

REDPEEL

RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA
REDE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

CURRÍCULO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA

.....

CURRÍCULO, APRENDIZAJE Y EVALUACIÓN EN LA EDUCACIÓN LATINOAMERICANA



Universidad
Nacional
de Córdoba



Universidad
Nacional
de San Martín



PUC



REDPEEL

RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA
REDE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

Currículo, aprendizagem e avaliação na educação latino-americana

Currículo, aprendizaje y evaluación en la educación latinoamericana



REDPEEL

RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA
REDE DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA AMÉRICA LATINA

Red De Posgrados En Educación En Latinoamérica (REDPEEL)
Red De Pós-Graduação Em Educação Da América Latina (REDPEEL)
Pontificia Universidad Católica de Campinas

Primera edición digital, Junio 2024

Coordinación y edición: Artur José Renda VITORINO, ELSA Georgina Aponte Sierra,
Carla Beatriz Capetillo Medrano, Marcelo Rodrigo Pérez Pérez, Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Coordinación y edición: Dr. Artur José Renda Vitorino, Dr. Alex Sánchez Huarcaya

Coordinador interno de la PUCP: Dra. Rosa Tafur Puente

Coordinador interno de la UNESP: Dra. Deise Aparecida Peralta

Coordinador interno de la PUC-Campinas: Dr Artur José Renda Vitorino.

Coordinador interno de la UAZ: Dra. Ma. de Lourdes Salas Luévano

Coordinador interno de la UPTC: Mag. Myriam Cecilia Leguizamón Gonzales

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

Coordinador interno de la UFPA: Ana Clédina Rodrigues Gomes

Coordinador interno de la UCT: Dra. María Elena Mellado Hernández

Coordinador interno de la UPNFM: Paola Carolina Blunes García

Coordinador interno de la UDEA: Fabio Rafael Castro Salazar

Coordinador interno de la UFSC: Graziella Souza dos Santos

Cuidado de edición: Pá de Palavra

Corrector de estilo: Thiago Zilio Passerini

Traductor de la introducción y prólogo al castellano y portugués: Marcos José

Traductores de síntesis y resúmenes: Silvana Leite

Diseño y diagramación: Telma Custódio

Distribución por cualquier medio, siempre que se mantenga el reconocimiento de sus autores,
no se haga uso comercial de la obra y no se realice ninguna modificación en la misma.

ISBN: 978-85-89250-51-0

Hecho en Brasil

COMITÉ EDITORIAL

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya
Pontificia Universidad Católica del Perú
Samuel Mendonça
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil
Liliana Ávila Garzón
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
María de Lourdes Salas Luévano,
Universidad Autónoma de Zacatecas, México
Artur José Renda Vitorino
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil
Omar Aravena Kenigs
Universidad Católica de Temuco, Chile
María Silvia Pinto de Moura Librandi Da Rocha
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil
Marcelo Pérez Pérez
Universidad de Chile
Carla Beatriz Capetillo Medrano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México
Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil
Elsa Georgina Aponte Sierra
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil
Rosa María Tafur Puente
Pontificia Universidad Católica del Perú
Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Pará, Brasil

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

C986

Currículo, aprendizagem e avaliação na educação latino-americana
= Currículo, aprendizaje y evaluación en la educación latinoamericana
[recurso eletrônico] / organização Rede REDPEEL. - 1. ed. - São Paulo
: Pá de Palavra, 2024.

recurso digital ; 3 MB

Formato: PDF

Requisitos do sistema: adobe digital editions

Modo de acesso: world wide web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-89250-51-0 (recurso eletrônico)

1. Avaliação educacional - América Latina. 2. Educação - América
Latina Currículos. 3. Aprendizagem - Avaliação - América Latina.
4. Currículo - Avaliação América Latina. 5. Livros eletrônicos. I. Rede
de Pós-Graduação em Educação da América Latina.

24-89250

CDD: 375.00698

CDU: 37.016:37.091.26(8)



Meri Gleice Rodrigues de Souza - Bibliotecária - CRB-7/6439

Direitos reservados à

PÁ DE PALAVRA

[O selo de autopublicação da **Parábola Editorial**]

Rua Dr. Mário Vicente, 394 - Ipiranga

04270-000 São Paulo, SP

pabx: [11] 5061-9262

home page: www.padepalavra.com.br

e-mail: producao@padepalavra.com.br

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser repro-
duzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios (eletrônico
ou mecânico, incluindo fotocópia e gravação) ou arquivada em qualquer
sistema ou banco de dados sem permissão por escrito da editora.

ISBN: 978-85-89250-51-0 [e-book]

© da edição: Pá de Palavra, São Paulo, junho de 2024.

Sumário

Prólogo

El papel de la ciencia y la formación de jóvenes investigadores en la REDPEEL..... 8

Prefácio

O papel da ciência e a formação de jovens pesquisadores na REDPEEL..... 11

Apresentação

Artur José Renda Vitorino 13

Introducción

Artur José Renda Vitorino 18

CAPÍTULO 1

AValiação DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: meta-análise das pesquisas do estado da arte (1993-2012)

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN BRASIL: meta-análisis del estado del arte (1993-2012) 23

Elisabete de Oliveira Garcia e Adolfo Ignacio Calderón

CAPÍTULO 2

EL MODELO DE ENSEÑANZA DIRECTA EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LA LECTOESCRITURA INICIAL

O MODELO ENSINO DIRECTO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA PRECOCE 39

Wendy Zamira López Romero e Lexy Concepción Medina Mejía

CAPÍTULO 3

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE ESTUDANTES EM EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM MEDIADAS POR

SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVO

DESARROLLO COGNITIVO DE ESTUDIANTES EN EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE MEDIADAS POR

SECUENCIAS DE ENSEÑANZA INVESTIGADORAS 57

Willá Nayana Corrêa Almeida e João Manoel da Silva Malheiro (Orientador)

CAPÍTULO 4

LIDERAZGO INTERMEDIO: una experiencia de aprendizaje en redes de mejoramiento escolar

LIDERANÇA INTERMEDIÁRIA: uma experiência de aprendizagem em redes de melhoria escolar 75

Jonathan Andrés Betancur Álvarez e Omar Andrés Aravena Kenigs (Asesor de tesis)

CAPÍTULO 5

ELEMENTOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR QUE SINALIZAM INDUÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL 94

