo humano era uno solo con la memoria. La oralidad primaria persiste en las sociedades modernas. Tradiciones, conocimientos empíricos, formas de ser, se transmiten por canales diferentes de lo

impreso o de los medios de comunicación audiovisual. La oralidad sobrevive, también, como un medio de la escritura, cuando interpretaciones orales son necesarias, en la organización de libros en forma de diálogos, etc.

El surgimiento de la escritura genera una situación de comunicación nueva: los discursos pueden ser separados de las circunstancias particulares en que fueron generados, el receptor se separa del emisor; la mediación humana, característica de las sociedades orales, es eliminada. Al mismo tiempo, la rigidez de un mensaje escrito puede volverlo oscuro para el lector y el proceso de atribución de sentido, la hermenéutica, pasa a ser central en la comunicación. La escritura suscitó, también, la aparición de las teorías, “saberes cuyos autores generalmente pretendieron que fuesen independientes de las situaciones singulares en que fueron elaborados y utilizados” (Lévy, 1993, p. 90), esto es, con pretensión de universalidad. La narrativa y el rito como técnicas mnemotécnicas, modos de transmisión y organización de los conocimientos en el tiempo de la oralidad primaria, son substituidos por la escritura que permite una conservación y transmisión más cómoda y una organización modular y sistemática de los conocimientos. La presentación sistemática de una materia, siguiendo un método de exposición analítico, fue favorecida por la imprenta y sus interfaces específicas: paginación, sumario, índice, uso de tablas, esquemas y diagramas, etc. La invención de Gutenberg (siglo XV) permitió que un nuevo estilo cognitivo se instaurase. La inspección de mapas, de esquemas, de gráficos, de tablas, de diccionarios se encuentra a partir de entonces en el centro de la actividad científica. La memoria humana, central en las sociedades orales, se transforma con la escritura en una memoria objetiva, muerta e impersonal. Esa objetivación de la memoria separa el conocimiento de la identidad personal o colectiva y lo vuelve susceptible de ser analizado y examinado, surgiendo, entonces, la preocupación con la verdad.

Considerando, finalmente, la informática como un nuevo tiempo del espíritu, Lévy (1993) afirma que el conocimiento por simulación es uno de los nuevos géneros de saber que la ecología cog-

nitiva informatizada transporta, diferente del conocimiento de tipo hermenéutico y teórico, propio de las sociedades con escritura. Las teorías, características de las sociedades con escritura, ceden terreno a los modelos en la cultura informática, difícilmente definitivos, siempre corregibles y perfectibles a lo largo de las simulaciones. Un modelo no es verdadero o falso, apenas será más o menos eficaz en relación con algún objetivo específico. La verdad objetiva y crítica como norma para el conocimiento surge en la sociedad de la escritura, pero las condiciones que sustentan esa norma se están transformando rápidamente. El conocimiento por simulación es menos absoluto que el conocimiento teórico, más operatorio y más vinculado a las circunstancias de uso. Mientras la teoría es una forma de presentación del saber, un modo de comunicación o de persuasión, la simulación corresponde a “etapas de la actividad intelectual anteriores a la exposición racional: la imaginación, el bricolage mental, ensayos y errores” (p. 124) y también la experimentación.

La aparición de nuevas tecnologías intelectuales suscita cambios en las ecologías cognitivas activando formas de conocimiento diferentes, expandiendo formas de saber que estuvieron relegadas, o debilitando otras. Es claro que la oralidad y la escritura continúan siendo las tecnologías intelectuales más comunes en el trabajo matemático de los estudiantes. El abordaje algebraico de cuestiones matemáticas es característico de la cultura de la escritura, soporte fundamental para tales resoluciones. Este aspecto ya fue destacado en diferentes artículos, que indican la influencia de los dispositivos tradicionales, lápiz y papel, en el estilo de producción matemática que enfatiza el conocimiento de un fenómeno dado principalmente a través del álgebra (Borba, 1995). En este sentido puede decirse que los dispositivos impregnan la Matemática y el pensamiento de quien hace y aprende Matemática.

Otro autor que se constituyó en fuente de inspiración para la noción humanos-con-medios fue el psicólogo ruso Tikhomirov (1981), quien analiza el papel de la computadora y su relación con la actividad humana bajo una perspectiva psicológica. Señala que es esencial comprender su papel de mediadora en la actividad humana

como generadora de un estadio del pensamiento cualitativamente diferente. El autor presenta tres visiones que caracterizan la relación “ser humano-computadora” de modos diferentes: la teoría de **substitución**, la teoría de **suplementación** y la de la **reorganización**.

Según la teoría de substitución, la computadora substituye al ser humano en todas las esferas del trabajo intelectual. Esta visión está basada principalmente en la suposición de que la computadora también puede resolver problemas que el ser humano resuelve. En la teoría de suplementación, la computadora es vista como un suplemento del pensamiento humano, que incrementa el volumen y la velocidad del procesamiento humano de información. En este sentido, la computadora no estaría mediando la actividad humana, sino simplemente se restringiría a ser una extensión cuantitativa de la misma. Una tercera teoría, que muestra la posición del propio autor, es la de la reorganización. Según ella, la estructura de la actividad intelectual humana es modificada por el uso de la computadora, su mediación reorganiza los procesos de creación, de búsqueda y almacenamiento de información y el establecimiento de relaciones humanas. Para Tikhomirov es la constitución de sistemas “ser humano-computadora” lo que resulta en una verdadera reorganización de la actividad humana, transformando la computadora en mucho más que en una herramienta de auxilio en la actividad, en una herramienta que transforma esa actividad.

Con base en los constructos de estos dos autores es que nace la expresión humanos-con-medios. Si asumimos entonces que el conocimiento es una construcción colectiva de humanos-con-medios y siendo las TICs los nuevos medios que se hacen presentes en el ambiente educativo, podemos preguntarnos: ¿cuáles son los abordajes pedagógicos que creemos están en sinergia con esta presencia? Existen varios abordajes pedagógicos desarrollados y estudiados en diferentes escenarios (de clases o de investigación) que están en sinergia con la manera en que entendemos el papel de las TICs en la construcción de conocimientos matemáticos. A continuación, presento de manera sintética, una serie de ejemplos que muestran algunos de esos abordajes en acción y que al mismo tiempo nos permitirán ver qué caracterís-

ticas tiene la producción matemática de los estudiantes en ambientes educativos donde la tecnología está presente.

Ejemplo 1: conjeturas con parábolas

Este ejemplo² muestra el trabajo desarrollado en un curso de Matemática para estudiantes de Biología en la Universidad Estadual Paulista (Río Claro - Brasil) en el cual se trabajaba en grupos con actividades utilizando calculadoras gráficas. Esta modalidad de trabajo era denominado por el profesor del curso abordaje experimental-con-calculadora gráfica. Las actividades propuestas eran de carácter abierto de modo tal que fuese posible experimentar para elaborar conjeturas que luego eran probadas o refutadas. Una de las actividades propuesta fue la siguiente: “¿Qué alteraciones ocurren en el gráfico de la función cuadrática $y = ax^2 + bx + c$, cuando sus parámetros son variados?”.

Luego de realizar varios gráficos en la calculadora gráfica, un grupo mostró algunos gráficos como los de la Figura 10 y planteó la siguiente conjetura:

Quando “b” es mayor que cero, la parábola va a cortar el eje y con su parte creciente. Cuando el “b” sea menor que cero, va a cortar al [eje] y con su parte decreciente

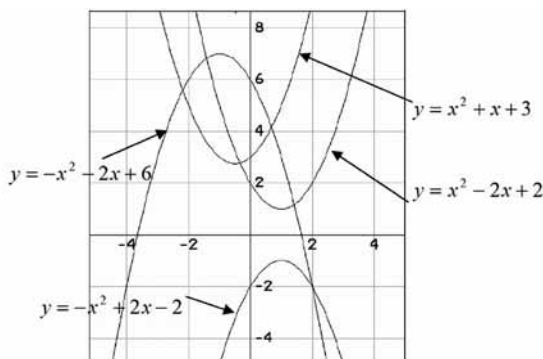


Figura 10. Algunos gráficos que ejemplifican la conjetura

Otro grupo formuló discusiones sobre cómo el vértice de la parábola se altera cuando el coeficiente “ b ” varía, mientras “ a ” y “ c ” se mantienen fijos, observando que se produce un movimiento del vértice de la parábola que puede ser descrito por otra parábola: $y = -ax^2 + c$. En la Figura 11, por ejemplo, se muestran parábolas de la forma $y = x^2 + bx + 3$ y la parábola $y = -x^2 + 3$ que pasa por los vértices de esa familia de parábolas. La ecuación de esta última parábola fue obtenida por algunos estudiantes a través de ensayo y error pero una invitación posterior del profesor llevó a los estudiantes a justificar la veracidad de esa conclusión a partir de un trabajo más algebraico.

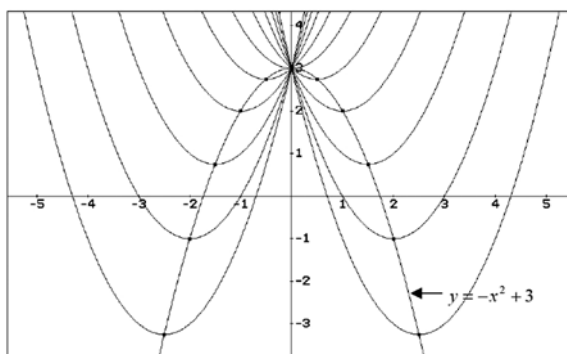


Figura 11. La parábola $y = -x^2 + 3$ pasa por los vértices de parábolas de la forma $y = x^2 + bx + 3$

A partir del trabajo desarrollado por los estudiantes con las calculadoras gráficas fue posible la generación de conjeturas y un posterior proceso de justificación matemático. Un particular colectivo pensante, constituido por estudiantes-con-calculadoras gráficas, elaboró conjeturas originales acerca de los efectos gráficos de los parámetros de una ecuación cuadrática, en el marco de un escenario exploratorio promovido a partir de una actividad simple pero abierta.

Ejemplo 2: conjeturas con circunferencias

El siguiente ejemplo³ proviene de un experimento de enseñanza (Steffe; Thompson, 2000) desarrollado con seis estudiantes, voluntarias, del Profesorado en Matemática, que cursaban Análisis Matemático I en la Universidad Nacional de La Pampa (Etcheverry et al., 2004). Se encontraban estudiando gráficos de cónicas, analizando los cambios en las representaciones gráficas de la expresión algebraica $Ax^2 + By^2 + Cx + Dy + E = 0$ a partir de la variación de sus parámetros. La experiencia se desarrolló en un ambiente provisto de computadoras con un software gráfico. La actividad propuesta fue la siguiente: “Investigar de qué forma se modifican los gráficos de las circunferencias correspondientes, al variar el parámetro C en la ecuación $3x^2 + 3y^2 + Cx + 4y + 5 = 0$ ”.

Haciendo uso de un comando del programa que permite construir una familia de curvas, Ana asignó a C valores enteros entre -10 y 10, generando entonces 21 ecuaciones diferentes que posteriormente fueron graficadas. La computadora realizó los gráficos que muestra la Figura 12.

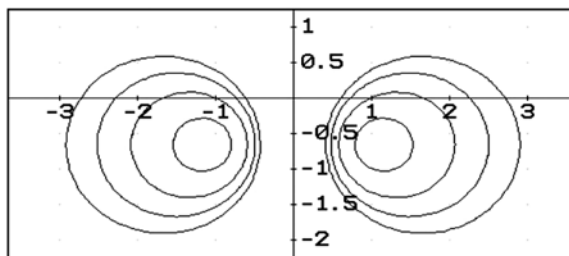


Figura 12. Gráficos de $3x^2 + 3y^2 + Cx + 4y + 5 = 0$ asignando a C valores enteros entre -10 y 10

Inmediatamente Ana advirtió que faltaban algunos gráficos, ya que solo había 8 circunferencias. Entonces, se abocó a trabajar

con lápiz, papel y calculadora, obteniendo, para cada valor de C , la expresión canónica que le permitió decidir cuáles ecuaciones correspondían a la de una circunferencia y cuáles no. Esta tarea le resultó muy trabajosa y finalmente presentó los datos en una tabla como la que se muestra a continuación:

C	R2	R	Centro
10	1,55	1,24	$\left(-\frac{15}{9}, -\frac{2}{3}\right)$
9	1,03	1,01	$\left(-\frac{3}{2}, -\frac{2}{3}\right)$
8	5/9	0,74	$\left(-\frac{4}{3}, -\frac{2}{3}\right)$
7	0,139	0,37	$\left(-\frac{7}{6}, -\frac{2}{3}\right)$
6	-2/9	no existe	---
5	-0,53	no existe	---
$\vdots$	$\vdots$	$\vdots$	$\vdots$

Después de realizar este análisis, otra estudiante, Laura, concluye: “Para valores de C entre -10 y -7 y entre 7 y 10 existe circunferencia, pero para los valores restantes no; por eso en la gráfica sólo aparecen ocho circunferencias”.

Cabe notar que el empleo de la forma canónica de la circunferencia para el caso considerado, $\left(x + \frac{C}{6}\right)^2 + \left(y + \frac{2}{3}\right)^2 = \frac{C^2 - 44}{36}$, permite verificar por qué ocurre esto. La situación antes relatada motivó a Florencia a variar los valores del coeficiente C , asignándole algunos valores enteros entre -50 y 50. Ella observa los gráficos que muestra la computadora y con la utilización del *zoom* (ver Figura 13), comando que permite ver más en detalle los gráficos obtenidos, llega a la siguiente conclusión: “Para cualquier valor de C nunca va a tocar al eje de las ordenadas, se acerca cada vez más al eje pero no lo toca”.

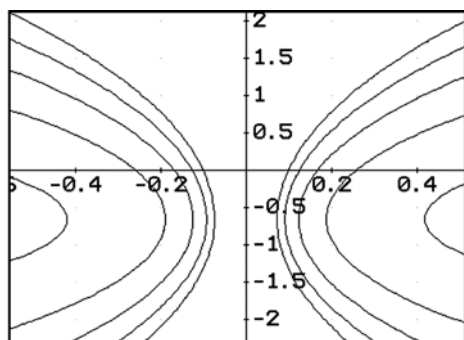


Figura 13. Gráficos de $3x^2 + 3y^2 + Cx + 4y + 5 = 0$ asignando a C valores enteros entre -50 y 50

Esta conclusión es verdadera pero no fue demostrada en ese momento. Posteriormente, se les propuso que variaran el coeficiente A en la ecuación $Ax^2 + Ay^2 + Cx + 4y + 5 = 0$. Nancy elige para A los valores 4, luego 1 y después 0,9 y afirma que al variar el coeficiente cuadrático en todos los casos, las circunferencias obtenidas no cortan el eje de las ordenadas. Mientras tanto, Laura, que ha estado trabajando con la ecuación $0,2x^2 + 0,2y^2 + Cx + 4y + 5 = 0$, muestra los gráficos en la Figura 14 y dice: “Cuando grafico la ecuación $0.2x^2 + 0.2y^2 + Cx + 4y + 5 = 0$, las circunferencias cortan al eje en dos puntos”.

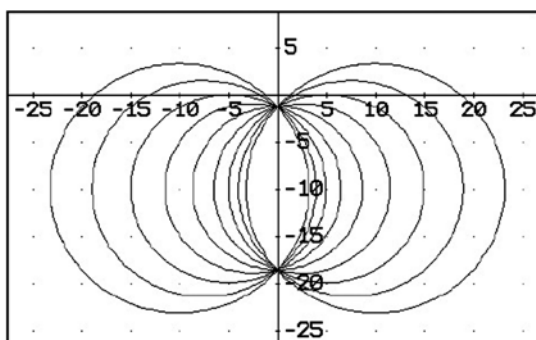


Figura 14. Gráficos de $0,2x^2 + 0,2y^2 + Cx + 4y + 5 = 0$

Laura propone entonces buscar un valor para el parámetro A de modo tal que sus gráficos resulten circunferencias tangentes al eje de las ordenadas. Todas las estudiantes se abocaron a la tarea de variar el coeficiente A en la ecuación $Ax^2 + Ay^2 + Cx + 4y + 5 = 0$ asignándole valores entre 0,2 y 0,9. Este intervalo no fue elegido arbitrariamente sino sobre la base de lo observado con los gráficos anteriores: con $A = 0,2$ las circunferencias cortan al eje de ordenadas y con $A = 0,9$ los gráficos no cortan a dicho eje. Finalmente, a partir de ensayo y error logran visualizar que para el valor $A=0,8$ se obtienen gráficos aparentemente tangentes al eje de las ordenadas (ver Figura 15).

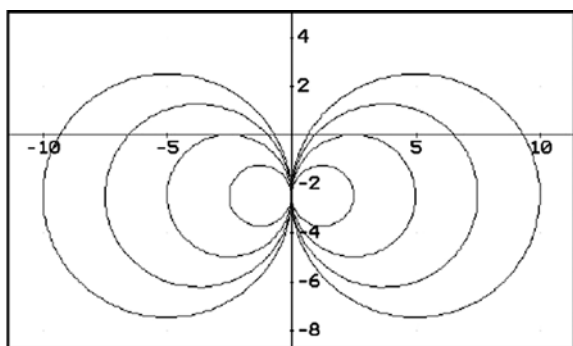


Figura 15. Gráficos de $0,8x^2 + 0,8y^2 + Cx + 4y + 5 = 0$

El docente preguntó si realmente estaban convencidas de que estos gráficos fueran tangentes y cómo se podría justificar ese hecho que visualmente parecía verdadero. Laura responde: “Usé el *zoom* para asegurarme de que las circunferencias son tangentes. Pero puedo resolver las ecuaciones para encontrar el punto de tangencia”.

Laura recurre inicialmente a una justificación computacional visual (uso del *zoom*) y posteriormente indica que también podría realizar una resolución algebraica, resolviendo ecuaciones. Otras estudiantes demuestran su asombro y manifiestan la necesidad de una mejor justificación:

–Nancy: ¡Yo podría haber estado toda la tarde y no se me hubiese ocurrido darle el valor 0,8!

–Florencia: Debe haber una explicación de por qué ocurre para $A=0,8$.

Frente a esta inquietud fue necesario realizar deducciones algebraicas para justificar la conjetura. Con la ayuda de la profesora, Florencia trabajó en tal deducción. La estudiante afirmó que el punto donde las circunferencias cortan al eje y sería de la forma $(0, y)$. Así, para $x=0$, la ecuación cuadrática quedaría $Ay^2 + 4y + 5 = 0$. La profesora sugirió resolver esa ecuación cuadrática y la estudiante escribió, entonces, las soluciones $y = \frac{-4 \pm \sqrt{4^2 - 4A5}}{2A}$. Ya que se busca que el corte con el eje y sea único, se impone la condición $4^2 - 4A5 = 0$, obteniéndose $A=0,8$.

En este encuentro se pudo concluir que las circunferencias $3x^2 + 3y^2 + Cx + 4y + 5 = 0$ nunca cortan al eje y , y que hay restricciones sobre C para que exista gráfico (las estudiantes encontraron $|C| \geq 7$). También pudo observarse que las circunferencias de ecuaciones $Ax^2 + Ay^2 + Cx + 4y + 5 = 0$ cortan al eje y en solo un punto si $A=0,8$. Siguiendo con el análisis iniciado por Florencia, con la ayuda de la profesora, también se puede ver, que las circunferencias $Ax^2 + Ay^2 + Cx + 4y + 5 = 0$ cortarán al eje y en dos puntos si $A < 0,8$ y no lo cortarán si $A > 0,8$.

Al trabajar en un ambiente computacional con abordajes no tradicionales, con el planteo de problemas más abiertos que admiten diversas estrategias para su resolución, con intervenciones del profesor como guía y auxilio y dejando que los estudiantes sigan sus propios caminos de exploración, dos procesos son favorecidos: la visualización y la experimentación. El uso del comando *zoom* como recurso y el empleo de casos particulares para verificar conjeturas, son estrategias comunes en varios niveles educativos y han aparecido en el ejemplo de las parábolas o en el de las circunferencias. Ambos ejemplos muestran cómo diferentes conjeturas matemáticas fueron

visualmente generadas. Algunas de ellas fueron probadas y otras fueron aceptadas sin prueba alguna. La computadora fue el medio con el cual los estudiantes crearon y “probaron visualmente” sus suposiciones. La pregunta parece ser: ¿para quién (qué audiencia) y en qué casos (qué tareas particulares) es necesaria una prueba matemática? Creo que los ejemplos anteriores nos permiten pensar acerca del lugar de las pruebas en un abordaje experimental-con-tecnologías. En un ensayo muy interesante, Thurston (1994) reflexiona acerca de la prueba en matemática y, hablando desde su propia experiencia como matemático, expresa:

“Se vuelve notablemente claro cuánto las pruebas dependen de la audiencia. Probamos cosas en un contexto social y las enfatizamos para una cierta audiencia (p. 175)”.

Continúa diciendo que una prueba que puede ser comunicada en dos minutos a los topólogos, necesitaría una hora para que los analistas la entendieran (o viceversa). Thurston estaba hablando de la audiencia de matemáticos, pero su ensayo de algún modo nos inspiró: en el particular contexto de aprendizaje de nuestros estudiantes, ellos crearon criterios particulares de validez y verdad que pueden incluir argumentación gráfica, o comandos de la computadora como medios para probar sus conjeturas. Esto no significa que el profesor, como un miembro del colectivo pensante del aula, no llame la atención hacia las pruebas matemáticas.

Ejemplo 3: representaciones visuales múltiples y coordinación entre medios

El tercer ejemplo proviene de una investigación desarrollada por Scheffer (2001) quien trabajó con nociones de movimiento en la enseñanza básica a través del uso de sensores de movimiento acoplados a una calculadora gráfica. La actividad que a continuación describo fue desarrollada en el contexto de un experimento de ense-

ñanza (Steffe; Thompson, 2000) con dos estudiantes de octavo año de una escuela primaria en Brasil. Rafael (15 años) y Queila (14 años) utilizaron un CBR⁴, detector de movimiento (sensor) unido a una calculadora gráfica que proporciona gráficos de distancia vs. tiempo mientras se ejecutan movimientos en tiempo real (ver Figura 16). Los estudiantes ya habían trabajado anteriormente con este dispositivo en la escuela.

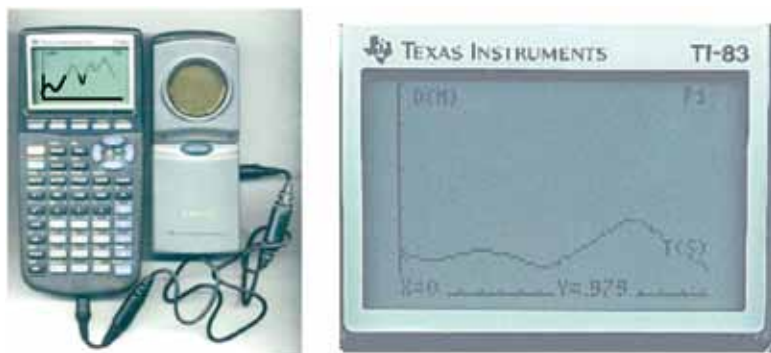


Figura 16. Calculadora gráfica acoplada a un CBR (izquierda). Gráfico en la pantalla de la calculadora generado a partir de los datos del sensor (derecha)

La tarea que se propuso a los estudiantes fue realizar cualquier movimiento con el sensor en la mano y predecir cual sería el gráfico de distancia vs. tiempo que aparecería en la pantalla de la calculadora gráfica. El objetivo de la tarea era relacionar un movimiento físico con el gráfico cartesiano que aparece en la pantalla de la calculadora gráfica. Una vez comprendida la consigna, Rafael toma el sensor en sus manos y lo apunta hacia la pared, en este caso el sensor irá midiendo la distancia entre Rafael y la pared. Posteriormente realiza el siguiente movimiento: camina hacia la pared, se detiene por un momento inmediatamente antes de llegar a la pared y finalmente camina hacia atrás con el sensor apuntado hacia la pared. Rafael realiza en el pizarrón un gráfico distancia vs. tiempo que, según él, representaría el movimiento que había realizado. La Figura 17 muestra el gráfico de Rafael.

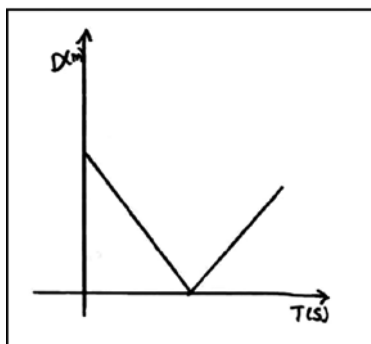


Figura 17. El gráfico de Rafael

A partir de este gráfico, se produce el siguiente diálogo entre la investigadora (a quien identificaremos con E -entrevistadora), Rafael (R) y Queila (Q):

E: ¿Tocó la pared?

R: Casi, llegué cerca, no, y después yo hice ... como eso pienso [se refiere al dibujo en el pizarrón]

E: Mmm. ¿Estás de acuerdo? [dirigiéndose a Queila]

Q: Bueno, por lo que él dice, estoy de acuerdo.

E: Mmm. Así que, llegaste cerca – empezaste lejos, te acercaste y después volviste.

R: Sí, volví al lugar desde donde había empezado.

Q: Yo marcaría una pausa aquí, ¿sí? Porque se paró ahí.

E: ¡Ah! Hay una pausa perdida. Andá al pizarrón y dibuja cómo te parece que sería con la pausa. Hacelo con otro color, tomá la tiza naranja.

Queila dibuja en el pizarrón la línea de trazo discontinuo que aparece en la Figura 18 y Rafael concuerda en que él había olvidado representar la pausa en su movimiento realizada inmediatamente antes de llegar a la pared.

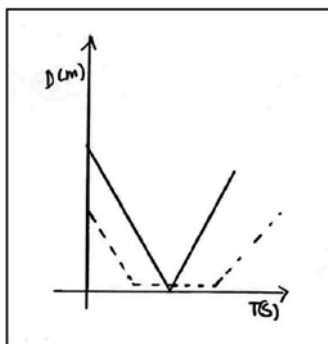


Figura 18. El gráfico de Queila en trazo discontinuo

Una vez que hay acuerdo en lo referido a la manera de representar la detención de Rafael inmediatamente antes de comenzar a retroceder, la entrevistadora muestra a los estudiantes el gráfico generado por la calculadora (Figura 19) y se produce el diálogo que sigue:

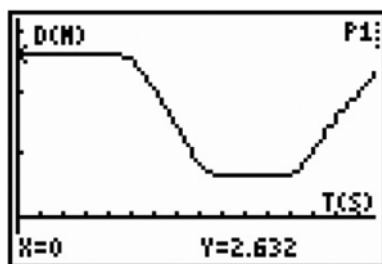


Figura 19. El gráfico distancia vs. tiempo en la calculadora

R: Salió realmente diferente de la que está en el pizarrón [se refiere al gráfico en forma de V].

Q: No salió tan diferente [se refiere a su gráfico de trazo discontinuo].

R: No, el de ella es el mismo.

E: Pero, ¿entendiste la idea, no Rafael? Porque vos... te acercaste y después te alejaste

Q: Él se movió, ¿correcto?

E: Mmm.

Q: Se acercó, ¿sí?

E: Sí.

Q: Llegó allá y se paró. Entonces yo pensé que debería tener esta pausa, porque después volvió, ¿sí?

E: Mmm.

Q: Se estaba volviendo. Entonces, llegó allá, se acercó, hubo una pausa, cuando hubo una línea [se refiere a la parte constante en el gráfico] y volvió. Se volvió, ¿sí? Me parece que sería así.

La entrevistadora junto con los estudiantes analizan el gráfico realizado por la calculadora gráfica y lo comparan con los gráficos del pizarrón. Se observa que la constante que aparece al comienzo del gráfico se debe a que el sensor ya estaba funcionando antes de que Rafael iniciara el movimiento. Posteriormente, identifican en el gráfico los distintos momentos del movimiento: la primera constante corresponde a los instantes previos a que Rafael comenzara a caminar hacia la pared, el intervalo en el cual el gráfico es decreciente corresponde al acercamiento de Rafael hacia la pared, la constante que sigue representa la pausa antes de llegar a la pared y el intervalo de crecimiento final corresponde al alejamiento.

Este episodio ilustra el modo en que se coordinaron diferentes representaciones. Primero los estudiantes se ponen de acuerdo acerca de cuál es el gráfico del pizarrón que mejor representa el movimiento de Rafael. Después tienen que coordinar la experiencia del movimiento corporal realizado y el gráfico generado por la calculadora mientras Rafael caminaba. El episodio enfatiza cómo el movimiento del cuerpo fue coordinado con la representación cartesiana. La pausa en el movimiento fue una dificultad, al trabajar con el gráfico cartesiano. Había una discrepancia: mientras Rafael estaba parado la línea en la calculadora seguía moviéndose. Coordinar la experiencia física de estar detenido con la línea continua y dinámica del gráfico carte-

siano que iba apareciendo en la pantalla de la calculadora no es una tarea trivial.

La mayor parte de la investigación desarrollada en torno a representaciones matemáticas y la coordinación de representaciones múltiples específicamente se refieren usualmente a representaciones numéricas, algebraicas y gráficas. Pero la discusión adquiere nuevas dimensiones cuando las representaciones son asociadas con los medios que las producen o cuando movimientos corporales entran en consideración. Esta perspectiva pone de manifiesto la necesidad de coordinación entre medios y amplía las posibilidades de visualización ya que las imágenes kinestésicas pasan a extender el repertorio de imágenes relacionadas con conceptos matemáticos.

Quiero destacar también que el episodio presenta un abordaje visual para la introducción de funciones que “puentea” al álgebra, mostrando que la generación de funciones no depende de la existencia previa de una expresión algebraica. La generación de una función definida por partes emerge naturalmente cuando miramos el gráfico producido por la calculadora gráfica y la discusión acerca de cómo generar una expresión algebraica para ese gráfico también se ve favorecida por este entorno.

Ejemplo 4: obteniendo un modelo

Este último ejemplo pretende mostrar el modo en que un grupo de estudiantes resuelven un problema en el contexto de un curso de modelización. Dicho curso, extracurricular, estaba destinado para estudiantes de Ingeniería Agronómica de la Universidad de Córdoba que se desempeñaban como ayudantes-alumnos de Matemática, materia correspondiente al primer año de la mencionada carrera (ver detalles en Villarreal; Bazán, 2006). El siguiente enunciado formaba parte de una serie de ejercicios y problemas que los estudiantes estaban resolviendo:

Si una planta mide, al comenzar un experimento, 30 cm y cada mes su altura aumenta un 50% de la altura del mes anterior. Genere un modelo matemático que le permita predecir la altura de la planta en cualquier tiempo t .

Este problema presenta una situación irreal en la cual una planta crece indefinidamente y conduce al planteo del modelo exponencial $h(x) = 30 \cdot (1,5)^x$, donde x representa el tiempo en meses y $h(x)$ la altura en el mes x . En una primera instancia los estudiantes proponen una función que escriben como $h(x) = 30 + \dots$, acotando que podría tener un comportamiento logarítmico y realizando un gráfico como el de la Figura 20. Luego de realizar esta conjetura indican que “Una logarítmica no cortaría al eje y , tiene un comportamiento logarítmico pero no va a ser una logarítmica neta”, refiriéndose a que la función buscada no podría ser de la forma $y = \log_a x$, ya que la misma no corta al eje y .

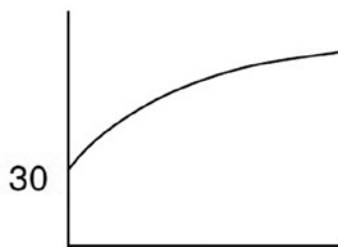


Figura 20. Un gráfico propuesto por los estudiantes

Luego se abocan a un análisis algebraico para intentar encontrar la expresión funcional para $h(x)$ y expresan: “En realidad si pongo x más 50% de x , x varía para el tiempo que viene”⁵. Esta afirmación indica que estarían pensando en una forma recursiva para determinar la altura de la planta. Después de algunas discusiones, realizan cálculos numéricos, determinando la altura de la planta para los primeros meses 45 cm, 67,5 cm,

101,25 cm para el primer, segundo y tercer mes respectivamente. Posteriormente concluyen que una fórmula general para calcular la altura de la planta en el mes x , sería:

$$h(x) = h_{(x-1)} + \frac{h_{(x-1)}}{2}$$

$$h(x) = 1,5 \cdot h_{(x-1)}$$

donde $h_{(x-1)}$ representa la altura de la planta en el mes anterior a “ x ” y $h_{(x-1)}/2$ es el 50% de la altura en el mes anterior a “ x ”. Los alumnos tenían computadoras a su disposición y deciden utilizar el software *Graphmatica*⁶ para graficar los puntos que habían calculado anteriormente (ver Figura 21).

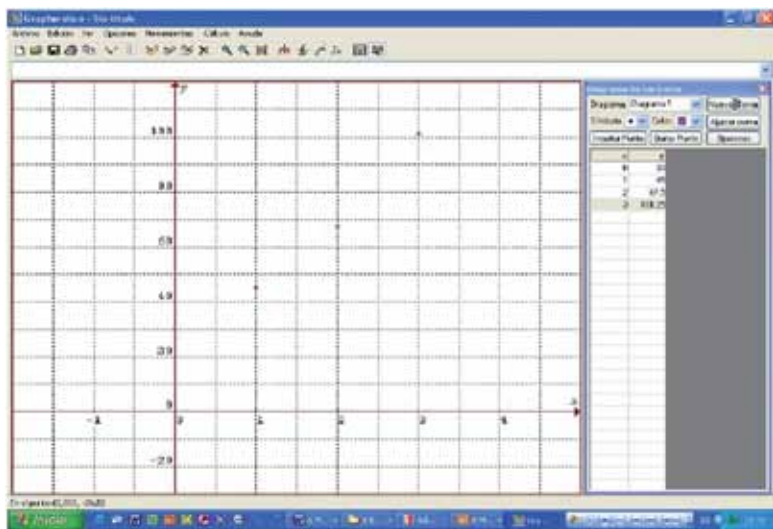


Figura 21. Puntos en un gráfico altura vs. tiempo utilizando *Graphmatica*

A partir de la visualización del gráfico, uno de los estudiantes indica que podría tratarse de una función exponencial ya que los puntos no parecen alineados. Otro de ellos afirma que para calcular valores de la altura de la planta para meses sucesivos, usando la calculadora, es necesario “sólo apretar siempre por 1,5”, refiriéndose a

que la altura de la planta, en cada mes, se obtiene multiplicando la del mes anterior por 1,5. Cabe destacar aquí que al percibir, a partir del uso de la calculadora, cómo calcular la altura de la planta para el próximo mes se observa en acción un sistema estudiantes-con-calculadora que descubre un patrón funcional de comportamiento. Este patrón les permitió finalmente llegar a la fórmula:

$$h(x) = (1,5)^x \cdot 30$$

Posteriormente, los alumnos usaron un comando del software *Graphmatica* para ajustar una curva a los puntos que ya habían ingresado y graficado. El resultado de tal ajuste aparece en la computadora escrito de la siguiente manera:

$$y = e^{(0,4055 \cdot x + 3,4)} = e^{0,4055 \cdot x} \cdot e^{3,4}$$

Los estudiantes comprueban que esta expresión es equivalente a la que ellos habían obtenido: $h(x) = (1,5)^x \cdot 30$ ya que $e^{3,4} \cong 30$ y $e^{0,4055} \cong 1,5$. Finalmente discuten acerca de la factibilidad de este modelo e indican: “Falta tener en cuenta otros factores, no se dice que planta es”, “No se ajusta a la realidad”, “Si fuera una función exponencial crecería indefinidamente, no se acota a un determinado tiempo”. Estas expresiones muestran que la propuesta realizada incentivó a los estudiantes a realizar críticas al problema planteado.

Las actividades desarrolladas en la resolución de este problema muestran la diversidad de abordajes utilizados: visual, algebraico, numérico y computacional. Se puede observar cómo la resolución fue mediada por la presencia de calculadora y computadora. Ciertamente el problema puede resolverse sin ellas, pero resolverlo con ellas, permitió la constitución de un colectivo pensante que dio lugar a múltiples representaciones.

A modo de breve conclusión

Los ejemplos anteriores se constituyen en una muestra de las estrategias pedagógicas que pueden acompañar la incorporación de tecnologías en ámbitos educativos entendiendo que dicha incorporación implica la constitución de nuevos colectivos pensantes integrados por humanos y medios. Los ejemplos muestran producciones matemáticas de estudiantes de diferentes niveles educativos trabajando en contextos variados. En cada uno de ellos se señalaron aspectos que revelan la particularidad de dichas producciones asociadas a la presencia de diferentes tecnologías que actuaron como co-actores en la conformación de colectivos humanos-con-medios integrados por estudiantes y computadoras provistas de determinados software, calculadoras comunes o calculadoras gráficas, en un caso acopladas a sensores de movimiento.

A partir de los análisis realizados en cada ejemplo, podemos decir, en síntesis que:

- Las respuestas provenientes de la computadora influyen el estilo de construcción matemática.
- Surgen nuevos abordajes para la resolución de problemas basados en la posibilidad de representaciones múltiples y la generación de conjeturas que pueden ser refutadas y reformuladas o validadas.
- La visualización y la experimentación son favorecidas.
- Se desafía la hegemonía de lo algorítmico y lo algebraico que caracteriza la enseñanza matemática tradicional.

Para terminar, me gustaría volver a una de las preguntas planteadas por Ponte (2000) y que presentara anteriormente: ¿El surgimiento de la sociedad de la información requiere de una nueva pedagogía? Lévy (1993) advirtió:

Es grande la tentación de condenar o ignorar aquello que nos es extraño. Es aún posible que no percibamos la existencia de nuevos estilos de saber, simplemente porque no corresponden a los criterios y definiciones que nos constituyeron y que heredamos de la tradición (p. 117).

Teniendo en cuenta esta advertencia es indudable que la respuesta a la pregunta de Ponte es sí. Se requiere de una pedagogía que esté en sinergia con las TICs y de cambios curriculares importantes para evitar, como decía Seymour Papert, colocar un motor de cohete a un carro viejo.

Bibliografía

- BASTOS, M. "Do quadro-negro à lousa digital: A história de um dispositivo escolar". En *Cadernos de História da Educação*, Uberlândia, n. 4, p. 133–141, 2005.
- BELL, D. O. "New identifications in Raphael's 'School of Athens'", *The Art Bulletin*, v. 77, n. 4, p. 639-646, 1995, New York.
- BORBA, M.; VILLARREAL, M. *Humans-with-media and the Reorganization of Mathematical Thinking: information and communication technologies, modeling, experimentation and visualization*. 1.ed.. (Mathematics Education Library, V. 39). New York: Springer Science+business Media, 2005.
- BORBA, M.; PENTEADO, M. *Informática e Educação Matemática*. 1. ed. (Coleção Tendências em Educação Matemática). Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.
- BORBA, M. "Funções, representações múltiplas e visualização na Educação Matemática". En *SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA*, 1, 1995, Rio de Janeiro: IM-UFRJ, 1995, p.71-90.
- DAVIS, P.; HERSH, R. *Experiencia matemática*. Traducción de L. Bou García. 1. ed. Barcelona: Labor, 1989.
- ETCHEVERRY, N. *et. al.* "Fomentando discusiones en un ambiente computacional a través de la experimentación y la visualización". En *Zetetiké*, Campinas, v. 12, n. 21, p.57-81. 2004.
- GVIRTZ, S. *El discurso escolar a través de los cuadernos de clase. Argentina 1930-1970*. 1. Buenos Aires: EUDEBA, 1999.

- HÉBRARD, J. "Por uma bibliografia material das escritas ordinárias: o espaço gráfico do caderno escolar (França - Séculos XIX e XX)". En *Revista Brasileira de História da Educação*, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 115-141. 2001.
- KENSKI, V. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 1. ed. Campinas: Papirus, 2007.
- LÉVY, P. *As tecnologias da inteligência. O futuro do pensamento na era da informática*. Traducción de C. Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.
- PAPERT, S. "Education for the knowledge society. A Russia-oriented perspective on technology and school". En *IITE Newsletter*, n. 1, p.1-2, Jan-Mar. 2001. Disponible en <[http://www.iite.ru/img/upload/Newsletter_1\(2001\).pdf](http://www.iite.ru/img/upload/Newsletter_1(2001).pdf)>. Acceso en 31 jul. 2007.
- PONTE, J. P. "Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: que desafios?". Em *Revista Ibero-Americana de Educação*, n. 24, p. 63-90. 2000.
- SAIZ, I.; ACUÑA, N. *Nuevas tecnologías en la enseñanza de la matemática*. Documento publicado en el portal educativo del Ministerio de Educación Argentino. Disponible en <<http://aportes.educ.ar/matematica/nucleo-teorico/influencia-de-las-tic/>>. Acceso en 1 jun. 2009.
- SCHEFFER, N. *Sensores, informática e o corpo: noção de movimento no Ensino Fundamental*. Tesis (Doctorado em Educación Matemática) Instituto de Geociencias e Ciencias Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro – Brasil, 2001.
- STEFFE, L.; THOMPSON, P. "Teaching Experiment Methodology: Underlying principles and essential elements". En: KELLY, A. E.; LESH, R. (Eds.). *Handbook of research design in mathematics and science education*, Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, 2000, p. 267-307.
- THURSTON, W. "On Proof and Progress in Mathematics". En *Bulletin of the American Mathematical Society*. Providence, v.30, n. 2, p. 161-177. 1994.
- TIKHOMIROV, O. K. "The psychological consequences of computarization". En: WERTSCH, J.V. (Ed.). *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. New York: M.E. Sharpe Inc, 1981.
- VILLARREAL, M. "Transformaciones que las tecnologías de la información y la comunicación traen para la Educación Matemática". En *Yupana. Revista de Educación Matemática de la Universidad Nacional del Litoral*, Santa Fe, n. 1, p. 41-55. 2004.
- VILLARREAL, M.; BAZÁN, N. "La modelización matemática como estrategia pedagógica: relato de una experiencia". En: *CONGRESO DE ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS AGROPECUARIAS*, 1, 2006, Córdoba:

Facultad de Ciencias Agropecuarias – Universidad Nacional de Córdoba, 2006. 10 páginas. 1 CD-ROM.

VILLARREAL, M.; BORBA, M. “Collectives of humans-with-media in mathematics education: notebooks, blackboards, calculators, computers and ... notebooks throughout 100 years of ICMI”. En *ZDM. The International Journal on Mathematics Education*, Karlsruhe, v. 42, n 1-2, p. 49-62, 2010 .

Notas

1 Artículo elaborado sobre la base de la conferencia dictada en la Universidad Estadual de Campinas en la marco del Programa de Postgrados Asociados entre el Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba y el Doctorado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP). El texto de esta conferencia está basado parcialmente en diferentes escritos ya publicados o en fase de publicación (Villarreal; Borba, 2010, Borba; Villarreal, 2005 y Villarreal, 2004).

2 Mayores detalles acerca de este ejemplo pueden consultarse en Borba; Pentead, 2001 y Borba; Villarreal, 2005.

3 Detalles de este trabajo pueden encontrarse en Etcheverry et al., 2004 y Borba; Villarreal, 2005.

4 CBR: Calculator Based Ranger – detector de movimiento que mide distancias, velocidad y aceleración.

5 Observación: en este caso, lo que los alumnos denominan x sería la altura de la planta. Se aclara esto para que no se confunda con la variable x como el tiempo.

6 Software de uso libre que permite realizar gráficos de funciones, ajustar curvas a un cierto conjunto de puntos, entre otras opciones.

¿Cómo perciben los docentes de CBU sus prácticas evaluativas?

María Graciela Fabietti

Introducción

Desde hace más de una década, en la Argentina vienen teniendo lugar una serie de transformaciones en el sistema educativo, pero a pesar de ello no se ha logrado revertir algunas tendencias problemáticas. Entre ellas se destaca, por su nivel de conflictividad, lo que ocurre en la Educación Secundaria, pues lejos se está de cumplir con las metas de equidad y calidad comúnmente reconocidas.

La provincia de Córdoba considera como parte del Nivel Medio al tercer y cuarto ciclo en que se organizaba el sistema educativo conforme a la Ley Federal de Educación, denominándolos Ciclo Básico Unificado (CBU) y Ciclo de Especialización (CE), respectivamente. De ambos, es el CBU el que presenta mayores dificultades. Esta situación queda reflejada en los valores de los indicadores de eficacia interna que el propio Ministerio de Educación de la Nación

informa. Sabemos que nuestra provincia ocupaba un lugar problemático dentro del panorama nacional pues para el CBU los valores de las tasas de promoción eran menores y los de repitencia y abandono interanual eran mayores que los correspondientes al total del país.¹

El equipo de investigación del que formo parte llevó adelante un trabajo² que intentó analizar características propias de las escuelas³ que pueden constituir factores que den cuenta de diferencias entre instituciones escolares que presentan distintos niveles de rendimiento interno. Para la definición de nivel de rendimiento se empleó como indicador el porcentaje de repitientes que conformaban la matrícula del CBU. Caracterizamos así a las escuelas como de rendimiento alto, medio o bajo, conforme a la proporción de repitientes dentro de las mismas y analizamos prácticas de organización, prácticas de evaluación y percepción de los directivos y de los docentes sobre la escuela y su propio trabajo. Estos análisis son contruidos desde distintas perspectivas, utilizando en cada caso diferentes estrategias metodológicas.

El objetivo de esta comunicación es presentar algunos análisis realizados respecto de la percepción que los docentes de CBU en su conjunto tienen sobre sus prácticas evaluativas. Comprender cómo ocurre la evaluación de los aprendizajes de los alumnos es central para entender de qué manera la propia escuela contribuye a la conformación de la distribución de la educación, la que que podrá ser más o menos equitativa. Además, la evaluación contribuye a la conformación del nivel de calidad educativa, en razón de que es el mecanismo escolar que alude específicamente al logro de conocimientos por parte de los alumnos⁴.

A continuación se presentan planteos teóricos, aspectos metodológicos y resultados de los análisis.

Percepción sobre prácticas evaluativas

Los docentes, actores fundamentales del escenario escolar, trabajan actualmente en condiciones que son comúnmente señaladas como

conflictivas. Nadorowsky y Brailovsky (2006) indican que las críticas a la escuela, ocurridas fundamentalmente en las últimas décadas del S.XX, muestran muchas de las contradicciones de la utopía que dio lugar al nacimiento, expansión y consolidación de un modelo social sobre cómo educar a las generaciones jóvenes; no obstante, no se ha logrado sustituir sus dispositivos básicos, como por ejemplo, el “docente investido de autoridad pedagógica de origen”.

Dicha autoridad pedagógica viene sustentada en los últimos años por una creciente profesionalización de la docencia. Según Van der Berg (2002:579) la identidad profesional es el “resultado de una interacción entre la experiencia personal de los docentes y el contexto social, cultural e institucional en el cual ellos funcionan diariamente”. Uno de los supuestos de nuestro trabajo es que muy probablemente puedan identificarse diferencias en los modos en que dicha “interacción” ocurre cuando los docentes pertenecen a distintos tipos de escuelas (clasificadas conforme a su eficacia interna). Para conocer su “experiencia” como profesor en sus interacciones con otros actores escolares, la vivencia de la organización de su propia escuela y la forma que evalúa a sus alumnos, decidimos como estrategia metodológica realizar, en primer lugar, un abordaje de carácter más general utilizando una encuesta, para luego indagar más en profundidad algunos aspectos problemáticos eventualmente detectados en la primera etapa. Los análisis aquí informados son realizados en base a datos recogidos al aplicar dicho cuestionario.

Formo parte de un subgrupo del equipo de investigación ya mencionado cuyo interés está centrado en lo que ocurre con relación a la evaluación de los aprendizajes. Consideramos que las respuestas de los profesores a preguntas específicas sobre sus prácticas evaluativas nos informan sobre la percepción que tienen de las mismas. Así, nuestra reconstrucción de lo que ocurre en las escuelas está conformada por tres dimensiones: a- nuestra concepción de evaluación inscripta en el cuestionario; b- lo que habitualmente hace el docente cuando evalúa y c- la valoración de “deseabilidad” o “aceptabilidad” de las respuestas, que el propio docente hace.

En definitiva, lo que analizamos es la percepción que los docentes tienen de sus prácticas evaluativas, lo que puede coincidir solo parcialmente con lo que ocurre en las aulas. Este conocimiento permite comprender el posicionamiento de los profesores al desarrollar sus tareas. La importancia de dicho conocimiento se desprende del hecho de que los resultados de la educación son, en gran parte, resultados del proceso de enseñanza- aprendizaje. Lo que esto implica es que el docente realiza esfuerzos para que se produzcan cambios en los alumnos, aunque estos no son exclusivamente resultado de lo realizado por los profesores (Vanderstraten y Biesta, 2006). Los esfuerzos de los profesores están condicionados por lo que perciben como deseable y posible de ser realizado. Dicha percepción, a su vez, está moldeada, entre otras cosas: a- por su posición frente a y su conocimiento del campo disciplinar en el cual se inscribe su enseñanza; b- por sus concepciones pedagógicas; c- por cómo ve a sus alumnos, principalmente en lo relacionado con sus posibilidades de aprender; d- por las condiciones de trabajo concretas dentro de la propia escuela.

Finalmente, la relevancia que atribuimos a la percepción que tienen los docentes de sus prácticas evaluativas justifica nuestro objetivo general de análisis.

Prácticas evaluativas

La evaluación de los aprendizajes tiene un papel central en el quehacer educativo, aun así no es tratada frecuentemente como objeto de investigación. Al abordar el tema, encontramos propuestas teóricas que tienen origen en diferentes campos disciplinares y que, consecuentemente, enfatizan distintas cuestiones. En este sentido, merecen destacarse: a- los aportes técnicos indiscutibles de la psicometría que, pese a su importancia, tienen un impacto casi nulo en lo cotidiano del aula; b- la contribución de corrientes que plantearon críticas a los modelos pedagógicos tradicionales, tal como el constructivismo y c- algunos desarrollos de teóricos provenientes del campo de la so-

ciología de la educación, como Bernstein y Perrenoud que intentaron comprender el papel de la evaluación en las instituciones escolares.

Toda nuestra indagación está orientada a conocer de qué manera ocurre la evaluación de aprendizajes en nuestras escuelas, a descubrir si existen variaciones sistemáticas entre tipos de escuelas y detectar cuáles son las consecuencias que ellas generan. En los primeros abordajes de esta problemática nos encontramos con la ausencia de una teoría acabada que nos orientara cabalmente en nuestra búsqueda de información empírica, por lo que decidimos utilizar como estrategia teórico-metodológica general, la adopción de una definición de evaluación que nos permitiera imaginar referentes empíricos observables, recoger información sobre ellos y comparar previsiones teóricas con datos, para de esta manera producir una conceptualización que fuese cada vez más robusta desde el punto de vista teórico y empírico. El camino es largo y consideramos que es mucho lo que falta recorrer de él.

Aunque no desconozcamos la importancia de los aspectos más estrictamente pedagógicos de la evaluación de aprendizajes, nos interesa específicamente analizar cuestiones que echan luz sobre los mecanismos escolares que determinan la distribución social de la educación y contribuyen con la equidad/inequidad del sistema educativo.

Ahora bien, ¿cómo concebimos a la evaluación de los aprendizajes? En primer lugar, creemos que es necesario pensarla como una instancia particular de cualquier actividad evaluativa. En este sentido, suponemos que está orientada al monitoreo de logros o resultados de un proceso. Consecuentemente, estamos pensando en situaciones en las que se realizan esfuerzos sistemáticos para cumplir con algún objetivo que implica cambios en una situación dada. Sin embargo, no suponemos que deban evaluarse excluyentemente resultados de procesos; antes bien, creemos que deben ser atendidas, además, condiciones iniciales y cuestiones que caracterizan a dichos procesos (por ejemplo, acciones previstas / realizadas, progresión de esas acciones, etc.). El caso particular de la evaluación de aprendizajes implica, entonces, en un sentido amplio, considerar el estado inicial, la pro-

puesta de trabajo implementada y el estado en que se encuentran los alumnos en el momento en que se evalúa. Debemos notar que el significado atribuido comúnmente a “evaluación de aprendizajes” se identifica con la última cuestión aludida, al punto que hace casi sinónimos los términos examen y evaluación, aun cuando una prueba o una lección oral solo constituyen una de las situaciones posibles de observación de lo que el alumno sabe.

En segundo lugar, suponemos que la evaluación constituye un proceso en sí mismo, es decir, la consideramos como un subproceso del que genéricamente denominamos de enseñanza-aprendizaje. En cuanto tal, requiere previsiones sobre lo que se hará, implementación de las mismas y monitoreo o control de lo hecho (evaluación de la evaluación), en otras palabras, requiere ser sistemática.

En tercer lugar, las acciones que deben ser previstas y realizadas pueden ser pensadas como un cuerpo de tres caras imbricadas entre sí, pero identificables analíticamente; ellas son: descripción del objeto a evaluar, valoración de lo observado y comunicación de resultados (Bertoni, Poggi y Teobaldo, 1995). Por lo tanto, para evaluar los aprendizajes debemos:

- Decidir qué observar. En este sentido, las decisiones que toman los docentes están fuertemente condicionadas por sus concepciones del contenido que enseñan y además por la de cómo ocurren los procesamientos cognitivos. Les exige, también, pensar en el modo más adecuado en que pueden observar lo que les interesa, es decir, necesitan pensar en indicadores de lo aprendido. Comúnmente estos adoptan la forma de preguntas para responder, tareas para realizar o problemas para resolver.

- Valorar lo observado. La valoración es el resultado de la comparación entre lo observado y lo esperado. Siguiendo a Perrenoud (1996) consideramos “lo esperado” como una norma de excelencia que es construida en cada caso por los docentes, a partir de sus experiencias, posicionamientos, conocimientos, representaciones, etc., por lo tanto, no tiene un carácter totalmente idiosincrásico sino que es, al menos en parte, socialmente compartida. Puede ser pensada

como el estado ideal que podríamos encontrar. Denominamos genéricamente a las normas de excelencia como criterios de comparación. Las situaciones comparativas varían conforme lo hacen los criterios. Estos pueden ser de distintos tipos: a) objetivos o metas previamente fijados, caso propio de la evaluación en el aula; b) desempeño de una unidad similar a la evaluada que ha sido observada en situaciones equivalentes, como cuando comparamos las notas obtenidas por dos alumnos en una misma prueba; c) desempeño de un grupo en relación con el de un miembro del mismo, cuando se compara, por ejemplo, la nota de un alumno con el promedio del curso⁵; d) desempeño de una misma unidad evaluada (curso, alumno, etc.) observada en distintos momentos. Al comparar lo esperado con lo observado, lo que hacemos es estimar la diferencia entre ellos. En la evaluación de aprendizajes esta estimación está codificada; como por ejemplo, la escala Excelente, Muy Bueno, Bueno, Regular y Malo.

- Comunicar los resultados de la evaluación a todos los implicados en ella, como mecanismo válido para que puedan tener lugar las modificaciones necesarias, con el objeto de lograr un proceso de -mayor- calidad en una próxima etapa. La idea de evaluación formativa, no siempre bien comprendida, rescata el valor que tiene la comunicación de resultados y el trabajo sobre los ‘errores’ o problemas observados.

En cuarto lugar, a lo largo de un año escolar el docente realiza evaluaciones en distintos momentos, algunos de ellos corresponden a fines de etapas previstas a nivel de organización del servicio educativo (semestres, año lectivo completo, por ejemplo). Estas instancias evaluativas son las que pensamos en términos de ‘acreditación’, pues constituyen las fuentes de información que indican para cada alumno sus posibilidades de avanzar a nuevos niveles de escolarización. Por ejemplo, en CBU, el promedio obtenido al final del año es el que señala si el alumno promocionó o no la materia. Se supone que la nota asignada al final del año resume lo que el alumno “sabe”, que en términos pedagógicos puede ser expresado como indicador del grado en que el alumno logró cumplir los objetivos generales del curso.

Sobre la base de estas conceptualizaciones generales, en investigaciones anteriores analizamos prácticas evaluativas en los dos primeros ciclos de Educación General Básica (EGB), que en nuestra provincia corresponden al Nivel Primario. Más específicamente hemos tratado la problemática de los criterios valorativos utilizados a la hora de acreditar aprendizajes. En todos los casos, hemos trabajado en escuelas de gestión estatal de la ciudad de Córdoba, cuyos alumnos pertenecen a estratos sociales menos favorecidos (Fabietti, M., 2009).

A modo de resumen de nuestras conclusiones podemos indicar:

- La evaluación de los aprendizajes aparece como un mundo paradójal. El análisis de entrevistas hechas a maestras permitió tipificar algunas de las paradojas de observación más frecuente. Ellas son: a) la paradoja de los escenarios, que muestra en definitiva conflictos en el ejercicio del rol docente cuando se interactúa con otros actores tales como padres, directivos, colegas y alumnos. El nombre asignado, por analogía con la actividad teatral, deriva de la sensación de puesta en escena de distintas obras, en escenarios diferentes, que genera un coro de voces discordantes que recitan parlamentos distintos, pero que no logran aunar esfuerzos para actuar papeles claramente delimitados, en un único escenario, con una única obra: la educación de los niños. b) La paradoja del objeto, asociada a la falta de claridad con respecto a qué evaluar, fundamentalmente en instancias acreditadoras. En algunos casos aparece la idea que se evalúa al niño (en su totalidad) antes que el proceso de aprendizaje que este ha realizado⁶. En estos casos, se asocia concomitantemente otra paradoja que puede ser resumida en las oposiciones “objetivo-subjetivo”, “frío-conmiserativo”. Se es objetivo y frío cuando al evaluar se atiende lo que el alumno aprendió, desde una perspectiva más técnica; y se es subjetivo y conmiserativo cuando se atiende al alumno como persona. Esto implica una peligrosa subestimación de los aspectos estrictamente pedagógicos de la evaluación, en base a razones de índole afectiva. c) La paradoja del hilo conductor, que muestra cómo las maestras viven las instancias acreditadoras a modo de corte extraño al propio proceso de enseñanza-aprendizaje, percibiéndolas como de

carácter eminentemente “administrativo”, antes que de índole pedagógica. De esta manera, pierden el hilo conductor que da sentido a la relación entre lo realizado cotidianamente en el aula y la confección de libretas. Aparecen, conjuntamente, planteos que refieren a la evaluación sumativa y formativa, con carga valorativa negativa de la primera y positiva de la segunda.

- Existe un conflicto medular en relación con la acreditación, que se muestra como falta de claridad en el papel que juegan el aprendizaje de contenidos disciplinares y la formación en valores. Los sistemas educativos, desde sus orígenes, tienen dos funciones básicas: la formación en valores (socialización secundaria) y la transmisión y generación de conocimientos que forman parte del acervo cultural de la sociedad (enseñanza de contenidos). Por convención, asociamos a la acreditación con el logro de conocimientos, es decir, libretas o boletines certificarían dichos logros; sin embargo, cuando las maestras toman decisiones, atienden en primer lugar, y aun asignándole mayor importancia, cuestiones específicas de la formación en valores. De ellos, el esfuerzo es el más frecuentemente nombrado. Esta contradicción apareció cuando analizamos discursos de las maestras y cuadernos de seguimiento de los alumnos, confeccionados al finalizar cada trimestre⁷. En estos registros se indica la calificación asignada a cada alumno junto a un texto breve que la justifica, además de una semblanza del niño (solo en algunos casos). En los análisis hemos observado justificaciones sobre la base de estereotipos de contenidos y procedimientos logrados por los alumnos, más una cualificación o especificación de dichos logros. En muchos casos son estas especificaciones las que justifican la calificación⁸ asignada antes que el grado de logro del contenido, y expresan cuestiones referidas a formación en valores. En los análisis sobre evaluación de Matemática (Viola F., M.J. Rivarola, 2009) son atendidos por ejemplo: la autonomía de trabajo, el comportamiento del alumno en la clase y el grado de participación de este en las actividades propuestas en el aula. La importancia que tienen estos hallazgos, que suponemos comunes a otras escuelas de igual tipo, radica en que indican una profunda crisis cu-

ricular en el Nivel Primario, que ameritaría ser trabajada en equipo, en las propias escuelas.

Cuando planteamos el trabajo de investigación sobre el CBU, nos preguntamos específicamente si aparecían, en las prácticas evaluativas, rasgos similares a los observados en el Nivel Primario; en otras palabras, nos propusimos detectar eventuales contradicciones en el papel asignado a los contenidos disciplinares y a la formación en valores, con carácter de cuestión central de nuestra indagación sobre dichas prácticas. Este interés justifica: a- los aspectos de las prácticas que fueron seleccionados para interrogar a los profesores; y b- el contenido de las alternativas de respuesta, que en la mayoría de los ítems alude a frecuencia con que ciertas situaciones pueden ocurrir.

En el cuestionario abordamos distintas dimensiones de las prácticas evaluativas:

- El grado de participación de otros actores en los procesos evaluativos, es decir, la tendencia del docente a tomar decisiones de manera individual y aislada o, por el contrario, la tendencia a consultar sobre problemas de evaluación con directivos y otros colegas.

- El grado de complejidad de las situaciones de evaluación pensadas como de carácter más simple (pruebas áulicas) y más complejas (acreditación).

- Características propias del proceso de diseño, aplicación, corrección y comunicación de resultados de pruebas áulicas. En el cuestionario se incluyeron preguntas sobre: objetivos o propósitos que persigue al tomarlas; características del contenido de las pruebas; criterios que tiene en cuenta al corregir pruebas y/o lecciones orales y manera en que trabaja en la clase los errores. Complementariamente se interrogó sobre si considera que sus alumnos logran lo que espera, conforme a los criterios que utiliza al corregir.

- Características propias del proceso de acreditación. Se preguntó sobre las fuentes de información acerca del desempeño del alumno que utiliza a la hora de construir el promedio que este obtiene en su materia. Además, se incluyó una pregunta abierta sobre si considera que el promedio refleja lo que el alumno ha aprendido⁹.

El objetivo específico de los análisis aquí informados es controlar la validez de las conceptualizaciones de evaluación propuestas. Para ello, fue necesario generar una estrategia de investigación que nos permitiera resumir la información desagregada que habíamos obtenido al aplicar los cuestionarios y luego controlar si los datos muestran dimensiones subyacentes coincidentes (o no) con nuestras ideas iniciales. Así, definimos en primer lugar, trece índices, cada uno de los cuales estaba conformado por uno o más ítems del cuestionario:

1. Grado de consulta a directivos y otros docentes, sobre problemas de evaluación.
2. Propósitos u objetivos de las pruebas específicamente relacionados con contenidos disciplinares.
3. Propósitos u objetivos de las pruebas orientados a regular los comportamientos de los alumnos.
4. Evaluación de aspectos centrales del contenido al tomar pruebas.
5. Diseño de pruebas cuyos ítems demandan operaciones sencillas para ser respondidos.
6. Criterios (lo que esperan) que tienen en cuenta al corregir las pruebas: atienden a las ideas incluidas en las respuestas.
7. Criterios (lo que esperan) que tienen en cuenta al corregir las pruebas: atienden al aspecto lingüístico de las respuestas –gramática y ortografía–.
8. Percepción del desempeño de sus alumnos en las pruebas (tendencia a reproducir literalmente los contenidos y posibilidad de responder a operaciones complejas). A mayor puntuación la valoración es más positiva.
9. Percepción de los logros de sus alumnos en relación con las ideas incluidas en sus respuestas (lo que observan).
10. Percepción de los logros de sus alumnos en relación con las características lingüísticas de sus respuestas (lo que observan).
11. Fuentes de información para la acreditación específicamente relacionadas con el contenido disciplinar, mediante tareas realizadas en el aula.

12. Fuentes de información para la acreditación, en base a tareas realizadas fuera del aula.

13. Fuentes de información para la acreditación, asociadas a la formación en valores, sintetizadas en “nota de concepto”.

En segundo lugar, para detectar las dimensiones subyacentes en las respuestas de los docentes, se utilizó como modelo estadístico el análisis de correspondencias múltiples, tomando en consideración cada índice como variable bajo análisis.

El trabajo fue realizado sobre una muestra de 98 docentes de CBU de escuelas de gestión estatal, ubicadas en la ciudad de Córdoba, que respondieron a la encuesta diseñada *ad hoc*. En ella, se interrogó sobre las prácticas evaluativas, conforme a los planteos teóricos ya indicados¹⁰.

La percepción sobre prácticas evaluativas, de nuestros docentes

El análisis de correspondencias múltiples nos permite apreciar la estructura dimensional de la percepción de las prácticas evaluativas de los docentes de CBU, que subyace a las respuestas dadas en los cuestionarios¹¹.

Los resultados obtenidos mediante la aplicación del análisis de correspondencias múltiples muestran que existen tres dimensiones subyacentes en el conjunto de respuestas dadas por los docentes. Es importante subrayar que dichas dimensiones resultaron en consonancia con los planteos teóricos iniciales, dando coherencia interpretativa a los actuales resultados con los anteriormente logrados. Los factores encontrados fueron:

- El primer factor está fuertemente asociado al contenido disciplinar, ya sea respecto de lo que perciben como logros de sus alumnos, lo que esperan de ellos en términos de criterios empleados al corregir pruebas o las fuentes de información que utilizan para construir promedios cuando acreditan. Además, perciben que sus alum-

nos logran dar en las pruebas respuestas de calidad aceptable desde el punto de vista del manejo del idioma.

- El segundo factor está asociado a la situación en la que el docente toma decisiones al evaluar con pruebas, en el sentido de la elección del tipo de contenido que evalúa y los propósitos que persigue cuando las toma.

- El tercer factor está asociado a la percepción de que los alumnos logran dar respuestas de calidad, desde el punto de vista lingüístico y de las ideas incluidas en ellas, junto a una utilización menos frecuente de la nota de concepto al acreditar.

En síntesis, podemos decir que tres grandes cuestiones dan cuenta de la variación de respuestas de los profesores de CBU: la primera es la valoración del contenido disciplinar, la segunda es el propio trabajo de los docentes en términos de su poder para decidir sobre y para diseñar pruebas, y la tercera es la percepción (positiva) de logros de los alumnos.

Con respecto al gráfico (ver Anexo II) en el que se muestra el cruce de los dos primeros factores podemos analizar qué categorías están fuertemente asociadas. Lo que encontramos es la conformación clara de dos grupos de características interrelacionadas. En el primero aparecen asociadas las categorías 2¹² de las siguientes variables: empleo de criterios de evaluación en pruebas relacionados con la calidad de las ideas incluidas en respuestas, la percepción de que sus alumnos logran lo que esperan en relación con la calidad de ideas, el uso de criterios de corrección que atienden a la calidad de la expresión (aspecto lingüístico) y el uso de la información obtenida en actividades realizadas en el aula (pruebas, lecciones orales) para la construcción del promedio. En el segundo grupo aparecen fuertemente relacionadas las categorías 1 de las mismas variables, pero además ingresan las de dos índices propios de la acreditación: el uso de notas de concepto y el uso de notas asignadas a tareas fuera del aula para la elaboración del promedio.

Podemos pensar a estos dos grupos como polos de un continuo definido por expectativas y percepción de logros en relación con los

aprendizajes de contenido disciplinar y con la calidad de expresión de las respuestas, y a su vez todo ello incidiendo en la acreditación.

Conclusiones

En esta comunicación hemos intentado analizar las percepciones que tienen los docentes de CBU, de sus prácticas evaluativas. Su reconstrucción estuvo orientada a la detección de la representación del papel que juegan en las instancias de evaluación, el contenido disciplinar y la formación en valores. Al mismo tiempo, dichas instancias fueron consideradas como de dos tipos: pruebas y acreditación. Además, pensamos que la percepción que tiene el docente respecto de las posibilidades de aprender de sus alumnos condiciona su propia práctica evaluativa. Nuestros hallazgos se corresponden con estas conceptualizaciones iniciales. Las consideraciones teóricas esbozadas estarían dando sustento a lo observado en este estudio y ampliarían las condiciones para comprender e interpretar el fenómeno analizado. Por otro lado, se reconoce la necesidad de completar los análisis realizados, especialmente en el sentido de la comparación de estructuras factoriales de cada tipo de escuela, definido por su rendimiento interno¹³.

Si comparamos lo observado en el CBU con lo observado en el nivel primario, encontramos algunas diferencias que merecen destacarse. En el CBU, el aprendizaje de contenido disciplinar tiene un papel más claro y fuerte. Esta diferencia podría ser una pista a seguir en la búsqueda de explicaciones sobre los problemas que tienen los alumnos cuando ingresan al Nivel Secundario, ya que maestros y profesores atenderían a distintas cuestiones cuando evalúan. Además, los profesores se perciben en su rol de un modo menos dubitativo que los maestros, aproximándose a lo que se espera que hagan conforme a un modelo escolar más tradicional. Recordemos el papel que juegan sus propias decisiones, según el segundo factor.

Dado que el instrumento de indagación empleado deja lugar a que algunos participantes hayan respondido bajo el sesgo del modelo de docente idealizado, se impone la necesidad de inquirir en profundidad y con otros tipos de instrumentos, para poder caracterizar más apropiadamente lo que se ha dado en llamar “la crisis del modelo tradicional”. Es por ello que en una próxima etapa de la investigación sobre CBU, se empleará una estrategia de indagación basada en la técnica de grupos focales, mediante la cual se pretende que tanto docentes como alumnos se expresen libremente sobre los problemas que enfrentan y las estrategias que utilizan cuando evalúan o son evaluados.

Bibliografía

- BERTONI, A., POGGI, M. y TEOBALDO, M. (1995). *Evaluación. Nuevo significado de una práctica compleja*. Buenos Aires: Kapelusz.
- NADOROWSKY, M. y BRAILOWSKY, D. (2006). *Dolor de escuela*. Buenos Aires: Prometeo.
- FABIETTI, M.G. (Coord.) (2009). *El paradójal mundo de la acreditación. Una mirada sobre la evaluación en escuelas primarias*. Córdoba: UNC.
- PERRENOUD, Ph. (1996). *La construcción del éxito y el fracaso escolar. Hacia un análisis del éxito, del fracaso y de las desigualdades como realidades construidas por el sistema escolar*. España: Paideia – Morata.
- VAN DER BERG, R. (2002). “Teachers Meanings Regarding Educational Practice”. En *Review of Educational Research*, Vol 72, Nº 4 :577- 625.
- VANDESTRAETEN, R. y BIESTA, G. (2006). “How is Education Possible? Pragmatism, Communication and the Social Organisation of Education”. En: *British Journal of Educational Studies*. V.54 (2): 160-174.
- VIOLA, F. y RIVAROLA, M. J. (2009). “Evaluación del aprendizaje de la Matemática, en el caso” (:93-106). En: FABIETTI, M.G. Coord. (2009) *El paradójal mundo de la acreditación. Una mirada sobre la evaluación en escuelas primarias*. Córdoba: UNC.

ANEXO I.

Aspectos metodológicos

Muestra

La selección de la muestra de docentes se realizó en dos etapas. En la primera seleccionamos aleatoriamente 20 escuelas, de un listado de 91. Este total corresponde al conjunto para el cual teníamos información sobre el porcentaje de repitentes en CBU¹⁴, indicador indispensable para clasificarlas según su nivel de rendimiento interno. En una segunda etapa entregamos los cuestionarios a cinco profesores por escuela, que dictan las siguientes materias: Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología. Tuvimos un alto nivel de respuesta ya que 98 de 100 docentes las completaron. Consideramos que esta muestra tiene un nivel aceptable de representatividad, en razón de que no es nuestra intención generar parámetros poblacionales.

Instrumento

Se administró una encuesta diseñada *ad hoc*. El cuestionario inicialmente solicita datos de carácter demográfico y luego contiene 54 preguntas referidas a: la gestión del aula, forma en que evalúa, relación con otros actores institucionales, organización y clima de la escuela. Las preguntas eran cerradas; solo dos eran genuinamente abiertas. En apartados anteriores ya hemos indicado la perspectiva y dimensiones abordadas en lo relativo a “prácticas evaluativas”.

Procesamiento de datos

Para el análisis de correspondencia múltiple se utilizó el paquete estadístico InfoStat, desarrollado en la Universidad Nacional de Córdoba. Se analizaron las trece variables índices antes descriptas luego de ser dicotomizadas, utilizando la mediana de cada variable como valor de corte de ambas categorías. Para todos los casos, 1: igual o menor a la mediana; 2: por encima de la mediana. Por razones de codificación de la base de datos, en los resultados informados, encontramos nom-

bradas las variables por el número correspondiente al listado de los índices antecedido de M que indica que es la variable dicotomizada.

Realizamos el análisis sobre tres factores subyacentes pues decidimos trabajar con los que contribuyen a la explicación de al menos del 10% de la varianza. Los tres factores analizados explican en conjunto el 42,97% de la varianza¹⁵. El gráfico muestra la configuración delimitada por el cruce de los dos primeros factores, que explican aproximadamente el 33% de la varianza. Para la definición de cada factor hemos atendido a las variables que más contribuyen a él.

ANEXO II

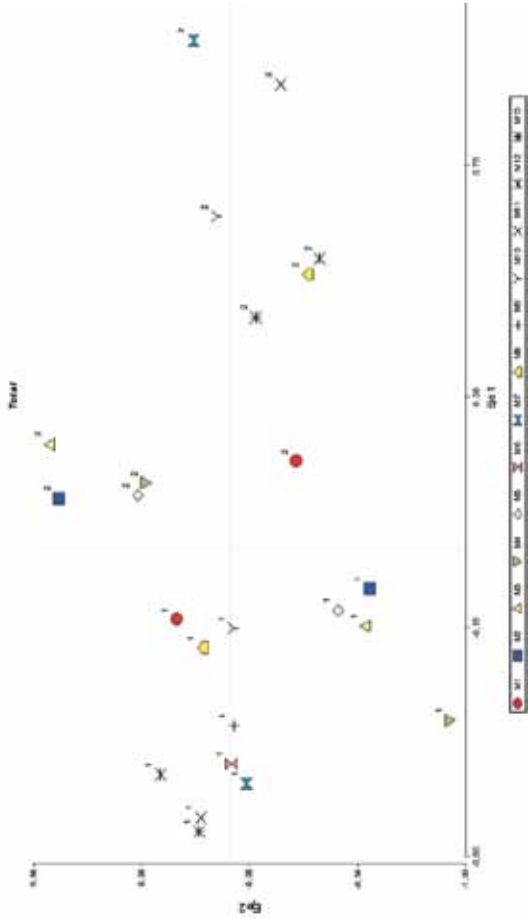
Contribución a la Chi cuadrado

	Autovalor	Inercias	Chi-Cuadrado	(%)	% acumulado
1	0,45	0,20	343,94	20,13	20,13
2	0,36	0,13	218,99	12,82	32,95
3	0,32	0,10	171,02	10,01	42,97

Coordenadas fila

	Eje 1	Eje 2	Eje 3	
1	-0,14	0,23	0,24	
2	0,17	-0,28	-0,30	M1
1	-0,08	-0,60	0,13	
2	0,10	0,73	-0,16	M2
1	-0,15	-0,58	0,07	
2	0,20	0,77	-0,10	M3
1	-0,34	-0,94	-0,08	
2	0,13	0,36	0,03	M4
1	-0,12	-0,46	0,41	
2	0,10	0,39	-0,35	M5
1	-0,42	-3,2E-03	0,01	
2	1,11	0,01	-0,03	M6
1	-0,46	-0,07	-0,08	
2	0,99	0,16	0,17	M7
1	-0,19	0,12	0,02	

<u>2</u>	0,54	-0,33	-0,07	M8
1	-0,35	-0,01	-0,25	
<u>2</u>	1,13	0,05	0,81	M9
1	-0,16	-0,01	-0,36	
<u>2</u>	0,65	0,06	1,49	M10
1	-0,53	0,12	0,11	
<u>2</u>	0,91	-0,22	-0,19	M11
1	-0,44	0,30	0,21	
<u>2</u>	0,57	-0,38	-0,27	M12
1	-0,55	0,13	0,53	
<u>2</u>	0,45	-0,11	-0,44	M13



Notas

1 **Tasa de Promoción Efectiva:** Córdoba = 76,63, Total país = 81,08; **Tasa de repitencia:** Córdoba = 12,84, Total país = 10,38; **Tasa de abandono interanual:** Córdoba = 10,53; Total país = 8,54. Fuente: DiNIECE, Ministerio de Educación de la Nación. 2004.

2 Proyecto financiado por la Agencia Nacional de Promoción Científica y Tecnológica, Resolución N° 107 del 15/05/2007. PICTO Educación 2005 n° 36409. Directora: Dra. Ana María Brigido – CIFYH, UNC. Título: “Prácticas institucionales y *rendimiento interno* en el tercer ciclo de la Enseñanza General Básica (CBU) de la ciudad de Córdoba”. Duración: 2 (dos) años.

3 De la ciudad de Córdoba y de gestión estatal que imparten CBU.

4 Esto se afirma a partir del indicador de calidad comúnmente aceptado: “conocimientos logrados por los alumnos”, a pesar de que consideramos que es insuficiente para caracterizarla, pues solo atiende a parte de los resultados y deja de lado dimensiones que consideramos importantes, como por ejemplo, la “calidad de los insumos” (calidad de infraestructura, equipamiento, etc.).

5 Evaluación en base a la norma, en términos psicométricos.

6 Que es lo que se certifica en boletines o libretas.

7 En esa etapa trabajamos con una escuela tomada como caso y nos centramos en los registros del primer ciclo de EGB.

8 O nota.

9 Esta no se tuvo en cuenta en los análisis aquí comunicados.

10 Ver ANEXO I: “Aspectos metodológicos”.

11 Ver ANEXO I para decisiones metodológicas y ANEXO II para consultar los resultados obtenidos.

12 Que –recordemos– indican mayor frecuencia de uso, mejor valoración, etc. en cada caso.

13 Escuelas de rendimiento alto, medio y bajo

14 Existían 113 instituciones ubicadas en la ciudad de Córdoba que tenían el tercer ciclo de EGB, o CBU.

15 Cinco factores explican aproximadamente el 60% de la varianza.

Entre currículum y enseñanza

Aristas de un proceso político-pedagógico
en la construcción de la política curricular
y de enseñanza en Argentina (2004-2007)

Adela Coria

Introducción

El presente texto aborda el análisis de aristas principales del proceso seguido en la construcción de la política curricular y de enseñanza en Argentina en el período 2004-2007 para educación inicial, primaria, y primeros años de educación secundaria.¹ Analiza asimismo algunas particularidades del proceso de definición de saberes prioritarios, del acompañamiento a los docentes en formación y en ejercicio a través de la producción de materiales específicos, y su vínculo con las prácticas escolares.

A partir de la explicitación de un enfoque interpretativo general de los procesos de cambio curricular, se busca interpretar el pasaje del sentido que adquirió el currículum como dispositivo de regulación en las políticas estatales en los '90, a las regulaciones que tienen

lugar pos-crisis 2001-2002, configurándose un espacio de producción que situamos analíticamente *entre* el currículum y la enseñanza, por lo que lo denominamos genérica y alternativamente, en clave de intersección, “política curricular y de enseñanza”.

Con particular énfasis en ese espacio de cruce, se seleccionan y reconstruyen temas en debate considerados cruciales para producir consenso a nivel nacional, reconociendo los lugares ocupados por diferentes sujetos, actores principales de un complejo proceso político-pedagógico.

A lo largo del escrito se van puntualizando los criterios pedagógico-didácticos que orientaron su producción, y algunos indicios disponibles sobre su particular reinterpretación tanto en las orientaciones ministeriales provinciales, en el ámbito local de las prácticas de enseñanza como visiones académicas diferentes sobre su alcance, límites o su misma definición.

Es preciso advertir que no se pretende una interpretación crítica de “la” política educativa² para los años delimitados, sino aportar referencias específicas para la comprensión de la direccionalidad que adoptaron las decisiones en materia curricular y de enseñanza desde el discurso pedagógico oficial dentro de ese marco más amplio, y que constituyeron políticas específicas que también han sido convergentes en la determinación de la política educativa en su conjunto.

Mi propia implicación en el proceso acaecido entre 2004-2007³ -que de hecho se expone a la crítica- ha exigido para esta escritura tiempo de distancia, experiencias de análisis específicos para el caso local cordobés en el marco de la cátedra universitaria, y contrastaciones conceptuales.

Se trata de un relato que intenta dar cuenta de un “*campo práctico*” al decir de Vitar para referir a las “narraciones de los políticos” cuando toman o contribuyen a construir “iniciativas que cobran forma a la luz de restricciones, tradiciones y herencias, así como de los muchos avatares y azares que habitan en la decisión. Trastocan la imagen de un actuar guiado únicamente por la racionalidad medios-

finés y ponen a la vista las razones y la pasión puestas en juego al hacer *una* política” (Vitar, 2006: 33).

Así, asumo en estas páginas un enfoque que pretende poner en relación una serie de opciones y decisiones respecto de *una* política como conjunto de regulaciones en el plano del *encuentro* del currículum y la enseñanza, y capturar desde el especial punto de vista de un actor de ese proceso, algo del orden político que se fue tramando en su hechura –relaciones, disputas, sentidos de las acciones y proceso-, en la convicción de que “Hacer ocurrir las políticas” –como sostiene Vitar- implica un “cruce de racionalidades”, “variados planos en los que se despliega la acción la asemejan a un “híbrido”, resultante de la combinación de previsiones medios-fines, expresiones simbólicas, tradiciones políticas y burocráticas, rituales “canonizados” y creaciones que innovan los modos de hacer...” (Vitar, 2006: 41).

El entrecruzamiento⁴ de políticas curriculares y de enseñanza: aportes para el análisis del “registro político de las políticas”

Para abordar la trama que se configura en el vínculo/diferenciación entre políticas curriculares y de enseñanza, se adopta un enfoque multi-referencial, que entendemos heurístico y sensible para registrar variaciones en los movimientos en esa materia acaecidos en Argentina en los años intermedios de la última década.

Se hace especial hincapié en que la autonomización de un texto curricular del contexto, proceso y sujetos que intervienen en su producción, reclama una lectura que procure reconocer sus huellas en la materialidad textual, que salvo excepciones, suele no dar cuenta de modo explícito de avatares constructivos, micro-procesos, disputas, hegemonías de actores o sectores.⁵

Un primer esfuerzo interpretativo convoca a recorrer la categoría “reforma” dominante en los ‘90, y distinguir al menos tres ámbitos analíticos en las propuestas de modificaciones curriculares y de

enseñanza que, entendemos, se inter-influencian: teorías subyacentes sobre los cambios o transformaciones pedagógicas; dimensión política en términos de sentidos y apuestas, y su traducción jurídica en conjuntos de regulaciones con nexos o articulaciones identificables; y prácticas de sujetos considerados individualmente o como colectivos institucionales, sean estas supuestas o anticipadas en el “discurso pedagógico oficial” (Bernstein, 1993: 198; 202) o efectivamente sostenidas como sus posibles efectos más o menos distantes en el tiempo.

No menos importante es la consideración del marco de reforma estructural del sistema, las condiciones organizacionales y de escolarización que se habilitan desde ellas en las escuelas, y las variaciones en la formación y condiciones del trabajo docente, aunque se pretende que estos aspectos permitan comprender pero no opaquen la especificidad de los procesos que pueden observarse en el campo que se configura *entre* decisiones curriculares y de enseñanza.

Para la lectura del “entrecruzamiento” que supone ese campo, creemos relevante establecer un criterio general que permita hacer puente para leer sin yuxtaponer pero también sin producir disociaciones poco fértiles entre las dimensiones implicadas: teórica, político-jurídica y práctica. A esos efectos, es potente la propia definición y el enfoque sociológico con el cual Basil Bernstein aborda el currículum (2003): el currículum considerado como territorio de lucha por la imposición del sentido de la educación, aporte central del autor que en su analítica, construye hipótesis amplias para reconocer indicios de una batalla política y moral por la legitimación de valores, saberes y concepciones de orden social. Ese sistema de valores, creencias, saberes que se legitiman en una sociedad, como dijimos, producto de disputas, son relevantes para su propia reproducción.

Los procesos de determinación de contenidos escolares: quiénes los definen, desde dónde se definen, cuáles son los criterios en función de los cuales se incluyen determinados saberes y se excluyen otros, son así un tema específicamente curricular que interesa académicamente a diversas disciplinas del campo pedagógico, desde sus particulares puntos de vista (sociológico, pedagógico-didáctico, psi-

cológico, político, histórico, o sus intersecciones). En nuestro caso, nos interesaba un análisis político del orden que se configura al perfilarse el campo “recontextualizador oficial” (Bernstein, 1993: 197), con sus productos específicos (textos oficiales), y las consecuentes identidades pedagógicas que las reformas lograran institucionalizar, en el marco de la “política de la recontextualización” en que se inscriben, aún en disputa con determinadas identidades locales (Bernstein, 1998: 93).

Fundamentalmente por sus efectos en la subjetividad, también consideramos político el análisis del currículum como acontecimientos que traman experiencias personales y colectivas de escolarización, que conducen de modo sistemático a la socialización en un código y, por lo tanto, a la impregnación ideológico-subjetiva, por la vía de los criterios de clasificación de saberes que se ponen en juego y los marcos de referencia que se construyen en la estructuración de las relaciones pedagógicas, o en su anticipación política en un enfoque de las teorías de la instrucción que se recontextualizan de modo dominante (Bernstein, 1993; 2003).

Introducimos como condición interpretativa pero también propositiva, la “*historicidad*” en la producción de las regulaciones curriculares y de las culturas escolares y las prácticas, con la intención de discutir la tendencia a construir una mirada y lógica de producción política apresada en el presente -que se concibe casi de modo necesario como superador de un pasado que se diagnostica en términos negativos- o una mirada apresada en un imaginario de futuro promisorio -como efecto también necesario de una intención política.

Poner en el centro del análisis *la historicidad de políticas y regulaciones específicas* en el campo curricular es también reparador respecto de la tendencia a negar el potencial enseñante del pasado, y permite reconocer *la temporalidad* en sus distintas dimensiones para interpretar los cambios curriculares.⁶ (Remedi, 2004; 2008; Coria, 2001; 2004; Ball, en Miranda, E., 2011; Viñao, 2002; Goodson, 2000).