ELEMENTOS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR QUE SEÑALAN INDUCCIÓN A LA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL

Paula Cortinhas de Carvalho Becker e Juarez da Silva Thiesen

CAPÍTULO 6

TONOS Y TRAZOS QUE DESPLIEGAN LA VIDA

TONS E TRAÇOS QUE DESDOBRAM A VIDA 107

Prisila Natalia Alzate Yépez e Erica Elexandra Areiza Pérez

CAPÍTULO 7

COMPRENDIENDO LA PROPUESTA DE CONTROL COMUNITARIO DEL CURRÍCULO DE LA ASAMBLEA COORDINADORA DE ESTUDIANTES SECUNDARIO [ACES]

ENTENDENDO A PROPOSTA DE CONTROLE COMUNITÁRIO DO CURRÍCULO DA ASSEMBLÉIA COORDENADORA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO [ACES] 126

Elize Annette Cárcamo Solar e Daniel F. Johnson Mardones

CAPÍTULO 8

REPRESENTACIONES DE DIRECTIVOS ESCOLARES Y LÍDER INTERMEDIO SOBRE APRENDIZAJE/ EVALUACIÓN:

implicancias en el liderazgo escolar

REPRESENTAÇÕES DE DIRETORES DE ESCOLAS E LÍDER INTERMEDIÁRIO SOBRE APRENDIZAGEM/AVALIAÇÃO:

implicações para a liderança escolar 141

Andrea Rodríguez Venegas e Juan Carlos Chaucono Catrino (Asesor de Tesis)

CAPÍTULO 9

REPRESENTACIONES SOCIALES DE DIRECTIVOS DOCENTES; POSIBILIDADES Y DESAFÍOS EN ESCENARIOS RURALES

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES DE ENSINO; POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM CENÁRIOS RURAIS 153

Danilo Andrés Gómez Melo e Johana Lorena Gómez Viasús

CAPÍTULO 10

RETROALIMENTACIÓN EN PANDEMIA: un estudio sobre las prácticas evaluativas de docentes peruanos de educación secundaria

RETROALIMENTAÇÃO NA PANDEMIA: um estudo sobre as práticas de avaliação dos professores

de educação secundária no peru 169

Mireya Rocío Gibu Shimabukuro de Nakamura e Frank Villegas Regalado

CAPÍTULO 11

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS ES DE MATEMÁTICA E INJUSTIÇAS CURRICULARES: um estudo (comparativo entre Brasil e Chile) na perspectiva redistribuição-reconhecimento

FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS E INJUSTICIAS CURRICULARES: un estudio (comparado entre Brasil y Chile) desde la perspectiva de redistribución-reconocimiento..... 182

Flavio Augusto Leite Taveira e Deise Aparecida Peralta

CAPÍTULO 12

DESENREDANDO EL OVILLO DE LA CALIDAD EDUCATIVA: análisis del licenciamiento universitario en Chile y Perú

DESVENDANDO O EMARANHADO DA QUALIDADE EDUCATIVA: análise do credenciamento universitário no Chile e no Peru. 194

Víctor Raúl Ahumada Bastidas

CAPÍTULO 13

EL DOCENTE DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR (UAZ): formación, práctica, competencias y evaluación

O DOCENTE DA UNIDADE ACADÊMICA DO ENSINO SUPERIOR (UAZ): formação, prática, competências e avaliação 210

María Medina Alvarado, Beatriz Herrera Guzmán (asesora de tesis) e Victor Hugo Bañuelos García (coasesor de tesis)

Prólogo

El papel de la ciencia y la formación de jóvenes investigadores en la REDPEEL

Con mucha alegría presento a los lectores el libro *Currículo, aprendizaje y evaluación en la educación latinoamericana*. Los textos reunidos en este libro son productos académicos, que presentan resultados de investigaciones ya concluidas o que se encuentran en su etapa final, escritos por jóvenes investigadores y sus respectivos orientadores, que pertenecen a diversas universidades de nuestra América Latina, asociadas a la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL).

Los textos, que provienen de diversos países latinoamericanos (Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México y Perú), presentan múltiples y diversos hallazgos de investigación, que expresan la creatividad y el compromiso que estos educadores y autores tienen con la mejora de la calidad de la educación en diversos contextos educativos. Además de la pluralidad temática, otro punto fuerte de la propuesta es la diversidad de metodologías y teorías que se utilizan para sustentar las hipótesis de trabajo que, una vez confirmadas, nortearon la producción textual de los diferentes capítulos que componen este libro.

El lanzamiento de este libro ocurre en un momento muy especial para América Latina y el mundo. Somos conscientes de las complejidades que caracterizan a la producción científica en tiempos de negacionismo, posverdad, oscurantismo y hasta de terraplanismos¹. Infelizmente, una cruzada reaccionaria y neoconservadora desde hace algún tiempo intenta quitarle valor a la ciencia, puesto que, para los formuladores y defensores de esas ideas, el destino de muchos países de África y América Latina debería ser resumido a la condición de simples productores de *commodities*², sin cualquier proyecto de nación apoyada en la producción de valor a través de los avances científicos. Sin embargo, la crisis humanitaria que asoló al mundo en los últimos tres años en la pandemia del virus Covid-SARS-19, sirvió para comprobar que,

1 Por más increíble que parezca, una investigación realizada en la ciudad de San Pablo (Brasil) en 2022 indicó que el 15% de los entrevistados creía que la tierra era plana, que el virus Covid-SARS-19 era una simple gripecita y que tomar vacunas perjudicaba la salud.

2 En este texto entendemos por *commodities* aquellas mercancías primarias de origen agrícola, mineral, ambiental y pecuaria.

sin ciencia, el destino de la humanidad es tan sombrío, que su ausencia puede conducir a la humanidad a su completa aniquilación.

Por eso somos defensores de la ciencia. En su libro titulado *Ciencia y existencia*, el pensador brasileiro Álvaro Vieira Pinto (2020) nos recuerda que la investigación científica es el momento culminante de un proceso de extrema amplitud y complejidad, a través del cual el hombre realiza su suprema posibilidad existencial, que define su esencia de animal racional. Es justamente esa esencia que le permitió al hombre dominar a la naturaleza, transformarla, adaptarla a sus legítimas necesidades e intereses. Según el autor, es un proceso de conocimiento. Para Vieira Pinto (2020: 23), ese conocimiento:

Se extiende desde el principio de la evolución biológica hasta las formas más altas de la escala animal y en su manifestación superior se revela por el surgimiento de ideas en la consciencia humana. Tales ideas, en su etapa más elevada, se multiplican gracias a la ejecución de la investigación científica, cuya finalidad última consiste en dotar a la consciencia de nuevas ideas, representativas de contenidos hasta entonces ignorados de la realidad exterior. De ese modo tiene procedido el avance sin fin del conocimiento humano.