La temporalidad también refiere a *futuros*, como es consustancial a la definición del currículum (Furlán; Pasillas, 1989). En procesos de inclusión y exclusión de saberes culturales, el lugar que se asigna a valores culturales universales dominantes y el registro de su vínculo con una visión amplia de complejas y diversas expresiones culturales, su expresión subalterna, o su negación, es determinante de la definición del proyecto a futuro que es el currículum, y por ende, de la configuración de identidades.

El *proyecto a futuro* en el que políticamente un estado se propone inscribir a las nuevas generaciones reconociéndolas en una genealogía (Landesman, 1997; 2004; Remedi, 1997; Coria, 2001) nos pone de cara al problema de la transmisión de la herencia cultural “*entre generaciones*”. Es decir, el proyecto a futuro condensa pasado y presente, valorados como oferta de sentido que hace el campo social en determinados momentos de su historia (Terigi, 2004), fruto de sus atesoramientos y también de lo que se ha decidido rechazar, eludir, olvidar. Desde este enfoque, para activarse, el legado debe ser apropiado por los legítimos herederos, las nuevas generaciones, en un esfuerzo de diferenciación como condición de construcción identitaria.

Las lecturas históricas permiten, en fin, *reconocer tendencias* en materia de políticas curriculares y de enseñanza, y observar analíticamente, para diferentes momentos, las contradicciones/continuidades/discontinuidades entre el carácter prescriptivo de las regulaciones y aquello que en simultáneo estas habilitan; las derivaciones organizacionales e implicancias para las condiciones de trabajo docente de los dispositivos curriculares, y las condiciones efectivas de escolarización –es decir, los formatos escolares, tradiciones y regularidades institucionales sedimentadas en el tiempo–; los procesos interpretativos de diferentes sujetos en contextos diversos, y las múltiples reestructuraciones locales junto con prácticas novedosas respecto de las regulaciones.

En ese sentido, es fundamental una mirada que permita poner en foco las relaciones (entre regulaciones estatales y sujetos; entre sujetos inscriptos en distintos niveles, etc.) pues como señala Vitar “... es en la relación misma y no en sus polos donde se resuelve el registro político de las políticas” (Vitar, 2006: 33).

Políticas de reconocimiento: los sujetos escolares y su lugar en las variaciones curriculares y de enseñanza

En lo relativo a las interpretaciones de diversos sujetos, es preciso advertir que en el proceso de producción de regulaciones curriculares y para la enseñanza, según sea el nivel de especificación curricular en consideración, se objetivan diferentes versiones y visiones respecto de la que formalmente se sostiene como una misma política curricular y/o de enseñanza.

Se trata en cualquier caso de actores políticos (especialistas del campo universitario, especialistas/diseñadores del campo político-ministerial, técnicos en diferentes escalas, efectores del sistema administrativo –directivos, supervisores- maestros y profesores) que intervienen con diferente grado de distancia e implicación respecto del epicentro en que ocurre la elaboración de la propuesta de cambio o del escenario escolar, también epicentro en que las propuestas de cambio se despliegan en sus múltiples aristas, vicisitudes, contradicciones y matices.

En el plano del reconocimiento subjetivo, merece una referencia especial el modo en que es considerado el saber al trazar una política curricular y de enseñanza, tanto en lo relativo al orden cultural legitimado, su relación con los saberes sociales que no logran imponerse como texto curricular, como en lo relativo a los sujetos docentes que son actores de su transmisión.

Analíticamente, es preciso identificar la política de reconocimiento de sujetos tanto en el dispositivo de producción, como en los múltiples dispositivos de recontextualización curricular (en particular, en la producción de materiales educativos).

En esa política es central apreciar tanto en el plano retórico como en el plano práctico, el posible conocimiento/desconocimiento de los saberes pedagógicos de maestros y profesores, y su recuerdo/memoria acerca de los cambios.

En los dos últimos decenios, a nivel internacional, los procesos de cambio curricular han implicado la alianza entre reformadores y

gestores de las reformas, el campo intelectual de la educación (pedagogos), y expertos universitarios en las disciplinas específicas, lo cual ha implicado en parte la disociación entre el saber experto y el saber práctico, o la exclusión de este último. Así, hemos asistido a procesos de deslegitimación de los profesores como productores de saber pedagógico, capaces de articular su formación y su experiencia profesional con lecturas críticas de las realidades en que intervienen y capaces de valorar alternativas para proyectar transformaciones en aulas y escuelas.

La creación, ritualización (Viñao, 2002) o hibridaciones como reactualizaciones de lo “viejo” en el marco de una nueva discursividad (Dusell; Tiramonti; Birgin, 1998) en procesos de reforma o cambios curriculares, depende en buena medida del lugar que se asigna a la docencia.

Debe atenderse particularmente al hecho de que cualquier renovación de saberes, de sus marcos o enfoques de inscripción, o de sus formas de enseñanza, supone la coexistencia de tiempos político-técnicos y tiempos del cotidiano escolar, espacio en el cual en general se intensifican las demandas y tecnologías de regulación del trabajo docente, habida cuenta los esfuerzos de institucionalización de las “novedades”.

La innovación y el cambio crean su propia cultura, sus continuidades, persistencias y tradiciones. (Viñao, 2002). Como toda memoria, el registro de lo memorable para los actores del campo escolar –sobre todo para docentes y directivos– se actualiza situacional y contextualmente (Remedi, 2004). Por ello, en el esfuerzo de interpretar su posicionamiento diferencial en marcos de propuestas de cambio –más o menos estructurales o de superficie–, es preciso desplazarnos de la habitual idea de “resistencia” para valorar en su complejidad las prácticas docentes respecto de las reformas, y observar matices de negociaciones, adaptaciones creativas, conservaciones necesarias ante los nuevos dispositivos. Viñao, en ese sentido, desafía a problematizar los dilemas entre necesidad del cambio y la preservación, entre nece-

sidad de establecer continuidades y también la necesidad de poner en cuestión tanto la teoría como la práctica (Viñao, 2002).

En un plano simbólico de reconocimiento del lugar y sentidos construidos por los sujetos docentes, es también necesario dialogar con e interpelar el “habitus” del oficio docente constituido y sedimentado (Bourdieu, 1991; Edelstein, Coria, 1995; Perrenoud, 2005), si se trata de esfuerzos por producir y luego institucionalizar nuevas regulaciones.

Luces y sombras: efectos críticos de la reforma curricular de los ‘90

Como sugerentemente lo ha expuesto Viñao (2002), la experiencia internacional indica que debe ponerse en discusión la idea de reforma como cambio necesariamente valioso o que implica mejora, avance y progreso. Una política puede ser exitosa en términos de sus propósitos explícitos o implícitos –en palabras de Viñao, “retórica discursiva implícita y explícita de una reforma”-, pero no mejorar *per se* las condiciones bajo las cuales ocurre la transmisión pedagógica.

Para el caso argentino, en el marco de la sanción de la Ley Federal de Educación 24195 (1993),⁷ podemos sostener, como lo han hecho diversos autores, que se produjo una fuerte tensión entre una política de descentralización educativa⁸ –implicando una reterritorialización compatible con políticas de ajuste estructural⁹ (Dusell, Tiramonti; Birgin, 1998), una retórica federalista¹⁰ y democratizadora, el discurso de la autonomía escolar como punto de partida –y su crítico efecto, la diferenciación entre instituciones según trayectorias y recursos altamente desiguales-, y el despliegue de dispositivos y estrategias recentralizadoras, fundamentalmente en el plano curricular.

En este plano se trató esencialmente de una reforma de contenidos a nivel nacional que tuvo una “*pretensión totalizadora*”,¹¹ y en esa condición, se propuso como llave maestra para la mejora del sistema. Así interpreta F. Terigi:

La formulación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) construyó un programa fuerte de la reforma educativa de los noventa. Sobre la base de la formulación de los contenidos básicos y comunes para todos los niveles y modalidades del sistema, se esperaba regular los procesos de elaboración curricular de cada provincia, gravitar en la producción de nuevos libros de texto, fijar parámetros para la homologación de títulos y certificados, y para la evaluación nacional, e impactar por todas estas vías en el mejoramiento de la enseñanza (2006: 224).¹²

Entre los sujetos de enunciación de la política curricular (Buenfil, 2006: 80) ocuparon un lugar destacado los expertos en las disciplinas para la selección de contenidos escolares en el marco de enfoques dominantes aunque disímiles entre disciplinas.

El campo académico jugó así como fuente de legitimación y, en cierto sentido, como fuente de neutralidad garantizada por el prestigio y representatividad institucional de su investidura. El saber experto del currículum corrió por cuenta de los especialistas del “Campo intelectual de la educación” (Díaz, 1992; Bernstein, 1993) -académicos de universidades públicas y privadas- incorporados como agentes de la administración estatal central, asesores externos con vínculos por pertenencias institucionales comunes, o integrados en programas con financiamiento internacional para el asesoramiento técnico a las provincias.¹³

Otra garantía de neutralidad fue el énfasis que se puso en lo común, y no en lo particular y diverso, que se dejaba librado a los diseños curriculares jurisdiccionales. Lo común se asumió como aquello que representa a todos y que apunta a los valores universales. (Diker, 2008).

A partir de un diagnóstico de escuela vaciada de contenidos relevantes y significativos, se inicia un proceso de producción curricular que incluyó diferentes etapas de consultas, que dieron en llamarse “*de divergencia necesaria y convergencia imprescindible*”. Lo dominante fue la idea de “Concertación” orientada a la elaboración de Diseños Curriculares Compatibles a partir de los Contenidos Básicos Comunes, cuestión que ha sido puesta de relieve por Diker (2008).

Las consultas también salieron de las fronteras de la escuela, buscando legitimidad social a través de encuestas de opinión pública, a empresarios, organismos no gubernamentales dedicados a educación, docentes universitarios, equipos técnicos provinciales, docentes. Como sostiene Diker, se trató de un “mecanismo de negociación” u “operación” guiada por la “ilusión de completud” y con el efecto político de la exclusión de quienes tenían menos visibilidad política (Diker, 2008: 167-168).

En cuanto a la lógica de producción de las regulaciones curriculares, coexistieron el reconocimiento de diferentes niveles de especificación curricular –un dispositivo político “en cascada”-¹⁴ y el vínculo “directo” del Ministerio Nacional con las escuelas a través de la producción de textos para maestros (Los CBC en la escuela), paradójicamente, denominados en el ámbito educativo cotidiano como “amigables” –por su mayor proximidad con el aula-, lo que venía a poner en evidencia una lectura de los contextos y la capacidad interpretativa de los sujetos de la recepción, destinatarios del discurso –maestros fundamentalmente- respecto de la complejidad analítica que suponían los CBC, pensados “por” y “para” especialistas.

En nuestra interpretación, una construcción novedosa, que perduró en el tiempo y altamente elaborada de los “especialistas en educación” fue el discurso recontextualizador oficial. En él lo dominante fue la institucionalización de una nueva tecnología para el diseño curricular, con el desarrollo minucioso de una retórica propia de la reforma curricular (CBC, Res, 39/94). Dicha retórica –la “Jerga CBC”- recorrió la hiperproducción textual que tempranamente advirtiera F. Terigi, y logró imponerse en las provincias, las instituciones educativas, las planificaciones docentes, y en la academia, con valor de distinciones teóricas.¹⁵ En ese marco, es destacable que se acuñó la distinción entre “Contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales” (definidos como saber, saber hacer y saber ser) fundada en desarrollos constructivistas en el marco de la reforma española (Coll et. al, 1993; Coll; Pozo et al., 1992, entre otros) y la noción de “competencias” (tal como lo continúan poniendo de relieve Braslavsky, et.

al., 2008: 161-162; Cox, 2008: 390-393), como eje articulador de un discurso didáctico novedoso, y que fue altamente pregnante. Tan pregnante, que su presencia en aulas e instituciones llega, aunque aggiornado, hasta el presente.

Es posible sostener que hay ciertos “*efectos de política*” que parecen próximos al incumplimiento de la “*promesa*” (De Ipola, 2006: 111) que toda política implica, y que pudieron visualizarse más o menos tempranamente¹⁶ respecto de la coyuntura de sanción y despliegue de los instrumentos normativos que rodearon la Ley Federal en 1993, y las tecnologías construidas para su instrumentación.

Quizás formando parte de ese conjunto de resultados de la acción política que no pueden conocerse de antemano, por tratarse siempre de situaciones de incertidumbre, atravesadas “por la necesidad y la urgencia de elegir un camino” (Vitar, 2006: 43); quizás expresando las “sutilezas y paradojas de la puesta en marcha de una reforma educativa” (Buenfil, 2006: 76); quizás, efectos buscados de modo implícito, en cualquier caso –y sin poner en tela de juicio la intención o voluntad político-pedagógica de quienes fueran sus actores principales, individualmente considerados- se pusieron en evidencia una serie de efectos que han sido ampliamente analizados (entre otros, Dusell, Tiramonti, Birgin, 1998; Tiramonti, 2004; Carranza, et. al., 1999; Miranda, 2003; Alterman, Coria, Sosa, 2007), y que retomamos con algunos énfasis especiales desde nuestra propia interpretación, y de modo sintético.

En no pocas jurisdicciones hubo una adopción isomórfica de las regulaciones nacionales, y cierta artificialidad en la elaboración de producciones institucionales sin trabajo colectivo ni recursos sostenidos en el tiempo. La autonomía institucional pregonada fue vivida como “abandono” a las condiciones diferenciales históricamente constituidas. Como contrapartida, la fuerte pregnancia del dispositivo en los actores locales (técnicos o docentes) se jugó en tensión/contradicción con formas diversas de posicionamiento, con estrategias de contestación, negación, re-significación, lo que supuso también *hibridación de discursos* (Dusell, Tiramonti, Birgin, 1998). No se tra-

tó, como un análisis lineal haría suponer, de pérdidas de significación de las prescripciones curriculares en cascada, sino de la emergencia de lógicas superpuestas, con conflictos profundos y en muchos casos solapados.

Las variaciones curriculares, rápidamente, determinaron la producción editorial, y así, el campo del mercado fue productor de novedades para los maestros al atenerse a las regulaciones curriculares nacionales, antes que se elaboraran los diseños curriculares en la escala jurisdiccional.

Aunque la expresión política de la resistencia docente pusiera en una crisis terminal la reforma de los '90, podría sostenerse que esta fue *exitosa* pues entre otras cuestiones estructurales enunciadas, fue productiva para la construcción de un imaginario y discurso institucional y docente a través de esa serie de categorías que configuraron de modo articulado la innovadora tecnología de planificación curricular (de lo que solo son indicativos “los proyectos educativos institucionales”, y la distinción analítica de “tipos de contenidos” a los que se ha aludido).

Esa tecnología produjo un velo que impidió reconocer procesos complejos, articulaciones que lo son más aún, y contribuyó a la que podríamos denominar “*burocratización del pensamiento e ilusión pedagógicas*”.¹⁷

De modo paradójico, contribuyó a movilizar colectivos ministeriales, institucionales y docentes en procesos de elaboración curricular, a implicarlos subjetivamente en el marco de una compleja y problemática tensión: entre el mandato de la prescripción, sostenido con formas de financiamiento, la puesta en juego de saberes técnico-pedagógicos de la propia reforma, los saberes y trayectorias de los colectivos docentes y las historias institucionales, y una genuina voluntad de aportar a una transformación del sistema, utopía política necesaria, y siempre fundante en el campo educativo.

Más allá del currículum, el sistema educativo sufrió, como la nación en su conjunto, un profundo clivaje, con efectos de sufrimiento subjetivo tan crítico e injusto, como el legado que dejó el modelo neoliberal.

La compleja y extendida crisis política, económica y social que atravesara el país durante los años 2001-2002, puso de manifiesto la ausencia estatal, los estragos de las políticas de privatización de la economía y flexibilización laboral, y la consecuente extrema pauperización de la población, al punto que las estadísticas indicaban que más del 60% se encontraba por debajo de la línea de pobreza.

El sistema educativo acusó el golpe, y eclosionó como el país, presentando graves fisuras que tuvieron la capacidad de condensar problemas históricos, otros propios de la reforma educativa, y aquellos que tramaron larga duración y coyuntura, sobre todo en el plano económico-social, y de pérdida del papel ordenador, simbólico, del propio Estado y sus instancias de representación.

En el discurso de la política educativa que comienza a delinearse en la primera década post-reforma, comienza a referirse el *pasaje del ya crítico diagnóstico de la "segmentación educativa" ('80) al de la "fragmentación" y profundización de la desigualdad* (Tiramonti, 2004 a) b); Tedesco, Filmus, 2005; Terigi, Jacinto, 2007).

Se pone en evidencia en diferentes estudios un *desacople* general del sistema, con efectos y signos claros de profundización de la exclusión educativa en los sectores más empobrecidos, configurándose la escena de escuela y sujetos *en los márgenes* del sistema y múltiples manifestaciones escolares de procesos de ruptura de lazos sociales. (Murmis y Feldman, 2002; Redondo, 2004; 2006). Una consecuencia obligada en esos escenarios fue que la escuela debió ocuparse del cuidado material de los sujetos en condiciones de pobreza, en muchos casos extrema, y efecto obvio y profundamente humano, su priorización por sobre la tarea escolar específica.

La *hipertrofia técnica* del dispositivo curricular, el discurso de la eficacia, eficiencia y la autonomía escolar, la falta de financiamiento sostenido, reforzaron las diferencias estructurales del sistema (público-privado; rural-urbano; centro-periferia); se desconoció la autoridad docente, y se eliminó del horizonte la pedagogía y la enseñanza como prácticas políticas y como objeto de políticas educativas (Dussell, Tiramonti, Birgin, 1998; Terigi, 2004).

El sistema fue poco sensible para reconocer las nuevas configuraciones identitarias (de infancias, adolescencias, los y las jóvenes), los problemas de la contemporaneidad, y una perspectiva de formación docente plural, aunque varias de estas cuestiones hubieran sido anunciadas, entre otras promesas, en la reforma curricular de los '90.

Lo que esencialmente gravitó en todos y cada uno de los actores educativos y la sociedad en su conjunto fue la profunda crisis de la escuela y los procesos de escolarización, en tensión con el imaginario de la escuela como el lugar de referencia social, espacio de lo público, lugar de sobrevivencia, inventiva e, históricamente, lugar de referencia identitaria, que garantizó que los sujetos continuaran, en contextos tan críticos, creyendo en la educación.

Nuevos horizontes y escenarios políticos: una apuesta por la igualdad de derechos en el campo curricular y de la enseñanza

A partir de 2003-2004 se configura un nuevo escenario político, y se crean condiciones que posibilitaron en el campo educativo el trazado de nuevas regulaciones nacionales que apostaron, al menos en sus fundamentos y formación discursiva, a contribuir a superar la fragmentación del sistema y aportar a garantizar igualdad de derechos.

Esas nuevas regulaciones conformaron un *plexo legal*⁸ aprobado en el Congreso Nacional de modo secuencial –interpretamos, secuencia resuelta en función de la complejidad y consensos requeridos por la variedad de actores involucrados-, y aunque no modificaron algunas regulaciones fundamentales, marcaron una significativa diferencia respecto de los '90 y sus críticos efectos.

Excede los propósitos de este trabajo un análisis de esta política en su complejidad, pero cabe destacar que las leyes aprobadas supusieron -no sin debate, posiciones encontradas y cesiones en cada caso- la recuperación de la modalidad e inversión específica para la escuela técnica; mayor presupuesto educativo hasta alcanzar el 6% del

PBI en 2010; un piso de días de clase y de salario docente para todo el país, definido en paritarias; la obligatoriedad de educación sexual integral; y ya en el marco de la nueva Ley de Educación Nacional (LEN), por solo citar cambios de carácter estructurales, la extensión de la obligatoriedad al Ciclo Superior de la escolaridad Secundaria y universalización de la sala de 4 años; la re-definición de niveles y ciclos (se vuelve a la estructura anterior a la reforma, educación inicial, primaria, secundaria, superior, con respeto a las decisiones provinciales, pero tendiendo a la unificación del sistema en 2010).¹⁹

En una interpretación que permite identificar decisiones articuladas y también otras que mostraron ser relativamente inconexas en su gestación, pueden reconocerse una serie de nuevos Acuerdos del Consejo Federal de Educación sobre políticas de formación docente, dispositivos nacionales de evaluación, políticas curriculares y de enseñanza, y para los diferentes niveles del sistema y modalidades formativas.

En ese contexto normativo, y como una de las herramientas para aportar a superar la fragmentación y las desigualdades escolares diagnosticadas, se sostuvo la necesidad de garantizar un “*piso común de saberes*” a través de la aprobación de los que se denominaron “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios –NAP–”,²⁰ que, como también se diagnosticó, no se habían garantizado vía el arduo trabajo de cambios curriculares nacional y jurisdiccionales.

Sin embargo, las nuevas definiciones en materia curricular y de enseñanza no implicaron la decisión de dejar sin efecto las regulaciones del CFE que definieron los Contenidos Básicos Comunes.²¹ En esta nueva etapa, con una especial preocupación por la dimensión pedagógica del trabajo escolar, se pretendió superar procesos ritualizados de re-elaboración curricular en las jurisdicciones equivalentes a los acaecidos en los '90, y se construyó la estrategia de “*priorización de saberes*” de modo compartido entre el nivel nacional y el jurisdiccional, aunque ligados con la problematización de las heterogéneas realidades de la enseñanza en esos diversos contextos locales, aunque la denominación fuera de Núcleos de Aprendizajes.²² Para sostener

ese “ piso común desde la enseñanza”, a su vez, se asumía en los documentos aprobados la necesidad de crear una serie de *condiciones materiales y simbólicas* para que efectivamente pudiera desplegarse en un horizonte igualitario.

Ello supuso el reconocimiento de que toda definición curricular se “juega” en el espacio del aula, pone también en juego las trayectorias y formación de los docentes como colectivos en contextos escolares particulares, y que constituía una responsabilidad estatal acompañar sistemáticamente con políticas y acciones nacionales y jurisdiccionales activas, asumiendo el cuidado de las nuevas generaciones.

El sentido que intentó darse al conjunto de decisiones en este plano –aunque con matices, contradicciones y ciertas construcciones no del todo compatibles con el discurso dominante- fue pensar la enseñanza en clave de tramar la transmisión en el doble sentido de compartir saberes valiosos, y de la inscripción subjetiva de niños, jóvenes y también adultos en una matriz simbólica, dadora de identidad, y que no se construye por la vía de la prescripción.

Aunque con desiguales concreciones locales y con interpretaciones disímiles de diferentes actores (políticos y académicos),²³ podemos sostener que el discurso que puso el acento en la enseñanza, los maestros, las escuelas, cobró forma por sobre el discurso normativo del currículum, aun cuando la definición de los NAP supusiera una propuesta de relectura de saberes y los enfoques en que se sostenían, y aun cuando en no pocos casos provinciales se interpretaran como decisiones a “aplicar” o “implementar”, como la memoria de la reforma curricular de los ’90 indicaba.

Al menos en el discurso construido como marco para los acuerdos federales sobre saberes a priorizar, se impulsó el desarrollo de políticas de enseñanza con una preocupación explícita por su efecto en las prácticas, como apuesta pedagógica para contribuir a la inclusión educativa, bajo condiciones estructurales y de funcionamiento históricas que también *debían* ser modificadas, obviamente con inversión estatal.

Es interesante advertir entonces que para hacer efectivo el estar “dentro de” la escuela, constituía un desafío político re-inventarla (MECyT, 2005). En ese marco, la preocupación antropológica por la vida cotidiana en las escuelas y en las aulas (Rockwell, Ezpeleta, 1983; Rockwell, 1998) fue una clave de interpretación para la elaboración de propuestas. Se hizo explícita la idea de recuperar el saber pedagógico de maestros y profesores (Candau et al., 2002; Cifali, 2005; Tardif, Gauthier, 2005; entre otros), y en general, se reinscribió el discurso y reflexión pedagógicos como dimensión y contenido sustantivo de la formación docente (Birgin, 2006: 267-294).²⁴

Una lectura de la lógica de construcción político-pedagógica: el vínculo entre la nación y las jurisdicciones en la definición de los NAP

El proceso de construcción de los NAP se dio en diferentes etapas. Inicialmente, y con el argumento de sortear la fragmentación observada y avanzar en un sentido compartido a nivel nacional, el CFE priorizó cuatro campos de conocimiento -Matemática, Lengua, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales-, en un marco de debate que reclamaba la incorporación del conjunto de saberes articulados en los CBC y por ende, en los esfuerzos de diseños curriculares provinciales que los incluyeron.²⁵

En una segunda etapa se avanzó en la determinación de saberes dentro de cada campo de conocimiento priorizado. El texto aprobado con los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios por campo de conocimiento y año de escolaridad no fue el texto que inicialmente se propuso a todas las jurisdicciones. Las variaciones observadas entre la primera versión y la finalmente consensuada, da cuenta de un proceso complejo de elaboración, de selección, de discusión de esos saberes así como de los criterios político-pedagógicos generales en los que se inscribieron, proceso en el que participaron autoridades y equipos técnicos del Ministerio Nacional y representantes políticos y

político-técnicos de las distintas jurisdicciones (las 23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires).²⁶

Desde un punto de vista político, merece un análisis cómo se configuró esa representación: quiénes fueron los actores y qué lógica de producción tuvo una decisión que impactaría en el sistema educativo en su conjunto.

Resorte de las máximas autoridades ministeriales nacionales, no se siguió –como tampoco una década atrás– un proceso de debate desde las escuelas y sus actores hacia las instancias decisorias nacionales (Viñao, 2002), sino que se trató de representación por delegación en actores de cada jurisdicción, con presencia aunque escasa, de maestros y directores, y predominio de pedagogos y especialistas disciplinarios. No obstante observarse “huellas” de la estrategia seguida en los ‘90 –quizás, “repetición” necesaria e imposible de sortear a escala nacional– la convocatoria contó con cierto nivel de *legitimidad política*, que logra sortear las críticas que se expresaron tanto por el escaso tiempo asignado al proceso, como por su inconveniencia habida cuenta de los desarrollos o enfoques curriculares consolidados en algunas jurisdicciones, sobre todo aquellas con mayor acumulación de recursos técnicos, o con aprobación de diseños curriculares de modo reciente, y/o que marcaban diferencias en el plano estrictamente político.

En cuanto a la lógica de producción, tampoco se innovó sustantivamente respecto del proceso de elaboración de los CBC,²⁷ aunque sí se reconoció mayor amplitud a la escucha de procesos, producciones y condiciones locales –ciertamente muy heterogéneas– para las decisiones que finalmente se adoptaron. Esquemáticamente, se distinguieron dos instancias, ambas políticas en el sentido que se observaron posiciones en disputa y juegos de poder, reconstruibles: una instancia *político-técnica* y otra *político-decisional* (CFE). Aquí puede observarse cómo la lógica político-técnica de producción atraviesa por momentos de inflexión que son sustantivos respecto del tramado de una política pública de alcance nacional que reconozca a los sujetos locales –aunque con limitaciones– y otorgue de ese modo algún

grado de legitimidad a las decisiones que venían a recordar procesos de cambio ampliamente cuestionados.

Las variaciones observadas entre textos producidos en distintos niveles —efecto de diferentes mediaciones— condensaban de modo expuesto decisiones políticas, y anunciaban una manera de saldar algunos *debates principales*: qué significa definir un piso común y qué relación tiene con los diseños curriculares jurisdiccionales; hasta dónde los NAP vendrían a sustituir, a reemplazar, a complementar o qué lugar tendrían estos NAP en relación con esos diseños.

En última instancia, las huellas de la reforma de los '90 en los sujetos alertaba críticamente sobre la pertinencia y competencia política de la Nación para intervenir monopolizando respecto de lo que debía enseñarse en las escuelas que dependen de las políticas educativas particulares trazadas en cada ámbito jurisdiccional —desde los procesos descentralizadores a que ya se hizo referencia—, e incluso, los predisponía en defensa del arduo trabajo que en algunos casos había llevado casi diez años de construcción curricular.

Con algunas excepciones (Capital Federal y Río Negro), la paradoja es clara: las jurisdicciones en los '90 se vieron obligadas a formular sus DCJ, y contra eso reaccionaron a través de amplias críticas post-reforma. Ahora resistían una eventual y novedosa imposición nacional, defendiendo los diseños curriculares producidos bajo el paraguas de aquella ya vieja reforma, pero que había reclamado de sus propios equipos técnicos mucho tiempo de elaboración y trabajo de institucionalización en el plano escolar.

Llevaría tiempo construir confianza y credibilidad como condiciones para dotar de legitimidad política a la intervención de la Nación en la vida pedagógica de las jurisdicciones y las escuelas.

Indicios para interpretar algunas variaciones político-pedagógicas entre los CBC y los NAP

Los CBC no fueron derogados por el Consejo Federal de Educación. Tampoco los NAP se plantearon estrictamente como decisión curri-

cular que venía a modificarlos en algún sentido específico. De hecho, las denominaciones/organizadores de los capítulos de los CBC sirvieron como base para definir los ejes de saberes a priorizar en el caso de los NAP.

Tal vez este silencio podría vincularse, entre otras razones, con un reconocimiento del valor de ciertos aspectos de los CBC, en el marco de acuerdos académico-políticos entre los actores involucrados en uno y otro tiempo histórico, cuestión que no ha sido indagada. Sin embargo, una lectura atenta permite identificar un cambio nodal en el enfoque, que se plasma en el mismo acto de definir los NAP como *parte de una política pedagógica y de enseñanza compleja*, y contra aquella versión totalizadora en los '90, en el *límite* que se le imponen al sostener que por sí solos, los NAP no lograrían permear en la escena escolar, y garantizar transformaciones profundas en las prácticas pedagógicas en clave de construir igualdad.

En ese marco general, podrían reconocerse dos variaciones sustantivas que condensan un enfoque político y pedagógico-didáctico que recorre todas las producciones: el pasaje de una política centrada en el *currículum y la evaluación del aprendizaje*, a una centrada en la *enseñanza*, y el pasaje de un enfoque centrado en las *competencias* y las *capacidades*, a uno centrado en *los saberes*.

Del currículum y la evaluación del aprendizaje a la enseñanza

Sin desatender procesos de contención o de cuidado de los chicos en planos no estrictamente pedagógicos –cuestión crítica como ya se ha sugerido en los inicios de la década–, constituyó un desafío político poner en el centro del debate en las escuelas los problemas de la enseñanza. Así, discursos y regulaciones buscaron reacentuar en la función pedagógica de la escuela, y en cómo se construyen condiciones para garantizar la igualdad de derechos para la apropiación de los mundos culturales.

En ese sentido, el debate en la elaboración del texto de fundamento de los NAP no fue menor. El análisis colectivo demostró que era necesario eliminar el efecto de des-responsabilización del Estado que podía derivarse de la interpretación del enunciado “Núcleos de Aprendizajes Prioritarios”, dejando centrada la política en el proceso de aprender, respecto del cual el Estado no podía garantizar resultados.

Más críticamente, la política centrada en el aprendizaje corría el riesgo de perfilarse en el sentido de la “evaluación del aprender” –como lo plantearon varios actores institucionales- lo cual podía llegar a profundizar –y no contribuir a resolver- los problemas de desigualdad que constituían el crudo diagnóstico de partida.

Se trataba de evitar la asociación de esta política con las políticas de evaluación dominantes en los ’90 y que habían también calado en el sistema, con sus críticas implícitas de comparación entre provincias e incluso, entre escuelas, en el marco de mediciones de eficacia y eficiencia terminal del sistema, desconociendo las condiciones institucionales y jurisdiccionales en que se llevaba a cabo la enseñanza. Lo que sí el Estado podía y tenía el deber de garantizar como política pública era la transmisión de los saberes priorizados como piso común (Res. CFE 235/2004 y s.s.).

Fue muy heterogénea la posición de las jurisdicciones en este punto. Incluso hoy se observan voces que sugieren que se trata de un “impreciso marco normativo”, y siguen reclamando la definición de una política de evaluación común y nacional asociada con los NAP, con el argumento de evitar injusticias en la evaluación y promoción de los alumnos, cuestión ciertamente abierta a debate (Veleda, Rivas, Mezzadra, 2011:151). No obstante, es preciso señalar que hubo acuerdo, pues los NAP se justificaron desde la responsabilidad del Estado en términos de lo que sí se podía o se comprometía a garantizar -la enseñanza y las condiciones para que ella ocurra- lo que constituyó un camino colectivo para re-procesar diez años de acompañamiento estatal.

Independientemente de esa discusión, los NAP constituyeron una base para la elaboración de instrumentos de evaluación diagnós-

tica elaborados por los equipos de la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE), y pasaron a formar parte de los criterios, en términos de saberes, que orientaron en parte la elaboración de los instrumentos para los Operativos Nacionales de Evaluación, aun con sus redefiniciones respecto de los '90 (entre otras cuestiones, dejaron de ser censales).²⁸

Re-vuelta de la memoria curricular: de las “competencias” y las “capacidades” a los “saberes”

Los Contenidos Básicos Comunes acuñaron la noción de “competencias”,²⁹ definición que dio lugar a la distinción curricular de “conceptos, procedimientos y actitudes” (Coll et. al., 1993; Coll, Pozo, et. al.: 1992), como ya lo hemos expuesto. El uso de esa categoría se había generalizado en diversos currículum (Cox, 2008), justificada desde una serie de producciones conceptuales -teorías de la instrucción recontextualizadas en ellos- pero ya era dominante en el campo de la capacitación laboral –ligado al de *habilidades* (Le Boterf, 2001; Mitnik, 2006) y como señala Bernstein (1998: 70-71), ya se había expresado en diferentes disciplinas desde los años sesenta: lingüística, psicología, antropología social, sociología, sociolingüística.

El discurso nodal en los CBC fue la formación en competencias amplias que en tanto capacidades complejas y relativamente independientes del contenido al que se aplicaran, permitieran la incorporación al mundo del trabajo y de la vida. Sin embargo, esa visión amplia –que se sigue reivindicando en algunas producciones actuales como tendencia internacional no suficientemente comprendida (Benavot y Braslavsky, 2008: 162-163)-, en un contexto socio-político neoliberal, se inscribió e interpretó como una política vinculada con la lógica de mercado dominante en la vida social y en el discurso globalizador, y que disociaba la complejidad, al punto de caer en reduccionismos poco sensibles a las problemáticas pedagógicas, como ya ha sido considerado.

El concepto de “*capacidades*” también mereció una consideración crítica. La tendencia en el campo recontextualizador del currículum a poner el acento en su desarrollo –basados en teorías psicológicas del procesamiento de la información o aquellas que indagan en procesos u operaciones cognitivas- con independencia o por sobre los saberes a los que se aplican o descontextualizadas desde un punto de vista histórico-social y cultural, también fue discutida, no en términos teóricos sustantivos, sino como categoría a priorizar en el marco de política de formación para los diferentes niveles del sistema.

Era preciso disputar sentidos respecto de ese contexto discursivo al momento de la producción de la política de enseñanza que venimos analizando pero, fundamentalmente, tomar posición respecto de actores de la decisión que habían internalizado ese discurso y lo defendían entre otras razones, pues lo habían plasmado en sus propios diseños curriculares.

Inspirados en un enfoque socio-antropológico (Bourdieu, 1991; Rockwell y Ezpeleta, 1983; Rockwell, 1998; Heller, 1977, De Certeau, 1996) –y sin por ello caer en un nuevo reduccionismo- se intentó poner el acento en la categoría “*saberes*” pues se consideró que constituía un paraguas que permitía reconocer los conocimientos generales –teóricos y prácticos-, validados en los diferentes campos conceptuales (ciencias, filosofía, artes, tecnologías, etc.) y al mismo tiempo, a los sujetos sociales en tanto sujetos de apropiación y productores de saberes –conceptos, interpretaciones, valoraciones, modos de actuación- sobre el mundo que los rodea, a los que el propio dispositivo curricular tiende a excluir o no dar legitimidad, inscribiéndolos solo en consideraciones metodológicas para su enseñanza (por ejemplo, cuando se alude a estrategias para enseñar nuevos objetos que inducen a partir de conocimientos previos).

Contra un sentido sustancializado del concepto de “saber”, se trabajó en la *dimensión de actividad* de los sujetos en su relación con diferentes sistemas simbólicos. En esa perspectiva, en el proceso de construcción de la política en cada campo disciplinar y en sentido general, se procuró atender a las *relaciones de y con el saber* que se

promoviera en las aulas, en un marco de pluralidad de relaciones del sujeto con el mundo y los mundos particulares (en los que vive y aprende), que es también relación consigo mismo y con los otros (Charlot, 1997-2007).

En la misma definición de “saber prioritario” se valoraron como criterios su simultánea inscripción en campos epistémicos y su relación con la subjetividad, atendiendo en particular la dimensión del deseo y de las representaciones sociales de las que son portadores los sujetos. En ese sentido, junto con saberes considerados clásicos, de validez general, se impulsó la idea de pensar en términos de los saberes que valía la pena transmitir en el presente vistos desde la perspectiva de los *desafíos de la contemporaneidad* (Derouet, 2005) y también saberes *de borde* de las disciplinas (Litwin, 2008).

Aunque no logrado de modo equivalente en todos los campos de conocimiento, se promovieron definiciones que buscaron atender relaciones de sentido para los sujetos, así como a los sistemas de interpretación, redes de significación, sistemas de creencias de las que ellos son portadores.

Una marca distintiva respecto de la política dominante fue que desde el punto de vista didáctico se orientó un esfuerzo de construcción que permitiera *unir* lo que se había separado en la reforma curricular de los '90 -en términos de conceptos, procedimientos y actitudes- y luego en las mismas planificaciones de aula, como ya ha sido referido. Así, se puso énfasis en la *articulación* de esas dimensiones, y en ese acto, se procuró dar cuenta de un enfoque sobre la enseñanza de los campos disciplinarios respectivos y, por ende, de un estilo de trabajo que se promueve desde esa misma definición.

Los criterios de priorización de saberes -en sentido general y por campo de conocimiento (Res. CFE 234/2004 y s.s.) se inspiraron inicialmente en aquellos que guiaron el trabajo de Pierre Bourdieu respecto de los procesos de selección de los contenidos de enseñanza (Bourdieu, 1989), aun cuando fueran formulados solo para la educación Secundaria, e incluso, se expusieran a crítica como “*elegantes*” e “*inaplicables*” (Derouet, 2005:164).³⁰

Tensiones políticas en didáctica: la conflictividad del trazado de la *secuencia* y el *nivel de generalidad* de los saberes priorizados

Como lo afirma Terigi (2006), lo han analizado diversos autores (Baquero, Diker, Frigerio, 2007; Tiramonti et al., 2011) y también lo hemos sostenido en investigaciones específicas para escuelas de la ciudad de Córdoba (Alterman, Coria y Sosa, 2007), hay acuerdo en que “Ciertas transformaciones que pretendemos en la enseñanza son improbables sin cambios sustantivos en las condiciones en que tiene lugar la escolarización. Así, existen hoy en día dificultades para la inclusión educativa porque esta requiere modificaciones en la enseñanza que ponen en crisis la lógica misma de funcionamiento escolar” (Terigi, 2006: 218).

La apuesta por una escuela inclusiva, que reconozca las historias y particularidades socio- culturales de los sujetos que a ella asisten y en ella se desenvuelven, entra en clara contradicción con la tendencia a la homogeneización del dispositivo escolar que perdura a pesar de las propuestas de reforma. La escuela graduada es, entre otras, una de las condiciones de la organización escolar, de la distribución del saber didáctico y de las formas de evaluación que persistentemente ha permanecido desde su institucionalización en la modernidad (Alvarez- Uría, Varela, 1991; Terigi, 2006).

Así, invariable e inevitablemente, el *tiempo* es una categoría que informa sobre la regulación curricular, y respecto de la organización de la transmisión y ritmos de adquisición de saberes, como en particular ha advertido B. Bernstein al aludir a las reglas que dominan la ocurrencia de las prácticas pedagógicas (1993; 1998). La discusión acerca del tiempo constituye una regularidad del formato escolar indisociable de la gradualidad, como lo es también para la determinación de las condiciones del trabajo docente (tipos de designaciones, por hora cátedra, por cargo).

En el trazado de la política de enseñanza en que se definen los NAP fue un tema central de debate didáctico-político -y que perfiló

fuertes disputas y posicionamientos diferenciales- la decisión adoptada por las autoridades ministeriales nacionales de determinar una secuencia de saberes “año por año”,³¹ con el criterio de acercarlos a las necesidades de maestros y profesores en las aulas, lo que los dotó de un alto nivel de especificidad.

Venía así la política nacional a interpelar de modo directo la órbita de las decisiones jurisdiccionales. La potestad de definir desde una relativa autonomía los diseños curriculares -que la Nación había delegado a partir de la elaboración de los CBC en la década anterior- ahora se defendía como una *conquista*, incluso, a pesar del ya referido “isomorfismo” y “artificialidad” en varias producciones locales.

Este trazado tuvo el poder de poner en evidencia las diferencias históricas y estructurales entre jurisdicciones, lo que lleva a introducir en los fundamentos generales de los NAP varias aclaraciones políticamente imprescindibles para habilitar el consenso: la incorporación del criterio de *flexibilización* por ciclo escolar y poner de relieve que los NAP no negaban los diseños curriculares jurisdiccionales y que constituían un “*piso*”, un “*suelo compartido*”, una “*base*”, y no el “*techo*” de formación al que las distintas propuestas formativas podían aspirar.

Se abrió en simultaneidad un tiempo de trabajo colectivo que buscó dotar a los NAP de mayor nivel de generalidad para evitar yuxtaposiciones que no contribuyeran a construir aquella vieja aspiración por lo *común*, y a definir criterios de especificación y complejización progresiva de los saberes -plasmados en general en “pie de página”- que mostraran una lógica de producción y permitieran superar ciertas variaciones superficiales, como lo advirtiera de modo crítico el documento elevado por los representantes de Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Insistir en la cuestión del “nivel de generalidad” no es banal ni una disquisición didáctica para didactas. En tanto problemática, condensó el problema político de *potencial solapamiento* de incumbencias del texto de los NAP respecto de los diseños curriculares jurisdiccionales. Pero fundamentalmente, estaba en discusión la visión

de maestro que se construye en el campo de la recontextualización y las diferentes tradiciones y acumulaciones locales en el plano técnico-político.³²

Desde el punto de vista de los actores involucrados en los equipos nacionales, alcanzar una construcción didáctica capaz de generar consenso a través de un nivel intermedio de generalidad fue también un desafío político de importancia.

La complejidad de pensar desde una *perspectiva “nacional”* debiendo sortear la desconfianza política puede comprenderse a la luz de las diferencias sustantivas de capacidades locales producto de los procesos que se dieron en las provincias en los últimos 10 años precedentes, por la profundización de la crisis en 2001-2002, y por la desautorización del Estado y de la política misma –“*secuela de desencanto y abandono*” del vaciamiento político y del desprestigio de la política, como refiere R. Lanz (Lanz, 2006: 152-153).

Lo que se ponía en discusión, una vez más, era el *vínculo político entre regulaciones propias de instancias nacional y jurisdiccionales*, en torno de una política que dio en llamarse “Nacional de Construcción Federal”, y que propuso resolver el problema profundo de la *fragmentación* del sistema vía una política que de hecho, venía a exponer de modo crítico, y en niveles no pensados, esa misma fragmentación.

En esas condiciones, entre 2004 y 2007, fue muy heterogéneo el trabajo con este instrumento en las escuelas de diferentes jurisdicciones, aunque puede sostenerse que ha servido para abrir debates multiformes sobre lo que se enseña, dependiendo su alcance de la lógica de trabajo político adoptada en cada jurisdicción y en las instituciones mismas.

Reconociendo las diferencias de trayectorias formativas de los maestros y profesores, los enunciados de saberes por campo de conocimiento y año aprobados –que condensan debates disciplinarios con un alto nivel de síntesis– pretendieron tener en cuenta a los maestros en las aulas, con el propósito de contribuir a pensar, en la escena de la práctica de enseñanza, dónde poner el énfasis, sin imaginar que se sustituían los diseños curriculares de las provincias.

Sin embargo, materializaron en su misma producción –lo que se objetiva en los NAP de Tercer Ciclo– los graves problemas histórico-estructurales y también curriculares de fragmentación del sistema que, aunque se lo propusiese, esta política no logró resolver.

La anualidad en la definición de NAP a nivel nacional, así como ha ocurrido en general en los diseños curriculares por jurisdicción, *cristaliza la escuela graduada*, más allá de la intención de aproximar el discurso de los saberes prioritarios a las prácticas de enseñanza en las aulas, y de su valor teórico por la revisión de los enfoques en los distintos campos de conocimiento que se habilitó respecto de los condensados en los CBC, necesaria tarea al haber transcurrido aproximadamente diez años desde su aprobación.

Paradojalmente, las jurisdicciones visibilizaron la necesidad de incorporar un criterio de flexibilización, pero no en el imaginario de habilitar alternativas a la gradualidad, sino en celosa y legítima defensa de sus diseños curriculares trazados desde su propia competencia, y que también cristalizan en la distribución de saberes, las formas dominantes de la escolarización.

En clave pedagógica, *tramar* currículum con enseñanza: saberes priorizados, materiales y prácticas de enseñanza

El documento de los NAP hace explícito los límites de su potencialidad para incidir en las prácticas de enseñanza, si no variaban las condiciones escolares en las que ella se despliega: las que refieren a los formatos escolares, los materiales en circulación, las condiciones de trabajo docente, entre los más relevantes.

La política, producto de disputa, ponía con esto límite a la ilusoria “promesa” de resolver los problemas de la desigualdad del sistema, al mismo tiempo que contribuía a saldar aquella deuda de las políticas de los ‘90 que se pretendieron totalizadoras. Asociada con la discusión de los saberes, se abrieron múltiples interrogantes que hasta el día de hoy parece muy complejo atender en conjunto: qué ocurre

con la formación docente; qué con las condiciones más estructurales del sistema de salarios docentes y las condiciones edilicias; los problemas estructurales de pobreza para la incorporación en el sistema, más allá de la obligatoriedad extendida por Ley Nacional, entre otros.

Estas reflexiones matizaron la propia justificación de los NAP. Pero, fundamentalmente, daban cuenta de una agenda de trabajo delimitada y también complejizada. Se reconocía que podían constituir un aporte para la enseñanza, “imaginando” esto desde las prácticas en las escuelas, pero era necesario “*rodearlos*” –aprovechando la habilitación de la Res. 214/04-, *desplazar* el eje establecido en esa visión sedimentada de la sobre-determinación del texto curricular, y asumir dos cuestiones cruciales de política de enseñanza desde las instancia nacional y local: la *producción de materiales* para docentes –“Cuadernos para el aula”- y para las familias –“Juntos, familia con la escuela”³³-, y el *acompañamiento de los equipos técnico-políticos a las escuelas y los docentes* a escala nacional y provincial, para abrir el campo de la reflexión pedagógica y sobre la enseñanza en instancias colectivas de deliberación.

La producción de materiales curriculares merece un abordaje específico y contextualizado, y hay varios antecedentes en ese sentido (entre otros a escala nacional o internacional, Segal, 2007; Llinás, 2005). En particular, la relación del Estado con el mercado editorial en distintos países es un tema que reclama atención en diferentes análisis, donde se abordan la inversión que sostiene con la compra de libros y textos escolares, el tipo de procedimiento político y técnico para ello, los actores que intervienen, y si el Estado debe o no asumir la producción de materiales, incluso, llegando a disputar el monopolio del mercado en esta materia, de lo que sería representativo el caso mexicano³⁴.

Aunque ha sido muy diversa la situación de provincia a provincia, en aquellas en que se abrió un proceso de trabajo con los Cuadernos para el Aula –y en particular, en los institutos de formación docente (IFD)- se ha reconocido su potencialidad para la actualización disciplinar y didáctica y su valor para abrir un diálogo con los

marcos interpretativos y las experiencias de enseñanza de los docentes. En instancias de capacitación y de investigación, se ha valorado la riqueza de estos materiales, su capacidad generativa de alternativas de enseñanza, destacando su hechura en contraposición con la que se observa en materiales contruidos en marcos “aplicacionistas”³⁵, o de aquellos que llegan a ser, como señala Terigi, “materiales a prueba de docentes”, imposibilitando su “accesibilidad didáctica”. (Terigi, 2004).

Su elaboración supuso un esfuerzo por superar la tendencia de producciones curriculares en marcos de reforma –como lo ejemplifican los CBC en el aula- a proponerse como discursos didácticos inaugurales o iniciáticos, esfuerzo no siempre ni homogéneamente logrado.

En contraste, y asumiendo la idea rectora de “*no dimitir*” desde el punto de vista del Estado Nacional, (Bourdieu, 1999) se intentó ir tramando discusiones didácticas en los propios campos de conocimiento –algunas históricas y otras contemporáneas- con experiencias desarrolladas por docentes, por provincias, y buscando orientar a los docentes respecto de algunas claves o criterios con los cuales se van tomando decisiones didácticas, haciendo explícito de ese modo algo del “*secreto*” (Bernstein, 2003) que toda producción didáctica implica.

Para un cierre: reflexiones sobre el vínculo con docentes y escuelas desde la intervención política

Cuando desde los niveles de gestión política (nacional o provinciales) se reflexiona y hace transparente la distancia con la escuela, maestros y profesores, chicos y jóvenes y sus familias, los procesos de enseñanza parecieran convertirse solo en “ecos”, o “traducción” o “versiones”, sólo huellas, del despliegue práctico y sus problemas, ya tamizado e interpretado no solamente desde la visión que siempre construye cualquier actor social (procesos sociales de lectura), sino desde los parámetros de lectura que constituyen las políticas. Dichos procesos

interpretativos son de naturaleza evaluativa, por efecto de posición –o lugar de enunciación– que ocupan o asumen los actores que los materializan.

Esta constituiría una parte sustantiva del trazado de las mismas políticas de enseñanza: superar la naturalidad de la posición evaluativa y crear instancias de mediación que den visibilidad y legitimidad a las diferentes “voces” que, en las prácticas cotidianas, esperan ser autorizadas para expresarse, aunque sea en lugares marginales de la institución escolar o fuera de ella.

Construir dispositivos que ayuden a acortar en cierto sentido, y al mismo tiempo, a hacer fecunda esa distancia, constituye parte de ese trazado, imaginando las más diversas formas de intervención política que ayuden a un registro vital de lo que ocurre en aulas y escuelas, y que disputen con el lugar de “agente de las políticas como control del cambio” que ha caracterizado a muchas posiciones de la administración escolar –posición en parte histórica y en parte determinada por el lugar construido en el discurso regulativo–, pensando en el difícil camino de poner la direccionalidad y esfuerzos políticos a disposición de procesos de comprensión profunda del presente sin perder el imaginario de la escuela que queremos.

Supondría otorgar un lugar a directivos, maestros y profesores en el mismo dispositivo, que ayude a producir objetivaciones cada vez más lúcidas de los problemas y procesos con los que deben “lidiar” en cotidiano, habilitando al mismo tiempo una sistemática revisión de supuestos, generalizaciones, lugares de lectura e interpretación, para lo que el contraste con otras situaciones y lecturas puede ser un camino fértil y posible.

Tallar sobre las mediaciones en materia de políticas curriculares y de enseñanza supone, en primer lugar, admitir que se configuran con características difícilmente generalizables. En esto, como en toda práctica, se delinearán múltiples matices que es necesario reconocer, pues intervienen en su producción, estructuras y tradiciones de sistemas educativos jurisdiccionales, particularidades político-culturales locales que se inscriben en tramas de poder de muy diversa natura-

leza, redes de relaciones que incluyen y excluyen. En clave política, significaría sostener posiciones de análisis e intervención que se muevan de modo situado, contextualizado histórica y coyunturalmente.

Bibliografía

- ALTERMAN, N., CORIA, A. et. al. "Problemas iniciativas y proyectos en Escuelas Secundarias de Córdoba. Un estudio exploratorio en casos". En *Revista Páginas de la Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, U.N.C.* Año 7, N° 5, 2005.
- BAQUERO, R.; DIKER, G.; FRIGERIO, G. (Comp.). *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante, 2007.
- BENAVOT, A. y BRASLAVSKY, C. (En colaboración con Nhung Truong). *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica, 2008.
- BERNSTEIN, B. *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata, 1993.
- *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata, 1998.
- *Clases, códigos y Control. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*. Madrid: Akal Universitaria, 2003.
- BIRGIN, A. "Pensar la formación docente en nuestro tiempo". En Terigi, F. *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Bs. As.: Siglo XXI, 2006.
- BOURDIEU, P. *Sociología y cultura*. México, Grijalbo, 1990.
- *El sentido práctico*. Madrid: Taurus, 1991.
- "La dimisión del Estado". En *La miseria del mundo*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 1999.
- BOURDIEU, P. Y GROS, F. *Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza*. Traducción de Margarita Krap, 1989.
- http://www.anuies.mx/servicios/p_anuies/publicaciones/revsup/res072/txt6.htm
- BUENFIL BURGOS, R. N. "Lógicas y sentidos inescritos en la subjetividad: políticas educativas y pistas para su transformación". En VITAR, A. (Coord.) *Políticas de educación. Razones para una pasión*. Bs. As.: Miño y Davila. OEI, 2006
- CIFALI, M. "Enfoque clínico, formación y escritura". En *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE, 2005.

COLL, C.; POZO, I., et. al. *Los contenidos de la reforma. Enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes*. Madrid: Santillana, 1992.

COLL, C. et. al. *El constructivismo en el aula*. Barcelona: Gráo, 1993.

CORIA, A. "Tejer un destino. Sujetos, Institución, y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la Universidad Nacional de Córdoba. 1955-1966". *Tesis Doctoral*. Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), México. Director: Dr. Eduardo Remed. 2001.

CORIA, A. "Sujetos, institución y procesos político-académicos en el caso de la institucionalización de la Pedagogía en la UNC, Argentina, 1955-1975. Trama de una perspectiva teórico-metodológica relacional. En Remedi Allione, E. (Comp.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, DF: Plaza y Valdéz, 2004.

----- (2006a). "Políticas de enseñanza y lecturas de la escuela cotidiana". Ponencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Investigación Etnográfica en Educación "Niños y Jóvenes dentro y fuera de la escuela. Debates en la etnografía y la educación". Buenos Aires.

----- (2006b). "Ninguna propuesta curricular, en sí misma, garantiza cambios". En *Educación en Córdoba*. Año 6, Nro. 14, Abril. Córdoba: UEPC.

----- (2009) "Investigación, políticas curriculares y de enseñanza". *Cuadernos de Educación*. Publicación del Área de Educación del Centro de Investigaciones "María Saleme de Burnichon". FFyH - UNC. Año VII. N° 7. Córdoba. Mayo de 2009.

CORIA, A., ALTERMAN, N., SOSA, M. "La escuela media en Argentina: entre regulaciones e iniciativas escolares. Un análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba". En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. COMIE. 2007.1. Volumen XII. Nro. 32. Enero-Marzo, 2007.

CHARLOT, B. *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal. (1997; 2007).

DE CERTEAU, M. *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: UIA, 1996.

DEROUET, J.L. "Les savoirs scolaires sous le feu des critiques". En Fournier, M. et Troger, V. (Comp.). *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*. Auxerre Cedex: Sciences Humaines, 2005.

DE IPOLA, E. "El legado y la promesa. Sobre algunas disonancias entre la educación y la política en las sociedades modernas". En Vitar, A. (Coord.). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila-OEI, 2006.

DIAZ, M. "Aproximaciones al campo intelectual de la educación." En: Larrosa, J. (ed.) *Poder, Escuela y Subjetividad*. Madrid, Ed. La Piqueta, 1992.

- DIKER, G. “¿Cómo se establece qué es lo común?”. En Frigerio, G., y Diker, G. *Educación: posiciones acerca de lo común*. Buenos Aires: Del Estante, 2008.
- DUSELL, I.; TIRAMONTI, G.; BIRGIN, A. “Hacia una nueva cartografía de la reforma curricular. Reflexiones a partir de la descentralización educativa argentina”. En *Revista de Estudios del Currículum*. Vol. 1, Nro. 2, 1998.
- EDELSTEIN, G. y CORIA, A. *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz: Buenos Aires, 1995.
- EDELSTEIN, G., AGUIAR, L. (Comp.). *Formación docente y Reforma. Un análisis de caso en la jurisdicción Córdoba*. Córdoba: Ed. Brujas, 2004.
- EZPELETA, J. “Reformas educativas y prácticas escolares”. En *Políticas Institucionales y actores en educación*. Bs. As.: Novedades Educativas, 1997.
- FURLÁN, A. PASILLAS, M. Á. *Desarrollo e investigación en el campo del currículum*. Universidad de Guadalajara, México, 1989.
- GOODSON, I. *Cambios en el currículo*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- GRASSI, E. *Políticas y problemas sociales en la sociedad neoliberal. La otra década infame (I)*. Bs. As.: Espacio Editorial, 2003.
- HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Ediciones Península, 1977.
- LANDESMAN, M. “Identités académiques et génération. Le cas des enseignants de biochimie de l’ Université Nationale Autonome du Mexique (UNAM)”. *Tesis Doctoral*. París: Université de Paris-X, Francia, 1997.
- “La comunidad académica como espacio de socialización de científicos de la UNAM. El caso de los bioquímicos “herederos” de la Facultad de Medicina de la UNAM (1957-1974).” En Remedi Allione, E. (Coord.). *Instituciones Educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, DF: Plaza y Valdés, 2004.
- LANZ, R. “El discurso político de la posmodernidad. Algunas claves para comprender la subjetividad contemporánea. En Vitar, A. (Coord.). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila-OEI, 2006.
- LE BOTERF, G. *Ingeniería de las competencias*. Barcelona. España: Gestión 2000, 2001.
- LITWIN, E. *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- LLINAS, P. “Políticas de dotación de libros de texto en Argentina. Coord.: Cecilia Velea y Axel Rivas. Bs. As.: CIPPEC. www.cippec.org.ar, 2005.
- MIRANDA, E. “Una ‘caja de herramientas’ para el análisis de la trayectoria de la política educativa. La perspectiva de los ciclos de la política (Policy

Cycle Approach)". En Miranda E. y Bryan, N. (ed.) *(Re) pensar la educación pública. Aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: FFyH, 2011.

MIRANDA, E. M. et. al. *Políticas de reforma del sistema educativo en los noventa. Nuevas configuraciones emergentes a partir de la Ley Federal de Educación*. Córdoba: Brujas, 2003.

MITNIK, Félix (Coord.). *Políticas y programas de capacitación para pequeñas empresas. Un análisis multidisciplinar desde la teoría y la experiencia*, Montevideo: CINTERFOR/OIT, 2006.

MORIN, E. *Los siete saberes necesarios de la educación del futuro*. Caracas: CIPOST/UNESCO, 2000.

MURMIS, M. y FELDMAN, S. "Formas de sociabilidad y lazos sociales". En Beccaria et al. *Sociedad y Sociabilidad en Argentina de los 90*. Buenos Aires: Biblos, 2002.

PERRENOUD, P. "El trabajo sobre el habitus en la formación de maestros. Análisis de las prácticas y toma de conciencia". En Paquay, L., Altet, M.; Charlier, E.; Perrenoud, P. (Coords.). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE, 2005.

POPKEWITZ, T.; FRANKLIN, B. M.; PEREYRA, M.A. (Comp.). *Historia Cultural y Educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Barcelona: Pomares, 2003.

REDONDO, P. *Escuelas y pobreza: entre el desasosiego y la obstinación*. Buenos Aires: Paidós, 2004.

----- "Interrupciones en los territorios de la desigualdad". En Martinis, P.; Redondo, P. (Comp.) *Igualdad y educación. Escritura entre (dos) orillas*. Bs. As.: Del Estante Ed, 2006.

REMEDY ALLIONE, E. "La Institución: un entrecruzamiento de textos". En Remedy Allione, E. (Comp.). *Instituciones educativas. Sujetos, historia e identidades*. México, DF: Plaza y Valdéz, 2004.

REMEDY ALLIONE, E. *Detrás del murmullo. Vida político-académica en la Universidad Autónoma de Zacatecas. 1959-1977*. México: Casa Juan Pablos-UAZ, 2008 (*Tesis Doctoral*, 1997).

ROCKWELL, E. *La escuela cotidiana*. México: FCE, 1998.

----- *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

ROCKWELL, E.; EZPELETA, J. *La escuela: relato de un proceso de construcción inconcluso*. San Pablo: CLACSO, 1983.

SEGAL, A. "Experiencias nacionales de políticas de provisión de Materiales Curriculares. Un estado de la cuestión". Documento producido por el Centro de Estudios en Políticas Públicas- Konrad Adenauer. www.fundacion-ceppep.org.ar. Coord.: Gustavo F. Iaies., 2007.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. "El maestro como "actor racional": racionalidad, conocimiento, juicio". En *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE, 2005.

TEDESCO, J.C. (Comp.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Prólogo de Daniel Filmus. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, Sede Regional, 2005.

TERIGI, F. "La enseñanza como problema político". En Frigerio, G., Diker, G. *La transmisión en las sociedades, las instituciones, los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Bs. As.: Novedades Educativas-CEM, 2004.

----- "Las otras primarias y el problema de la enseñanza". En Terigi, F. (Comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2006.

----- "Lo mismo no es lo común. La escuela común, el currículo único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común". En Frigerio, G., Diker, G. (Comp.). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Bs. As.: El Estante, 2008.

TERIGI, F.; JACINTO, C. *¿Qué hacer ante las desigualdades en educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: UNESCO-Santillana, 2007.

TIRAMONTI, G. *La trama de la desigualdad educativa. Mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial, 2004a.

----- "La fragmentación educativa y los cambios en los factores de estratificación". En LASA, Las Vegas, Nevada, Octubre 2004b. <http://lasa.international.pitt.edu/members/congress-papers/lasa2004/files/Tiramonti-Guillermina.pdf>

----- et. al. (2011) *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens, 2011.

ALVAREZ-URÍA, F., VARELA, J. *La arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta, 1991.

VELADA, C.; RIVAS, A. MEZZADRA, F. *La construcción de la justicia educativa. Criterios de redistribución y reconocimiento para la educación argentina*. 1a ed. CIPPEC-UNICEF-Embajada de Finlandia: Buenos Aires, 2011.

VERON, E. *La semiosis social. Fragmentos de una teoría de la discursividad*. Madrid: Gedisa, 2004.

VIÑAO, A. *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas*. Madrid: Morata, 2002.

VITAR, A. "Las políticas y lo(s) político(s)". En Vitar, A. (Coord.). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila-OEI, 2006.

----- “Reconstruir la acción política”. En Vitar, A. (Coord.). *Políticas de educación. Razones de una pasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila-OEI, 2006. RESOLUCIONES DEL CONSEJO FEDERAL DE EDUCACIÓN: 39/94; 40/95 sobre Contenidos Básicos Comunes y NAP: Resoluciones Nro. 30/93, 146/00, 214/04, 225/04, 228/04, 235/05, 237/05, 243/05; 246/05; 247/05; 248/05; 249/05; 37/07; 60/08; 97/10, 135/11, 136/11, 141/11, 142/11; 29/07 (Memoria), en www.me.gov.ar/consejo/resoluciones/.

DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONALES. Cuadernos para el aula; Juntos para mejorar la educación, Conocer los saberes de nuestros alumnos, CBC, en www.me.gov.ar/curriform/publicaciones.html.

MECyT. DGCyFD. (2005). Encuentro Regional: Enseñar es hoy la prioridad. “Las prácticas escolares como eje político-estratégico de trabajo en la dimensión curricular”. Bs. As., 13 y 14 de Setiembre.

MECyT. DGCyFD. (2005). Reunión Nacional de Cabeceras de la Red Federal de Formación Docente Continua: “Políticas de enseñanza y desarrollo curricular”. Programación 2006. Bs. As., 20 y 21 de diciembre.

DINIECE. Serie Educación en Debate Nro. 4: La obligatoriedad de la educación secundaria en Argentina. Deudas pendientes y nuevos desafíos. Boletín DINIECE N°2. Temas de Educación: “El Nivel Inicial en la última década: desafíos para la universalización”, en www.diniece.me.gov.ar

Notas

1 Este ha sido el marco general del Seminario dictado en el Curso de Doctorado en la Universidade Estadual de Campinas, en 2009, como parte del proyecto UNICAMP-UNC (Programa Binacional de Centros Asociados de Posgrado Argentina/Brasil (CAPG-BA)).

2 Para ese tipo de abordaje más amplio, el trabajo de Estela Miranda publicado en el primer tomo de esta colección (2011) da cuenta de categorías de análisis de Ciclos de las Políticas, desde el enfoque crítico de S. Ball.

3 Como lugar de enunciación (Buenfil, 2006: 80) —con todas sus implicancias— entre 2004 y mediados de 2006, bajo el Ministerio de Daniel Filmus, la entonces Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente estuvo a cargo de la Mgter. Alejandra Birgin, en cuyo marco me desempeñé como coordinadora de Áreas Curriculares. En ese espacio, se delinearon aspectos sustantivos y específicos de las políticas curriculares y de enseñanza para el período, un modo de comprender el vínculo político del ministerio nacional con las provincias en la materia, una lectura de las huellas de la historia en esa relación. Esto se planteó en un espacio más abarcativo de articula-

ción y también tensiones con la sub-secretaría de Igualdad y Calidad, a cargo de la organización de instancias políticas de encuentros nacionales para la elaboración de consensos en la materia. En una segunda etapa, desde mediados de 2006 y hasta fines de 2007, la tarea de producción de materiales que coordiné continuó bajo la órbita de la Sub-Secretaría de Equidad y Calidad, ya a cargo de la Mgter. Alejandra Birgin.

4 Esta idea está especialmente inspirada en la analítica del cruce entre campo curricular, campo institucional y sujetos que formula Eduardo Remedi Allione (México, 2004).

5 Tienen para ello una importancia central aportes conceptuales del análisis de discurso (Verón, 2004; Buenfil, 2006). Una perspectiva diferente se anuncia con el enfoque que sostiene Popkewitz y otros (2003), en su texto *Historia Cultural y Educación*. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización. En particular, el trabajo de Popkewitz vincula currículum y gubernamentalidad, desde el cual los textos merecerían una lectura en clave foucaultiana que no es la que aquí se adopta. Ver en particular el desarrollo de la idea de currículum como sistema de gobernación y disciplina. p.p. 156-157.

6 Particularmente, en la Tesis Doctoral (Coria, 2001) desarrollé un capítulo dedicado al estudio de las variaciones curriculares para el caso de la Pedagogía en la UNC, y su vínculo con acontecimientos político-académicos. En ese estudio, en perspectiva histórica, se recuperaron aportes historiográficos que permitieron reconocer cómo en las coyunturas, confluyen procesos de larga duración y de duración media, que refieren a cambios lentos e imperceptibles, y cuyos resultados se observan precisamente en la larga duración, junto con la detección de ritmos de procesos, que ciertamente pueden ser lentos, pero no uniformes. Asimismo, se precisa identificar cambios de ritmo (aquellos que se intensifican o ralentizan), modulaciones de ritmo, entre otras formas que asumen diferentes procesos específicos como los curriculares o los institucionales.

7 Solo para enunciar algunos de los cambios destacados: -Modificación de la estructura del Sistema Educativo Nacional, asistiendo a una extensión de la Educación obligatoria: desde el nivel inicial (5 años) hasta el tercer año de la EGB (lo equivalente al primer ciclo de la educación secundaria actual). -Organización de la Educación General Básica (con 9 años de duración) en tres ciclos: EGB1, EGB2 y EGB3. -Diferentes alternativas o modelos de organización del Tercer Ciclo (localización del 7mo grado en primaria o secundaria), lo que implicó alta heterogeneidad en decisiones de localización de años escolares en niveles educativos. -Educación Polimodal (secundaria polivalente) con modalidades y orientaciones, y trayectos técnico-profesionales (tres años de duración). - Cierre de escuelas técnicas y transformación de esa oferta en una modalidad (Bienes y Servicios).

8 La tendencia a la descentralización se objetiva en el completamiento del proceso de transferencia de las escuelas dependientes del Ministerio Nacional a las provincias (estados), que inicia en 1978 (durante la última dictadura militar) y concluye en 1992 (Ministerio sin escuelas). Ley 24049.

9 Entre otras cuestiones, para los analistas de la reforma educativa de los '90s, estos fueron un tiempo de acomodación nacional a determinaciones internacionales de

ajuste, como lo expresaron diversas Reformas del Estado. Desde el punto de vista del campo del mercado, se inscribió en un contexto de globalización, de competencia internacional por calidad de educación, de fuerte presencia de evaluaciones internacionales, y de una tendencia a la opción por una educación polimodal y de formación en competencias amplias para insertarse en el mundo del trabajo. Ello fue co-existente con la inclusión de problemáticas novedosas para el contexto de los países dependientes, como la multiculturalidad, el desarrollo ambiental sustentable, género, nuevas tecnologías de la información y la comunicación, formación transversal ética y ciudadana, entre otros.

También, coexistió esa perspectiva de ajuste, con la extensión de la obligatoriedad y discurso de la justicia social y garantía de igualdad de oportunidades, a partir de un diagnóstico de segmentación del sistema educativo en circuitos diferenciales.

10 Posicionamientos diferenciales frente a las decisiones nacionales de acuerdo con el signo político local. Casos provinciales de no modificación estructural (Ciudad de Buenos Aires, Río Negro) o de modificación tardía, pero con sus particularidades (Córdoba).

11 Retomando aportes del psicoanálisis y en particular a Zizek, Buenfil alude al “carácter imperfecto del orden simbólico” como condición de posibilidad del sujeto, a la incompletud de las formaciones discursivas y de cualquier discurso. (Buenfil, 2006: 69).

12 Hacemos referencia a regulaciones curriculares centralizadas (Acuerdos Federales a nivel del contenido, en el marco del Consejo Federal de Cultura y Educación para la aprobación de los Contenidos Básicos Comunes (CBC) para el Nivel Inicial, la EGB, la Educación Polimodal y la Formación Docente para todos los niveles -Documentos para la Concertación, A 6, A 7, 33/93-) y descentralizadas (bajo el discurso de la regionalización, se trató de la elaboración de diseños curriculares a nivel de las jurisdicciones o provincias (estados), con base en los CBC acordados, y con posterior aprobación nacional). Ver análisis de la metodología de consulta formalizada discursivamente en los CBC (1994) en G. Diker (2008: 165).

13 Uno de los principales programas fue el PRISE (Programa de Reformas e Inversiones para el Sector Educación). Varios especialistas de la educación en todo el país participamos en el acompañamiento de diferentes proyectos provinciales como “consultores” de ese programa, en nuestro caso, elaborando propuestas curriculares para la formación docente en la Provincia de Catamarca, de signo político opuesto al nacional.

14 He aquí los saltos de la “cascada”: a nivel Nacional, formulación de los CBC y criterios para la elaboración de diseños curriculares compatibles (DCC); a nivel jurisdiccional: elaboración de los DCJ; a nivel Institucional: elaboración del PEI, PCI, en base a los DCJ; Impacto imaginado en la enseñanza en el aula.

15 Se hace referencia a las siguientes distinciones: Capítulos, Expectativas de logros, Campos de formación/Bloques de contenidos exhaustivos (insinuantes de disciplinas o áreas), espacios curriculares, estructuras curriculares con acuerdos en cargas

horarias comunes que determinaron decisiones provinciales, opciones jurisdiccionales e institucionales.

16 En 1996 Novedades Educativas editaba el texto “Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación”, con artículos de Alicia Camilloni, Graciela Riquelme y Susana Barco de Surgui, sobre el carácter de la Educación General Básica, la educación y el mundo del trabajo y la formación docente.

17 Hay muy diversos análisis que han puesto de manifiesto los implícitos de este dispositivo de planificación curricular, en el que todos los actores institucionales, de un modo u otro, hemos estado comprometidos. Ver Terigi, F. (2008).

18 Ley de Educación Técnico Profesional (26.058), 2004; Ley 180 días de clase, 2004; Ley de Financiamiento Educativo (26.075), 2005; Piso salarial docente; Ley de Educación Sexual Integral (26.150); Ley de Educación Nacional (26.206); 2006. Ver memoria Consejo Federal de Educación, 2007. www.me.gov.ar

19 Bajo el ideario de la calidad educativa con inclusión, se promovieron en la propia LEN múltiples estrategias (extensión de jornada, seguimiento de trayectorias de los estudiantes, promoción de programas de re-ingreso a la escuela, entre otros); la incorporación de TIC e idiomas extranjeros; la creación de Consejos de políticas educativas y de educación y trabajo y la Creación del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD).

20 “Un núcleo de Aprendizajes Prioritarios en la escuela refiere a un conjunto de saberes centrales relevantes y significativos que, incorporados como objetos de enseñanza contribuyen a desarrollar, construir y ampliar las posibilidades cognitivas, expresivas y sociales que los niños ponen en juego y recrean cotidianamente en su encuentro con la cultura, enriqueciendo de ese modo la experiencia personal y social en sentido amplio”. Res. CFE 225 y 228/04; 235, 247 y 249/05.

21 La Resolución del CFCyE N° 146/00 ya recomendaba que las jurisdicciones conservaran la autonomía necesaria para la adecuación de la Resolución CFCyE N° 30/93 a las propias realidades de sus sistemas educativos (en relación con la estructura del sistema educativo, la caracterización de los niveles del Sistema Educativo Nacional, los ciclos en la estructura del Sistema Educativo Nacional, la implementación -gradual y progresiva- del Sistema Educativo Nacional, los contenidos básicos comunes, entre otros).

22 Esa estrategia había comenzado a delinarse en plena crisis del 2001-2002, y de hecho implicó una re-lectura de los CBC y redefiniciones de enfoques en los distintos campos de conocimiento. En ese sentido, se pone en evidencia una particularidad del Ministerio de Educación como instancia estatal, muy probablemente compartida con otros estados nacionales. Los equipos técnicos suelen permanecer en el tiempo, y atravesar diferentes gestiones políticas. En el caso del currículum, especialistas de distintas disciplinas habían participado en la gestión anterior, etapa en la cual se comenzaron a definir aprendizajes prioritarios, y cuyos textos sirvieron de base a la elaboración de los NAP en la nueva etapa política.

23 Hay distintas visiones críticas sobre el particular, que si bien recuperan el esfuerzo de producción de los NAP, enfatizan en la ausencia de integralidad de la política, en superposiciones curriculares o en dificultades de implementación. Hago referencia

en ese sentido al análisis de Cecilia Veleda, Axel Rivas y Florencia Mezzadra (2011), p.p. 145-146. Otro punto de vista crítico es el que sostiene Terigi, en el que refiere –como también se ha señalado en este trabajo– a la pervivencia de una lógica de producción curricular heredera de la dominante en los '90. (Terigi, 2006: p.p. 224, citas nro. 35 y 36).

24 Junto con los saberes disciplinares y sobre la contemporaneidad, constituyeron los tres ejes que articularon las propuestas de Escuelas Itinerantes, formato que se adoptó para la organización de las propuestas de desarrollo profesional docente, experiencia que ya había sido probada en Ciudad de Buenos Aires (CEPA). La argumentación pedagógica sobre esta perspectiva puede encontrarse en Birgin (2006).

25 No se incluyeron en una primera etapa la priorización de Educación Tecnológica, Educación Artística y Educación Física. Esta decisión se expresa en la primera resolución adoptada por el CFE sobre los NAP (214/04), donde se destaca que no significaba que en etapas posteriores no pudiera avanzarse en relación con esos otros campos de saber, tal como ocurrió con la elaboración del Cuaderno para el aula en Educación Tecnológica en 2006, y entre 2007 y 2011, con la definición de los NAP correspondientes para educación primaria y el ciclo básico de secundaria en esos campos de conocimiento. (Res. 37/07; 97/10; 135/11; 136/11; 141/11; 142/11).

26 Se está desarrollando por nuestros equipos un análisis pormenorizado de la compleja definición de saberes por campo de conocimiento, los enfoques adoptados para su enseñanza, tanto en los NAP como en los Cuadernos para el Aula, cuestión necesaria de poner en discusión, pero que excede este trabajo.

27 El trazado general parte de documentos producidos en el ámbito de las Áreas Curriculares dependientes de la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente, MECyT. Dichos documentos se hicieron circular en las jurisdicciones, y a partir de sus devoluciones, análisis y redefiniciones, se concretaron Seminarios Federales para su análisis y elaboración de versión definitiva, puestos en consideración y aprobados finalmente en el CFE.

28 También, fueron la base para la elaboración de un material orientado a la evaluación denominado APORTES para el seguimiento del aprendizaje en procesos de enseñanza (2006). 1er Ciclo EGB/Nivel Primario, elaborado en su versión inicial por el IIPE-UNESCO Sede Regional Buenos Aires con la participación de Silvina Gvirtz, Guillermo Ferrer y Valeria Buitron y un equipo de especialistas en las áreas curriculares, con financiamiento del Ministerio Nacional y la revisión de sus equipos técnicos. Este trabajo se hizo de modo paralelo a la producción de los Cuadernos para el Aula por los equipos técnicos del Ministerio Nacional.

29 Es preciso aclarar la pluralidad de sentidos que tiene la noción de “competencias”, y cómo este varía de acuerdo con los contextos de enunciación. Así, ha sido propuesta por filósofos como E. Morin (2000) en una perspectiva crítica para abordar el conocimiento. Hoy, en el marco de la denominada “sociedad del conocimiento”, hay quienes siguen justificando la necesidad de formar en competencias con independencia de los contenidos de que se trate y en un marco de globalización económica. (Comisión Europea, 2004, citado por Veleda, Rivas, Mezzadra, 2011:143).

30 Intervenir en los procesos públicos de definición de los saberes culturales que vale la pena transmitir es un asunto que ha comprometido a reconocidos teóricos de las

Ciencias Sociales, como es el caso de P. Bourdieu en su intervención desde el College de France a pedido de Mitterrand a mediados de los '80, en medio de una crisis y disputa entre derecha e izquierda (según la derecha, la baja de nivel que implicaba la democratización de la escuela), a través del Informe "Principios para una reflexión sobre los contenidos de enseñanza". Derouet señala que son "tan elegantes como inaplicables", pues, si bien incluirían el relativismo propio de las Ciencias Sociales (enseñar la producción de un saber, las condiciones de la producción de ese saber y los modos en que puede ser deconstruido y reconstruido; programas como orientaciones y no como horcas; cualquier inclusión de un nuevo contenido supone la eliminación de algún otro, etc.), no eran compatibles con las condiciones reales de la enseñanza, demandarían un tiempo de preparación considerable a los formadores y entra en tensión respecto del objetivo de universalización de los estudios secundarios (traducción propia) (En Derouet, 2005).

31 En los documentos aprobados se alude a *grado/año*. Se trata de una decisión política que implicó un recaudo respecto de las jurisdicciones que aún mantenían la denominación de "grado" dominante previamente a la Ley Federal, y que siguieron manteniendo sus estructuras. Las tres versiones que se produjeron respecto del Tercer Ciclo dan cuenta de la diversidad en este sentido.

32 Ciertos enunciados llegaban a un nivel de detalle que prácticamente tocaban las decisiones que los docentes mismos podían llegar a asumir en la elaboración de sus propuestas de enseñanza en las aulas. El país se polarizó en las posiciones. La ciudad de Bs. As. planteaba que esto tocaba directamente el aula y que suponía invadir el terreno de la producción que los propios maestros realizan respecto de la enseñanza; otras jurisdicciones –y quizás atribuible a la diferencia en las capacidades técnicas en las provincias y sus historias locales- mostraron una voluntad política de no poner en discusión ese plano pero cuidar que las decisiones que se adoptaran no se alejaran demasiado del propio diseño; pero en otros casos, se escucharon voces docentes que sostenían: "yo con esto entiendo..."; provincias que decían "nosotros no tenemos ni diseño" o las que decían "nuestros diseños están durmiendo y en realidad esto nos va a servir para sacarlos, para desempolvarlos y ponerlos en discusión, pero necesitamos esto, porque esto va a ayudar a los maestros en las aulas a ver un universo de diferencias de perspectivas"; otras que, en contrapunto, esperaban que se aprobaran los NAP porque ello iba a ayudar a "salirse del diseño" local con el que no se acordaba. Algunas provincias, (Córdoba y Mendoza, por ejemplo), en la discusión del 3º ciclo, pretendían elevar el nivel de complejidad de lo que se imaginaba como un piso común.

33 Los materiales para las familias fueron desarrollados por EDUPAS, una organización no gubernamental, coordinados por la DCCYFD.

34 Se destaca para el caso argentino en este período el Plan Nacional de Lectura, coordinado por el Dr. Gustavo Bombini, por su importancia en la elaboración de una política nacional de dotación de bibliotecas y lectura articulada con la enseñanza.

35 Se adoptaron una serie de criterios político-pedagógico-didácticos en su producción, debatidos en un ámbito colectivo, y que sirvieron como lentes para mirar todas las producciones, que abarcan desde el nivel inicial, todo el nivel primario y el primer

ciclo de secundaria. Entre los principales: -Se intentaron producir propuestas para la enseñanza variadas, desafiantes, construidas desde un enfoque narrativo como relatos de experiencia efectivamente llevadas a la práctica; -Las propuestas se despliegan en los que se consideran itinerarios didácticos abiertos, atendiendo a criterios específicos de las disciplinas escolares junto con criterios pedagógico-didácticos más generales que reconocen aportes socio-antropológicos, del campo cultural, la psicología, el psicoanálisis, la comunicación, el arte, entre otros.; -Se busca producir contrastes espacio/temporales, abrir nuevos mundos, hablar de diversos modos de nuestros mundos; -Se da relevancia a los saberes de la vida cotidiana, al modo de encuentro con los saberes que estas propuestas habilitan; -Se asume un especial cuidado y control de no producir un discurso dominante sobre las experiencias escolares; -Se asume un especial cuidado en relación con el maestro “construido” en los textos: se busca recuperar sus saberes pedagógicos y prácticas, los saberes del oficio, y en un marco dialógico, se intenta amplificarlos y contrastarlos. Imaginamos un docente con iniciativa, un intelectual que produce en relación con la enseñanza; - Se atienden condiciones de escolarización dominantes en ámbitos urbanos y rurales; - Se ha tenido un especial cuidado por las formas de enunciación desde un punto de vista político (desde el uso del “nosotros inclusivo”, intentamos dar cuenta de nuestra intención de acompañamiento), con la debida atención a la cuestión del género, y las diversidades a las que toda práctica escolar nos expone.

Segunda parte:
Sujetos y Procesos de escolarización
en contextos diversos

Estudos sobre juventude no Brasil dos últimos 50 anos

Dirce Djanira Pacheco e Zan¹

Introdução

A identificação, o reconhecimento e a problematização de uma idade juvenil por determinados campos do conhecimento e disciplinas científicas ocorreu, principalmente, a partir do século XVIII. Nesse período, no contexto intelectual do Iluminismo, alguns pensadores passaram a se preocupar com a infância e a juventude como etapas da formação do homem enquanto indivíduo-cidadão. J. J. Rousseau (1712-1778), na obra *Emílio*, além de realizar estudos pioneiros no campo da educação, inaugurou um programa de investigação sobre a condição infanto-juvenil. J. H. Pestalozzi (1746-1827), ao mesmo tempo em que se dedicou aos estudos sobre pedagogia, procurou compreender o comportamento problemático dos jovens como resultado do meio social. (Flitner, 1968)

O desenvolvimento do capitalismo moderno nos países europeus, que culminou na Revolução Industrial ao longo do século XIX, gerou transformações sócio-econômicas profundas como o intenso êxodo rural, crescimento urbano, expansão do trabalho fabril e o emprego de mulheres, crianças e adolescentes no trabalho industrial etc. Tais transformações colocaram na ordem do dia a questão social, e, por decorrência, o “problema juvenil”.

Karl Marx, na Resolução do Primeiro Congresso da Associação Internacional do Trabalho (AIT), de 1866, propôs a regulação do trabalho limitando-o a um período de oito horas diárias no período diurno e a normatização do trabalho de crianças e adolescentes entre os 9 e 18 anos de idade. Manifestou-se favorável à instrução das crianças em escolas elementares, antes dos nove anos de idade. Apon-
tando para a necessidade de que *a parte mais esclarecida da classe operária* defendesse o direito de crianças e jovens, filhos dos trabalhadores, a uma formação adequada, preservando-os *dos efeitos destruidores do sistema capitalista*. (Marx, 1968, p. 17) Marx não negava o trabalho infantil desde que com jornadas limitadas para cada faixa etária. Isso se deve ao fato do autor reconhecer no trabalho uma potencialidade formativa que, juntamente com a “educação mental”, os exercícios físicos e a aprendizagem politécnica contribuiriam para a elevação da classe operária a um nível superior ao das classes burguesa e aristocrática. (Marx, 1968)

Em 1904, o psicólogo norte-americano Granville Stanley Hall (1844-1924) publicou a obra *Adolescence: its Psychology and its Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, resultante de ampla e rigorosa pesquisa sobre a juventude. Esse trabalho, apesar de ligado ao campo da psicologia, contribuiu para a inserção de questões sociais nas pesquisas sobre adolescência e juventude e se tornou referência para estudos posteriores. (Flitner, 1968)

Foi a partir dos anos de 1940 que as investigações sociológicas sobre a juventude tornaram-se mais numerosas convergindo para um campo científico e acadêmico autônomo em relação à pedagogia e à

psicologia, disciplinas que até então eram preponderantes no estudo da temática. Em especial a questão da “delinquência juvenil” motivou diversas pesquisas sociológicas a partir desses anos.