Es por eso que es gratificante leer un libro que está compuesto por jóvenes investigadores-autores de nuestra región, que con esmero y dedicación nos ofrecen aquello que hay de mejor de sus investigaciones de posgrado. Es con ellos que contamos para dar continuidad a la lucha que los científicos más maduros (por no decir más viejos...) venimos estableciendo para sacar a la ciencia latinoamericana del lugar marginal al cual los países capitalistas centrales nos relegaron.

En esa noble — y por qué no, también *proletaria tarea* — las acciones desarrolladas por la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL) ocupan un lugar importante. Felicitando al Coordinador e idealizador de la REDPEEL, profesor Dr. Alex Sánchez, extendiendo mi saludo y felicitaciones a todos los investigadores e investigadoras que hacen parte de esta red, por su compromiso a favor del desarrollo de la educación, de la cultura y del conocimiento en Latinoamérica.

Encierro este texto introductorio con las sabias palabras de un gran escritor y compatriota mío³, Eduardo Galeano, que en la Introducción de su libro más famoso — *Las venas abiertas de América Latina* — nos recuerda por qué precisamos asumir un papel de protagonistas en la hora de hacer ciencia y de producir conocimiento socialmente relevante. El autor uruguayo escribió lo siguiente:

3 Efectivamente, nací en la ciudad de Montevideo — República Oriental del Uruguay y actualmente soy Profesor Titular de la Universidad Federal da Paraíba — Brasil.

Para quienes conciben la historia como una competencia, el atraso y la miseria de América Latina no son otra cosa que el resultado de su fracaso. Perdimos; otros ganaron. Pero ocurre que quienes ganaron, ganaron gracias a que nosotros perdimos: la historia del subdesarrollo de América Latina integra, como se ha dicho, la historia del desarrollo del capitalismo mundial. *Nuestra derrota estuvo siempre implícita en la victoria ajena; nuestra riqueza ha generado siempre nuestra pobreza para alimentar la prosperidad de otros: los imperios y sus caporales nativos* (Galeano, 2006: 15, destacados del autor).

Convido a nuestros jóvenes científicos a construir colectiva y creativamente un futuro mejor. Desde el extremo oriental de las Américas, les saludo cordialmente:

João Pessoa, PB (Brasil), 25 de agosto de 2023

JORGE FERNANDO HERMIDA

Profesor de la Universidade Federal da Paraíba

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

República Federativa do Brasil

Referencias

GALEANO, E. (2006). *Las venas abiertas de América Latina*. Montevideo: Ediciones del Chanchito.

VIEIRA PINTO, A. (2020). *Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica*. Rio de Janeiro: Contraponto.

Prefácio

O papel da ciência e a formação de jovens pesquisadores na REDPEEL

É com grande alegria que apresento aos leitores o livro *Currículo, aprendizagem e avaliação na educação latino-americana*. Os textos reunidos neste livro são produtos acadêmicos que apresentam os resultados de pesquisas já concluídas ou em fase final, escritos por jovens pesquisadores e seus respectivos orientadores, pertencentes a diversas universidades de nossa América Latina, associadas à Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEEL).

Os textos, provenientes de vários países latino-americanos (Brasil, Chile, Colômbia, Honduras, México e Peru), apresentam múltiplos e diversificados resultados de pesquisa, que expressam a criatividade e o compromisso que esses educadores e autores têm com a melhoria da qualidade da educação em vários contextos educacionais. Além da pluralidade temática, outro ponto forte da proposta é a diversidade de metodologias e teorias utilizadas para fundamentar as hipóteses de trabalho que, uma vez confirmadas, orientaram a produção textual dos diferentes capítulos que compõem este livro.

O lançamento deste livro ocorre em um momento muito especial para a América Latina e para o mundo. Estamos cientes das complexidades que caracterizam a produção científica em tempos de negacionismo, pós-verdade, obscurantismo e até mesmo terraplanismos¹. Infelizmente, há algum tempo, uma cruzada reacionária e neoconservadora vem tentando desvalorizar a ciência, já que, para os formuladores e defensores dessas ideias, o destino de muitos países africanos e latino-americanos deveria ser reduzido à condição de meros produtores de *commodities*², sem nenhum projeto de nação baseado na produção de valor por meio dos avanços científicos. No entanto, a crise humanitária que assolou o mundo nos últimos três anos com a pandemia da Covid-SARS-19 serviu para provar que, sem a ciência, o destino da humanidade é tão sombrio que sua ausência pode levá-la à completa aniquilação.

1 Por incrível que pareça, uma pesquisa realizada na cidade de São Paulo (Brasil) em 2022 indicou que 15% dos entrevistados acreditavam que a Terra era plana, que o vírus Covid-SARS-19 era um simples bichinho e que tomar vacinas era prejudicial à saúde humana.

2 Neste texto, entende-se por *commodities* os bens primários de origem agrícola, mineral, ambiental e pecuária.

Por isso somos defensores da ciência. Em seu livro intitulado *Ciência e existência*, o pensador brasileiro Álvaro Vieira Pinto (2020) nos lembra que a pesquisa científica é o momento culminante de um processo de extrema amplitude e complexidade, por meio do qual o homem realiza sua suprema possibilidade existencial, que define sua essência de animal racional. É justamente essa essência que permitiu ao homem dominar a natureza, transformá-la, adaptá-la às suas necessidades e interesses legítimos. Segundo o autor, trata-se de um processo de conhecimento. Para Vieira Pinto, esse conhecimento

se estende desde o início da evolução biológica até as formas mais elevadas da escala animal e, em sua manifestação mais elevada, é revelada pelo surgimento de ideias na consciência humana. Essas ideias, em seu estágio mais elevado, são multiplicadas graças à execução de pesquisas científicas, cujo objetivo final é dotar a consciência de novas ideias, representativas de conteúdos até então ignorados da realidade externa. É assim que o progresso interminável do conhecimento humano tem ocorrido.