Karl Manheim (1893-1947) dedicou parte de sua obra aos estudos sobre geração e juventude. No texto *O Problema da Juventude na Sociedade Moderna* (1947), enfatiza a abordagem sociológica desse tema. Para o autor *a juventude não é progressista nem conservadora por índole, porém é uma potencialidade pronta para qualquer nova oportunidade* (Manheim, 1986, p. 74) Por pertencer aos recursos latentes dos quais toda sociedade depende para sua vitalidade, o jovem pode exercer o papel de *agente revitalizante*. (p. 72) Segundo ele, esse impulso inovador da juventude reflete o espírito de aventura e resulta do fato do jovem não estar completamente enredado no *status quo*, condição que o levaria, em determinadas situações, a resistir aos valores e hábitos da vida adulta. Os jovens teriam essa capacidade revitalizadora por não estarem plenamente inseridos no sistema produtivo e nem na ordem de interesses constituída pelos adultos. A juventude não aceita como natural a ordem consagrada nem possui interesses já adquiridos de ordem econômica ou espiritual. Por isso, afirma o autor, o espírito de comunidade é mais facilmente adquirido na adolescência o que potencializaria a possibilidade de novas organizações sociais pautadas por valores outros que não os da sociedade estabelecida.

Nos anos de 1960, a emergência dos movimentos juvenis nos países europeus e nos Estados Unidos fez com que cientistas sociais e organismos internacionais voltassem suas atenções com maior vigor sobre essa questão. Uma das evidências da valorização da temática foi a realização da Primeira Conferência Mundial sobre Juventude em Genoble, na França, em 1964, sob patrocínio da UNESCO e, em 1965, em Santiago do Chile, a Conferência Latino-Americana sobre a Infância e a Juventude no Desenvolvimento Nacional. (Britto, 1968, p. 177)

Na América Latina, os processos de modernização econômica que atingiram diversos países a partir de meados do século XX também intensificaram os debates e a produção intelectual acerca do

problema juvenil. Se até aquele momento os estudos latino-americanos sobre esse tema eram pouco expressivos e, em geral, tratavam de segmentos das elites, a partir do final dos 60 nota-se um aumento significativo de pesquisas sobre o jovem buscando compreender a sua inserção nos processos de mudança social no contexto modernizador.

É nesse contexto que se inicia a produção brasileira acerca da temática da juventude.

Anos 60: juventude e modernização

Nos anos de 1950 e 1960 o país viveu um processo de intensa expansão econômica impulsionada pela política desenvolvimentista adotada pelo governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960). O ambicioso Programa de Metas, ao estimular a associação entre capitais nacionais e internacionais, levou ao incremento da produção industrial principalmente dos setores de base e de bens de consumo duráveis. Impactos desse crescimento foram sentidos em vários setores da sociedade brasileira. No mundo rural, a manutenção de uma estrutura fundiária caracterizada pela elevada concentração da propriedade da terra, ao lado do avanço da mecanização das atividades agropecuárias em algumas áreas, contribuiu para o agravamento dos problemas sociais no campo. Os movimentos de trabalhadores rurais e pequenos sítiantes se fortaleceram nesse período, culminando na organização das chamadas Ligas Camponesas, especialmente na região nordeste do país. Ao mesmo tempo, o êxodo rural se intensificou, provocando forte crescimento das cidades nas regiões mais desenvolvidas. A rápida industrialização foi acompanhada pelo crescimento da classe operária, pelo aparecimento de novas lideranças sindicais e pelo fortalecimento da classe média. A oferta de novos produtos industriais, tanto de bens não duráveis quanto de automóveis e eletrodomésticos, e a expansão dos meios de comunicação de massa, como a chegada da televisão e o incremento do setor editorial, contribuíram para o surgimento de novos padrões de consumo.

O Programa de Metas também implementou ações na área social, principalmente na educação. A modernização exigia a formação de quadros com níveis de escolarização mais elevados o que contribuiu para a expansão do sistema universitário brasileiro.

Se no governo JK o país viveu um clima de relativa estabilidade política, o mesmo não ocorreu nos primeiros anos de 1960. A crise institucional que se abriu com a renúncia do presidente Jânio Quadros no sexto mês de governo (agosto de 1961) e a aceleração do processo inflacionário resultante, dentre outras razões, do endividamento externo contraído nos anos anteriores, foram alguns dos fatores que levaram à intensificação das lutas sociais. As greves se multiplicaram nas cidades mais industrializadas, o movimento estudantil assumiu posições mais radicais e, no meio rural, as Ligas Camponesas mostraram grande capacidade de mobilização na luta pela reforma agrária.

O golpe militar de 31 de março de 1964, que contou com apoio de setores conservadores da sociedade brasileira, foi uma resposta ao ascenso desses movimentos. Imediatamente o governo ditatorial empreendeu ações repressivas sobre os sindicatos mais combativos, sobre as entidades estudantis e as Ligas Camponesas.

Ao longo do período compreendido entre 1956 e 1964, parte expressiva da produção intelectual e artística, bem como ações de lideranças políticas, resultaram de interlocuções com o ideário nacional-desenvolvimentista, gestado no interior do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) e com a produção de outros órgãos de pesquisa, especialmente com a produção científica e filosófica da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH) da Universidade de São Paulo (USP)². De certo modo, intelectuais ligados a essas instituições empreenderam amplos diagnósticos sobre as condições de subdesenvolvimento do país. Parte significativa desses pesquisadores concentrou esforços na construção de um projeto nacional. Mesmo apoiados em referenciais teórico-metodológicos distintos, muitos deles buscavam reconhecer as forças sociais retrógradas que obstaculizavam o desenvolvimento, e, ao mesmo tempo, identificar

os possíveis protagonistas de mudanças ou transformações sociais, políticas e econômicas que levassem ao rompimento das relações de dependência externa, criando condições para o desenvolvimento autônomo do país. Foi nesse contexto que alguns pesquisadores voltaram sua atenção para o problema da juventude.

Dois importantes sociólogos brasileiros se debruçaram sobre a temática naquele período: Octávio Ianni (1926-2004) e Marialice Foracchi (1929-1972). Ex-estudantes e professores da FFLCH da USP, esses pesquisadores trouxeram contribuições significativas para a compreensão do perfil de determinados segmentos juvenis dos anos de 1960, que se mantêm atuais para as pesquisas sobre o tema na contemporaneidade.

Para Ianni (1968), muito do interesse presente nos anos de 1960 acerca da juventude resultou da participação efetiva dos jovens nos movimentos políticos naquele período em diversos países como Cuba, Argélia, Brasil, Egito dentre outros. Contrapondo-se àqueles que viam essas ações como resultado de um comportamento inconformista, típico dessa fase da vida, e a outros que apontavam para a rebelião dos jovens frente à ordem social vigente como uma *manifestação da revolta original, contra os pais* (p. 229), o autor procurava compreender esse fenômeno levando em conta a relação entre o comportamento juvenil e as contradições da sociedade capitalista. Sobre esse aspecto, diz Ianni (1968):

a história do regime capitalista tem sido a história do advento político da juventude Em cada país em que se desenvolve o sistema capitalista de produção, os jovens assumem importância crescente no campo da ação política. Para instaurar-se ou durante o seu desenvolvimento, o capitalismo transforma de maneira tão drástica as condições de vida dos grupos humanos que a juventude se torna rapidamente um elemento decisivo dos movimentos sociais, em especial das correntes políticas de direita e de esquerda... (p. 225)

Segundo ele, ao ingressar na sociedade mais ampla, o jovem acumula experiências que possibilitam a tomada de consciência de suas condições reais de existência. Desse modo, o sociólogo se contrapõe aos estudos de enfoque a-histórico, psicologizante e funcionalista

que se difundiam naquela época. Para Ianni, os movimentos juvenis possuem forte conteúdo político e guardam nexos, principalmente, com a estrutura de classes da sociedade e o processo de alienação na sociedade capitalista. Para o autor,

...o radicalismo político é a manifestação de um tipo peculiar de consciência social, isto é, histórica, desenvolvida pelo jovem em condições determinadas; exprime a apreensão, pela consciência, dos primeiros sintomas da própria alienação, que se manifesta já no próprio lar... (p. 230)

Sua crítica acerca da visão funcionalista de sociedade recai sobre a tese de Mannheim de que o jovem seria portador de um potencial revolucionário por se encontrar fora do sistema, isto é, fora dos conflitos da sociedade moderna. Para Ianni (1968), a relativa desvinculação do jovem em face da ordem estabelecida é um ponto de partida para a investigação do problema, mas é insuficiente para a compreensão do comportamento radical da juventude. Para o sociólogo,

...todos os homens possuem faculdades criadoras, pois que o trabalho humano é por natureza uma atividade que enriquece o próprio homem e a sociedade, modificando-os. O que torna esse trabalho mais ou menos original, revolucionário ou não, são as condições estruturais de sua realização e os significados que os próprios agentes discernem ao realizá-lo... (p. 233)

Ianni (1968) não nega a importância das abordagens que privilegiam as particularidades. Porém, enfatiza que *...essas explicações são sempre atomísticas, insuficientes para estabelecer as vinculações reais entre a biografia e a história.* (p. 241). É indispensável, para o autor, que a investigação não perca de vista a inserção dos jovens na rede de conflitos e tensões da sociedade capitalista como um todo.

Dos dois sociólogos destacados aqui, Foracchi foi quem produziu uma obra mais sistematizada acerca do tema dando a ela um tratamento pioneiro. Apesar de sua aproximação com o referencial teórico que apontava para os conflitos entre gerações³ como eixo essencial nos estudos sobre juventude, a autora avançou ao aproximar suas análises também do conceito de classe social.

Segundo Foracchi (1972), adulto e jovem são categorias socialmente distintas, mas que se vinculam por interesses comuns e por elos de continuidade. No entanto, a passagem de uma condição social a outra é assinalada por um processo tenso. Desse modo, o que está subjacente ao conflito de gerações é a rejeição da condição adulta tal como a sociedade a impõe aos grupos mais jovens. ...*O conflito de gerações nada mais seria* [afirma a socióloga] *senão a luta de uma geração com os valores básicos que não sabe ou não quer preservar.* (p. 25)

Nos trabalhos realizados nos anos de 1960, a pesquisadora se voltou para o estudo dos movimentos de juventude no Brasil e, em especial, para a ação dos estudantes no processo de transformação da sociedade. Nessa perspectiva Foracchi (1972) identifica a juventude enquanto categoria que se constitui a partir da inserção num campo de tensões inerentes à estrutura social.

Ao mesmo tempo, a autora faz uma distinção entre o movimento de juventude e o movimento estudantil. Para a autora, os movimentos de juventude caracterizam-se pela ausência de organização política. É, de certo modo, um movimento espontâneo e efêmero, ou seja,

radicaliza sua vinculação ao sistema, negando-a através de uma prática que se apóia na improvisação e na espontaneidade, pretendendo implantar um estilo de vida. Por ser um movimento de jovens, cuja ideologia é exatamente a da emulação da criação, por vaga que pareça tal formulação, insiste sobre sua condição e não consegue, não pode e não quer vínculos estáveis com quaisquer movimentos organizados (p. 14)

Contrariamente, o movimento estudantil é politicamente mais organizado e *radicaliza sua vinculação à universidade, pretendendo nela ativar a criação de uma contracultura e tentando explorar as perspectivas do jogo político institucionalizado...* (Foracchi, 1972, p. 14)

Foracchi (1972) considerava que o movimento estudantil havia se constituído no contexto da crise institucional da universidade brasileira. Havia naquele momento uma forte identificação desses

estudantes com as classes subalternas, em especial com os operários, o que refletiu na atuação de grupos organizados principalmente de esquerda, no interior do movimento⁴.

Apoiada em pesquisa empírica, Foracchi (1965) reconhece que os estudantes universitários, de um modo geral eram originários da pequena-burguesia ascendente, ou, como se denominava à época, da “nova classe média”. De certo modo, a autora explica as posturas ideológicas e políticas do movimento estudantil apoiada na identificação da posição dos estudantes na estrutura de classes. Essa nova classe média brasileira, constituída em geral por assalariados, assumia posições ambivalentes em relação às demais classes sociais. Em algumas situações, aproximava-se positivamente das classes populares, apoiando, via de regra, suas bandeiras de luta e reivindicações, mesmo que de forma moderada. Em outros momentos, em função do temor de perder certos benefícios decorrentes da posição de dependente em relação às classes dominantes, expressava seus vínculos com o ideário dessas mesmas classes. Porém, é nessa mesma ambigüidade que residem as condições para o comportamento de rebelião e para a radicalização de posições. Num contexto de polarização entre opções políticas para a sociedade brasileira, como foram os anos de 1960, essa classe mostrava-se pré-disposta a agir de forma radical (Foracchi, 1965, p. 222).

Nota-se que nesse período, a juventude que motivava os trabalhos dos sociólogos brasileiros era constituída pelos filhos da classe média, ou seja, estudantes das universidades. A ênfase das análises estava no potencial desses sujeitos de atuarem politicamente no processo de transformação da sociedade brasileira. Do ponto de vista teórico-metodológico, tais estudos apoiavam-se na dialética entre a particularidade e a totalidade social. Mesmo que orientados por referenciais distintos, como o marxismo e o funcionalismo, esses pesquisadores procuravam compreender o fenômeno juvenil sem perder de vista suas articulações com o plano global da formação social brasileira.

Consumo, cultura e novas identidades

Ao longo dos anos de 1970, o desenvolvimento industrial do Brasil, apoiado no modelo de modernização conservadora do regime ditatorial-militar, se intensificou gerando fortes impactos sociais tanto na cidade como no campo. A modernização agrícola, que por um lado implicou no emprego crescente de máquinas e insumos no processo produtivo e, de outro, na manutenção de grandes propriedades rurais nas mãos de poucos, intensificou ainda mais o êxodo rural. Nas áreas urbanas, o crescimento do contingente populacional agravou os problemas ligados ao desemprego, à moradia e às demandas crescentes por assistência à saúde e educação. Todo esse contexto se constituiu, de certo modo, na base sobre a qual começaram a se organizar, a partir de meados da década de 70, novos movimentos sociais e políticos.

No campo, contando principalmente com a atuação de determinados setores progressistas da igreja católica, surgiu a Comissão Pastoral da Terra (CPT), organizando a luta de camponeses pobres e de assalariados rurais pela posse da terra e pela melhoria dos salários e das condições de trabalho nas empresas rurais. Nas cidades, categorias profissionais como professores, bancários, médicos, sanitaristas, dentre outros, que tradicionalmente pertenciam ao segmento dos profissionais liberais, converteram-se em assalariados, o que levou ao fortalecimento dos sindicatos dessas categorias. Por fim, o movimento operário que permaneceu latente desde 1968, em função do caráter anti-democrático do regime militar, também começou a se reorganizar. Nucleado pelo setor automobilístico do ABC⁵ paulista, os sindicatos operários abriram um vigoroso ciclo de greves a partir de 1978 que se propagou para outras regiões industrializadas do país. Além das reivindicações tradicionais, como aumento de salários, estabilidade no emprego e melhor condição de trabalho, os operários exigiam o reconhecimento da suas organizações (comissões de fábrica) e liberdades democráticas. Eram movimentos cujas reivindicações ultrapassavam os interesses imediatos das categorias profissionais e se

revestiam de um forte conteúdo político: a luta contra a ditadura e pela redemocratização do Brasil.

Porém, esses movimentos apresentavam características distintas das lutas que marcaram os anos de 1960. Os espaços das novas mobilizações operárias não eram instituições do setor público, mas indústrias privadas, principalmente multinacionais (indústrias automobilísticas do ABC paulista) e as novas lideranças sindicais emergiram em áreas onde a atuação dos tradicionais partidos de esquerda era inexpressiva ou inexistente. Os movimentos grevistas recebiam apoio de outros setores que se organizavam como associações de bairro, mulheres, negros, homossexuais, pequenos comerciantes, trabalhadores dos setores de serviço etc. Além disso, as concepções tradicionais de vanguarda e revolução eram vistas com desconfiança pelas novas direções. As mobilizações atingiam de diversas formas um amplo leque de categorias profissionais e segmentos sociais organizados. Suas bandeiras de luta não se apoiavam em estratégias delineadas a partir de construções ideológicas amplas como os ideários nacional-desenvolvimentista e o nacional-popular da década de 60. Eram bandeiras que refletiam necessidades e aspirações de sujeitos diversos. Como bem definiu Sader (1988) tratava-se de

...uma pluralidade de sujeitos, cujas identidades são resultado de suas interações em processos de reconhecimentos recíprocos, e cujas composições são mutáveis e intercambiáveis. As posições dos diferentes sujeitos são desiguais e hierarquizáveis; porém essa ordenação não é anterior aos acontecimentos, mas resultado deles. E, sobretudo, a racionalidade da situação não se encontra na consciência de um ator privilegiado, mas é também resultado do encontro das várias estratégias (p. 55).

No interior desses movimentos foram se constituindo, segundo alguns autores, novos discursos, novas práticas, novas identidades e novos sentidos para a idéia de cidadania. De acordo com Sader (1988) é no interior desses movimentos que os grupos em ação construíram suas identidades e ganharam a consciência do “direito a ter direito”. Segundo Dagnino (1994), essa noção de cidadania não esta-

va limitada às conquistas legais ou ao acesso de direitos previamente constituídos, mas incluía também a invenção, a criação de novos direitos, incorporando dimensões da subjetividade, das aspirações, dos desejos e dos interesses dos próprios sujeitos. Essa noção de cidadania tornou-se tão ampla que foi capaz de abarcar até mesmo o direito à diferença enquanto aprofundamento do direito à igualdade. Através de uma visão progressista conquistada pelos movimentos sociais, a diferença passou a ser entendida como direito, podendo ser vivida sem que isso significasse desigualdade, discriminação ou preconceito.

Porém, há outros aspectos da sociedade brasileira do período posterior a 1970 que parecem relevantes tanto para o estudo dos movimentos sociais como um todo como dos segmentos juvenis. Durante esse período, a indústria cultural se desenvolveu acentuadamente, acompanhada pela expansão da sociedade de consumo e da cultura popular de massa. De acordo com Ortiz (1988) consolidava-se no país o mercado de bens simbólicos. Para alguns autores, as investigações a respeito de comportamentos, práticas e identidades de determinados segmentos ou grupos sociais já não deveriam se apoiar apenas na inserção dos sujeitos no processo produtivo, mas levar em conta o consumo simbólico.

Para Groppo (2008), por meio da ação das indústrias culturais e do marketing, ampliaram-se os mercados de consumo juvenil, abrindo um novo “ ciclo de integração das juventudes”. Essa perspectiva fez com que as pesquisas se voltassem também para a condição dos jovens das classes populares. Segundo Abramo (1994),

como já ocorria entre os jovens das classes médias, o consumo e a diversão têm-se tornado [desde então] dimensões cada vez mais importantes para os jovens das camadas populares, espaços vitais para a elaboração de suas identidades e para a construção e expressão de suas referências culturais. (p. 74)

De certo modo, essas novas abordagens refletem mudanças profundas de enfoque das pesquisas em relação a períodos anteriores. Se nos anos de 1960 os estudos levavam em conta a inserção dos jovens em processos sociais globais, buscando muitas vezes recon-

hecer o potencial de determinados segmentos de atuarem enquanto sujeitos de mudanças e transformações sociais mais amplas, para os pesquisadores mais recentes a ênfase recai sobre as particularidades e a diversidade. A partir desse novo horizonte, a categoria passou a ser compreendida em sua pluralidade, ou seja,

o cenário juvenil se diversificou, inclusive com manifestações produzidas por grupos de origem sociais as mais distintas. É então que a sociologia começa a insistir na necessidade de falar em várias juventudes, a fim de contemplar as inúmeras diferenciações sociais que a condição juvenil atravessa. (Abramo, 1994, p. 55-56)

Essa nova perspectiva de análise das práticas e dos conflitos sociais no Brasil contemporâneo apóiu-se num amplo leque de referenciais teóricos que passa por autores como Foucault, Deleuze, Guattari, Michel De Certeau, Mafesoli e, em alguns casos, pelos autores ligados aos chamados Estudos Culturais ingleses. Essas abordagens orientaram inúmeros estudos sobre juventude que se voltaram para o reconhecimento da diversidade, da multiplicidade de identidades e para a compreensão dos sentidos das ações e das práticas a partir da cultura, do consumo e do lazer.

Para Brenner, Dayrell e Carrano (2005), *...é preciso considerar o lazer como tempo sociológico no qual a liberdade de escolha é elemento preponderante e que se constitui, na fase da juventude, como campo potencial de construção de identidades, descoberta de potencialidades humanas e exercício de inserção efetiva nas relações sociais...* (p. 176) Segundo Abramo (1994), em um dos trabalhos representativos dessa nova abordagem, através do lazer os jovens consolidam relacionamentos, consomem e (re)significam produtos culturais, geram fruição, sentidos estéticos e processos de identificação cultural. Portanto, as esferas da cultura e do lazer ganham a dimensão de espaço de sociabilidade, pois é principalmente no tempo livre que os jovens constroem suas próprias normas e expressões culturais.

Ao analisar a relação entre comportamento e sociedade de mercado, Costa (2004) problematiza a relação do imaginário consu-

mista com o ideal do prazer no mundo contemporâneo. Para o autor, os indivíduos são cada vez mais seduzidos a consumir. Porém, essa sedução não resulta apenas de estratégias adotadas por empresas e agências de publicidade, mas decorre do fato de o ato de consumir atender a determinadas necessidades psicossociais reais que derivam, por sua vez, de uma *nova moral do trabalho* e de uma *nova moral do prazer*. A nova moral do trabalho implica na passagem, no plano do imaginário, da valorização da figura do “trabalhador”, na acepção tradicional construída no âmbito do capitalismo moderno, para a valorização do indivíduo capaz de sobreviver num mundo cada vez mais competitivo, instável e inseguro. Trata-se, neste caso, da figura do “vencedor”, um sujeito mais flexível, capaz de se adaptar a situações adversas e resistente ao estabelecimento de vínculos duradouros⁶. São indivíduos desenraizados, desvinculados de laços identitários estáveis com raízes no passado, para os quais os objetos de consumo cumprem, a um só tempo, a função de oferecer estabilidade, mesmo que imaginária, e mutabilidade (Costa, 2004, p. 79). O que talvez motive o desejo de consumir é o fato das mercadorias possibilitarem ao indivíduo *...preservar a necessidade psicológica de estabilidade sem renunciar à elasticidade pessoal exigida pelo mundo dos negócios...* (p. 80). Além disso, os objetos continuam sendo marcas do sucesso profissional e social dos sujeitos, satisfazendo assim a necessidade de prestígio social.

Por outro lado, a nova moral do prazer potencializa o ideal de gozo corporal ou sensorial. O que mudou no contexto atual em relação ao passado é *...o valor que passamos a atribuir às sensações físicas prazerosas na constituição das subjetividades...* (Costa, 2004, p. 81). E o prazer sensorial depende do estímulo físico imediato e, ao mesmo tempo, da presença do objeto-mercadoria como fonte de estimulação.

Na moral do prazer sensorial, a função dos objetos é outra. O prazer das sensações se baseia fundamentalmente nas disposições físicas do corpo para ser estimulado. Diferentemente do prazer sentimental, que pode durar na ausência dos estímulos sensório-motores, o prazer sensorial depende do estímulo físico imediato e da presença do objeto fonte da estimulação. (Costa, 2004, p. 83)

Portanto, o sujeito passa a depender, cada vez mais, da diversidade e da constância dos objetos para ter prazer.

Como sem objetos não há prazer e como um mesmo objeto esgota rapidamente sua capacidade de despertar a excitação sensorial, é preciso ter sempre à mão algo com que gozar. Além disso, esse algo deve ser permanentemente substituído, para que o hábito não enfraqueça a intensidade do estímulo e elimine o gozo. Por esse motivo, o ciclo de consumo dos objetos se tornou interminável. (Costa, 2004, p. 83)

Para Costa (2004), a fantasia de um mundo regido pelo gozo é ao mesmo tempo fascinante e ameaçadora. Porém, essa rede de relações e significados que constituem o universo do consumo não elimina as contradições. O autor reconhece a possibilidade de comportamentos e práticas que, embora ambivalentes, possuem sentidos de submissão ou de resistência. No primeiro caso, aponta comportamentos como o culto obsessivo ao corpo, à boa forma, à saúde, o que pode ter desdobramentos como hipocondria, insegurança, depressão, dependência química etc. Quanto ao segundo caso, Costa (2004) indica a emergência de práticas de resistência criativa que se traduz no interesse por questões de natureza política como a ecologia e a responsabilidade social. As pessoas, dentre elas muitos jovens, que se comprometem com esse tipo de ação *...acreditam que o estilo individualista de preocupação exclusiva com o próprio corpo e o sucesso social não basta para dar sentido à vida* (p. 87).

Maria Rita Kehl, ao investigar comportamentos juvenis, faz uma análise dos novos padrões de relacionamento entre adultos e adolescentes. Considerando que em cada momento histórico elege-se uma determinada fase da vida como modelo de perfeição, a autora afirma que na contemporaneidade a juventude foi escolhida para esse papel, o que acaba por desfazer a centralidade da imagem do adulto. Segundo a autora, *...o adulto que se espelha em ideais teen sente-se desconfortável ante a responsabilidade de tirar suas conclusões sobre a vida e passá-las a seus descendentes. Isso significa que a vaga de 'adulto', na nossa cultura, está desocupada...* (2004, p. 96) e dessa for-

ma, o adolescente se pergunta: como entrar no mundo adulto em que ninguém quer estar?

De certo modo, é possível reconhecer aqui uma retomada do conflito intergeracional, porém revestido de uma maior complexidade. Se, nos anos de 1960, eram os jovens que negavam o modelo de adulto que lhes era imposto pela sociedade, hoje parece que o próprio adulto tende a negar a sua condição, o que, de certa forma, dilui o referencial de ordem e autoridade na sociedade.

Essa rejeição ao mundo adulto é constatada por trabalhos brasileiros desde os anos de 1980. Alba Zaluar, em pesquisa realizada em 1986, mostra que a visão que os jovens tinham da vida adulta, ou seja, da vida dos pais, era marcada centralmente pela idéia de sacrifício e ausência de gratificações. De certo modo, essa imagem negativa do adulto levava esses jovens a tentarem articular outro modo de vida para si, seja através da inserção profissional mais qualificada, seja pela criminalidade. (citado em Abramo, 1994, p. 64) Importante ressaltar que esse era um período de forte recessão econômica e de crescimento dos índices de desemprego no país.

No contexto atual, Kehl (2004) também reconhece que essa crise do adulto tem, de alguma maneira, vinculação com o mundo da violência e da criminalidade. Segundo a autora, o adulto que representa “proteção” para as gerações mais novas, não quer assumir esse lugar o que leva os adolescentes a se sentirem desprotegidos. Para ela, *...o adolescente ‘sem lei’, ou à margem da lei, é efeito de uma sociedade em que ninguém quer ocupar o lugar do adulto, cuja principal função é ser representante da lei diante das novas gerações* (Kehl, 2004, p. 96)

Essa ausência do adulto é, para a autora, referência importante para explicar determinados aspectos do comportamento juvenil. A rebeldia dos adolescentes hoje parece refletir o desejo de que os pais assumam de alguma forma a autoridade e imponham restrição ao gozo (Kehl, 2004, p. 99). Há, muitas vezes, uma angústia diante da demanda de gozar ilimitadamente, em nome de sonhos libertários da geração dos pais.

...Mais do que desfrutar as conquistas da geração de seus pais, porém, estes adolescentes parecem ter herdado a obrigação de realizar os sonhos deles, bem além do que a nossa geração foi capaz de realizar... Porque o gozo a que nos propúnhamos, que parecia tão real do ponto de vista de quem ainda lutava contra as barreiras da repressão social e das inibições pessoais, está muito além do gozo possível... (Kehl, 2004, p. 107)

Nesse contexto, foram ampliadas as perspectivas dos estudos sobre juventude no Brasil e os olhares se voltam principalmente para os jovens das periferias das grandes cidades, focando suas múltiplas formas de organização e resistência. Em especial, ampliam-se os estudos acerca da relação entre juventude e violência.

Juventude e violência

Durante as últimas décadas houve um aumento significativo dos índices de violência entre a população jovem do país. Segundo entrevista de Júlio Waiselfisz⁷, autor do Mapa da Violência dos Municípios Brasileiros, em 1980 havia uma proporção de 30 homicídios a cada 100 mil jovens no país, em 1990 esse índice subiu para 38 e em 2004, houve uma explosão para 51,7 casos de homicídios na população dos 15 a 24 anos, para cada 100 mil jovens. Enquanto ocorreu um aumento na taxa de homicídios entre a população geral de 20%, na população jovem esse aumento foi de 31,3%. Como afirma Soares (2004), está em curso no Brasil um verdadeiro genocídio, cujas principais vítimas são os jovens, do sexo masculino, pobres e negros. (p. 130)

As explicações possíveis para esse fenômeno são as mais diversas: vão da delinquência à exclusão social; da cultura adolescente às gangues de rua e da presença do crime organizado à ausência do Estado. Neste texto, focarei a questão na perspectiva de três autores.

Partindo dos estudos da cultura, Kehl (2004) destaca a identificação cada vez maior que os adolescentes, principalmente os de classe média, estabelecem com o marginal. Há, segundo ela, a difusão

de uma estética da violência. ...*O 'estilo' da vida bandida que os adolescentes tentam imitar é a linguagem elaborada e estetizada pelo cinema, pelo rap, pela televisão* (p. 103). Ao mesmo tempo, na sociedade contemporânea há uma espetacularização do mal e do próprio crime o que acaba por fazer do criminoso um símbolo da potência. *É verdade que a violência confere poder, ainda que ilegítimo, a quem faz uso dela. Impotentes diante do caos social, adolescentes flertam com a fantasia de se tornar tão violentos (ou poderosos) quanto os bandidos que os intimidam.* (Kehl, 2004, p. 103)

Outra abordagem sobre a temática é apresentada por Spagnol (2005). Para o autor, o quadro da violência presente entre jovens de classes populares, é bastante complexo. ...*O jovem, especialmente morador da periferia, associa-se ao tráfico, assim como quando se organiza em quadrilhas, como forma de ascensão social rápida e de participação no mercado de consumo, inacessível de outra maneira...* (Spagnol, 2005, p. 283) Ao mesmo tempo, o autor mostra que muitos jovens vivem a “qualidade sedutora da ação delinqüente”, pelo prazer de correr risco, vivenciar algo que é proibido, isto é, na busca de emoção ou preenchimento de um sentimento de vazio. Além disso, ...*estar inserido numa sociedade em que a superabundância é vital e ao mesmo tempo ser excluído dela suscita sentimentos de humilhação e também de ressentimento para com o outro...* (p. 291), afirma o autor.

Porém, ele também aponta para a ação violenta como uma forma de repúdio e resistência a uma sociedade excludente. ...*Numa ação violenta, como um homicídio, esses jovens buscam a todo custo reverter os signos visíveis de desvantagens no jogo da inserção social... Na verdade, eles estão vingando os outros fracassos, para obter o respeito que lhes é devido, ou que acreditam que lhes é devido...* (Spagnol, 2005, p. 291) A partir dessas questões o autor se pergunta: como explicar os “crimes violentos”?

Durante os anos de 1999 a 2002, Spagnol (2005) entrevistou jovens internos da FEBEM⁸ (Fundação Estadual do Bem Estar do Menor), na cidade de São Paulo, acusados de cometerem homicídios com “requintes de crueldade”. Através dos depoimentos coletados foi

possível constatar que esses internos buscavam, através de sua ação criminosa, se impor sobre o outro desde a fala até a destruição do corpo do inimigo. Nesse sentido, não é só destruir o outro, mas é destruir seu corpo para o social, sinalizando assim, segundo o autor, para o rompimento de algo estrutural na sociedade brasileira. Possivelmente, diz Spagnol (2005), as relações de poder e de dominação tradicionais estão se modificando. A passividade, o conformismo, a obediência e a subserviência vão sendo substituídos por outras formas de comportamento.

...O desejo de destruir o outro, de impor uma humilhação degradante, indica não apenas a vontade de destruição material do corpo da vítima, mas também de destruição de certa configuração de relações de força sociais cujo campo de gravitação é o corpo social. Eliminar o corpo do outro pode significar, entre outras coisas, o desejo de constituição de um novo corpo social, isento dos hábitos tradicionais de mando e obediência. Pode igualmente traduzir disposições sociais, que até há pouco estavam sob a epiderme do corpo social, no sentido de soterrar as formas tradicionais de poder, mando e autoridade, em favor de novas modalidades de sujeição cujos contornos não é possível, no momento, circunscrever. (p. 297)

Em outro estudo recente, a pesquisadora Marisa Feffermann ouviu os jovens da periferia de São Paulo que vivem uma realidade na qual a violência permeia quase todas as relações. Segundo Feffermann (2006), não há relação direta entre condição de pobreza e opção pela violência por parte dessas populações. Ocorre que a atuação do Estado, por um lado, oprime esses segmentos seja através de práticas repressivas e violentas ou do cerceamento da própria subsistência e, por outro, se omite em relação aos serviços e à assistência social essenciais. A autora reconhece entre essa população a presença de uma... *violência estruturada, perpetrada pelo Estado, que vem oprimindo grande parcela da população e que muitas vezes impede o próprio sustento.* (p. 14) Isso cria condições propícias para a expansão da rede de relações que compõem o tráfico de drogas.

Dotado de estrutura complexa, o tráfico de drogas se organiza atualmente como empresa altamente lucrativa, articulada ao proces-

so de acumulação de capital e, portanto, comprometida com a manutenção do poder. Com a globalização, as estruturas do tráfico se beneficiaram com as facilidades de circulação de capitais em escala mundial por meios informatizados, o que favoreceu sua rápida expansão, potencializando sua capacidade de até mesmo interferir nas relações de poder de determinados países. (p. 43) O seu funcionamento exige a arregimentação de um contingente cada vez maior de trabalhadores. Por outro lado, expostos aos efeitos da indústria da cultura, jovens das classes subalternas alimentam sonhos de consumo e almejam conquistar posições de poder e prestígio. Ao mesmo tempo, se deparam com oportunidades restritas de acesso ao mercado de trabalho. A autora ressalta que em 2003, na região metropolitana de São Paulo, estimava-se que havia 1.944.000 de desempregados, dos quais 857 mil (44,1%) tinham entre 15 e 24 anos.(p.209). Quando conseguem algum emprego, se deparam com condições de trabalho extremamente precárias em empresas que ... *não garantem condições mínimas de trabalho e sugam do funcionário qualquer benefício – direitos obtidos por meio de várias lutas sindicais* (p. 218).

Todos esses fatores compõem um quadro favorável ao ingresso dos jovens ao comércio ilícito de drogas. *Esses jovens – diz a autora - homogeneizados pela indústria cultural e inscritos nas relações do tráfico, buscam pela aquisição de bens, reconhecimento e valorização social. Respondem à promessa constante da indústria cultural, na qual o consumo materializa o poder. Estes jovens correspondem à expectativa da sociedade atual.* (Feffermann, 2006, p. 241)

Segundo Soares (2004), muitos dos jovens da periferia vivem à margem da sociedade e ignorados por ela. Essa invisibilidade se dá especialmente através do preconceito que se projetamos sobre esses indivíduos, estigmatizando-os, ou pela nossa indiferença. *Como a maioria de nós é indiferente aos miseráveis que se arrastam pelas esquinas feito morto-vivos, eles se tornam invisíveis, seres socialmente invisíveis.* (p. 133) Enquanto o preconceito leva a super visibilidade de uma imagem pré-construída do jovem marginal, obscurecendo sua individualidade, a indiferença, que é a negligência da presença de alguém,

leva à invisibilidade. E é nesse ponto que reside uma questão fundamental para a compreensão do fenômeno da violência.

Segundo o autor, a identidade se constitui no olhar do outro, na interação com o outro, se dá numa relação de reconhecimento e valorização pela mediação do outro. Quando essa relação é fundamentada num processo de invisibilidade e anulação do sujeito, a violência pode significar a alternativa para essa condição. Portanto, para muitos jovens, *a arma será o passaporte para a visibilidade* (p. 141). É a possibilidade de inversão da relação de poder, isto é, quem o ignorava, agora o obedece. Sendo assim, o jovem se afirma, [diz Soares, 2004] *pelo negativo de si mesmo, cavando o pior na alma dos outros. Este não é o diálogo dos seres humanos, não é o reconhecimento sonhado...* (p. 143)

Os desafios contemporâneos para os pesquisadores brasileiros, em especial para aqueles que se voltam para a investigação da temática da juventude na sua relação com a violência, são muitos. Num quadro de mudanças econômicas, sociais e culturais cada vez mais rápidas surge a necessidade de estudos que objetivem compreender esses sujeitos nas suas múltiplas identidades. É, portanto, imprescindível desenvolver um olhar para a juventude que se fundamente, segundo Pais (1990) em dois eixos semânticos, ou seja, olhá-la como aparente *unidade* (quando se refere à uma fase da vida) e como *diversidade* (ao se compreender que estão em jogo diferentes atributos sociais que fazem com que os jovens se distingam uns dos outros). (p. 149)

No caso específico da sociedade brasileira, é importante destacar que se nos anos de 1960 as pesquisas sobre juventude referiam-se a um movimento intencional e articulado de um projeto nacional para o país, atualmente essas investigações, talvez apontem para outro momento marcado pela fratura de nossa sociedade. Sendo assim, investigações sobre juventude que trabalhem na perspectiva da ambivalência poderão contribuir para a compreensão desse contexto social brasileiro.

Bibliografia

- ABRAMO, Helena. *Cenas Juvenis*. SP: Scritta, 1994.
- ARANTES, Paulo Eduardo. *Um departamento francês de ultramar*. RJ: Ed. Paz e Terra, 1994.
- AUGUSTO, Maria Helena Oliva. Retomada de um Legado Intelectual: Marialice Foracchi e a Sociologia da Juventude, in *Tempo Social*. Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, Nov/2005.
- BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. RJ: Record, 1998.
- BRENNER, Ana Karina; DAYRELL, Juarez e CARRANO, Paulo. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros, in ABRAMO, Helena e BRANCO, Pedro Paulo (orgs.) Retratos da Juventude Brasileira: análises de uma pesquisa nacional. SP: Ed. Perseu Abramo, 2005.
- BRITTO, Sulamita (org.) *Sociologia da Juventude I*. RJ: Zahar Editores, 1968.
- CALLIGARIS, Contardo. *A adolescência*. SP: PubliFOLHA, 2000.
- COSTA, Jurandir Freire. Perspectivas da juventude na sociedade de mercado, in NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (orgs.) *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. SP: Ed. Perseu Abramo, 2004.
- DAGNINO, Evelina. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania, in *Anos 90: Política e Sociedade no Brasil*. SP: Ed. Brasiliense, 1994.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. SP: FDE/Edusp, 1999.
- FEFFERMANN, Marisa. *Vidas Arriscadas: o cotidiano dos jovens trabalhadores do tráfico*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2006.
- FLITNER, Andreas. Os Problemas Sociológicos nas Primeiras Pesquisas sobre a Juventude, in BRITTO, Sulaminta (org) *Sociologia da Juventude I: da Europa de Marx à América Latina de Hoje*. RJ: Jorge Zahar, 1968.
- FORACCHI, Marialice. *O estudante e a transformação da sociedade brasileira*. SP: Companhia Editora Nacional, 1965.
- _____. *A juventude na sociedade moderna*. SP: Ed. Pioneira, 1972.
- GUIMARÃES, Áurea. Jovens, os tutores da desordem e da violência?, in CAMARGO, Ana Maria Faccioli e MARIGUELA, Márcio (orgs.) *Cotidiano Escolar: emergência e invenção*. Piracicaba/SP: Ed. Jacintho, 2007.
- GROPPO, Luís Antônio. Dialética das Juventudes e Educação, in MORAIS, Regis; NORONHA, Olinda Maria e GROPPPO, Luís Antônio (orgs.) *Sociedade e Educação: estudos sociológicos e interdisciplinares*. Campinas: Ed. Alínea, 2008.

- IANNI, Octávio. O jovem radical, in BRITTO, Sulamita (org.) *Sociologia da Juventude I: da Europa de Marx à América Latina de Hoje*. RJ: Zahar Editores, 1968.
- KEHL, Maria Rita. A Juventude como Sintoma da Cultura, in NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (orgs.) *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. SP: Ed. Perseu Abramo, 2004.
- MANHEIM, Karl. O Problema da Juventude na Sociedade Moderna, in BRITO, Sulamita (org.) *Sociologia da Juventude*. RJ: Zahar Editores, 1968.
- MARX, Karl. Trabalho, Juventude e Educação Politécnica, in BRITO, Sulamita (org.) *Sociologia da Juventude I: da Europa de Marx à América Latina de Hoje*. RJ: Jorge Zahar, 1968.
- MELLO, João Manuel Cardoso de e NOVAIS, Fernando. Capitalismo tardio e sociabilidade moderna. In NOVAIS, F. (Coord. Coleção) e SCHWARTZ, L.M. (org. vol.) *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- MOTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da Cultura Brasileira (1933-1974)*. São Paulo: Ed. Ática, 1977.
- ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*. SP: Ed. Brasiliense, 1988.
- PAIS, José Machado. A Construção Sociológica da Juventude: alguns atributos, in *Análise Social*, vol. XXV, 1990. (Disponível em www.apis.ics.ul.pt – acessado em setembro de 2009)
- SADER, Eder. *Quando Novos Personagens Entraram em Cena*. RJ: Paz e Terra, 1988
- SENNETT, Richard. *A Corrosão do Caráter*. RJ: Record, 1999.
- SOARES, Luiz Eduardo. Juventude e Violência no Brasil Contemporâneo, in NOVAES, Regina e VANNUCHI, Paulo (orgs.) *Juventude e Sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. SP: Ed. Perseu Abramo, 2004.
- SPAGNOL, Antônio Sérgio. Jovens Delinquentes Paulistanos, in *Tempo Social* Revista de Sociologia da USP, v. 17, n. 2, nov/2005.
- TOLEDO, Caio Navarro. *ISEB: fábrica de ideologias*. São Paulo: Ed. Ática, 1982.

Notas

1 Pesquisadora do Grupo Violar (Laboratório de Estudos do Imaginário, Violência e Formação de Educadores) e docente do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) da Faculdade de Educação/Unicamp.

2 Trabalhos importantes sobre esse tema são os de Arantes (1994), Mota (1977) e Toledo (1982).

3 Geração é uma categoria de análise que apresenta uma localização social comum, numa dimensão histórica do processo social (Manheim). É a concepção de haver uma unidade de geração, ou seja, a similaridade de locação, expostos a uma mesma fase do processo coletivo. Geração é, portanto, a similaridade de situação num mesmo tempo histórico, é uma categoria etária que possibilita que as pessoas partilhem experiências comuns. (FORACCHI, 1972)

4 Naquele momento a pesquisadora identificou as principais agremiações políticas que militavam na vida universitária, como a Juventude Universitária Católica (JUC), o Partido Comunista, Ação Popular (AP), Política Operária (POLOP), a Quarta Internacional e o Partido de Representação Acadêmica (PRA) (FORACCHI, 1965, p. 228).

5 A sigla ABC refere-se às letras iniciais de três municípios que originalmente formavam uma das áreas mais industrializadas do Estado de São Paulo: Santo André, São Bernardo e São Caetano do Sul. Alguns ainda incluem a cidade de Diadema o que ampliaria a denominação da região para a sigla ABCD. Atualmente esses municípios integram a Região Metropolitana da cidade de São Paulo e foram palco das grandes greves de metalúrgicos durante o final dos anos de 1970 e o início da década de 80.

6 De certo modo, esses conceitos apresentados pelo autor se aproximam da noção de desenraizado definida por Sennett (1999).

7 Disponível em www.comunidadessegura.org/pt-br/node/31020. (Acessado em setembro de 2009)

8 A FEBEM do estado de São Paulo foi criada em 1976, em plena ditadura no país, com o objetivo de atender crianças e adolescentes considerados “abandonados”, “infratores” e aqueles cujas famílias, temporariamente, não tinham condições de mantê-los. No entanto, o caráter dessa instituição tem sido foco de diferentes críticas por parte de pesquisadores, educadores e outros segmentos da sociedade brasileira.

Diagnóstico da qualidade de ensino na Educação de Jovens e Adultos: reflexões

Debora Cristina Jeffrey

Introdução

O debate envolvendo a qualidade da educação básica no Brasil, não é recente, já que o ideário de educação básica se constitui, a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), número 9.394/ 96.

Embora a referida Lei estabeleça que a educação básica compreenda os seguintes níveis de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, e que terá por finalidade desenvolver o educando, assegurando formação comum fundamental para o exercício da cidadania, a fim de lhe fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996, Art. 22), a integração entre todos os níveis apontados e a cooperação entre os entes federados para que o acesso e o atendimento e o direito à educação fossem

assegurados se configuraram em aspectos desafiadores, na primeira década dos anos 2000.

O desafio instaurado na primeira década dos anos 2000, certamente contribuiu para uma maior preocupação com a melhoria da qualidade da educação diante dos compromissos assumidos pelo Brasil enquanto signatário de acordos internacionais (Conferências Mundiais de Educação – Jontiem (1990) e Dakar (2000); MERCOSUL (desde 1991), entre outros) e do atendimento às demandas educacionais resultantes dos preceitos constitucionais estabelecidos em 1988 (Constituição Federal de 1988), com destaque para a obrigatoriedade das matrículas de crianças dos 7 aos 14 anos, no ensino fundamental, garantia do padrão mínimo de qualidade de ensino; ampliação do tempo de escolaridade da população e redução do analfabetismo.

O atendimento a essas demandas educacionais envolveu iniciativas da União, Estados e Municípios para que se legitimassem medidas de caráter político-educacional, financeiro e normativo, tendo em vista o cumprimento destas, concomitantemente à melhoria da educação básica e da garantia do direito à educação.

Diante dessas perspectivas, a opção pelo desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa resultou do fato que, este tipo de investigação, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 50-51), admite que o objeto de estudo seja analisado a partir da idéia de que “nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora (...)”, favorecendo, deste modo, o estabelecimento de estratégias e procedimentos que possam considerar as experiências do ponto de vista do informante.

Com o intuito de explorar as experiências do ponto de vista do observador, o estudo de caso foi definido como a abordagem apropriada para realizar um diagnóstico da qualidade de ensino em um sistema municipal e estadual de Campinas (SP), que oferecem a modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

Para André (1984, p. 52), este tipo de pesquisa enfatiza a compreensão de eventos particulares (casos) e sua característica mais

distintiva. Pelo fato de o estudo de caso focalizar, segundo André (1984, p. 52), uma “representação singular da realidade”, reconhece-se a existência de críticas a respeito desta abordagem e da validade e fidedignidade dos dados apresentados.

Contudo, ainda conforme André (1984, p. 53), este tipo de crítica pode ser respondida, quando se considera que os conceitos de validade e fidedignidade não devem ser vistos do mesmo modo que o paradigma científico-convencional, já que:

[...] o proposto é apresentar a informação de forma que dê margem a múltiplas interpretações. Não se parte do pressuposto de que as representações do pesquisador sejam a única forma de apreender a realidade, mas assume-se que os leitores vão desenvolver as suas próprias representações e que estas são tão significativas quanto as do pesquisador (André, 1984, p. 54).

Além disso, o estudo de caso proposto define-se como avaliativo, pois apresenta entre os seus principais propósitos o fornecimento de informações que auxiliem no julgamento do mérito ou do valor atribuído pelas Secretarias de Educação à EJA, no município (Stenhouse, 1988 apud André 2005, p. 21), daí a justificativa para a opção do diagnóstico da qualidade de ensino na EJA.

O diagnóstico da qualidade de ensino na EJA se faz necessário, pois, de acordo com Oliveira e Araújo (2005), o termo qualidade é uma palavra polissêmica que comporta diversos significados e pode desencadear falsos consensos, devido às diferentes capacidades valorativas que lhe são atribuídas.

Dimensão conceitual da qualidade da educação

A qualidade da educação tem apresentado inúmeras definições e interpretações, já que o termo pode ser entendido como polissêmico, pois se relaciona e se configura mediante a relevância política, social, cultural ou econômica que possui em um determinado contexto

educacional. Esse processo pode ser entendido através de Brandão (1992), ao compreender que não há um único tipo educação, mas sim várias educações que podem atender diferentes propósitos em cada sociedade, comunidade ou grupo.

Para Fonseca (2009), a qualidade da educação pode ser definida em diferentes perspectivas, com destaque para:

- a) A responsabilidade do Estado na garantia do direito individual, por meio da oferta, acesso e permanência de todos no sistema de ensino;
- b) As políticas governamentais no estabelecimento de iniciativas que visem a regulação do sistema (avaliação externa), financiamento público, inovação tecnológica, formação do quadro administrativo e de docentes;
- c) A dinâmica das instituições educativas no estabelecimento da gestão institucional, autoavaliação e currículo.

Esses diferentes aspectos apontados por Fonseca (2007), podem ser analisados através do caráter conferido à qualidade da educação pelo Estado, Governos e instituições educativas, que Demo (2002) denomina como instrumental (atividades meio) ou político (atividades fins). O caráter instrumental, segundo o autor, se refere às condições materiais, estruturais e de pessoal oferecidas ao sistema educacional, servindo de base para as reformas educacionais, enquanto o político visa combater a injustiça, as desigualdades por meio de uma perspectiva democrática, que objetiva a garantia da qualidade de vida.

Tanto o caráter instrumental como o caráter político, conferidos à qualidade da educação, além de co-existirem, podem nortear as ações, iniciativas e políticas educacionais estabelecidas pelos governos, o que para Oliveira e Araújo (2005) poderá favorecer a garantia ao direito à educação por meio do acesso, das condições de atendimento e permanência da população escolar; para Enguita (1995), contribuir no atendimento às demandas do mercado; e para Freire (1987) levar à conscientização e a transformação social dos sujeitos.

Embora cada autor, acima indicado, destaque as diferentes perspectivas e possibilidades de configuração da qualidade da educação, mediante o seu caráter, Gadotti (2009) considera que o termo, representa um novo paradigma de educação, e que, portanto, deverá ser reconstruído, de modo que a:

Qualidade significa melhorar a vida das pessoas, de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está ligada diretamente ao bem-viver de todas as nossas comunidades, a partir da comunidade escolar. A qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo, como se fosse possível ser de qualidade ao entrar na escola e piorar a qualidade ao sair dela. Por isso, o tema qualidade é tão complexo. Não basta melhorar um aspecto para melhorar a educação como um todo (Gadotti, 2009, p.7).

Gadotti (2009, p. 7), ao analisar o significado do termo, ressalta a dimensão social, cultural e política que a envolve, entendendo a sua complexidade e polissemia. Porém, enquanto o referido autor problematiza a qualidade da educação como um processo complexo, o ideário internacional a compreende como algo vinculado ao contexto econômico e produtivo, como bem destacou o Relatório Delors (2004, p. 72), ao se referir ao objetivo educacional, a ser alcançado, por diversos países, incluindo o Brasil. O referido Relatório orienta que se devem formar para a inovação, pessoas capazes de evoluir, de se adaptar a um mundo em rápida mudança e capazes de dominar essas informações.

Esse objetivo educacional expresso em um Relatório Internacional, que contou com o apoio da UNESCO, foi difundido mundialmente, ao final dos anos de 1990, tendo como base fundamental a aprendizagem ao longo da vida (lifelong learning). Desloca-se, portanto, o centro das atenções da qualidade da educação dos processos educativos, condições de infra-estrutura e recursos humanos, para os resultados educacionais, com destaque para a aprendizagem que deverá, segundo Macedo (2002, p.142), valorizar as competências pessoais e favorecer, de acordo com Delors (2004, p. 90):

[...] aprender a conhecer, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; aprender a fazer para poder agir sobre o meio envolvente; aprender a viver juntos, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente aprender a ser, via essencial que integra as três precedentes (Delors, 2004, p. 90).

Na análise de Miranda (1997, p. 41), essa proposição leva ao estabelecimento de um novo padrão de conhecimento, que não tem mais a escola como o principal espaço de aprendizagem, pois os conhecimentos, saberes e informações poderão ser acessados, buscados e adquiridos através dos novos recursos tecnológicos. Para isso, a autora (op. cit) considera que os indivíduos deverão aprender a buscar a informação e utilizá-la, já que o novo padrão de conhecimento será: “[...] menos discursivo, mais operativo, menos particularizado, mais interativo, comunicativo; menos intelectual, mais pragmático; menos setorizado, mais global, não apenas fortemente cognitivo, mas também valorativo” (Miranda, 1997, p. 41).

Diante dessa análise, entende-se que a qualidade da educação deixa de ser um aspecto retratado como uma questão local, envolvendo a garantia de direitos e o atendimento das demandas educacionais, e passa a ter dimensões globais. Para Dale (2004, p. 423), esse ideário educativo se caracteriza pela configuração de uma agenda globalmente estruturada resultante das forças econômicas que passam a operar supra e transnacionalmente, para romper ou ultrapassar, as fronteiras nacionais, ao mesmo tempo, que reconstróem as relações entre as nações.

Certamente, que esse processo não é linear e não decorre, de acordo com Ball (2001, p. 112) de uma transposição da agenda educacional global, no qual os Estados-Nação perderiam o controle total sobre suas decisões políticas, mas da convergência de paradigmas que expressa a invocação de políticas com uma base de princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordens semelhantes.

Como se observa, a qualidade da educação apresenta diferentes concepções, objetivos e proposições, que neste atual cenário, se legi-

tima, muito mais pela sua funcionalidade nos sistemas educacionais, do que o seu real significado em um contexto local, nacional, regional ou transnacional. O que há em comum em todas as proposições, é que a qualidade da educação passa a ser compreendida como um compromisso de inúmeros governos e expressa o papel que a educação possui em determinada sociedade. Por isso, apesar de sua polissemia, atualmente, o termo deve ser analisado mediante a atual conjuntura política, social, econômica e cultural, destacando o que Ball (2001), denominou de convergência de paradigmas.

A dimensão normativa da EJA no Brasil

Após a promulgação da Constituição de 1988, iniciou-se o processo de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDB). Ela reiterou os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino, adequando suas necessidades e condições de aprendizagem, estabelecendo as responsabilidades dos entes federados na identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e a permanência. A EJA passou a ser uma modalidade da Educação Básica.

O texto da Lei garante o atendimento aos jovens e aos adultos que não tiveram acesso ou que não deram continuidade aos estudos na idade apropriada no sistema regular. A partir de 1996, uma série de ações foram propostas na tentativa de garantir o direito aos sujeitos que se encontravam fora do sistema escolar ou que já apresentavam defasagem idade série dentro do sistema regular. Mas foi na primeira década dos anos 2000 que nos deparamos com os primeiros programas voltados para EJA com ênfase à alfabetização de jovens e adultos, atendimento à demanda educacional e a grupos ou regiões focais.

A partir daquele momento, percebem-se os inúmeros problemas que assolavam a modalidade e vinham sendo discutidos por inúmeros autores (Brunel, 2004; Ribeiro, 2004; Paiva, Machado, Ire-

land, 1997; Haddad, 1997). Entre estes destacam: a separação entre a modalidade e a educação regular, a falta de elo entre os programas de alfabetização e pós-alfabetização, a junção de jovens e adultos em um mesmo ambiente, a possibilidade de qualificação para o trabalho, a articulação da modalidade com a formação profissional e a necessidade de conclusão da educação básica entre outros. E ainda surgia a necessidade em se estabelecer parcerias entre os entes federados, pois os Municípios, Estados e a União possuíam dificuldades em estabelecer parcerias reais que garantissem realmente uma educação de qualidade.

O papel do Poder Público na garantia de atendimento e no direito à educação está disposto no discurso legal. Assim, as políticas públicas para a EJA encontram respaldo nas diretrizes estabelecidas pelo Governo Federal e também nas iniciativas de Estados e Municípios, que buscam garantir esse atendimento. Contudo, as iniciativas dos Estados e Municípios, com relação à modalidade EJA, tem sido insuficientes diante das reais necessidades da população. Essa insuficiência no atendimento, certamente tem relação direta com os recursos destinados à EJA, que são escassos e pulverizados, sendo este um dos principais limitadores da oferta pública sem a qual não se cumpre o direito constitucional à educação (Martins *et al.*, 2008, p.7).

Diante de tantas especificidades, a EJA, como modalidade, também almeja uma educação de qualidade. Ironicamente, é possível inferir que a existência da EJA seja um indício da não prestação de um serviço de qualidade para todos ao longo da história da educação brasileira.

Nota-se a dificuldade de determinar o conceito de qualidade na EJA, com base na Legislação Federal. Ainda assim, partindo desses conceitos, identificam-se alguns indicadores que podem ser observados na busca de uma educação de qualidade. Existem graves problemas que cercam a educação como prática social. Eles surgem da inadequação das políticas postas em ação para equacioná-los. Gadotti (2009), A esse respeito, indica alguns fatores que influenciam a qualidade da educação,

Há necessidade de se estabelecer padrões de qualidade do ensino do ensino-aprendizagem, há necessidade de mensuração da eficiência dos sistemas educativos, mas, para se chegar a resultados concretos em educação, um grande conjunto de indicadores de qualidade deve ser levado em conta: a qualidade tem fatores extraescolares e intraescolares; é preciso também considerar outros critérios subjetivos, sempre deixados de lado, mas que podem ser dimensionados intencionalmente. (Gadotti, 2009, p.17).

Cabe ressaltar que existem demandas de formação e de conhecimento requeridas pelas mudanças políticas, econômicas e sociais em curso, sem termos consolidado o direito à escolarização fundamental para a população. Isto exemplifica a necessidade de ações de combate ao analfabetismo e a crescente demanda de jovens e adultos a escolarização. Destacam-se alguns pontos fundamentais que podem impactar a qualidade da EJA: a qualidade estabelecida pelos respectivos sistemas, dos profissionais da educação, da gestão educacional, das ações que determinam a qualidade esperada na ação educativa.

Considerando o sistema educacional como um todo, percebe-se que políticas educacionais condizentes com as demandas da EJA, cooperação efetiva entre os entes federados, estabelecimento de diagnósticos, diretrizes e metas que estejam atreladas a um compromisso com a efetivação das mesmas, além de indicação de recursos suficientes para a manutenção e aprimoramento da modalidade podem ser utilizados como indicadores de qualidade.

Mesmo implementando políticas educacionais que respondam as necessidades da EJA, nada disso será suficiente se estas ações não garantirem mudanças de postura junto à modalidade. Torna-se necessário que cada sistema, ao estabelecer o seu compromisso com a EJA, garanta a presença desta em toda a legislação pertinente e, principalmente, na ação educativa. Regimentos, projetos políticos pedagógicos específicos e construídos coletivamente, elaboração de plano de ação e de gestão da escola para com a EJA podem ser considerados também indicadores de qualidade. É fundamental para a EJA garantir o seu direito de fazer e de estar dentro do sistema educacional.

Dimensão da política educacional da EJA: anos 2000

A Educação de Jovens e Adultos na gestão do governo Lula foi e está sendo retratada como uma temática no qual as ações governamentais são identificadas como políticas de diversidade, com o intuito de promover ora a inclusão social e em outro momento focalizar a diversidade existente na sociedade brasileira (Moehlecke, 2009).

Esse processo é evidente, ao se analisar a estrutura do Ministério da Educação que a partir do ano de 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) que aglutinou os departamentos de Educação de Jovens e Adultos e o de Educação para a Diversidade e Cidadania – responsável pela Educação Escolar Indígena; Diversidade e Inclusão Educacional; Educação no Campo; Educação Ambiental; e Ações Educacionais Complementares.

Moehlecke (2009, p. 468), ao analisar as políticas de diversidade na educação no Governo Lula, evidenciou o seguinte aspecto:

A concentração de programas com questões, públicos, demandas e histórias tão distintas é defendida com base na aposta de que seria possível, por meio dessa nova configuração, fortalecer o trabalho desenvolvido em cada área específica e transversalizar a perspectiva da diversidade para as demais secretarias e ministérios (Moehlecke, 2009, p. 468).

Além da tentativa de fortalecer o trabalho em cada área específica e transversalizar a perspectiva da diversidade, Moehlecke (2009) destaca que as políticas do MEC adotadas após a criação da SECAD estiveram associadas a sua proximidade a sociedade civil organizada, através da constituição de comissões de assessoramento ou de parcerias na execução de programas e projetos. A autora considera que esses mecanismos de participação da sociedade civil organizada serviram para atenuar as tensões e pressões que eventualmente recaiam sobre o governo.

Ainda a esse respeito, Moehlecke (2009, p. 483) apontou alguns aspectos problemáticos com relação a atuação da SECAD na

tentativa de fomentar a inclusão social e favorecer a valorização da diversidade, com destaque para:

- a) A dificuldade do MEC para alcançar o objetivo de transversalizar a perspectiva da diversidade para o conjunto das secretarias do ministério e promover o desenvolvimento de programas e projetos articulados;
- b) Valorização de políticas direcionadas aos grupos sociais mais vulneráveis e discriminados como garantia para a efetivação do direito de todos à educação;
- c) A variedade de significados atribuídos ao termo diversidade, que expressou as disputas internas e externas ao governo pela definição de projetos educacionais de modos distintos com o intuito de responder as demandas dos movimentos sociais no reconhecimento de suas múltiplas diversidades.
- d) Dependência das pessoas que estão à frente da gestão dos programas, devido a baixa institucionalidade destes, que não conferiu um aparato normativo de suporte para garantir a permanência das propostas a médio e longo prazo.

A evidência de tais aspectos por Moehlecke (2009), contribuiu para o entendimento das principais características da gestão educacional durante o Governo Lula, entre os anos de 2003 e 2009, que segundo Oliveira (2009, p. 208) se pautaram na tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidas na Constituição Federal de 1988; no estabelecimento de uma relação entre a elevação dos padrões de desempenho educativo e a crescente competitividade internacional; e a naturalização de políticas que veiculam as capacidades de escolha e ação individual à transformação institucional, por meio do estabelecimento do compromisso de todos com a educação.

É neste contexto de resgate do direito e garantia a educação, assegurado na Constituição Federal de 1988 e na LDB n. 9.394/96 e na relação entre os padrões de desempenho educativo e a competitividade educacional descritos por Oliveira (2009, p. 208), é

que a EJA se configurou no Brasil tendo como principal grupo a ser atendido o jovem.

Observa-se que todos os programas do Governo Federal apresentados caracterizam-se por iniciativas que fomentam políticas compensatórias e focalizadoras, embora destaquem a questão da diversidade, ora em uma perspectiva de inclusão social, ora em uma perspectiva de garantia do direito à educação.

Além disso, é importante destacar que em nenhum dos programas há uma integração entre as ações do MEC direcionadas à educação básica e os demais ministérios que oferecem suporte aos programas implementados destinados à população de jovens e adultos.

Por sua vez, a categorização dos jovens em grupos etários específicos – adolescentes, jovens e adultos jovens-, a fim de atender as especificações internacionais, acaba por excluir os adultos e idosos, que não correspondem à faixa etária beneficiária dos programas apresentados, constituindo uma problemática na oferta da garantia do direito à educação de todos, independentemente do grupo etário, conforme prevê a Constituição Federal de 1988 e a LDB n. 9.394/96.

No entanto, embora os programas priorizem os jovens, Di Pierro (2008, p. 370) salienta que há uma tendência nas políticas de educação de pessoas jovens e adultas, em âmbito latino-americano, que é a proposta de uma articulação intersetorial de dois tipos:

- a) Enfatiza a promoção social, compreendendo programas destinados à populações em situação de pobreza e risco social, no qual a adesão dos beneficiários aos programas de alfabetização, elevação de escolaridade ou capacitação para o trabalho são contrapartidas de transferência de renda mínima;
- b) Procura satisfazer as múltiplas aprendizagens dos jovens e adultos através da formação geral, a capacitação geral para o trabalho, valores e habilidades relevantes, saúde, relações de gênero, interculturalidade, acesso às novas tecnologias, entre outros.

Essa tendência intersetorial existente na América Latina, conforme apontou Di Pierro (2008, p. 370), que enfatiza a promoção social por meio da geração de renda ou destaca a satisfação das múltiplas aprendizagens dos jovens e adultos parece se manifestar nos programas adotados pelo Governo Federal, especialmente após o ano de 2003, período em que, o ideário da educação e a aprendizagem ao longo da vida se legitimam e contribuem para justificar as ações propostas.

Essa tendência predominante no atendimento de jovens e adultos, entre a faixa etária de 15 a 29 anos, representa um processo denominado por Ball (2001, p. 112) como de convergência de paradigmas, que resulta na invocação de políticas com base em princípios e tecnologias comuns, mecanismos operacionais idênticos e efeitos de primeira e segunda ordem semelhantes.

Entende-se assim, que os programas adotados pelo Governo Federal, desde o ano de 2003, pelo MEC e demais ministérios, com relação à EJA, refletem uma tendência latino-americana, que segundo Di Pierro (2005, p. 1119) expressa um novo paradigma para a área ao sugerir:

[...] que a aprendizagem ao longo da vida não é só um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis (Di Pierro, 2005, p. 1119).

Nota-se, que o ideário da educação e aprendizagem ao longo da vida envolve um processo de desenvolvimento social, de direito à cidadania dos sujeitos da EJA, como destacou a autora, porém visam a construção de uma sociedade mais justa e sustentável, daí, a preocupação com a formação do jovens, que seria o sujeito preparado para dar vida a esse projeto, por meio de sua empregabilidade e capacidade empreendedora.

No Brasil, os programas destinados ao jovem fundamentam-se nesse ideário, mas vem se concretizando, por meio de parcerias com a sociedade civil organizada, e um processo de descentralização das ações envolvendo os governos locais (estados e municípios). Cabe a União idealizar e atribuir as ações entre os demais entes federados, procurando incentivar a participação local e induzindo as políticas de EJA.

Apesar do crescente número de programas destinados aos jovens e vinculados à EJA, duas problemáticas se fortalecem a cada dia, sem que sejam solucionadas: a ausência de regulação dos programas implementados, tende em vista a verificação do êxito ou fracasso das medidas; a garantia do direito a oferta da modalidade EJA na rede regular de ensino, já que sem uma articulação entre as ações e os processos de escolarização oferecidos pelo Poder Público, esse direito corre o risco de não ser cumprido.

Bibliografia

ANDRÉ, M. E. D. A. Estudo de Caso: seu potencial na educação. *Cadernos de Pesquisa*, n.49, p. 51-54, maio 1984.

_____. *Estudo de caso em Pesquisa e Avaliação Educacional*. Brasília: Liver Livro, 2005.

BALL, S. J. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem fronteiras*, v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constitui%C3%A7ao.htm Acesso em 08/03/2012.

_____. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm .Acesso em 08/03/2012.

_____. Censo Escolar 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula>. Acesso em 23/07/2012.

BOGDAN R; BIKLEN, S. *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994.

- BRUNEL, C. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CAMPINAS. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. *Avaliação Institucional Participativa* (Relatório), 2007.
- _____. *Educação de Jovens e adultos: Ensino Fundamental Integrado ao Ensino Profissionalizante*, 2010.
- DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004.
- DELORS, J et al. *Educação: um tesouro a construir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 9 ed. São Paulo: Cortez/ UNESCO/MEC, 2004.
- DEMO, P. *Avaliação Qualitativa*. 7 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Educação e Sociedade*, v. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008
- _____. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, v. 26, n. 92, P. 1115-1139, Especial – out. 2005.
- ENGUITA, M. F. O Discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P; SILVA, T.T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos CEDES*, vol.29, n.78, p.153-177, ago 2009.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- GADOTTI, M. *Qualidade na educação: uma nova abordagem*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009
- HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 106-122.
- _____. (coord.). *Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)*. Brasília: MEC/INEP/ Comped, 2002.
- MACEDO, L. Sobre a idéia de competência. In: PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: A formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002, p.137-155.
- MIRANDA, M. Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América Latina. *Caderno de Pesquisa*, n. 100, p.37-48, mai. 1997.

- MOEHLECKE, S. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. *Cadernos de Pesquisa*, v. 39, n. 137, p. 461-487, maio/ago. 2009.
- OLIVEIRA, D. A. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanência. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, v. 25, n. 2, 197-209, mai./ago. 2009.
- OLIVEIRA, R. P; ARAÚJO, G. C. Qualidade do ensino: uma dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28, p. 5-23, jan./fev./ mar./ abr. 2005.
- PAIVA, J; MACHADO, M. M; IRELAND, T. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea*. Brasília: MEC, 2004.
- RIBEIRO, V. M. (org.) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado de Letras/ALB, 2001.

A interação com a(s) cultura(s) das pessoas jovens e adultas: escolarização e letramento

Dione Lucchesi de Carvalho

Avjáite peju hauguere pene arandu hagua [Cartaz de boas vindas colocado em um lugar onde há aulas para pessoas jovens e adultas. Está escrito em guarani e significa “Estamos felizes porque vieram para aprender”.] (Epígrafe do trabalho de Delprato, 2009)

Introdução

Este texto tem por objetivos discutir a importância do desenvolvimento das abordagens teórico-metodológicas sobre letramento em pesquisas referentes às práticas escolares da Educação de Jovens e Adultas – EJA¹ e aprofundar a análise de entrevistas que participantes

de um curso de pós-graduação² realizaram com alunos de programas de EJA.

No que se refere ao letramento, daremos destaque aos estudos das duas últimas décadas focando principalmente as dimensões autônoma e ideológica do letramento enquanto manifestação cultural. Pretendemos contribuir com a compreensão dos fenômenos referentes à “não-conservação” das habilidades de leitura e escrita³, aparentemente adquiridas anteriormente, que estas pessoas haviam demonstrado como alunas de programas de EJA. Além dos relatos de experiências pessoais de educadores temos o registro escrito de Magda Soares sobre os níveis precários de alfabetização,

[...] a questão é invariavelmente relacionada com a escola e o fracasso escolar em alfabetização; da mesma forma, a cada vez que se identificam dificuldades no uso da língua escrita ou desinteresse pela leitura, seja em crianças, jovens ou adultos, apontam-se como causas *deficiências do processo de escolarização, fracasso da escola* no desenvolvimento de habilidades de uso social da leitura e da escrita e na promoção de atitudes positivas em relação à leitura (2003, p. 89, grifo nosso).

É necessário problematizar esta relação entre escolarização e letramento considerando a importância que os aspectos etnográficos vêm tomando nos estudos sócio-culturais; destacando que para estas investigações, há que constituir modelos teóricos audazes, talvez aventurar-se na aprendizagem situada. O discurso dos meios de comunicação sobre o letramento o apresenta como algo autônomo e se foca, principalmente, nos métodos de ensino e de aprendizagem e também em atribuir culpas pelas falhas no processo. Desejamos desafiar este discurso (Barton & Hamilton, 2004 e Barton & Tusting, 2005). Assumir uma perspectiva etnográfica sobre letramento significa partir do pressuposto que entender o fenômeno requer um estudo detalhado e profundo das práticas reais em diferentes cenários culturais (Street, 2004).

Nesta perspectiva, pretendemos aprofundar a análise que alunos de um curso de pós-graduação fizeram das entrevistas realizadas com pessoas jovens e adultas que haviam retornado à escola em dife-

rentes programas da EJA oferecidos na região de Córdoba, na Argentina. Estas entrevistas tinham um objetivo acadêmico escolar que era a elaboração do trabalho final do curso “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas”, sob responsabilidade da autora deste texto. Tinham também uma meta mais ampla: favorecer que os professores participantes desenvolvessem uma sensibilidade com relação ao aluno jovem e adulto para que a diversidade cultural presente na sala de aula possa ser um fator de enriquecimento das produções e não de exclusão e conflito. Movíamos conhecer a representação social de escola que estas pessoas haviam construído, seus motivos para voltar a estudar, porque não haviam se escolarizado na infância...

O letramento e as práticas letradas

Em geral, a utilização de um termo para referência de um construto criado por uma necessidade teórico-metodológica não se dá via o sentido dicionarizado. Particularmente no que se refere a letramento, as definições de dicionário são insuficientes, pois se baseiam em uma concepção clássica de cultura, aproximando-se da ideia de erudição. Sendo assim vamos esclarecer em que sentido utilizaremos o termo trazendo inicialmente um rápido percurso histórico dos sentidos de “letramento” que chegaram aos estudos brasileiros.

Devemos encarar como complementares os diversos sentidos nos quais o termo foi utilizado nestes diferentes momentos históricos e não supor uma substituição linear de um pelo outro. Segundo Soares (2003), o termo “letramento” foi associado, nos censos de 1940 e 1950, à alfabetização. No primeiro caso a maneira de avaliar era verificar se a pessoa sabia assinar o próprio nome e, dez anos depois, esse critério foi ampliado para escrever um bilhete simples; não obedecendo estes critérios, a pessoa era considerada analfabeta. Mesmo no que se refere à leitura e à escrita, na sociedade atual, “ser alfabetizado” é muito mais que saber escrever um bilhete simples e, nas

pesquisas relativas ao INAF⁴, na primeira década do século XXI, se cunhou o termo “letramento”. Este termo já era bastante disseminado no ambiente acadêmico brasileiro com o sentido de “compreender a leitura e a escrita como *práticas sociais* complexas, desvendando sua diversidade, suas *dimensões políticas e implicações ideológicas*” (Ribeiro, 2003b, p.12, grifo nosso).

De qualquer forma, as pesquisas do tipo daquelas que o INAF desenvolve não têm como foco o próprio local onde os eventos de letramento ocorrem, nem têm uma perspectiva de etnografia crítica, “en el sentido en que nos hemos comprometido a descubrir y a documentar literacidades cotidianas que no suelen ser reconocidas en el discurso hegemónico acerca de la literacidad” (Barton e Hamilton, 2004, p.111).

Permanece a questão da polissemia de letramento no Brasil e internacionalmente. Para citar somente alguns exemplos, temos em inglês, nos Estados Unidos, na Austrália e na Grã Bretanha, o termo “literacy” contrapondo-se a “illiteracy”. Nesta mesma linha, temos em português de Portugal – assumido por alguns autores brasileiros – o termo “literacia”. Em espanhol, na revista mexicana Decisio, Ribeiro (2003a) manteve o termo “letramento” enquanto que as peruanas Zavala, Niño-Murcia e Ames (2004) optaram por “literacidad”. Os franceses só utilizam no sentido da ausência, “illettrisme”.

Apesar dessa polissemia, as possibilidades teórico-metodológicas do construto letramento para nossas pesquisas são muito grandes, pois temos buscado assumir uma *perspectiva etnográfica*, ou seja, partindo do pressuposto que são requeridos estudos detalhados e profundos das práticas reais em diferentes cenários culturais. Este buscar se explica pela necessidade de modelos teóricos audazes que reconheçam o papel central das relações de poder nas práticas letradas. Há que compreender os eventos de letramento de um ponto de vista *culturalmente mais sensível* do que temos feito (Street, 2008), pois nestes eventos se utiliza a língua escrita de maneira integral como parte de uma *variedade de sistemas semióticos* que incluem sistemas matemáticos e estatísticos, notação musical, mapas e outras imagens sem base textual (Street, 2004).

Nossos estudos têm sido nas áreas de Educação Matemática e Educação Estatística e temos nos sentido confortáveis com os termos “letramento matemático” e “letramento estatístico”, respectivamente, em lugar de “alfabetização matemática” e “alfabetização estatística”, como optaram muitos autores brasileiros⁵. Temos presente nesta escolha que a alfabetização pode ser considerada como um processo contínuo, porém o

[...] letramento é também um contínuo, mas *um contínuo não linear, multidimensional, ilimitado*, englobando múltiplas práticas com múltiplas funções, com múltiplos objetivos, condicionadas por e dependentes de múltiplas situações e múltiplos contextos, em que, consequentemente, são múltiplas e muito variadas as habilidades, conhecimentos, atitudes de leitura e de escrita demandadas, não havendo gradação nem progressão que permita fixar um critério objetivo para que se determine que ponto, no contínuo, separa letrados de iletrados (Soares, 2003, p.95, grifo da autora).

Assim, notadamente nas duas últimas décadas têm surgido no Brasil estudos no sentido de ampliar a idéia de letramento para as habilidades de outras áreas de conhecimento, notadamente a matemática e a estatística; para citar somente dois, temos Fonseca (2004, 2009), Conti & Carvalho (prelo). Assim, uma pessoa é considerada letrada se dispõe de *habilidades* – de ler e de escrever, de matematizar, de estatisticar... – para atingir diferentes objetivos tais como: informar ou informar-se; interagir com os outros; emergir no imaginário, no estético; ampliar conhecimentos; seduzir ou induzir; divertir-se; orientar-se; para apoio à memória; para catarse...

Ampliando o construto, temos que considerar as *duas dimensões* do letramento destacadas por Soares (2009). Uma é a dimensão individual que se constitui pelas habilidades de estabelecer relações entre ideias, fazer inferências, reconhecer a linguagem figurada, combinar informação textual com informação extra-textual, etc. Na dimensão social propriamente dita o que está em jogo são os objetivos práticos, as interações que se estabelecem entre os participantes da situação, as demandas dos contextos sociais e as representações, os

valores associados ao ler e ao escrever, ao matematizar, ao estatisticar que determinado grupo cultural assume e dissemina. O termo “propriamente dita” se justifica, pois, da nossa perspectiva, *estas duas dimensões são sociais*, pois as habilidades ditas “individuais” se constituem em um meio social, escolar ou não. Como ressaltam Barton e Hamilton:

Resulta importante pasar de una concepción de literacidad centrada en los individuos a un examen de la manera en que las personas usan en el nivel de grupos. De esta manera, la literacidad *se vuelve un recurso comunitario* que se hace efectivo en las relaciones sociales, en vez de convertirse en una propiedad individual (2004, p.119, grifo nosso).

Nesta perspectiva, o letramento não é o mesmo em todos os contextos e sim existem diferentes letramentos que são configurações coerentes e práticas letradas.

La literacidad es ante todo algo que la gente hace; es una actividad localizada en el espacio entre el pensamiento y el texto. La literacidad no reside simplemente en la mente de las personas como un conjunto de habilidades para ser aprendidas, y no solo yace sobre el papel, capturada en forma de textos, para ser analizada (Barton & Hamilton, 2004, p.109).

Assim, questionamos a ideia de contínuo, pois as atividades e os produtos letrados não se colocam ao longo de um contínuo, mas diferem uns dos outros de maneira complexa e multidimensional, tanto no interior das comunidades linguísticas como entre esses grupos. Uma abordagem alternativa, que evitaria alguns destes problemas, pode estar na distinção de duas dimensões do letramento: a “autônoma” e a “ideológica” (Street, 2004). O autor inglês prefere considerar como dois tipos, dois modelos de letramento, porém, considerando as relações complexas entre as comunidades na sociedade moderna, vamos tratar a questão com aspectos de um fenômeno multifacetado. Da mesma forma, nos parece inadequado estabelecer uma relação de inclusão entre o letramento matemático, o estatístico, o musical e a educação matemática, a educação estatística, a educação

musical, respectivamente. Podemos sim considerar dimensões e/ou aspectos interconectados do(s) letramento(s).

A dimensão ideológica do letramento

A dimensão autônoma do letramento refere-se ao tratamento em termos técnicos, independentemente do contexto social e cujas consequências para a sociedade e para a cognição derivar-se-iam de seu caráter intrínseco. Podemos considerar esta a principal dimensão do letramento trabalhado na escola, visando à autonomia individual e até à institucional. Um exemplo de autonomia institucional é o das religiões letradas. Os estudos que têm abordado esta dimensão baseiam-se na suposição que a alfabetização em si mesma, de maneira autônoma, teria efeitos em outras práticas sociais e cognitivas (Street, 2008).

Entre as várias consequências da aquisição das habilidades letradas individuais, se é que podemos denominar assim, que a escola trabalha, destacaremos as mencionadas por Street (2004) e Barton e Hamilton (2004). O próprio termo autônomo é utilizado para se referir a escrita que possibilita um modo autônomo de comunicação ao isolar o pensamento em uma superfície, separada de qualquer interlocutor, convertendo a expressão em algo autônomo e indiferente aos ataques. Ou seja, a escrita apresenta a expressão e o pensamento como algo sem relação com todo o resto, independente e completo, de alguma maneira.

Além disso, destaque-se que existe uma transição entre a expressão oral e o texto escrito que não é uma transformação que simplesmente ampliou a estrutura e os usos da língua e das memórias orais, mas alterou o conteúdo e a forma de maneira significativa. Se considerarmos certas medidas de expansão das economias nos países em desenvolvimento, ainda constatamos que certo nível de letramento da população é necessário. O exemplo citado por Street (2004) é “ler as instruções de uma embalagem de sementes”.

Esta idea yace muchas veces bajo la caracterización de los individuos letrados como más “modernos”, “cosmopolitas”, “innovadores” y “empáticos” que los letrados. [...] La literacidad, por tanto, se ha asociado con estereotipos etnocéntricos de “otras culturas” y representa una manera de perpetuar la noción de una “gran división” entre las sociedades “modernas” y las “tradicionales” que se resulta menos aceptable cuando se expresa en otros términos (Street, 2004, p.88).

Ou seja, parece que os problemas com o construto “letramento” vinham acobertando um problema ideológico que parece não levar em consideração as práticas sociais presentes nos eventos letrados. Se o fizermos, não podemos considerar o letramento autônomo sob a perspectiva dos ganhos individuais.

Al identificar la literacidad como un recurso comunicativo más de las variedades disponibles para los miembros de una comunidad, podemos examinar algunas de las maneras en que esta se sitúa en relación con otros medios de comunicación y nuevas tecnologías. Lo anterior resulta especialmente pertinente en estos tiempos en que las tecnologías cambian rápidamente (Barton & Hamilton, 2004, p.116).

Perante estas considerações, alguns estudos têm considerado as práticas letradas como intrinsecamente ligadas às estruturas culturais e de poder da sociedade, reconhecem a variedade de práticas culturais associadas ao ler, o escrever, o matematizar, o estatisticar nos diferentes contextos. Este enfoque pressupõe considerar a dimensão ideológica dos processos de letramento (Barton & Tusting, 2005). Considerar esta dimensão não significa negar as habilidades técnicas ou os aspectos cognitivos da leitura, da escrita, do matematizar, do estatisticar, mas os entende e os considera como encapsulados em totalidades culturais e dentro das estruturas de poder. Nesse sentido é que o enfoque “ideológico” inclui, não exclui, o trabalho usando o enfoque “autônomo”.

Além disso, os estudos que se centram na dimensão autônoma do letramento trouxeram consigo uma problemática delicada de criação de estereótipos etnocêntricos, como se insistíssemos na divisão entre as sociedades “modernas” e as “tradicionais”.

El reconocimiento de estos problemas fue un impulso considerable para el desarrollo de un modelo alternativo de literacidad que ofreciera una comprensión etnográfica y teóricamente más correcta del significado real de las prácticas letradas en la vida de la gente (Street, 2004, p.88).

Privilegiar a dimensão autônoma mascara pressupostos culturais e ideológicos que apontam as práticas comunitárias, locais e cotidianas de letramento do modo que se apresentam como se fossem neutras e universais (Street, 2008). Ao passo que a pesquisa desenvolvida com um enfoque da prática social contempla um ponto de vista culturalmente sensível a respeito das práticas letradas locais que variam de um contexto para outro. Postula que o processo de letramento constitui uma prática social e não unicamente uma habilidade técnica neutra e que está sempre imerso em princípios epistemológicos socialmente construídos.

Varios investigadores de los nuevos estudios de literacidad han prestado mayor atención también al papel de las prácticas letradas en la reproducción o el cuestionamiento de las estructuras de poder y de dominación. Este reconocimiento del carácter ideológico de los procesos de adquisición de los significados y usos de diferentes literacidades me llevó a caracterizar este acercamiento como un modelo “ideológico (Street, 1984⁶)” (Street, 2004, p.88).

Estas reflexões nos remetem á questão da relação entre letramento e escolarização e esta foi a temática central de todas as entrevistas que os alunos do curso fizeram e que serão analisadas no item seguinte.

Sensibilizar-se para as alunas de EJA

A problemática que temos estudado em nossas pesquisas tem como ponto de partida e de chegada a sala de aula de matemática ou de estatística, ou seja, temos focado o letramento escolar⁷. Sendo assim, nossa preocupação central é oferecer perspectivas de transformação

da prática pedagógica do professor a partir de suas reflexões sensíveis à(s) cultura(s) presentes em sala de aula. Explicita-se assim que nosso trabalho inclui a constituição profissional tanto do professor quanto do pesquisador que deseja trabalhar com a diversidade cultural no letramento escolar.

A percepção da existência da diversidade cultural nos parece possível de ser desenvolvida e podemos nos tornar sensíveis a nossos alunos, principalmente se eles são pessoas jovens e adultas e nos dispomos a destacar o caráter etnográfico de nosso trabalho de campo (por exemplo, Carvalho, 2001; Conti & Carvalho, prelo). Aproximar-se dessas pessoas, ouvindo-as, instigando-as a se expressarem, oralmente ou por escrito, tem relação com o desenvolvimento dessa sensibilidade. Sendo assim, resolvemos solicitar que os participantes do curso realizassem entrevistas com pessoas que voltaram à escola quando adultas. Parece que ouvi-las trouxe, de acordo com os textos produzidos por Apóstolo (2009), Degliangiolioli (2009), García (2009), Ielpo (2009), Lescano (2009), Pisarello (2009), Rodríguez (2009), Saldaño (2009), Tuzinkievicz (2009), e Veja (2009)⁸, alternativas para o trabalho da EJA no qual a diversidade cultural presente nas aulas possa ser um fator de enriquecimento das produções e não de exclusão e conflito.

Destaca-se também que as dez entrevistadoras tinham alguma experiência enquanto educadoras de jovens e adultos. Três declararam que trabalham na Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – EPJA, duas em Centros de Educación de Jóvenes y Adultos – CEJP, duas não mencionaram a instituição, uma declarou que trabalha em projetos promovidos pela municipalidade de Córdoba, uma em um Centro Educativo Terapeutico que atende jovens com distúrbios psiquiátricos e uma que é catequista. Essa experiência se, por um lado, lhes abre um canal de comunicação, por outro, condiciona as respostas a uma cultura escolar. De certa maneira, é uma professora entrevistando uma aluna. E estas professoras como afirma a entrevistada⁹ de Esteley (2009):

La gente grande es muy linda para trabajar, la gente mayor, porque esa gente va con *interés de aprender* tienen una, una ansiedad por aprender un *apetencia por saber*, por *saber firmar* muchos, porque han ido muchos sin saber firmar, entonces les interesa. Los adolescentes van para molestar y los jóvenes también por ahí también se prendían en la mala conducta de los adolescentes, pero tienen interés, tenían interés por aprender, pero, no como los mayores (Esteley, 2009, p.5, grifos da autora).