Por isso, é gratificante ler um livro escrito por jovens pesquisadores-autores de nossa região, que com esmero e dedicação nos oferecem o melhor de suas pesquisas de pós-graduação. É com eles que contamos para continuar a luta que nós, cientistas mais maduros (para não dizer mais velhos...), temos estabelecido para tirar a ciência latino-americana do lugar marginal a que os países capitalistas centrais nos relegaram.

Nessa nobre — e, por que não, também *proletária tarefa* —, as ações desenvolvidas pela **Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEEL)** ocupam um lugar de destaque. Parabênizo o Coordenador e idealizador da REDPEEL, Professor Dr. Alex Sánchez, e estendo minhas saudações e felicitações a todos os pesquisadores que fazem parte dessa rede, por seu compromisso com o desenvolvimento da educação, da cultura e do conhecimento na América Latina.

Encerro este texto introdutório com as sábias palavras de um grande escritor e compatriota meu³, Eduardo Galeano, que na introdução a seu livro mais famoso — *As veias abertas da América Latina* — nos lembra por que precisamos assumir um papel de protagonistas na hora de fazer ciência e de produzir conhecimento socialmente relevante. O autor uruguaio escreveu o seguinte:

3 De fato, nasci em Montevidéu, na República Oriental do Uruguai, e atualmente sou professor titular da Universidade Federal da Paraíba - Brasil.

Para aqueles que concebem a história como uma competição, o atraso e a miséria da América Latina nada mais são do que o resultado de seu fracasso. Nós perdemos; outros ganharam. Mas acontece que aqueles que ganharam, ganharam porque nós perdemos: a história do subdesenvolvimento da América Latina é, como já foi dito, parte da história do desenvolvimento do capitalismo mundial. *Nossa derrota sempre esteve implícita na vitória de outros; nossa riqueza sempre gerou nossa pobreza para alimentar a prosperidade de outros: os impérios e seus capatazes nativos* (Galeano, 2006: 15, grifo do autor).

Convido nossos jovens cientistas a construir coletiva e criativamente um futuro melhor. Do extremo oriental das Américas, envio-lhes cordiais saudações:
João Pessoa, PB (Brasil), 25 de agosto de 2023

JORGE FERNANDO HERMIDA

Professor da Universidade Federal da Paraíba

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

República Federativa do Brasil

Referências

- GALEANO, E. (2006). Las venas abiertas de América Latina. Montevideu: Ediciones del Chanchito.
- VIEIRA PINTO, A. (2020). Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica. Rio de Janeiro: Contraponto.

Apresentação

Intitulado *Currículo, aprendizado e avaliação na educação latino-americana*, este livro foi construído pelo trabalho coletivo de um grupo de pós-graduandos e docentes de Mestrado em Educação, menção Gestão da Educação e Mestrado em Educação, menção Currículo (Pontifícia Universidade Católica do Peru), Mestrado em Educação, menção Currículo e Comunidade Educacional (Universidade do Chile), Mestrado em Educação e Mestrado em Gestão Educacional (Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia), Mestrado em Pesquisas Humanísticas e Educacionais (Universidade Autónoma de Zacatecas), Programa de Pós-Graduação em Educação (Pontifícia Universidade Católica de Campinas), do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), do Mestrado em Educação menção Currículo e Avaliação (Universidade Autónoma do Chile) e do Mestrado em Educação (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán), instituições de ensino de países irmãos aqui presentes, como: Peru, Colômbia, Chile, Brasil, México, Honduras, quem têm formado a Rede de Pós-Graduação em Educação na América Latina (REDPEEL), cujos objetivos são

- (a) fortalecer a formação dos estudantes de mestrado em nível internacional;
- (b) criar espaços de diálogo entre professores e alunos dos diferentes programas;
- (c) realizar produções acadêmicas que envolvam professores e alunos dos diferentes programas;
- (d) fortalecer os grupos de pesquisa.

Em comunhão com o terceiro dos objetivos, *Currículo, aprendizado e avaliação na educação latino-americana* é o segundo livro publicado pela REDPEEL, cuja edição esteve a cargo do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Nele, a Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEEL), hoje congregando 23 instituições de pós-graduação em Educação da América Latina (REDPEEL). Esta rede foi criada por iniciativa do Dr. Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, vinculado à Pontifícia Universidade Católica do e do Dr. Daniel Johnson, da Universidade do Chile com o objetivo de dar a conhecer, compartilhar e divulgar o que se produz nos diferentes Programas Educacionais da América Latina; com base nessa ideia, foram realizadas diversas atividades acadêmicas que dão conta do que está acontecendo nas instituições

educacionais da região latino-americana, a fim de enriquecer e fortalecer os laços de amizade e de pesquisa científica educacional entre esses países.

Em *Currículo, aprendizado e avaliação na educação latino-americana* são expostas investigações atuais de realidades diversas realizadas em diferentes contextos escolares do território latino-americano. Orientadas por diversas fundamentações teóricas e metodológicas, tais resultados de pesquisa têm o intuito de contribuir com ideias, conceitos e estratégias para mostrar quão ricos e desafiadores são os escopos para que a educação latino-americana consiga efetivar seus próprios processos educacionais. Os títulos e sínteses dos capítulos são apresentados a seguir em português:

Capítulo 1

O capítulo intitulado “Avaliação da educação infantil no Brasil” buscou evidenciar que, no período de 1993 a 2012, cresceu o número de pesquisas sobre o tema avaliação da educação infantil no país. Concentrando-se nas regiões Sul e Sudeste do Brasil, tais investigações, no entanto, mostravam-se reticentes quanto à avaliação na Educação Infantil, pois os referenciais teóricos sobre o tema da avaliação na Educação Infantil no Brasil eram incipientes.

Capítulo 2

“O modelo de ensino direto no desenvolvimento de competências iniciais de literacia: um olhar desde a experiência docente” girou em torno do modelo de ensino direto no desenvolvimento de competências iniciais de literacia: um olhar desde a experiência docente, no I Ciclo do Ensino Básico das escolas de Ceiba, Atlântida, Honduras. Os resultados do estudo indicam que a habilidade inicial de alfabetização mais desenvolvida é a capacidade de escrever palavras simples correspondentes à habilidade do código alfabético.

Capítulo 3

O capítulo “Desenvolvimento cognitivo de estudantes em experiências de aprendizagem mediadas por sequências de ensino investigativo”, ao analisar processos de mediação docente e seus reflexos no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, estabelece pontos de conexão entre a abordagem teórica de Reuven Feuerstein e o ensino de ciências por investigação em um clube de ciências. Os resultados apontaram que o clube analisado se mostra como um espaço criador de experiência de aprendizagem mediada ao propor sequências de ensino investigativo que alcançam as estruturas cognitivas do estudante.

Capítulo 4

“Liderança intermediária: uma experiência de aprendizado em redes de melhoria escolar” pesquisou o fortalecimento da liderança intermediária e a formação de redes de liderança escolar como temas prioritários na agenda da política educacional internacional. Esse capítulo é parte de um estudo de caso, que através de uma metodologia qualitativa descreve o processo de construção de uma cultura de aprendizagem profissional em uma rede chilena de melhoria escolar, que foi acompanhado por dois líderes intermediários pertencentes a um Departamento de Educação.

Capítulo 5

“Elementos da integração curricular que sinalizam indução para a formação humana integral” analisou potencialidades da integração curricular para a formação humana integral. O estudo envolveu a análise de quatro importantes projetos de educação integral desenvolvidos no Brasil. Entre outros achados, a pesquisa revela a potencialidade da integração curricular como indutora da formação humana integral.

Capítulo 6

“Tons e traços que desdobram a vida” registra que as subjetividades são chamadas a desconstruir e construir outros significados na escola como outras possibilidades de recriar e repensar os modos como habitamos o mundo, com tons e traços capazes de desdobrar a vida, apenas naqueles lugares onde a escuridão e a destruição pintaram futuros sombrios e incertos. Isso nos permite revelar os sentidos pedagógicos, éticos e estéticos envolvidos nos processos de formação da subjetividade política de estudantes e egressos.

Capítulo 7

“Compreendendo a proposta de controle comunitário do currículo da Assembleia Coordenadora de Alunos do Ensino Médio [ACES]” partiu da questão que as comunidades educativas têm apontado para a falta de incidência e participação na construção de políticas curriculares que tenham instalado um modelo de controle e padronização em escolas e escolas de ensino médio. O movimento estudantil chileno organizado na Assembleia Coordenadora de Estudantes Secundários (ACES) colocou no centro a proposta de controle comunitário do currículo. O objetivo deste estudo é compreender a concepção

curricular presente na referida proposta, a partir da revisão de textos produzidos pela Assembleia e entrevistas com atores-chave do processo.

Capítulo 8

“Representações de dirigentes escolares e dirigentes intermediários sobre aprendizagem/avaliação: Implicações na liderança escolar”, por sua vez, trouxe que as representações implícitas sobre aprendizagem/avaliação, é um dos problemas que dificultam o aprimoramento das práticas de liderança de escolares diretores e dirigentes intermediários. Por isso, conclui-se que neste caso as representações sobre aprendizagem/avaliação são difusas e contraditórias entre si.

Capítulo 9

“Representações sociais (RS) dos diretores educacionais; possibilidades e desafios no meio rural” realiza uma análise das representações sociais de gestores sobre a educação do campo, sob um delineamento metodológico apoiado no paradigma qualitativo, de tipo hermenêutico, com abordagem processual típica da teoria das RS, obtendo como resultado uma análise a partir de duas categorias emergentes: cotidiano e possibilidades da educação do campo.

Capítulo 10

“Retroalimentação em uma pandemia: um estudo sobre as práticas avaliativas de professores peruanos do ensino médio” teve como objetivo analisar as práticas de *feedback* de professores da área de humanidades de uma instituição educacional privada em Lima. Os resultados mostram que os participantes valorizaram o *feedback* durante a pandemia e o adaptaram, fornecendo informações mais detalhadas para garantir seu entendimento e foram mediados pela tecnologia.

Capítulo 11

“Formação de professoras/es de matemática e injustiças curriculares: um estudo (comparativo entre Brasil e Chile) na perspectiva da redistribuição-reconhecimento” apresenta uma investigação que analisa documentos curriculares de dois cursos de formação de professoras/es de matemática, um brasileiro e o outro chileno, especificamente sobre a provisão de questões de

gênero e sexualidade, tendo como referencial teórico os construtos filosóficos de má distribuição e falso reconhecimento presentes na teoria crítica de Nancy Fraser.

Capítulo 12

“Desvendando o emaranhado da qualidade educativa: análise do credenciamento universitário no Chile e no Peru” afirma que, desde sua introdução como mecanismo de garantia de qualidade, o licenciamento universitário no Peru gerou um grande debate acadêmico, político e midiático. Por esse motivo, o objetivo da tese foi realizar uma análise comparativa do procedimento de licenciamento no Chile e no Peru para identificar as semelhanças e diferenças a fim de propor melhorias no licenciamento universitário peruano.

Capítulo 13

Por fim, mas não menos importante, o capítulo intitulado “O professor universitário: formação, prática, competências e avaliação” relata que o professor universitário é descrito a partir de quatro dimensões que o constituem: formação, prática, competências e avaliação. Considerando essas quatro áreas, foi realizada uma pesquisa com os professores da Unidade Acadêmica de Ensino Superior da Universidade Autônoma de Zacatecas. Na análise, seu perfil é definido como multifacetado, com formação permanente, que desenvolve uma prática técnica e reflexiva, com habilidades específicas e constantemente submetidas a uma avaliação somativa.

Artur José Renda Vitorino
Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas (Brasil)
Grupo de Pesquisa (CNPq): Política e Fundamentos da Educação

Introducción

Con el título *Currículo, aprendizaje y evaluación en la educación latinoamericana*, este libro fue elaborado por el trabajo colectivo de un grupo de estudiantes y profesores de posgrado de la Maestría en Educación, mención Gestión Educativa y de la Maestría en Educación, mención Currículo (Pontificia Universidad Católica del Perú), de la Maestría en Educación, mención Currículo y Comunidad Educativa (Universidad de Chile), de la Maestría en Educación y de la Maestría en Gestión Educativa (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), Maestría en Investigación Humanística y Educativa (Universidad Autónoma de Zacatecas), Programa de Posgrado en Educación (Pontificia Universidad Católica de Campinas), Programa de Posgrado en Educación para la Ciencia (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”), Maestría en Educación mención Currículo y Evaluación (Universidad Autónoma de Chile) y Maestría en Educación (Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán), instituciones educativas de países hermanos como: Perú, Colombia, Chile, Brasil, México, Honduras, quienes han conformado la Red de Posgrados en Educación de América Latina (REDPEEL), cuyos objetivos son.