Ressaltou-se o fato das entrevistadoras serem professoras, pois concordamos com Barton e Hamilton (2004) quando afirmam que reavaliar a importância do contexto na análise linguística resulta fundamental no desenvolvimento do aparato conceitual para o estudo do letramento. Esses autores afirmam também que a ideia de contexto inclui: a identidade dos participantes, sua função e sua colocação, suposições sobre o que os participantes sabem ou dão por acordado, o lugar de uma expressão dentro de uma sequência de turnos em uma conversação, etc. Ou seja, trata-se de uma abordagem na qual o letramento se integra no contexto, no caso o escolar visto pelas entrevistadoras. Em alguns casos, houve o relato da autora seja porque a entrevista não foi gravada, seja porque não havia trecho de fala que explicitasse o que ela queria destacar. Neste segundo caso, foi uma interpretação sua, resultado segundo nossa concepção, da desejável sensibilização com relação àquela pessoa.

Além disso, a própria análise realizada para este artigo está fortemente influenciada pelas reflexões que as autoras (Apóstolo, 2009; Degliangiolioli, 2009; Esteley, 2009; García, 2009; Ielpo, 2009; Lescano, 2009; Pisarello, 2009; Rodríguez, 2009; Saldaño, 2009; Tuzinkievicz, 2009; e Veja, 2009; Zidarich, 2009) fizeram sobre as entrevistas para compor seu trabalho final da disciplina.

As dez pessoas que participavam de projetos educativos na região de Córdoba, e que foram entrevistadas, eram mulheres. Tinham idade entre 29 e 74 anos, sendo cinco mais de 50 anos. Cinco estudantes eram casadas, três viúvas e duas separadas, ou seja, todas tiveram uma experiência de casamento, fato que, de alguma forma, é uma característica da relação de gênero nas comunidades das quais

elas fazem parte. As nove mulheres que forneceram esta informação declararam ter filhos – de quatro a dez foram os números declarados – algumas têm netos, bisnetos; famílias grandes. Ou seja, como descreve Oliveira (2001), estes alunos se caracterizam por ser não-crianças e trazem as mazelas de serem adultos pobres.

Sete das dez entrevistadas não foram à escola quando crianças. Os motivos estão relacionados à questão de gênero: mulher não vai à escola, cuida dos afazeres domésticos. Uma destas sete estudantes relata que os adultos que a criaram não conseguiram se organizar para matriculá-la na escola. Mesmo duas pessoas que tiveram uma rápida passagem pelos bancos escolares tiveram que abandonar a escola para trabalhar.

Entrevistadora - ¿Tuviste la oportunidad de concurrir a una escuela de niña? ¿Por qué?

Carmen - Mis padres solamente mandaron a dos de mis hermanos que después dejaron en segundo grado. Mi hermana y yo nos quedábamos en casa haciendo las cosas (Ielpo, 2009, p.4).

Emilia cuenta que comenzó primer grado pero tuvo que dejar por problemas familiares, eran ocho hermanos y tenían problemas económicos por lo que no pudo seguir estudiando, siendo muy jovencita se murió su mamá y también una hermanita, luego el padre. Dice que tubo que salir a trabajar desde los doce años cuidando chicos. A demás más tarde agrega que lo padres antes no eran tan exigentes, dice, “me crié solita”. Entre sus hermanos solo ella deja en primer grado no sabiendo leer ni escribir (Lescano, 2009, p.4).

Entrevistadora - Mi idea, Virginia, es que usted, si quiere, me cuente su vida, su historia, lo que usted me quiera decir de cuando era chica...

Virginia – (interrumpe y comienza a hablar) Este... yo siempre pedía que me anotaran en el colegio... como mi madre se fue a Buenos aires, yo quedé con mi abuela. Como mi abuela era alcohólica no me mandaban al colegio y cada vez que venía mi tía yo le decía “¡Tía anótame en el colegio!”... “Que no puedo, no tengo tiempo”... Entonces un día decidí yo ir a anotarme yo sola y me dijo la directora... “No, tenis que tener alguien que te anote, que sea...”

Entrevistadora - (yo interrumpo) Un adulto...

Virginia - Sí, un tutor, que te vengan a anotar a vos porque sois menor...

Entrevistadora - ¿Y cuántos años tenía usted cuando hizo esto?

Virginia - Y... siete, ocho, y todavía no había hecho ni primer grado (su voz refleja congoja, preocupación) (Pisarello, 2009, p.6).

[...]

Entrevistadora - ¿Y ahí terminó la primaria?

Virginia - No, no la terminé.

Entrevistadora - ¿Y hasta qué grado hizo?

Virginia - Hasta tercer grado pero ya vino después mi mamá con hermanos nuevos y entonces... tuve que quedarme a cuidarlos a ellos y no lo terminé. Pero lo terminé de grande, ahora de bien grande, en el Yrigoyen (Pisarello, 2009, p.7).

Entrevistadora - ¿Te acordás que edad tenías y hasta que año fuiste a la escuela?

Licia - Hasta 2º grado y tenía 9 años.

Entrevistadora - ¿Por qué tuviste que abandonar?

Licia - Por que tuve que ir a trabajar para ayudar a mi familia (Rodríguez, 2009, p.4).

Entrevistadora - ¿No había escuela?

Ana - Donde yo vivía no había cerca, había que ir a Ojo de Agua. Cuando tenía 14 años hicieron una escolita con una maestra que matriculaba por las casas. Mi mamá le dijo a mi hermano mayor-Mandemos las chicas al colegio. Todavía me acuerdo, él tenía el lazo en la mano y con eso dirigía todo. "No. ¿Para qué? Para mandar cartas a los chicos." De ahí nunca fuimos a la escuela. A esa señorita le dije que me quería bautizar y le pregunté si quería ser mi madrina (Veja, 2009, p.8).

[...]

Ana - A uno de mis hermanos mi abuela le puso un maestro que iba a la casa, ese sí leía y escribía bien (Veja, 2009, p.8).

Quadro 1: Escolarização na infância

Analisando as respostas que constam no Quadro 1¹⁰, percebemos que as pessoas que atribuem à família a responsabilidade pelo

fato de não haver se escolarizado na infância, não consideram a dimensão política do trabalho infantil, da falta de escola no local onde moravam, não concebem a escolarização como um direito que o estado deveria ter lhe garantido. Parecem conceber o letramento somente em sua dimensão individual, condicionado ao contexto familiar e não ao social mais amplo (Barton e Hamilton, 2005).

Duas entrevistadas se referem a imagens de escola, de crianças indo para lá com palavras bonitas e relembram as roupas e a alimentação que era fornecida como benefício social aos estudantes. As roupas transformavam as crianças em estudantes e a alimentação era farta e, na lembrança, saborosa...

Entrevistadora - ¿Y qué es acuerda del colegio?

Virginia - Y... lindo, lindo. El primer guardapolvo que tuve decía Fundación Eva P (baja la voz y no termina la frase)...

Entrevistadora - Fundación Eva Perón

Virginia - ¡Sí, sí! Eran esas épocas!

Y yo iba contenta porque nos daban un tazón de mate cocido con un pedazo de pan francés, ¡grande!

Entrevistadora - ¿Y qué escuela era?

Virginia - Eh () Dalmacio Vélez Sarsfield, la que está en la calle detrás de la iglesia.

Entrevistadora - ¿Acá en el centro?

Virginia - No, en Unquillo. La calle principal está la iglesia, para atrás, está la escuela.

Entrevistadora - ¿Iba y venía solita?

Virginia - Sí. Caminando. Vivíamos en Barrio Progreso, todas calles de tierra. Veníamos con varios chicos. Veníamos contentos... (Pisarello, 2009, p.6-7).

Entrevistadora - ¿Tuviste oportunidad de concurrir a una escuela? ¿Qué idea tenía de ella?

Patricia - Si fui hasta segundo grado cuando era chica. La escuela era muy linda, nos daban ropa y comida (polenta con pata de cabra), nos daban la leche a la mañana con queso y arrope. Las maestras vivían en el campo, el gobierno mandaba la ropa. La escuela era linda nos educaban, ahora no hay respeto, eso es feo, muy feo, yo les enseño a mis nietos que respeten a la maestra y a la escuela, conmigo no

joden, me obedecen, yo les hablo para bien, señorita. (Tuzinkievicz, 2009, p.3)

Quadro 2: Lembranças escolares da infância

As imagens das lembranças de escola descritas pelas entrevistadas parecem revelar uma outra exclusão de prazeres à qual estas mulheres foram sujeitas: não puderam se escolarizar (Quadro 2). Talvez esta seja uma das razões de guardarem imagens tão bonitas. São imagens de um coletivo, é o letramento como uma prática social desejável desse coletivo (Barton e Hamilton, 2005).

Considerando o que foi declarado às dez autoras, voltar aos bancos escolares representa um sonho daquelas pessoas (Apóstolo, 2009; Degliangiolioli, 2009; García, 2009; Ielpo, 2009; Lescano, 2009; Pisarello, 2009; Rodríguez, 2009; Saldaño, 2009; Tuzinkievicz, 2009; e Veja, 2009). Este sonho pode estar associado a bons exemplos para os netos, a acompanhar filhas, a pretensões profissionais, à esperança de um futuro melhor, a continuar estudando, a tornar-se mais autônoma em algumas práticas sociais; e mesmo significar alguns sacrifícios como enfrentar o fracasso escolar. Mas significa dispor do seu tempo, de sua vida, em benefício próprio, de sua personalidade, ou de sua família, ajudando nas tarefas escolares.

Entrevistadora - ¿Qué posibilidades de cambio tenís viniendo a la escuela?

Laura - Cambié mucho porque yo antes era rebelde, yo ahora soy otra persona porque trato con gente que me ayuda, ustedes que son mis maestras y todas mis compañeras.

Entrevistadora - ¿Cuáles son tus sueños y tus expectativas?

Laura - Mi sueño es aprender a leer para tener una peluquería (Apóstolo, 2009, p.6).

Entrevistadora - ¿Por qué venís a la escuela?

Elena - Vengo porque mi marido y mis hijos me lo dijeron y porque yo quise saber.

Entrevistadora - ¿Qué imagen tiene la escuela para vos?

Elena - La escuela es algo lindo, los chicos quieren la de ellos, yo cuando vengo me siento bien, no solo por aprender sino porque me siento parte de un grupo, hablo con mis compañeras y todas estamos haciendo lo mismo, aprender (Degliangiolioli, 2009, p.11).

Entrevistadora - ¿Por qué terminaste los estudios en un colegio de adultos?

Leticia - Y porque si seguía en el secundario (común) no terminaba más; a parte por mi edad.

Entrevistadora - ¿Por qué por tu edad?

Leticia - Porque yo terminé 4to año y ya tenía como 17, 18 (años), si hubiera terminado, hubiera terminado re tarde. Me quedé en cuarto, me quedaban dos años y en un año hice el secundario (García, 2009, p.10).

[...]

Entrevistadora - ¿Por qué piensas que quieren estudiar?

Leticia - Y no sé, porque no tienen, porque necesitan estudiar, porque quieren aprender.

Entrevistadora - ¿Aprender para qué?

Leticia - Y, para ser alguien en un futuro, o saber algo en el futuro.

Entrevistadora - ¿Y, eso, piensas que le mejora la calidad de vida?

Leticia - Y, en un futuro si; siendo chiquitos no se si les mejoraría, pero en un futuro puede ser, que tengan algo mejor que lo que los padres tienen (García, 2009, p.11-12).

Entrevistadora - ¿Por qué decidiste comenzar a estudiar?

Carmen - Porque siempre quise saber leer, escribir, sumar y restar... Porque cuando los chicos tienen tareas yo no los puedo ayudar y quisiera ayudarlos, explicarles y para no tener que pedir siempre ayuda a otros (Ielpo, 2009, p.4).

[...]

Entrevistadora - ¿Para qué pensás que te servirá saber leer y escribir?

Carmen - Uh... para muchas cosas, para leer libros, porque en los libros hay muchas cosas para aprender, los diarios que tienen cosas lindas y cosas feas, para ayudar a los chicos con las tareas, para hacer todas esas cosas solas y no depender de que alguien lo haga por mí.

Para no tener vergüenza, ni desconfianza, siempre pienso que me van a engañar, y para saber más, aprender otras cosas (Ielpo, 2009, p.6).

[...]

Entrevistadora - En tu vida habrás tenido deseos de aprender cosas ¿Por ejemplo cuáles?

Carmen - Me gustaría aprender repostería.

Entrevistadora - Pensás que saber leer y escribir te servirá para aprender eso?

Carmen - Sí, claro, hay que leer las recetas, entender, conocer los secretos de la cocina, escribir recetas para otros, saber las cantidades que te indican. Es necesario para todo eso (Ielpo, 2009, p.7).

Emilia - Paso mi hijo un día, sabía que yo quería ir al colegio hace años, no iba porque no se me daba la oportunidad... el vino y me anotó, me trajo como si fuera un chico de cinco años, de prepo, pero porque sabía que era algo que yo quería, me dijo que ya me había anotado que tenía que venir con un cuaderno y lápices (Lescano, 2009, p.4).

Entrevistadora - Mi vida, pero las ganas que tenía de estudiar!

Virginia - ¡Hay, sí! ¡Las ganas que tenía! Hasta que un día no sé cómo fue mi tío y me anotó.

Entrevistadora - ¿Y su tío qué edad tenía, era grande?

Virginia - Sí. El ya era grande. Mis tíos trabajaban acá en Córdoba porque yo vivía en Unquillo. Mi pueblo natal es Unquillo (localidad cercana a la ciudad de Córdoba). Entonces, no sé qué se le dio a mi tía y me anotaron ellos (Pisarello, 2009, p.6).

[...]

Entrevistadora - ¿Y al CENMA (Centro Educativo de Nivel Medio de Adultos). fue por primera vez el año pasado, en el 2008?

Virginia - Sí. Pero siempre mi idea es de seguir el colegio.

Entrevistadora - ¿Y qué es lo que le gusta del colegio?

Virginia - Y... bueno, es lindo, me distrae... por ahí, acá estoy por mi pieza y ando lagrimeando, caída (el esposo de Virginia. falleció este año, en el mes de julio).

Entrevistadora - Y sí, Virginia. Lleva su tiempo el duelo... Y antes, el año pasado, cuando usted entró por primera vez al CENMA, ¿qué es lo que la movió a ir a la escuela?

Virginia - Y para que fuera una de mis hijas. Anteriormente hice la primaria para que fuera otra de mis hijas, M., que está en Buenos Aires, y así ella fue a ese colegio y no lo terminó. Y ahora, [nombre da hija], “dale, vamos, vamos” yo le insistí, “dale que te cueste” porque

cambió todo. Ella andaba también deprimida por la separación del marido (Pisarello, 2009, p.7).

Entrevistadora - ¿Por qué venís a la escuela?

Licia - Porque quiero aprender a leer y a escribir.

Entrevistadora - ¿Qué te gustaría hacer?

Licia - Lo que dije antes primero y también compartir con mis compañeros actividades de costura, tejido, informática, educación física, tener paseos, dibujar, pintar y muchas cosas más (Rodríguez, 2009, p.3).

[...]

Entrevistadora - ¿Cómo te acompaña tu familia en esta vuelta a la escuela?

Licia - Con alegría y con ganas de que se cumpla este gran sueño para mí. (Rodríguez, 2009, p.4)

Alejandra - Todos los logros que yo voy haciendo es porque en mi vida yo quiero dejar un ejemplo para mis nietos, no es difícil ir a trabajar en una casa de familia ni vergüenza de ir a limpiar pisos sino que si uno aspira algo... Eso hace que la persona se sienta más digna. No es que porque tengamos estudios vamos a ser (hace un gesto con las manos como semejando a algo grande y hacia arriba)... Porque hay gente que tiene estudios y no es digna. Uno en la vida tiene que hacer todo lo que puede por logro mismo de uno, si no se pudo cuando era el tiempo justo, bueno, decir hoy me tomo este tiempo y es mío, mi tiempo (Saldaño, 2009, p.4).

[...]

Alejandra - Cuando una vez no me salió una prueba le dije a mi hija que no iba a volver más, era como que me parecía imposible que yo estuviera ahí (en la escuela)... Me dice mi hija: "Vos siempre nos dijiste que tenemos que luchar hasta el último, que las esperanzas son lo último que se pierde, ¿qué te está pasando ahora?" Y bueno y dije, tengo que seguir, pero te digo fue como que algo me decía esto no es para vos, pero después me dije si llegué hasta acá cómo no va a ser para mí (Saldaño, 2009, p.8).

Entrevistadora - Un día decidiste venir a la escuela, ¿Qué pasó? ¿Qué sentiste? ¿Qué sucedió?

Patricia - Me sentí feliz, soy muy dada, agarro confianza y me gusta charlar. Mi marido me decía "loro viejo no aprende a hablar", me

cargaba. Me sentí muy cómoda, feliz parecía una niña, nos enseñó muy mucho, pero después empezaron con los libros del gobierno y no me gustó, por eso me cambié y estoy acá, me gusta el amor que me dan y la paciencia, aprendí mucho y todo lo que falta todavía (Tuzinkievicz, 2009, p.4).

Entrevistadora - ¿Háblame de vos? En tu vida has tenido dificultades o deseo de aprender cosas? Cuales?

Ana - Quería mucho aprender a leer y escribir, pero siempre me dejan un chico.

Pensaba que si aprendía iba a ser rica y tener cosas como la maestría de mi pueblo, de ser alguien y traer dinero a casa y con eso criar a los chicos y no tener que hacer pan y porciones de loco.

El deseo que tengo es ir a Punta Alta en avión a ver un sobrino, sueño con ver sobre el avión la “chasca” la estrella favorita de los indígenas (Veja, 2009, p.10).

[...]

Entrevistadora - ¿Un día decidiste venir a la escuela, que pasó?

Ana - Alegría porque por fin me animé a hacer lo que quería, creí que era fácil y lo es, estoy bien en la escuela... Las compañeras y la señorita son buenas, puedo hacer bromas, reír y pelear sanamente. Esperaba aprender y tener cariño, todo lo conseguí, me gustó llevar la bandera. Mi hija y mi nieto se acuerdan porque estuvieron en el acto (Veja, 2009, p.10-11).

Quadro 3: Porque voltar e permanecer na escola

As razões para voltar e permanecer na escola que constam do Quadro 3 não se contrapõem, se complementam.

Sete destas estudantes declararam ter consciência do espaço de encontro entre iguais que a escola significa, um espaço, muitas vezes, não previsto; entretanto não o tratam como um espaço de direito. Como afirmou uma professora de EJA, ao ser entrevistada por Arroyo: “O que mais me impressiona nesses jovens-adultos é a falta de horizontes. Estão atolados no presente, na sobrevivência mais imediata” (2007, p.41). Não transformam esta busca num horizonte de direito coletivo. Destaque-se que três pessoas avaliam que a escola

lhes forneça um espaço de domínio das normas dos espaços sociais, que lhes garantiria não ser enganadas.

Considerando-se o expresso nas entrevistas, os motivos de voltar a estudar devem ser suficientemente fortes e adaptados ao letramento escolar para que estas estudantes permaneçam na escola, pois esta instituição tem reservado pouco espaço para práticas pedagógicas culturalmente sensíveis (Carvalho, 2001).

Se considerarmos exclusivamente a dimensão autônoma do letramento (Street, 1984, 2004, 2008), a participação destas pessoas em eventos de letramento na infância pode ser considerada quase inexistente. Porém um olhar culturalmente mais sensível nos remete a situações nas quais o contato com o letramento, inclusive o escolar, está presente. As partes das entrevistas nas quais este fato se evidencia constam do Quadro 4¹¹. As pessoas relatam a escassez de material escrito, de jornais, revistas, livros. Havia o aprendizado do mundo do trabalho e dos rituais religiosos. Brincadeiras orais inseriam novas relações de letramento, com adivinhações e relato de contos tradicionais.

Entrevistadora - ¿A tu casa llegaban diarios o revistas o quizá algún libro?

Carmen - No, la verdad que es muy poco lo que había, una vez mi hermano tuvo un libro que usaba para la escuela y me gustaba mirarlo, pero después dejó y no sé. Revistas veía muy poco, una tía mía a veces me dejaba ver algunas, pero pocas veces (Ielpo, 2009, p.3).

Patricia - Mamá nos contaba de noche con mi abuela, espere... El cuento era de lindo, me lo acuerdo... Yo le quiero contar para que vea que tengo cabeza, escuche seño y anote, escriba así le cuenta a sus nietos.

El cuento era: un niño había salido al campo y se perdió en una tarde de lluvia, como ahora vio, le decían Pulgarcito por lo chiquito. Se hizo oscuro y se metió en una flor grande "El Floripón" le decían, y el niño pasó la noche en la flor, por que se cerraba de noche; nosotros preguntábamos si la mamá lo buscaba, si decía mi abuela, todas las madres buscan a sus hijos. Cuando se hizo el día la flor se abrió y el nene escuchó la voz de su mamá y saltó de la flor, se fueron juntos. ¿Le gustó? Vio que es lindo (Tuzinkievicz, 2009, p.3).

[...]

Entrevistadora - En tu vida habrás tenido dificultades o deseos de aprender cosas, ¿Cuáles?

Patricia - Me quedé con ganas de ir y terminar por lo menos la primaria, pero me pusieron en casa de familia hasta que me casé. Como me gustaba aprender, oh señorita si supiera como me gustaban los libros que había en la casa de mi patrona, miraba no más. Pero aprendía todo lo que podía, cocinar fino, bueno cosas... (Tuzinkievicz, 2009, p.4).

Entrevistadora - ¿No estabas bautizada?

Ana - Si pero antes se bautizaba con el agua del socorro. Cuando iba a dar agua a las cabras me llegaba a la escuela en una disparadita, ella me preparó en los rezos. Para el día de la fiesta de las Mercedes, me compró un vestidito, yo me elegí al padrino (un tío). Nos llevó a Ojo de Agua y me bautizaron con todos los chicos, pero no me confesaron.

Mi mamá sabía leer y escribir, pero nunca nos enseñó, parecía que tenía envidia que nosotros leyéramos. Me acuerdo que una vez le dijo a una señora "A ella no le diga nada, porque no sabe siquiera que la "o" es redonda.

A uno de mis hermanos mi abuela le puso un maestro que iba a la casa, ese sí leía y escribía bien.

Entrevistadora - ¿Alguna vez alguien te contó un cuento?

Ana - Mi hermano mayor nos hacía adivinanzas y si no adivinábamos, teníamos que bañar entre a todos a un viejo pobrecito del lugar y después quería que tomáramos esa agua en ayunas. Era bravo mi hermano (Veja, 2009, p.8).

Quadro 4: Eventos de letramento na infância

As entrevistadas revelam utilizar algumas habilidades letradas na execução de tarefas cotidianas (Quadro 5¹²). Muitas destas habilidades se resumem a perguntar a algum parente ou algum vizinho, criando-se uma relação de pouca autonomia e/ou forte dependência da memória tanto para fazer compras como para usufruir do sistema de saúde e para medicar-se. Os desenhos e as cores das embalagens dos produtos e dos medicamentos são os elementos

que auxiliam nas tarefas a eles referentes. Inclui-se na dependência de outros o deslocar-se com transporte coletivo.

Assistir televisão e ouvir o rádio mantém um canal de comunicação importante além de significar uma fonte de divertimento. As pessoas conhecem computadores, mas não os utilizam.

Entrevistadora - Cuando vas a una tienda o a un supermercado, ¿Cómo elegís lo que compras?

Laura - Cuando voy al supermercado yo pregunto qué marca es, veo los precios porque los conozco, me fijo en los dibujos, en los colores de los paquetes y también en los colores.

Las marcas ahora las delecteo, pero antes no.

Yo compro jabón "Ala", y sé que es esa marca porque la delecteo; antes compraba mi marido, ahora lo jodo yo, él compraba lo que quería, decidía él, ahora decido yo y eso es muy importante (Apóstolo, 2009, p.5).

Entrevistadora - ¿Contame cómo haces las compras?

Elena - Lo primero que miro, son los precios en un producto.

Entrevistadora - Y por ejemplo ¿cómo reconoces las marcas?

Elena - Y por el color, el jabón en polvo baja espuma, por ejemplo, en todas la marcas es celeste, y ahora se leer "Ala".

Entrevistadora - ¿Cómo sabes qué cantidad de jabón tiene la bolsa?

Elena - Y por el tamaño, la más grande pesa más y cuesta más, la más chica menos... pero a los números los sé, las bolsas tiene 800 y una letra

Entrevistadora - ¿Y qué pensas que quiere decir esa letra?

Elena - No se, supongo que la cantidad por peso (Degliangiolioli, 2009, p.7-8).

[...]

Entrevistadora - En este momento yo se que te estás haciendo un chequeo porque no andas bien de salud, vas al hospital. ¿Cómo llegas a él?

Elena - Conozco el camino de memoria. La primera vez me acompaño mi hija Mayra, contamos las cuerdas y yo así aprendí... a los números los conozco más que a las letras

Entrevistadora - ¿Y si el doctor cambia de consultorio dentro del hospital, cómo haces para encontrarlo?

Elena - Me las ingenio y pregunto, nunca dejo de preguntar, así se aprende ¿vio? (Degliangiolioli, 2009, p.8).

[...]

Entrevistadora - ¿Cómo distinguís los remedios y la distribución de los horarios a que los debes tomar?

Elena - Por los colores, y los tamaños, aparte cuando llego a mi casa mi hija me dice los horarios y yo los anoto en la caja o vio que algunos no tiene caja, lo anoto atrás. (Degliangiolioli, 2009, p.9)

[...]

Entrevistadora - Contame... ¿ves televisión? ¿Escuchas la radio?

Elena - La televisión es mi pasión, toda mi vida me encantó, no salgo por ver la tele, veo noticieros, los entiendo, me entero de todo un poco. Los robos, el fútbol, los pagos. Me gustan las películas, no veo novelas porque no me gustan y tampoco escucho radio, prefiero la tele.

Entrevistadora - ¿Has manejado alguna computadora? ¿Has visitado un cyber?

Elena - A la computadora le tengo miedo, no sé si toco algo y se rompe, yo hago lo que me dice la seño de computación en la escuela, pero al no tener en mi casa no sé cómo se maneja.

Lo que ahora hago es acompañar a mi hija al cyber y allí presto más atención, ella recibe lo “deberes” por la maquina, entonces me fijo mas, ella me enseña (Degliangiolioli, 2009, p.10).

Entrevistadora - ¿Fuiste al cyber alguna vez?

Licia - Sí, para hablar por teléfono,

Entrevistadora - ¿Sabes cuando vacunar a tu nieta?

Licia - Sí, me avisan en el Dispensario del barrio.

Entrevistadora - ¿Viajas en colectivo?

Licia - A veces.

Entrevistadora - ¿Por qué?

Licia - Sola no viajo. Me acompaña mi hermana.

Entrevistadora - ¿Cómo reconoces los comercios, las calles y las instituciones en el centro?

Licia - Cuando voy al centro lo hago con mi hermana Graciela (Rodríguez, 2009, p.3).

Quadro 5: Eventos de letramento nos dias atuais

Analizando conjuntamente os quadros 4 e 5, temos que, para compreender as vivências destas pessoas e nos sensibilizarmos para elas enquanto alunas, torna-se importante considerar o letramento como

necesariamente plural: sociedades diferentes y subgrupos sociales tienen distintas formas de literacidad y la literacidad tiene distintos efectos sociales y mentales en distintos contextos sociales y culturales. La literacidad es vista como un conjunto de prácticas discursivas, es decir, como formas de usar la lengua y otorgar sentido tanto en el hablar como en la escritura. Estas prácticas discursivas están ligadas a visiones del mundo específicas (creencias y valores) de determinados grupos sociales o culturales (Street, 2004, p.23-24),

Lendo as declarações das pessoas entrevistadas somos levados a concordar com quatro das sistematizações de Barton e Hamilton (2004):

[...]

- Existen diferentes literacidades asociadas con diferentes ámbitos de la vida.

[...]

- Las prácticas letradas tienen un propósito y están insertas en objetivos sociales y prácticas culturales más amplios.

- La literacidad se halla situada históricamente.

- Las prácticas letradas cambian y las nuevas se adquieren, con frecuencia, por medio de procesos informales de aprendizaje y de construcción de sentido (Barton e Hamilton, 2004, p.113),

Uma abordagem culturalmente sensível não pode nos induzir a abandonar nosso compromisso com a etnografia crítica, e olhar o analfabetismo como uma manifestação cultural de grande valia. Temos sim que encontrar caminhos para que as pessoas tenham acesso a práticas sociais letradas sem necessariamente negar seus valores culturais, sua identidade.

Retomando o título do texto, desejamos abordar a relação entre letramento e escolarização. Como as pessoas entrevistadas a percebe? Como será para elas a dimensão escolar do letramento. Parece

unanimidade entre estas pessoas que a importância da escola está em ensinar a ler e a escrever, habilidades que foram detalhadas em função de ter uma outra profissão ou exercendo melhor a mesma, fazer compras com mais autonomia, compreender os documentos que devem ser assinados e os escolares dos filhos, ter contato com livros, participar de atos cívicos...

Entrevistadora - ¿Y por qué pensás que es importante saber leer para tener una peluquería?

Laura - Para saber defenderme como corresponde, porque si yo me pongo una peluquería y me traen un papel y lo firmo, yo no sé lo que dice, yo quiero saber leer para poder saber lo que dice el papel. Yo quiero tener algo que sea mío, y no me lo quiten por no saber leer (Apóstolo, 2009, p.6-7).

Entrevistadora - ¿Qué te imposibilitó no saber leer ni escribir?

Carmen - Muchas cosas, en los negocios no podía saber los precios si no preguntaba, o las ofertas, o en el dispensario, o las notas que los chicos traen de la escuela... Siempre tuve que preguntar y pedir que me lean porque yo no sabía y eso me daba mucha vergüenza. Ahora no pregunto tanto pero a veces sí porque soy muy lenta para leer. Igual cuando tenía que hacer trámites, siempre pidiendo ayuda para que me lean y me escriban lo que hay que completar... ni firmar sabía.

Entrevistadora - ¿En qué circunstancias te hubiera sido útil saber leer y escribir?

Carmen - Cuando trabajaba en una casa de familia haciendo la limpieza y cuidando a los chicos a veces me dejaban notas para que yo hiciera compras o cosas que tenía que hacer en la casa le iba a preguntar a una vecina, ella me leía la nota y yo hacía lo que me dejaban indicado ahí en esa nota. Después esa chica me enseñó las letras pero no aprendí a leer. Recién cuando vine a la escuela aprendí a leer y a escribir (Ielpo, 2009, p.5).

[...]

Entrevistadora - ¿Qué cosas te gustan y cuáles no?

Carmen - Me gusta leer, venir a la escuela y aprender. Me gusta lavar para que mis hijos tengan todo limpio; yo cuido mis cosas, me gusta atender a mi familia, ayudar ala gente, me gusta trabajar.

Me gusta mandar los chicos a la escuela para que el día de mañana sean algo que valga la pena, como abogados o maestros; menos policía, porque siempre están en la calle y eso es muy peligroso. No me gustan las cosas que pasan, por ejemplo cuando les hacen daño a los niños, abusan de ellos y los culpables van presos y enseguida salen libres. Les arruinan la vida (Ielpo, 2009, p.7).

[Emilia] Dice que mucha gente se extrañaba de eso, de su desempeño a pesar de no saber leer ni escribir “hay personas que conoces que no saben leer ni escribir y como que no saben como expresarse, que les cuesta.” Cuenta que les personas se sorprenden de que no tenga estudios.

“Para mí esto es una gloria, haber logrado el propósito que tanto quería” (Lescano, 2009, p.5).

[...]

Entrevistadora - ¿Influyo en algo que no supiera leer y escribir en la escolaridad de sus hijos, en las tareas?

Emilia - Yo mande a todos mis hijos al colegio. Mi hijo mayor de sorprende de eso, y también mucha gente se sorprende (Lescano, 2009, p.5).

Entrevistadora - ¿Tenis revistas, diarios o libros en tu casa?

Licia - Míos no. De mi nieta, los de la escuela (Rodríguez, 2009, p.4).

Entrevistadora - Los temas que ves, ¿te sirven?

Alejandra - Sí, ahora estuvimos trabajando en Psicología Social, prejuicio y discriminación.

Entrevistadora - ¿Sentís que podé escribir textos?

Alejandra - Ahora yo me siento... Me cuesta un poco...Cómo vas a armar el texto; antes no tenía conocimientos, ahora sí los tengo, sé cómo se arma un texto, expresar un contenido (Saldaño, 2009, p.5).

Entrevistadora - Hoy estás aquí en la escuela, ¿que sientes? ¿Cómo la ves? ¿Qué esperas que te brinde la escuela?

Patricia - Siento que me enseñan, me escuchan, somos todas iguales para ustedes, pero yo se un poco más que la pobre [nombre de una colega] por eso le ayudo, pero soy burra para otras cosas, no tengo apuro de aquí no me voy hasta que termine o me muera. Me gustan los actos, participar en los actos, la escuela es todo, no es lo mismo que aprender cosas en una iglesia, me gusta llevar la bandera, la es-

carapela, bueno seño todo eso que hace la Patria, eso me enseñó mi mamá, respetar la Patria y querer, ser honrado, eso se debe enseñar en la escuela (Tuzinkievicz, 2009, p.4-5).

Quadro 6: Letramento escolar

Parece que o letramento escolar aparece para as pessoas entrevistadas com uma habilidade autônoma, individual para o qual é possível cooperar para que os colegas também o adquiram, mas há a questão pedagógica que três entrevistadas declaram ter percebido. Uma se refere a uma tentativa de alfabetizar a entrevistada que redundou no simples decorar das letras (Ielpo, 2009). A entrevistada de Saldaño (2009) percebeu a necessidade de ter conhecimento para conseguir escrever. A aluna que Tuzinkievicz (2009) entrevistou reconhece a importância da atuação pedagógica para inclusive poder cooperar com as colegas que têm mais dificuldade.

No Quadro 7 há um texto escrito produzido por uma entrevistada que revela com sensibilidade o significado da escolarização para ela e que de certa forma é desejável.

¿Qué significa para vos la escuela y estudiar?

El volver a estudiar fue encontrarme conmigo misma porque descubrí que tenía conocimientos guardados y no lo ponía en práctica, el compañerismo, el aprender día a día es prepararme para un futuro mejor. El individuo no tiene que pasar por la vida sin dejar algo para que sus seres queridos aprendan que en la vida hay valores que nunca se pierden es el aprender.

Quadro 7: Produção escrita da entrevistada de Saldaño (2009, p.11)

Para além do previsto a priori

Além das questões que nos motivaram a propor a realização das entrevistas, elas nos revelaram dois aspectos sobre a cultura da qual fa-

zem parte. Um deles diz respeito à relação de cada uma com a comunidade na qual está inserida (Quadro 8) e outro, explicitado apenas por uma pessoa, é o saber fazer o trabalho artesanal e ter a ideia de poder ensiná-lo para outras pessoas (Quadro 9).

No Quadro 8 foram expressas respostas nas quais é possível perceber: a valoração da mulher enquanto mãe e dona de casa; os serviços disponíveis da comunidade que não são apresentados como um direito, mas como resultado de relações pessoais; as opções de lazer nos fins de semana combinadas com a espera da volta a escola na 2ª feira; e o descaso “intencional” do serviço público com a educação das pessoas pobres.

Alejandra - Lo que quiere el gobierno siempre es que haya menos gente instruida, mientras menos gente esté instruida más beneficios para ellos. ¿Por qué? Porque así, él puede armar las estructuras sociales que a él le conviene, y poder robar más a la gente pobre porque siempre habla de los marginales, de los pobres... ¿y quiénes son los que roban? ¿Los pobres? ¿No será que ahí adentro hay más chorros que los pobres que están por ahí en los barrios y los marginan? (Saldaño, 2009, p.7).

Entrevistadora - ¿Conoces bien a tu comunidad? ¿Desde cuando vives aquí? ¿Qué instituciones hay? ¿Te relacionas con alguna de ellas? ¿Por qué?

Patricia - Aquí hace 45 años que vivo, conozco bien a los vecinos, me relaciono con todos, soy de hacer amistad enseguida. Las instituciones son el Centro Vecinal, el Dispensario (me atiende el dentista, ginecólogo y el clínico) tengo historia clínica, esa carpeta con mis enfermedades; me quieren mucho, me conocen y me hacen chistes, me abrazan y me dan los remedios (Tuzinkievicz, 2009, p.5).

[...]

Entrevistadora - Los fines de semana por lo general la gente realiza otras actividades. ¿Cuáles son las tuyas?

Patricia - Los fines de semana voy a lo de mis hermanos, o a la iglesia a la “reunión de damas”.

La televisión no me gusta, la radio me acompaña, los tangos, las noticias. Pero espero el lunes para volver a la escuela (Tuzinkievicz, 2009, p.6).

Entrevistadora - ¿Qué es ser buenas mujeres?

Ana - Hacer economía, ser buenas, trabajadoras, hacer estudiar a sus hijos, querer progresar.

Ahora ando preocupada, de comedida nomás, por los terrenos que quieren conseguir en el barrio (Veja, 2009, p.9).

[...]

Entrevistadora - Los fines de semana por lo general la gente hace otras actividades para distraerse. ¿Cuáles son las tuyas?

Ana - A veces participo de los bingos, me gustan mucho. Me reúno con mi familia que me vienen a visitar en 15 minutos. El cine no me gusta. Me gusta ver noticiero 8... Novelas no veo. La radio es mi mejor compañía cuando estoy sola (Veja, 2009, p.12).

Quadro 8: A relação de poder com/na comunidade

Mas nem todas as entrevistadas encaram a educação como um direito. As outras pessoas que se referiram a aspectos escolares atuais expressam mais a realização de um sonho do que o exercício de um direito que lhes foi negado na infância.

A expectativa de Tuzinkievicz (2009) ao fazer esta questão era que a entrevistada lhe falasse sobre os saberes não escolares e as habilidades que desenvolvera para realizar as tarefas cotidianas, enfim lições de vida... E ela falou, falou em ensinar o que sabe e que se constitui um saber importante na sua comunidade, ainda que as habilidades referentes a esse saberes possam não ser valorizadas só nas comunidades tradicionais.

Entrevistadora - En tu vida, aunque no fuiste a la escuela, aprendiste muchas cosas, ¿Cuáles? ¿Te gustaría compartir con tus compañeras?

Patricia - Si aprendí “cestería china” a bordar en el bastidor, a máquina, tuve que dejar por la enfermedad de mi esposo. Mire lo que hice con un papel extranjero y lo barnicé, hice aljibes, fruterías, canastas, espere un poquito, le regalo estas dos, falta barnizarlas. Pinte en tela bolsas, almohadones, crochet, ahora estoy haciendo gallinas con pollitos para regalar en el día de la madre.

Me gustaría compartir y enseñar siempre y cuando se comprometan y cumplan (Tuzinkievicz, 2009, p.4-5).

Quadro 9: Ensinar o que sei

As diferentes práticas letradas em diferentes contextos nos levam a defender a ideia que as pessoas participam em diferentes comunidades discursivas em diferentes domínios da vida. “Estas comunidades son grupos de personas que se mantienen juntas gracias a su manera característica de hablar, actuar, valorar, interpretar y usar la lengua escrita” (Barton & Hamilton, 2004, p.117) e outros sistemas semióticos.

Como as alunas da EJA do Brasil (Oliveira, 2001), as mulheres que foram entrevistadas foram vítimas da exclusão escolar que os adultos pobres costumam sofrer agravada pelo fato de serem do sexo feminino. E, se tiveram alguma passagem anterior pela escola, esta foi fragmentada e extemporânea, mas trazem uma imagem agradável. Voltam à escola para realizar um sonho, porque agora podem ser donas do seu tempo. Achem a escola um local de encontro agradável entre iguais e esperam adquirir habilidades que lhe possibilitem ser mais autônomas, melhorar suas atividades profissionais, contribuir com a realização das tarefas escolares dos filhos.

Além disso, estas mulheres expressaram nas entrevistas as relações que têm com a comunidade nas quais estão inseridas e, uma delas, revela o saber do artesanato, que gostaria de partilhar com as outras mulheres da comunidade. Será que não está expressando uma valorização de um saber desconsiderado como tal na sociedade urbana na qual está inserida? Há que investigar como propõe Street (2004), numa perspectiva etnográfica crítica (Barton e Hamilton, 2004).

Bibliografía

APÓSTOLO, María del Luján. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

ARROYO, Miguel G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria A. e GOMES, Nilma L. (orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p.19-50.

BARTON, David y HAMILTON, Mary. La literacidad entendida como práctica social. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes & AMES, Patricia (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004.

BARTON, David y HAMILTON, Mary. Literacy, reification and the dynamics of social interaction. In: BARTON, David & TUSTING, Karin (edit.). *Beyond communities of practice: language, power and social context*. Cambridge University Press, 2005, p.14-35.

CARVALHO, Dione L. Diálogo cultural, negociação de sentidos e produção de significados matemáticos por jovens e adultos. Revista *Zetetiké*, Cempem, FE/Unicamp, v.9, n.15/16, jan./dez de 2001, p.43-76.

CONTI, Keli Cristina & CARVALHO, Dione L. Movimento de letramento presente nas aulas de Estatística na Educação de Jovens e Adultos. FE/Unicamp. Campinas, no prelo.

DEGLIANGIOLIOLI, Adriana. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

DELPRATO, María Fernanda. Trabajo de Evaluación. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

ESTELEY, Cristina. La experiencia de Charo como ejemplo de letramento. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. Conceito(s) de numeramento e relações com o letramento. In: LOPES, Celi E. & NACARATO Adair M.

Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidade. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009, p.47-60.

FONSECA, Maria da Conceição F. R. *Letramento no Brasil: habilidades matemáticas*. São Paulo: Global, 2004.

GARCÍA, María Soledad. Interpretaciones en torno a la educación de jóvenes y adultos. Entrevista a una joven adulta. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

IELPO, Cecília. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

LESCANO, Romina Beatriz. Trabajo Final. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

PISARELLO, Andrea Mabel. Considerar, como punto de partida. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

OLIVEIRA, Martha K. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera M. (org.) *Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas: Mercado das Letras, 2001, p.15-43.

RIBEIRO, Vera M. El Concepto de *Letramento* y sus Implicaciones Pedagógicas. In: Extrato da revista Decisio, n. 6, out-dez/2003a. Disponível em <http://tariacuri.crefal.edu.mx/deciseo/inicio.php>.

RIBEIRO, Vera M.. Por mais e melhores leitores: uma introdução. In: RIBEIRO, Vera M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003b, p.89-113.