- (a) fortalecer la formación de estudiantes de maestría a nivel internacional;
- (b) crear espacios de diálogo entre profesores y estudiantes de los diferentes programas;
- (c) realizar producciones académicas en las que participen profesores y estudiantes de los diferentes programas;
- (d) fortalecer los grupos de investigación.

En consonancia con el tercero de los objetivos, *Currículo, aprendizaje y evaluación en la educación latinoamericana* es el segundo libro publicado por la REDPEEL, editado por el Programa de Posgrado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Campinas. En él, la Red Latinoamericana de Posgrados en Educación (REDPEEL), que hoy reúne a 23 instituciones de posgrado en Educación de América Latina (REDPEEL). Esta red fue creada por iniciativa del Dr. Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, de la Pontificia Universidad Católica de Chile, y del Dr. Daniel Johnson, de la Universidad de Chile, con el objetivo de dar a conocer, compartir y difundir lo que se está produciendo en los diferentes Programas Educativos de América Latina. A partir de esta idea, se han

realizado diversas actividades académicas que dan cuenta de lo que sucede en las instituciones educativas de la región latinoamericana, con el fin de enriquecer y fortalecer los lazos de amistad e investigación científica educativa entre estos países.

Currículo, aprendizaje y evaluación en la educación latinoamericana presenta investigaciones actuales sobre diferentes realidades en distintos contextos escolares de América Latina. Guiados por diferentes fundamentos teóricos y metodológicos, estos resultados de investigación pretenden aportar ideas, conceptos y estrategias para mostrar cuán ricos y desafiantes son los alcances para que la educación latinoamericana pueda realizar sus propios procesos educativos. A continuación se presentan los títulos y resúmenes de los capítulos en español:

Capítulo 1

El capítulo titulado “Evaluación de la Educación Infantil en Brasil” buscó mostrar que, de 1993 a 2012, creció el número de estudios sobre el tema de evaluación de la Educación Infantil en este país. Con foco en las regiones Sur y Sudeste de Brasil, tales investigaciones, sin embargo, se mostraron reticentes sobre la evaluación en la Educación Infantil, ya que los referentes teóricos sobre el tema de la evaluación en la Educación Infantil en Brasil eran incipientes.

Capítulo 2

“El modelo de enseñanza directa en el desarrollo de las competencias de la lectoescritura inicial: una mirada desde la experiencia docente” gira en torno al modelo de enseñanza directa en el desarrollo de las competencias de la lectoescritura inicial: una mirada desde la experiencia docente, en el I Ciclo de Educación Básica de las escuelas de La Ceiba, Atlántida, Honduras. Los hallazgos del estudio indican que la competencia de lectoescritura inicial que más se desarrolla es la habilidad de escribir palabras simples correspondiente a la competencia del código alfabético.

Capítulo 3

El capítulo “Desarrollo cognitivo de los estudiantes en experiencias de aprendizaje mediadas por secuencias de enseñanza investigativa”, mediante el análisis de los procesos de mediación docente y su impacto en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, establece puntos de conexión entre el en-

foque teórico de Reuven Feuerstein y la enseñanza de las ciencias para la investigación en un club de ciencias. Los resultados mostraron que el club analizado se muestra como un espacio creativo de experiencia de aprendizaje mediado al proponer secuencias de enseñanza investigativa que alcanzan las estructuras cognitivas del estudiante.

Capítulo 4

“Liderança intermediária: uma experiência de aprendizado em redes de melhoria escolar” pesquisou o fortalecimento da liderança intermediária e a formação de redes de liderança escolar como temas prioritários na agenda da política educacional internacional. Esse capítulo é parte de um estudo de caso, que através de uma metodologia qualitativa descreve o processo de construção de uma cultura de aprendizagem profissional em uma rede chilena de melhoria escolar, que foi acompanhado por dois líderes intermediários pertencentes a um Departamento de Educação.

Capítulo 5

“Elementos de integración curricular que señalan inducción a la educación humana integral” analizó potencialidades de la integración curricular para la formación humana integral. El estudio involucró el análisis de cuatro importantes proyectos de educación integral desarrollados en Brasil. Entre otros hallazgos, la investigación revela el potencial de la integración curricular como inductor de la formación humana integral.

Capítulo 6

“Tons e traços que desdobram a vida” registra que as subjetividades são chamadas a desconstruir e construir outros significados na escola como outras possibilidades de recriar e repensar os modos como habitamos o mundo, com tons e traços capazes de desdobrar a vida, apenas naqueles lugares onde a escuridão e a destruição pintaram futuros sombrios e incertos. Isso nos permite revelar os sentidos pedagógicos, éticos e estéticos envolvidos nos processos de formação da subjetividade política de estudantes e egressos.

Capítulo 7

“Compreendendo a proposta de controle comunitário do currículo da Assembleia Coordenadora de Alunos do Ensino Médio [ACES]” partiu da

questão que as comunidades educativas têm apontado para a falta de incidência e participação na construção de políticas curriculares que tenham instalado um modelo de controle e padronização em escolas e escolas de ensino médio. O movimento estudantil chileno organizado na Assembleia Coordenadora de Estudantes Secundários (ACES) colocou no centro a proposta de controle comunitário do currículo. O objetivo deste estudo é compreender a concepção curricular presente na referida proposta, a partir da revisão de textos produzidos pela Assembleia e entrevistas com atores-chave do processo.

Capítulo 8

“Representações de dirigentes escolares e dirigentes intermediários sobre aprendizagem/avaliação: Implicações na liderança escolar”, por sua vez, trouxe que as representações implícitas sobre aprendizagem/avaliação, é um dos problemas que dificultam o aprimoramento das práticas de liderança de escolares diretores e dirigentes intermediários. Por isso, conclui-se que neste caso as representações sobre aprendizagem/avaliação são difusas e contraditórias entre si.