RODRÍGUEZ, Mercedes Isabel. Entrevista a un alumno de la modalidad de educación permanente de jóvenes y adultos que está en proceso de alfabetización. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

SALDANO, María Laura. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera M. (org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2003, p.89-113.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2009, 3ª ed.

STREET, Brian V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984

STREET, Brian V. Los nuevos estudios de literacidad. In: ZAVALA, Virginia; NIÑO-MURCIA, Mercedes & AMES, Patricia (eds.). *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2004, p.81-107.

STREET, Brian V. Nuevas alfabetizaciones, nuevos tiempos ¿Cómo describimos y enseñamos los conocimientos, las habilidades y los valores acordes con las formas de alfabetización que las personas necesitan para los nuevos tiempos? In: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2008, p.41-69.

TUZINKIEVICZ, Delia Laura. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

VEJA, Alda Graciela. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

ZIDARICH, Mónica. Entrevista realizada a un poblador wichi del paraje El Vizcacheral – Provincia del Chaco. Texto produzido para a disciplina “Letramento e escolarização básica: a inclusão de alunos jovens e adultos em atividades letradas” do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina”, em novembro de 2009.

Notas

1 EJA é a sigla que se utiliza no Brasil para designar uma modalidade de ensino destinada a pessoas que não se escolarizaram quando crianças por razões sócio-econômicas. Destacaremos, na sigla, o termo “Educação” e, quando for o caso, as referências à sigla estarão no feminino.

2 O curso foi desenvolvido no âmbito do “Proyecto Asociado entre el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Estadual de Campinas (UNICAMP)/Brasil y la Carrera de Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba/Argentina – Proyecto N° 029/07”.

3 Nossas pesquisas pessoais têm sido nas áreas de educação matemática e educação estatística, mas as considerações que traremos para este texto serão de natureza mais ampla e os escritos de Soares (2003, 2009) nos parecem procedentes se considerarmos a dimensão escolar destas duas áreas.

4 Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional. Para mais detalhes consultar o site do Instituto Paulo Montenegro:

http://www.ipm.org.br/ipmb_pagina.php?mpg=4.02.00.00.00&ver=por.

5 Alguns autores brasileiros têm utilizado os termos “numeramento”, outros “numeração”, considerarmos que estes termos podem induzir o leitor a redução da matemática ao aspecto numérico.

6 Street se refere a seu texto de 1984 no qual utilizou, parece que pela primeira vez, os termos “autônomo” e “ideológico” com relação a letramento.

7 Nosso grupo de pesquisa chama-se “Prática Pedagógica em Matemática – PRA-PEM”.

8 Houve um décimo primeiro trabalho que se baseou em uma entrevista de um aluno de EJA (Zidarich, 2009), entretanto ele não foi trazido para a análise contida neste texto, pois o entrevistado não mora nem estuda na região de Córdoba.

9 Esteley, devido ao tema de sua pesquisa de doutorado entrevistou uma professora que trabalhou em EJA.

10 Em alguns trabalhos finais foram utilizados os nomes reais das entrevistadas, mas para uniformizar o tratamento e manter o sigilo das outras, neste texto foram utilizados nomes fictícios.

11 As práticas sociais nas quais foi citado o uso do dinheiro não foram consideradas neste texto.

12 Neste caso também deixamos para análises posteriores as questões relativas ao letramento matemático.

Movimentos Sociais e Educação no Brasil

Maria da Glória Gohn

Preliminares: As lutas e organizações a partir de 1970

Este texto objetiva apresentar um panorama das lutas e movimentos pela educação no Brasil, sob dois aspectos. No primeiro, faz-se um mapeamento histórico das lutas e movimentos pela educação, formal e não formal no Brasil, pós- 1970. No segundo, focaliza-se um dos sujeitos da educação os profissionais da escola básica, atuando via sindical ou não. No mapeamento histórico das lutas e movimentos pela educação no Brasil destaca-se principalmente a luta dos professores e de outros profissionais da educação da rede pública ocorridas em São Paulo, de acordo com momentos da conjuntura política brasileira.

Os anos 1970 deixaram tristes registros na história brasileira: ditadura militar, prisões e perseguições políticas, arrocho salarial, tecnocracia estatal no planejamento etc. No entanto, foi também um

período de resistência e construção das bases para a redemocratização: retomada da organização sindical, surgimento de movimentos de comunidades de base (CEBs) nos bairros, movimento pela Anistia, reorganização partidária e criação de movimentos sociais que vieram a ser marcos no processo constituinte dos anos 1980. Tudo isso delineou um cenário de lutas em que a área da educação esteve presente tanto no campo não formal (no aprendizado político que a participação nas CEBs e movimentos sociais geraram) quanto a no campo formal (pela expansão do ensino, especialmente o ensino superior, e nas lutas das associações docentes de todos os níveis). Logo no início da década, em 1971, promulgou-se uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, destinada à educação básica. Os efeitos da nova institucionalidade fizeram-se sentir na reorganização do movimento docente.

Em 1973, ocorre a transformação da Associação dos Professores do Ensino Oficial Secundário e Normal do Estado de São Paulo (APENOESP) para Associação dos Professores do Ensino Secundário e Normal Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) (ver Vianna, 1999 e Gomes, 2003). Claudia Vianna (1999), ao pesquisar sobre a APEOESP, registra que as formas de representação coletiva dos professores paulistas sofreram muitas transformações até chegar ao modelo APEOESP, lembrando que os estudos de Catani (1989) localizou, já em 1902, a presença de organização com objetivo de defesa dos interesses dos professores, a Associação Beneficente do Professorado Público em São Paulo, que funcionou até 1919, quando foi fundada a Liga do Professorado Católico, vinculada à Cúria Metropolitana. A Liga, nos anos 30 engajou-se no debate entre católicos e os defensores do ideário escola novista. Em 1931 a Liga foi incorporada ao Centro do Professorado Paulista (CPP). A Confederação dos Professores Primários do Brasil, criada em 1960, deu origem em 1980 a Confederação dos Professores do Brasil, a CPB (que só teve densidade nacional após a Constituição de 88) (ver Lugli, 1997 e Vicentini, 1997).

Novas organizações surgem nos anos 1970, tais como o Movimento de União dos Professores (MUP), em 1976. É interessante que a impossibilidade de formar sindicatos na área dos funcionários públicos, naquela época, levou à formação de vários grupos e tendências dentro do MUP. Pelo menos três se destacaram: – uma de origem trotkista, a Organização Socialista Internacionalista (OSI)- que deu origem ao jornal *O Trabalho*, a tendência estudantil Liberdade e Luta (Libelu), e o Movimento de Oposição Aberta dos Professores (MOAP) que passou a se organizar pela base, em núcleos nas escolas. Essas tendências nada mais eram do que reflexo do movimento mais geral dos trabalhadores que, naquele momento, debatia-se sobre as formas de organização do sindicalismo de resistência do ABC (Municípios paulistas de Santo André (A), São Bernardo (B) e São Caetano do Sul (C)), e os grupos das Comissões de Fábrica do Sindicato dos Metalúrgicos de São Paulo e outras categorias, ou seja, na segunda metade dos anos 1970, a organização dos professores aproxima-se da dos trabalhadores, deixando de ser específica da categoria para ampliar seu escopo, não apenas incluindo outros profissionais da educação, mas também se articulando com as correntes sindicais que vieram a dar origem, nos anos 1980, à Central Única dos Trabalhadores (CUT), ao Comando Geral dos Trabalhadores (CGT) e, posteriormente, à Força Sindical e outras centrais. Nos anos 2000, lideranças do movimento dos professores da época se transformaram em ministros de estado.

O crescimento do papel do Estado na economia, durante os anos do “milagre” e do império da tecnocracia, teve como uma das consequências o aumento do número dos funcionários públicos. Embora a expansão tenha sido maior nos anos 1980, quando o Estado absorveu grandes contingentes de trabalhadores dispensados da indústria e de outros ramos na crise de 1981-1983, o final dos anos 1970 correspondeu à rearticulação daquela categoria de forma nova. A novidade ficou a cargo das alterações estruturais, na então escola pública de 1º e de 2º graus, criando uma escola massificada com

grande número de funcionários, ou no ensino superior, também ampliado e massificado, dando origem às associações de docentes, de funcionários etc. (Romaneli, 1988). O novo sindicalismo do ABC Paulista influenciou as associações dos docentes e os profissionais da área da saúde.

Outro movimento social importante que surgiu na década de 70 foi o Movimento de Lutas por Creches em São Paulo e em Belo Horizonte, criados em 1979. A origem destes movimentos também foi influenciada por fatores estruturais e conjunturais. No estrutural destacam-se: o empobrecimento das camadas populares e a necessidade de as mulheres trabalharem fora de suas próprias casas, para completar o orçamento doméstico; no conjuntural destacam-se: a organização das mulheres nas Comunidades Eclesiais de Base da Igreja Católica, a influência do Movimento Feminista e do Movimento da Anistia. Na cidade de São Paulo a Luta pela Creche pressionou o estado, por meio de ações da Prefeitura Municipal, a expandir a rede de creches públicas, então com quatro unidades apenas (1977), para um plano de 500 unidades (1979).

No plano da educação no meio rural, não se pode deixar de registrar no fim dos anos 70, a criação de movimentos no campo que vieram dar origem ao MST-Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra. Vários registros históricos assinalam um evento de 1979 em Santa Catarina como o início desse movimento no Brasil. De peculiar destacam-se, nos acampamentos dos Sem-Terra, as escolas para os filhos dos ocupantes, em que se procura fazer uma releitura dos ensinamentos prescritos pelos órgãos educacionais brasileiros, segundo a ótica dos sem terra. Destaca-se também a Cartilha de Formação das Lideranças dos sem-terra (vide Caldart, 1997). Registrem-se ainda as escolas de formação de lideranças, com destaque para a Escola Nacional Florestan Fernandes. .

Finalmente, ainda nos anos 1970, na área da educação, destacam-se a atuação de algumas entidades, a exemplo da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), em suas reuniões de

1976 a 1980, que representaram momentos de resistência ao regime militar e de contribuição à luta pela redemocratização do País, e a criação de entidades nacionais de pesquisa na área da Pós-Graduação que se implantara no Brasil, de forma mais estruturada, nos anos de 1970. Como exemplos é possível citar a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) em 1977, e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) em 1976. Em 1978, foi criada a Associação Nacional de Educação (ANDE). Entidades voltadas à pesquisa, como o Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), desempenharam papel importante na articulação com a ANPED e a ANDE na organização das Conferências Brasileira de Educação (CBE).

As Lutas pela educação na década de 1980

Em 1981 ocorreu a fundação da ANDES-Associação Nacional de Professores do Ensino Superior, nascida da união das Associações Docentes das universidades, principalmente públicas e comunitárias. O ano de 1984 entrou para a história do Brasil como o grande ano “da virada”, de total esgotamento do regime militar, com o movimento das “Diretas Já” (vide Sader, 1988). No entanto, ele teve vários antecedentes, entre os quais, a luta dos professores. No início dos anos 80, com a crise econômica e o desemprego, ficou famosa a ação do movimento dos professores por derrubarem as grades do Palácio dos Bandeirantes, em São Paulo, em uma de suas manifestações. Em 1987 formou-se o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública que teve um papel decisivo no processo constituinte e na elaboração dos artigos relativos à Educação na Carta Constitucional de 88. O lançamento do Fórum foi acompanhado de um manifesto em defesa da escola pública e gratuita. O Fórum demandou um projeto de educação mais amplo e que não se limitasse apenas às reformas no sistema esco-

lar. A descentralização administrativa passou a ser uma das demandas básicas no campo das políticas públicas (Hevia e Nunes, 1989)

Em 1988 foi lançado nacionalmente o Movimento em Defesa da Escola Pública que, em parte representou, na área da educação, a retomada de movimentos ocorridos nos anos 30 pelos Pioneiros da Educação e nos anos 50 pelos intelectuais nacionalistas do período (Fernandes, 1966). Esse movimento surgiu da articulação em torno da Constituinte, em seu capítulo da Educação, e se fez necessário ante a exigência constitucional de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Composto basicamente de intelectuais das universidades e de entidades ou de representantes de diversas categorias do magistério, o movimento logrou o apoio de 25 entidades da sociedade civil para a defesa de seu projeto básico. Após oito anos de luta de lobbies e pressões junto aos parlamentares de Brasília, obteve-se a aprovação de um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional.

Com a nova Constituição Federal de 88 os funcionários públicos adquiriram o direito de se sindicalizarem. A APEOESP transforma-se em sindicato. Em 1989 ocorre a criação da CNTE-Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação. Esta entidade surgiu a partir da união da CPB-Confederação dos Trabalhadores do Brasil com a FENASE-Federação Nacional dos Supervisores de Ensino e a FENOE- Federação Nacional de Orientadores Educacionais e a coordenação Nacional de Servidores do Ensino Público. A CNT articulou-se à CUT.

A luta popular por creches continuou nos anos 1980, de forma diferente. Ela é um exemplo do caráter educativo que as ações coletivas representam para seus participantes. De início, a reivindicação básica era a de creches diretas, construídas e mantidas pelo poder público. A centralidade da luta era atender a mãe, por não ter onde deixar seus filhos para trabalhar. Com o passar dos anos essa luta perdeu o caráter mobilizatório e a radicalidade inicial, pois várias militantes dos movimentos foram contratadas para trabalhar

nas próprias creches. Para essas mães, as questões básicas passaram a ser suas condições de trabalho nas novas unidades de prestação de serviços à população. Entretanto, a alteração nas ênfases das políticas públicas, nos primeiros anos da década de 80, de não priorizar as creches diretas, em razão de seus altos custos, e a retomada da política dos convênios com entidades filantrópicas e outras, levou ao ressurgimento de outro movimento social, o das creches conveniadas. Houve também um deslocamento do foco central do movimento de creches quanto à reivindicação, antes centrada na figura da mãe, passando para a figura da criança. Essa mudança explica o caráter educativo dado aos equipamentos e o tratamento que as creches, do ponto de vista da educação, passaram a dar à educação infantil de 0 a 6 anos, que deixou de ser um simples problema assistencial, como foi tratada nos anos 1960 e 1970 (ver Gohn, 1985 e 2012c).

As lutas educativas nos anos 1990

Durante os anos 1990, o cenário sociopolítico se transformou radicalmente. Inicialmente, ocorreu um declínio das manifestações nas ruas que conferiam visibilidade aos movimentos populares nas cidades, nos anos 1980. Alguns analistas diagnosticaram que eles estavam em crise porque haviam perdido seu alvo e inimigo principal: o regime militar. Na realidade, a partir de 1990 surgiram outras formas de organização popular, mais institucionalizadas, como a constituição de Fóruns Nacionais de Luta pela Educação, pela Moradia, pela Reforma Urbana; Nacional de Participação Popular etc. Esses fóruns estabeleceram a prática de encontros nacionais em larga escala, gerando grandes diagnósticos dos problemas sociais, definindo metas e objetivos estratégicos para solucioná-los. Nesse novo cenário, foram firmadas várias parcerias entre a sociedade civil organizada e o poder público, impulsionadas por políticas estatais, tais como a experiência do orçamento participativo, a política de Renda Mínima, bolsa/es-

cola etc., criando formas de participação dos cidadãos na gestão dos negócios públicos (ver Gohn, 2011 a).

Ética na Política foi um movimento ocorrido no início dos anos 1990 e teve grande importância histórica porque contribuiu, decisivamente, para a deposição, por meio do processo democrático, de um Presidente da República por atos de corrupção — fato até então inédito no país; além disso, colaborou à época, para o ressurgimento do movimento dos estudantes com novo perfil de atuação, os “cara-pintadas”. Eles expressaram a retomada do movimento estudantil no Brasil, de forma nova, alegre, descontraída. À moda dos índios, com seus gritos de guerra, os “cara-pintadas” fez escola e tornaram-se um estilo de fazer política (mais detalhes, ver Gohn, 2011 b).

À medida que as políticas neoliberais avançaram, foram despontando outros movimentos sociais, tais como a Ação da Cidadania contra a Fome, movimentos de desempregados, ações de aposentados ou pensionistas do sistema previdenciário. Algumas dessas ações coletivas surgiram como respostas à crise socioeconômica, atuando mais como grupos de pressão do que como movimentos sociais estruturados. Grupos de mulheres foram organizados nos anos 1990, em razão de sua atuação na política, para criar redes de conscientização de seus direitos e frentes de lutas contra as discriminações. O mesmo ocorreu com o movimento afrodescendente que, além das manifestações culturais, passou a lutar contra a discriminação racial. Os jovens também geraram vários movimentos culturais, especialmente na área da música, enfocando temas de protesto, a exemplo dos anos 60 (ver Ridenti, 2000). Serão os jovens e os afrodescendentes as categorias principais focalizadas nas políticas educativas denominadas de inclusão social. Cotas para os afro e cursos de inclusão digital para jovens tornaram-se rotinas nas escolas públicas.

Devem-se destacar outros três outros movimentos sociais importantes no Brasil, nos anos 1990: dos indígenas, dos funcionários públicos — especialmente das áreas da educação e da saúde— e dos ecologistas. O dos índios cresceu em número e em organização nessa década quando passaram a lutar pela demarcação de suas terras e

pela venda de seus produtos a preços justos e em mercados competitivos, após terem obtido uma grande vitória na área da educação: a de serem alfabetizados em suas próprias línguas. Essas conquistas, entretanto, têm gerado novos problemas. Os professores índios Maxakalis, de Minas Gerais, por exemplo, passaram a receber salários, o que resultou numa desorganização do grupo, pois eles cultivavam os próprios alimentos e passaram a pagar para outros o seu alimento. A merenda escolar quando chega é distribuída para todos, e não apenas aos escolares, pois eles são uma sociedade sem hierarquia, com relações de reciprocidade. O *kit* escolar também gerou conflitos, assim como o fato de as escolas serem fora das aldeias (vide Oliveira, 2006). Observa-se que no atendimento de demandas, não se respeitou a cultura dos Maxakalis. O mesmo pacote “urbano” foi implantado; no entanto, os índios ressignificaram as práticas.

Os ecologistas proliferaram após a conferência ECO 92, dando origem a muitas Organizações Não-Governamentais (ONGs). Aliás, tais organizações passaram a ter muito mais importância nos anos 1990 do que os próprios movimentos sociais. Trata-se de ONGs diferentes das que atuavam nos anos 1980 com os movimentos populares, tanto que são inscritas no universo do Terceiro Setor, voltadas para a execução de políticas de parceria entre o poder público e a sociedade, atuando em áreas em que a prestação de serviços sociais é carente ou até mesmo ausente, como na educação e saúde, para clientela como meninos e meninas que vivem nas ruas, mulheres com baixa renda, catadores e recicladores de papéis etc. A nova LDB de 1996, ao incluir temas novos, como os transversais, deu espaço à articulação, no currículo das escolas, entre práticas sociais e o ensino, e a questão do meio ambiente ganhou destaque.

Os sindicatos na área da educação básica, de uma maneira geral, alteraram muito lentamente suas práticas, apesar de terem crescido numericamente. No fim dos anos 1990, a CNT congregava mais de 30 entidades estaduais e abrangia cerca de dois milhões de trabalhadores, dos quais seiscentos mil sindicalizados (vide Gadotti, 1998 e 1999). Ações para intervir efetivamente em espaços e

fóruns institucionalizados, a exemplo dos Conselhos Municipais de Educação, Conselhos da Alimentação Escolar e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), foram poucas. Em geral, as atribuições dos conselhos têm sido vistas pelos sindicatos dos professores como políticas para desonerar o Estado de sua obrigação com as áreas sociais; iniciativas para privatizar a educação por meio da transferência de suas responsabilidades, principalmente de ordem financeira, para a própria comunidade administrar a 'miséria' ou criar/tomar iniciativas para resolver os problemas utilizando-se de parcerias, doações, trabalho voluntário etc. Também não creem na possibilidade de os conselhos serem canais da sociedade civil para intervir na gestão pública por meio de parcerias com o Estado, objetivando a formulação e o controle de políticas sociais.

As reformas governamentais que, progressivamente, retiraram direitos sociais, reestruturaram as profissões e arrocharam os salários em nome da necessidade dos ajustes fiscais, gerando reações na área da educação (ver Gentili, 1995; e Souza e Santana, 1999). Houve diversas mobilizações e greves contra as várias etapas da Reforma da Previdência dos funcionários do setor público. Na universidade pública, os sindicatos e associações docentes não conseguiram contestar as políticas neoliberais, e as reformas foram promulgadas. A expansão do ensino superior privado, em que a organização docente é débil, contribuiu para o enfraquecimento das lutas no setor universitário.

Para muitos, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) configura-se como um movimento social. No passado, esse trabalho de educação focalizava bastante o processo de alfabetização, e a educação popular também era utilizada como terminologia para indicar esse processo em espaços alternativos, com métodos alternativos ou a pedagogia freiriana voltada para a educação. O Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) é também um dos exemplos de um movimento que foi estimulado por políticas públicas implementadas em parceria com a comunidade organizada e assessoria de ONGs.

Um movimento social que data do século XX e ainda persiste em alguns Estados, no Brasil, é o das escolas comunitárias. A seguir, far-se-á uma longa citação retirada da tese de doutorado de Monica Rodrigues Costa, defendida na Universidade Federal de Pernambuco, em 2006, pelo fato de exemplificar a vitalidade desse movimento na atualidade. Monica afirma:

O Movimento das Escolas Comunitárias tem uma origem antiga. O seu surgimento em Recife data de 1942, sob a denominação de “escolas da comunidade”, em razão de um elevado crescimento populacional no período, sendo a oferta de serviços insuficiente para atender a demanda. Estas escolas se espalharam por todo o país. Ao longo dos anos 1980 as “escolas da comunidade” voltam a se estabelecer, basicamente em função do mesmo motivo: o sistema público oficial não consegue absorver as crianças e adolescentes de todas as comunidades, especialmente as periféricas. Seu objetivo não é apenas ser incluyente, mas desenvolver um trabalho pedagógico que assume a realidade das comunidades como parte do processo ensino-aprendizagem, tendo a experiência das pessoas como base de uma ação transformadora. Em 1986 o movimento das Escolas Comunitárias cria a AEEC, para politizar o debate educativo e lutar pelo reconhecimento das escolas comunitárias como espaço educativo e pela garantia de funcionamento, via acesso a recursos públicos.

A partir dos anos 1990, o movimento prioriza o investimento na qualificação de sua prática, no reconhecimento de seu trabalho pelo Estado, e se afirma como organização que atua no campo da Educação Popular, construindo uma identidade entre as diversas experiências pedagógicas que as escolas comunitárias desenvolvem.

Esta opção político-pedagógica se constitui na partilha de valores sociais e culturais, construindo uma relação entre o senso crítico, a criatividade, a melhoria das condições de vida e do processo ensino-aprendizagem. Aos jovens e adolescentes em início de vida profissional oportuniza o acesso à experiência de trabalho, em geral voluntária, que possibilite outros engajamentos: econômico, político e social (Costa, 2006, p. 12-13 e 14).

Entre 1968 e 2000, os estudantes universitários atuaram e entrevistaram muitas vezes na cena pública política mais geral, tais como nos anos 1960-70, resistindo contra o regime militar (Semeraro, 1994); em 1984, nas “Diretas Já”, e nos anos 1990, como os alegres “Cara-Pintadas”.

As Lutas pela educação no Novo Milênio

No novo milênio, o movimento universitário (ME) volta à cena pública, protagonizando outras lutas que articulam questões específicas de seu cotidiano com questões éticas da sociedade brasileira. As primeiras manifestações se refletem nas condições de infraestrutura das universidades: falta de professores, salas, equipamentos, refeitórios e qualidade da comida, bibliotecas desatualizadas; a eterna luta sobre o valor das mensalidades —no caso das instituições particulares; aceitação das carteirinhas da União Nacional dos Estudantes (UNE) em cinemas, teatros etc. As questões éticas, na pauta estudantil desde a era Collor com os “Caras Pintadas”, tiveram seu ápice em 2008 com a ocupação da Universidade de Brasília (UnB) e a luta pela saída do então reitor, amplamente denunciado na mídia por gastos pessoais ou exagerados com o dinheiro público dos “cartões corporativos”, novo instrumento de viabilização de práticas clientelísticas e ilegais. A greve nas universidades públicas paulistas em 2009, com a ocupação do campus da USP por forças policiais, seguida que confrontos - fato que não ocorria desde os anos 60, é outro registro que aponta para a retomada do movimento dos estudantes.

Questões específicas também têm entrado na pauta das demandas estudantis no Brasil de forma nova, agora articuladas com as políticas nacionais. A questão das cotas para afrodescendentes, populações indígenas e de baixa renda, o Programa Universidade para Todos (Prouni) e outras políticas denominadas como de “inclusão social” vão mobilizar categorias específicas, em lutas contraditórias no movimento como um todo.

Os estudantes têm participado ativamente dos encontros do Fórum Social Mundial (FSM). As publicações, análises, materiais visuais e relatos das edições do FSM que ocorreram em Porto Alegre, por exemplo, atestam esse engajamento. A política partidária continuou a ter grande influência na UNE, liderada por mais de uma década por lideranças estudantis ligadas ao Partido Comunista do Brasil (PC do B). Em 2007, durante o 50º Congresso da UNE, uma mulher foi eleita presidente da entidade, a quarta a dirigir a entidade, que já tem quase 70 anos de existência um fato histórico relevante na perspectiva da análise de gênero. A nova presidente era aluna de uma instituição particular e filiada ao PC do B. Foi a 10ª Presidente filiada ao PC do B que, desde 1981, controla a entidade.

Nos dez primeiros anos do novo século, os programas PROUNI e o REUNI, do governo federal, são responsáveis pela expansão do ensino superior e inclusão de estudantes de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade social. Eles respondem às demandas feitas há décadas por grupos e setores populares organizados, constituindo-se em espaço de articulação de várias demandas e lutas pela educação, institucionalizadas.

No campo da educação, no século XXI, entraram em cena novíssimos sujeitos sociopolíticos e culturais, muitos deles institucionais, como as fundações e entidades do Terceiro Setor. Essas entidades foram estimuladas pelas novas diretrizes governamentais, tanto nacionais quanto internacionais, e pelo suporte jurídico que obtiveram no fim dos anos 1990 com a Lei do Voluntariado, ou do Terceiro Setor – que gerou a regulamentação de novas regras para parceria público-privada. Foram estimuladas também pela criação de novos fundos e projetos de apoio e à articulação das entidades da sociedade civil e pelas redes públicas de escolas do ensino básico, assim como novos Fóruns, Conferências Nacionais e pelo Plano Nacional da Educação. Outros estímulos vieram também das linhas de projetos/programas lançadas por entidades de apoio à pesquisa acadêmica. Como se observará a seguir, alguns desses sujeitos passam a falar e a

reivindicar o nome de “movimento social” para suas ações. De fato, o conjunto das entidades, associações ou movimentos, passaram a atuar em redes, a exemplo das análises de Castells (1996).

O “Compromisso Todos pela Educação” é um exemplo dos novos movimentos sociais na área da educação neste novo milênio patrocinado por entidades privadas e representantes do Terceiro Setor. Ele é uma coalização de pessoas do mundo empresarial e/ou das elites empresariais tais como G. Gerdau, J. Roberto Marinho, ou executivos de grandes bancos e personalidades do Terceiro Setor já com destacada atuação no campo da educação como Viviane Senna, Milu Vilela, Ana Dinis, Norberto Pascoal etc.; além do Instituto Ethos, o GIFE, apoio da UNESCO. A proposta é no sentido de fazer da Educação uma ferramenta básica para o próprio desenvolvimento do país, pressionando o governo para que ela se torne a principal política pública. A proposta é focalizar a rede pública da escola básica. Quando o Compromisso foi lançado, cinco metas básicas foram propostas para serem atingidas, até 2022.

Movimentos sociais já existentes no século XX também se reorganizaram neste novo século, a exemplo da Campanha Nacional de Direitos da Educação-CNDE, que teve sua origem em de 1999, no contexto preparatório da Cúpula Mundial de Educação no Senegal (Dakar/2000). Na ocasião, um grupo de organizações da sociedade civil brasileira lançou a Campanha, com a meta de contribuir para a efetivação dos “direitos educacionais garantidos na Constituição, por meio de ampla mobilização social, de forma a que todos tenham acesso a uma escola pública de qualidade”. A Campanha surge justamente no momento que a educação passa a ser eixo central no discurso das reformas de estado e, ao mesmo tempo, em que se atribui à Educação um papel estratégico no novo modelo de desenvolvimento articulado pelas políticas da globalização. A Campanha alinha-se em rede com 120 instituições, movimentos ou redes internacionais, a exemplo da Campanha Global.

A Campanha possui um Comitê Diretivo e Comitês Estaduais em treze estados brasileiros. Com uma coordenação localizada em

São Paulo, ela realiza anualmente uma Assembleia Geral e se submete à Avaliação Técnica e à Auditoria Externa, desenvolvida por consultorias especializadas. As seguintes entidades compõem a Campanha: Ação Educativa, Action Aid, Centro de defesa da Criança e do Adolescente do Ceará, CEDECA, Centro de Cultura Luiz Freire, Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação- CNTE Movimento Nacional dos Trabalhadores Sem-Terra-MST, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação-UNDIME, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação-UNCME.

Considerações finais: os desafios do novo milênio

As lutas e movimentos pela educação, apesar de serem antigos, às vezes, são invisíveis para a maioria da população, tanto que só recentemente ganharam visibilidade na mídia. Os movimentos sociais sempre têm um caráter educativo (Gohn, 2012a e 2012d). Usualmente, os sindicatos dos professores e o movimento dos estudantes são os protagonistas que entram em cena com maior frequência. As demandas são históricas, pois acompanharam o processo e o modelo de desenvolvimento do País, quase sempre voltadas para os interesses da categoria profissional, mas as reivindicações ajudaram a construir as agendas de políticas públicas.

A educação, de um modo geral, e a escola, de forma específica, tem sido lembrada como uma das possibilidades de espaço civilizatório numa era de violência, medo e descrença (Touraine, 1994; Gohn, 2012a). A escola pode ser polo de formação de cidadãos ativos a partir de interações compartilhadas entre a escola e a comunidade civil organizada, e as lutas pela educação, o alicerce dessa nova história. A participação da sociedade civil nas lutas pela educação não é para substituir o Estado, mas para que este cumpra seu dever: o de propiciar educação de e com qualidade para todos.

Bibliografia

- APEOESP. *Suplemento Especial. Jornal da APEOESP*. São Paulo, set. 1997.
- _____. Reforma educacional e reforma do estado. *Suplemento Especial. Jornal da APEOESP*. São Paulo, fev./mar. 1999.
- CALDART, R. *Educação em movimento*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CASTELLS, M. *The raise of the network society*. Oxford, Blackwell. 1996
- CATANI, D. B. *Educadores à meia luz: um estudo sobre a Revista de Ensino da Associação Beneficente do Professorado Público do Estado de São Paulo (1902-1919)*. São Paulo, Tese de Doutorado em, FEUSP, 1989
- COSTA, M. R. Experiências emancipatórias: alternativas políticas e políticas alternativas dos movimentos sociais no Nordeste. Tese. (Doutorado em Serviço Social)-Faculdade de Serviço Social, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2006.
- FERNANDES, F. *Educação e sociedade no Brasil*, S. Paulo: Dominus, 1966.
- GADOTTI, M. *Sindicalismo e educação no Brasil: a visão dos líderes sindicais*. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 1998.
- _____. *Estado e sindicalismo docente no Brasil: 20 anos de conflitos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999.
- GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da exclusão*. 3a.ed.Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOHN, M. G. *Sociologia dos movimentos sociais*. São Paulo, Cortez Ed., 2013a
- _____. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil Contemporâneo*. 5ª ed, Petrópolis, Vozes, 2013b
- _____. *Teorias dos Movimentos Sociais-Paradigmas clássicos e contemporâneos*. 10ª Ed. São Paulo, Loyola, 2012b.
- _____. *Movimentos Sociais e Educação*, 8ª ed., São Paulo: Cortez, 2012 c
- _____. *Novas teorias dos movimentos sociais*. 4ª ed., São Paulo: Loyola, 2012 d.
- _____. *Conselhos Gestores e Participação Sociopolítica*. 4ª ed., São Paulo, Cortez Ed., 2011a
- _____. *Movimentos e lutas sociais na História do Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Loyola, 2011b.
- _____. *Educação Não-Formal e cultura política*. 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2011c
- _____. *Educação não formal e o educador social*. São Paulo, Cortez Ed. 2010.
- _____. *A Força da Periferia- A luta das mulheres por creches em São Paulo*. Petrópolis, Vozes, 1985

- GOMES, M. S.S. O Movimento dos Professores no Estado de São Paulo, Univ. Metodista SP, Dissertação (Mestrado em Educação), 2003.
- HEVIA, R. e NUNES, I. "Crisis en la relación centralismo descentralización educacional en América Latina" in. *Sindicalismo docente, estado y educación en América Latina*. Santiago do Chile, PIIE, 1989
- LUGLI, R. S.G. Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista) e o movimento de organização dos professores; 1964-1990. São Paulo. Dissertação de Mestrado em 1997, FE-USP
- RIDENTI, M. *Em busca do povo brasileiro*, Rio, Record, 2000.
- ROMANELLI, O. O *História da educação no Brasil- 1930-1973*. 10 ed. Petrópolis: Vozes, 1988
- SADER, E. *Quando novos personagens entraram em cena*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- SEMERARO, G. *A primavera dos anos 60*. São Paulo: Ed. Loyola, 1994.
- SOUZA, D.B.; SANTANA, M.A.; e DELIUZ, N. *Trabalho e educação: centrais sindicais e reestruturação produtiva no Brasil*. Rio de Janeiro, Quartet, 1999
- OLIVEIRA, L. M. A iconografia como desdobramento da concepção de mundo da comunidade Maxakali. *Congresso e Simpósio Internacional Pedagogia Social*, São Paulo, USP, 2006.
- TOURAINE, Alain. *Crítica à modernidade*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- VIANA, C. *Os Nós do "nós"-Crise e perspectiva da ação coletiva docente em São Paulo*. São Paulo: Ed. Xamã, 1999.
- VICENTINI, P. P. Um estudo sobre o CPP (Centro do Professorado Paulista): profissão docente e organização do magistério(1930-1964). São Paulo. Dissertação de Mestrado em Educação, FE-USP, 1997

Acerca de los autores

Estela M. Miranda

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Profesora Titular de Política Educacional y Legislación Escolar. Miembro del Comité Académico de Doctorado en Ciencias de la Educación (2013-2016). Directora del Grupo de Investigación: “Estudios sobre políticas educativas” (GzEPE) (CIFYH-UNC). Dicta cursos de postgrados en universidades nacionales y extranjeras. Miembro de Comités editorial y científico de journals y revistas nacionales e internacionales. Coordinadora de proyectos internacionales para la formación de postgrado (Erasmus Mundus- MoE; CAPG-BA N°030/07 y CAPG-BA N° 060/12; Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur (NEIES-Mercosur). Editora de la Revista Digital “Integración y Conocimiento” del NEIES-Mercosur. Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación (2002-2013)(FFYH-UNC). Autora de libros y artículos en revistas científicas en temáticas referidas a las políticas educativas, con énfasis en los niveles medio y superior universitario.

Newton A. Paciulli Bryan

Mestrado e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou o pós-doutorado na Université Paris I (Panthéon-Sorbonne)/Institut D'études du Développement Économique et Social. Atualmente é professor da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, onde coordenou “Projeto associado entre o Programa de Pós-graduação em Educação da UNICAMP e o Programa de Doutorado em Ciências da Educação da Universidade de Córdoba/Argentina” – CAPG-BA no projeto: 029/07/ CAPES. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Administração Planejamento e Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: planejamento e política educacional, educação e desenvolvimento sustentável, educação e trabalho e educação comparada internacional.

Gloria E. Edelstein

Doctora en Educación por la Universidad de Buenos Aires. Profesora Titular Plenaria Cátedra Interdisciplinaria: “Práctica Docente y Residencia”. Decana FFyH/UNC(2008/2011). Directora Maestría en Pedagogía y Especialización en Asesoramiento y Gestión Pedagógica, (FFyH/UNC. 2002/ 2009). Integra Comité Académico Carreras Posgrado orientadas a Enseñanza y Doctorado en Ciencias de la Educación. Dirige Tesis Grado, Maestría y Doctorado UNC y otras universidades del país. Dirige P&D interdisciplinarios SECyT/UNC con resultados publicados. Evaluadora P&D diversas universidades. Miembro Comisión Becas/CONICET y Comité Científico Revistas Educación. Profesora Seminarios Posgrado UNC y diversas universidades nacionales. Autora libros y artículos revistas con referato; ponencias y conferencias eventos científicos (Didáctica y Formación de Docentes). Preside las Jornadas Nacionales “Prácticas y Residencias en la Formación de Docentes” (FFyH/UNC V Edición 2012).

Darío Fiorentini

Mestre em Matemática Aplicada pelo Imecc-Unicamp e o doutor em Educação pela FE/Unicamp. Atualmente é docente e pesquisador da FE/Unicamp - Áreas de Formação de Professores e de Educação Matemática – e coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unicamp. É também pesquisador do CNPq (PQ-D1), tendo publicado e organizado mais de uma dezena de livros, em colaboração com outros docentes, e publicado cerca de uma centena de artigos em periódicos científicos ou capítulos de livros. Foi membro da equipe de avaliação da CAPES – Área de Educação - para avaliação de programas de Pós-Graduação em Educação no triênio 2007-2009. Seu interesse atual de pesquisa é a formação e o desenvolvimento profissional de professores, principalmente em comunidades colaborativas e/ou investigativas. Participa dos grupos de pesquisa GdS (Grupo de Sábado), PRAPEM (Prática Pedagógica em Matemática) e GEPPFM (Grupo de Estudo, Pesquisa sobre Formação de Professores de Matemática), sendo coordenador do último.

Dilma Fregona

Doctora en Didáctica de la Matemática por la Universidad de Bordeaux, Francia. Actualmente es docente e investigadora en la Facultad de Matemática, Astronomía y Física de la Universidad Nacional de Córdoba. En los últimos años participa en proyectos de investigación relativos al desarrollo profesional de docentes o futuros docentes que enseñan matemática, desde una perspectiva de trabajo colaborativo. El proyecto vigente incluye a docentes que se desempeñan en la modalidad de educación de adultos, y en estrecha vinculación ese equipo trabaja en la reconstrucción de experiencias de enseñanza llevadas a cabo en el ámbito de la Escuela Michelet, Talence, Francia. En aulas de esa escuela se confrontaban con la contingencia estudios teóricos realizados en el marco de la teoría de las situaciones didácticas. Contamos con la colaboración de quienes diseñaron y ejecutaron las secuencias de lecciones que fueron objeto de investigación y de las rutinarias.

Mónica E. Villarreal

Licenciada en Matemática por la Facultad de Matemática, Astronomía y Física (FaMAF) de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y Doctora en Educación Matemática por la Universidade Estadual Paulista de Río Claro (Brasil). Investigadora del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) y profesora de FaMAF. Investiga acerca del desarrollo profesional de profesores de matemática en escenarios de modelización y uso de tecnologías en la educación matemática integrando un equipo de investigación colaborativa constituido por docentes-investigadores de la universidad y docentes de la escuela secundaria.

María Graciela Fabietti

Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Córdoba. Docente de *Estadística y Sistemas de Información Educativa*, de la carrera de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Córdoba. Docente en *Metodología de la Investigación* en carreras de grado y posgrado de diferentes universidades nacionales. Desde hace varios años su investigación está orientada a conocer las prácticas de evaluación del aprendizaje en escuelas de la ciudad de Córdoba, de gestión estatal, correspondientes al nivel primario y secundario. Ha realizado una estancia Posdoctoral en el Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa, Portugal (Beca Posdoctoral Erasmus Mundus-Move on Education, 2011-2012), en el área de evaluación.

Adela Coria

Doctora en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas (DIE- CINVESTAV, México). Profesora Titular de Didáctica General (FFYH-UNC). Directora del Doctorado en Ciencias de la Educación y miembro del Comité Académico de la Maestría en Pedagogía. Profesora Asociada Regular en el Departamento de Educación a Distancia, con funciones de asesoramiento pedagógico en la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC. Ha sido Directora de ese Departa-

mento y Sub-Secretaria Académica de la Facultad. En el Ministerio de Educación de la Nación, ha sido Coordinadora de Areas Curriculares en la Dirección de Gestión Curricular y Formación Docente. Ha investigado, participado en múltiples eventos científicos nacionales e internacionales y publicado en torno a temáticas vinculadas con el Campo Académico, el Curriculum, la Didáctica y la Educación a Distancia y Tecnología Educativa.

Dirce Zan

Doutora em educação e docente do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC) da Faculdade de Educação da Unicamp. Atualmente é vice-presidente do Centro de Estudos Educação & Sociedade (CEDES), coordenadora associada do Curso de Pedagogia da FE/UNICAMP e líder do Grupo VIOLAR (Laboratório de Estudos sobre Violência, Imaginário e Juventude) do programa de pós-graduação da mesma instituição. Suas pesquisas estão voltadas para a investigação das relações entre juventude e escola no contexto das transformações sociais e culturais contemporâneas.

Dione Lucchesi de Carvalho

Graduada em Matemática, tem mestrado e doutorado em Educação. Tanto sua tese como sua dissertação – defendidas na Unicamp – têm como temática a Educação Matemática. Foi, até 1998, professora de Matemática da Escola Básica. Atualmente é docente, na Graduação e na Pós-Graduação, e pesquisadora da Faculdade de Educação da Unicamp. É membro do GdS (Grupo de Sábado), do Prapem (Prática pedagógica em Matemática), do qual é coordenadora, e do GPFPm (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Professores de Matemática). Tem investigado sobre a prática pedagógica em matemática, a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Estatística.

Débora Cristina Jeffrey

Graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual de Campinas (1999), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Cam-

pinas (2001) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2006). Atualmente é Professora Doutora da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação e Chefe do Departamento de Políticas, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: política educacional, avaliação sistemas educativos, gestão educacional e educação de jovens e adultos.

Maria da Glória Gohn

Socióloga, Doutora em Ciência Política pela Universidade de São Paulo, e Pós-doutorado pela New School of University, Nova York. Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas (UNICAMP). Pesquisadora I do CNPq e Vice-presidente do Research Committee Social Classes and Social Movements (RC 47) da Associação Internacional de Sociologia. Participou do Comitê de Sociologia do CNPq (2007-2010). Tem 18 livros publicados de autoria individual sobre a temática dos movimentos sociais e educação não formal destacando-se *História dos Movimentos e Lutas Sociais* (Loyola, 2012, 8ª edição), *Teoria dos Movimentos Sociais* (Loyola, 2012, 10ª edição) e *Novas Teorias dos Movimentos Sociais* (Loyola, 2012, 4ª edição); *Movimentos Sociais e Redes de Mobilizações Cívicas no Brasil Contemporâneo* (Vozes, 2013, 5ª ed) e *Educação Não-Formal e a Formação do Educador Social* (Ed. Cortez, 2ª ed. 2013 e *Sociologia dos Movimentos Sociais* (Cortez, 2013).