Capítulo 9

“Representações sociais (RS) dos diretores educacionais; possibilidades e desafios no meio rural” realiza uma análise das representações sociais de gestores sobre a educação do campo, sob um delineamento metodológico apoiado no paradigma qualitativo, de tipo hermenêutico, com abordagem processual típica da teoria das RS, obtendo como resultado uma análise a partir de duas categorias emergentes: cotidiano e possibilidades da educação do campo.

Capítulo 10

“Retroalimentação em uma pandemia: um estudo sobre as práticas avaliativas de professores peruanos do ensino médio” teve como objetivo analisar as práticas de *feedback* de professores da área de humanidades de uma instituição educacional privada em Lima. Os resultados mostram que os participantes valorizaram o *feedback* durante a pandemia e o adaptaram, fornecendo informações mais detalhadas para garantir seu entendimento e foram mediados pela tecnologia.

Capítulo 11

“Formación de profesores de matemáticas e injusticias curriculares: un estudio (comparativo entre Brasil y Chile) en la perspectiva de la redistribución-reconocimiento” presenta una investigación que analiza los documentos curriculares de dos cursos de formación de profesores de matemáticas, uno brasileño y otro chileno, específicamente en la provisión de temas de género y sexualidad, teniendo como referente teórico los constructos filosóficos de mala distribución y falso reconocimiento presentes en la teoría crítica de Nancy Fraser.

Capítulo 12

“Desvendando o emaranhado da qualidade educativa: análise do credenciamento universitário no Chile e no Peru” afirma que, desde sua introdução como mecanismo de garantia de qualidade, o licenciamento universitário no Peru gerou um grande debate acadêmico, político e midiático. Por esse motivo, o objetivo da tese foi realizar uma análise comparativa do procedimento de licenciamento no Chile e no Peru para identificar as semelhanças e diferenças a fim de propor melhorias no licenciamento universitário peruano.

Capítulo 13

Por último, pero no menos importante, el capítulo titulado “El docente universitario: formación, práctica, competencias y evaluación” informa que el docente universitario se describe a partir de cuatro dimensiones que lo constituyen: formación, práctica, competencias y evaluación. Considerando estas cuatro áreas se realizó una encuesta a los docentes de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidade Autônoma de Zacatecas, y en el análisis se define su perfil como multifacético, con una formación permanente, que desarrolla una práctica técnica y reflexiva, con competencias específicas y sometido constantemente a una evaluación de tipo sumativa.

Artur José Renda Vitorino
Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas (Brasil)
Grupo de Pesquisa (CNPq): Política e Fundamentos da Educação

CAPÍTULO 1

AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL: meta-análise das pesquisas do estado da arte (1993-2012)¹

EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL EN BRASIL: meta-análisis del estado del arte (1993-2012)²

Elisabete de Oliveira Garcia

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Brasil

Orcid: 0009-0004-4933-1537
elisabeteoliveiragarcia@hotmail.com

Adolfo Ignacio Calderón

Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas)
Brasil

Orcid: 0000-0001-6534-2819
adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

Resumo

A avaliação na educação infantil (ei) vem adquirindo relevância no meio acadêmico e nas políticas governamentais, por sua relação com a busca de qualidade, desde que a ei passou a integrar a educação básica na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Esses fatores fizeram o número de pesquisas sobre o tema crescer. Dessa forma, o objetivo deste capítulo é realizar uma meta-análise da produção científica sobre o tema avaliação da ei, em um período de vinte anos (1993-2012), com o intuito de compreender as principais contribuições e preocupações da comunidade científica brasileira nesse intervalo. A metodologia utilizada foi a meta-análise, que busca integrar e analisar os três estudos existentes sobre o estado da arte da avaliação na ei. Observou-se que as pesquisas se concentram nas regiões Sul e

1 Derivado da dissertação intitulada “Avaliação da educação infantil: meta-análise e análise da produção do conhecimento no campo da avaliação da educação infantil (1993-2021)”. Capítulo elaborado considerando a inclusão de fragmentos da tese para obtenção do grau de mestre no Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação. Defendida em 14/02/2023.

2 Derivado de la tesis titulada “EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN INFANTIL: Meta-análisis y análisis de la producción de conocimiento en el campo de la evaluación de la Educación Infantil (1993-2021)”. Capítulo elaborado considerando la inclusión de fragmentos de la tesis para obtener el grado de Magister en el programa “Maestría en Formación de Formadores de Docentes para Educación Básica”. Sustentada X /XX/2022 para obtener el grado de Magister en el “Programa de Posgrado *Stricto Sensu* en Educación”. Sustentada: 14/02/2023.

Sudeste do Brasil, e que muitos pesquisadores se mostravam reticentes com a avaliação na ei, embora também existissem estudiosos que perceberam a potencialidade da avaliação como indutora da qualidade e da necessidade de o assunto ser debatido por profissionais ligados e comprometidos com ela. Constatou-se também, no período estudado, que os referenciais teóricos e avaliativos sobre o tema da avaliação na ei no Brasil eram incipientes.

Palavras-chave: avaliação da educação infantil; estado da arte; avaliação educacional.

Resumen

La evaluación en educación infantil (ei) ha ido adquiriendo progresiva relevancia en la academia y en las políticas gubernamentales, por su intrínseca relación con la búsqueda de la calidad, desde que la ei pasó a integrar la educación básica en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. Estos factores han aumentado el número de investigaciones sobre el tema, por lo que el objetivo de este capítulo es realizar un meta-análisis de la producción científica sobre el tema evaluación de la ei, en un período de veinte años (1993-2012), con el fin de comprender las principales contribuciones y preocupaciones de la comunidad científica brasileña en este período. La metodología utilizada fue el meta-análisis que busca integrar y analizar los tres estudios existentes sobre el estado del arte de la evaluación en ei. Se pudo observar que las investigaciones se concentran en las regiones Sur y Sudeste de Brasil, también se observó que muchos investigadores se mostraron reticentes con la evaluación en ei, aunque también hubo estudiosos que se dieron cuenta de la potencialidad de la evaluación como inductora de calidad y de la necesidad de que el tema sea discutido por profesionales vinculados y comprometidos con la ei. También se verificó, en el período estudiado, que las referencias teóricas y evaluativas sobre el tema de la evaluación en ei en Brasil eran incipientes.

Palabras clave: evaluación de la educación infantil; estado del arte; evaluación educativa.

Introdução

A educação infantil (ei) é a primeira etapa da educação básica e atende crianças de 0 a 5 anos no Brasil. A educação das crianças pequenas passou a ser reconhecida como direito da criança na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Essa conquista, fruto das mobilizações de grupos sociais e setores interessados na infância, resultou também no reconhecimento da ei como primeira etapa da educação básica na Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional (LDB) em 1996 (Lei nº 9.394, 1996). Esse progressivo reconhecimento e valorização social ocasionou um aumento no número de pesquisas sobre a ei e a avaliação nessa etapa de ensino por sua intrínseca relação com a qualidade.

Este capítulo tem como objetivo realizar uma meta-análise da produção científica sobre o tema avaliação da ei em um período de vinte anos (1993-2012), no intuito de compreender as principais contribuições e preocupações da comunidade científica brasileira nesse intervalo.

Desse modo, por meio deste estudo, se oferece à comunidade acadêmica uma análise que possibilita melhor visualização da evolução da avaliação na ei como um campo de estudos específico dentro da avaliação educacional.

Para Bicudo (2014), em termos metodológicos, a meta-análise é entendida como uma técnica “desenvolvida para integrar os resultados de dois ou mais estudos sobre um mesmo tema investigado” (Bicudo, 2014: 8), que visa realizar uma avaliação crítica de determinada produção científica. Este é o caso do presente trabalho, que analisa as três únicas pesquisas existentes no Brasil, no período citado, sobre o estado da arte da avaliação na ei, tomando como referência um artigo científico (Moro & Souza, 2014) e duas dissertações de mestrado (Gláp, 2013; Paz, 2005), abrangendo o período de vinte anos (1993 a 2012). Essas três pesquisas são pioneiras e buscam sintetizar a produção científica sobre avaliação na ei no Brasil, facilitando a visualização do conhecimento produzido nesse campo de estudos.

Convém registrar que a importância ou mérito desse tipo de estudo, conforme a literatura, reside na possibilidade de mapeamento das pesquisas de forma a examinar a produção acumulada em determinado campo do conhecimento, apontando os caminhos que vêm sendo tomados, os temas mais pesquisados e as lacunas existentes (Bravo *et al.*, 2022; Ferreira, 2002; Romanowski; Ens, 2006; Therrien; Therrien, 2004).

No Brasil, produções do tipo estado da arte, também chamado estado do conhecimento, que neste trabalho são adotados como sinônimos (Ferreira, 2002), ganharam relevância no meio acadêmico a partir da década de 1990, ao ser realizada uma série de estudos promovidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), em diversas áreas no campo da educação, publicados dentro da *Série Estado do Conhecimento*, que totalizou onze fascículos (Calderón; Poltronieri, 2013). Um desses estudos, o volume 2, organizado por Rocha *et al.* (2001), focou especificamente a análise das publicações referentes à ei, com uma pesquisa que compreendeu o período de 1983 a 1996 e sinalizou a relevância que a educação das crianças pequenas começou a alcançar no meio acadêmico. Todavia, convém destacar um fato importante que esse balanço bibliográfico revelou: a temática da avaliação da

ei ainda não era foco de preocupação teórica dos pesquisadores brasileiros, passando a ser identificada, na década de 1990, no rol das “pesquisas do tipo diagnóstico institucional [...] avaliações dos programas e das práticas pedagógicas” (Rocha *et al.*, 2001: 9).

O referido estudo teve como objetivo apresentar um “levantamento da produção do conhecimento sobre a educação infantil no Brasil a partir de um mapeamento da produção científica da área” (Rocha *et al.*, 2001: 5). Os autores afirmam que o aumento do atendimento em ei na transição da década de 1980 para 1990 “passa a exigir o desenvolvimento da pesquisa em várias direções” (Rocha *et al.*, 2001: 7). Contudo não foram evidenciados estudos sobre a avaliação da ei. Os resultados do mapeamento bibliográfico de Rocha *et al.* (2001) servem para contextualizar o presente capítulo. Como veremos ao longo deste trabalho, foi só na década de 1990 que começaram a surgir as primeiras preocupações teóricas com a avaliação da ei, revelando o caráter ainda incipiente da avaliação desse segmento educacional.

A produção acadêmica nas reuniões da Anped (1993-2003)

O primeiro estudo analisado, seguindo uma linha de tempo, foi uma dissertação de mestrado intitulada *A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003*, elaborada por Paz e defendida em 2005 na Universidade Federal de Santa Catarina.

Nesse estudo, a pesquisadora analisou os trabalhos apresentados na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), no período que vai de 1993 a 2003, referindo que em sua busca encontrou 137 trabalhos sobre avaliação em educação, porém, apenas três sobre avaliação da ei.

Paz (2005) apresenta as três publicações e sua análise sobre elas. A primeira publicação trata da qualidade do atendimento em creches e pré-escolas no Rio Grande do Sul. A autora considera que o estudo trouxe importantes contribuições, pois apresenta um diagnóstico sobre a realidade da ei em uma importante região do país que conta com um índice de desenvolvimento elevado e que, se nele as condições já se mostravam preocupantes, a partir dele seria possível inferir as condições em outras regiões do país.

O segundo trabalho analisado por Paz (2005) trata da análise de pareceres descritivos realizados em uma instituição que buscava, através de estudos, modificar a forma de avaliar as crianças abolindo instrumentos tradicionais de avaliação e substituindo-os por pareceres descritivos. Desse modo, a autora deixa transparecer sua própria concepção de educação e, apesar de registrar os esforços do grupo de professores na tentativa de melhorar sua prática profissional, salienta o poder de imposição e coerção da escola na formação

das novas gerações e classifica a “a avaliação como instrumento de enquadramento social” (Paz, 2005: 57).

No terceiro trabalho analisado por Paz (2005), que relata um estudo sobre a inserção de bebês em uma creche universitária, a autora destaca seu importante aporte para a área da ei “na medida em que se pretende colaborar com o desenvolvimento de novos conhecimentos e, dessa forma, contribuir para a melhoria na qualidade do atendimento desta faixa etária” (p. 60). Nessa direção, a autora destaca que o atendimento em creches tem avançado no entendimento de que esse é um serviço social que tem se distanciado do modelo assistencial e se dirigido a um serviço em resposta às necessidades e aos direitos da mulher, se configurando como um serviço que possibilita o trabalho feminino. Ao mesmo tempo, Paz defende a concepção de creche como uma agência educativa, direito de todas as crianças de 0 a 3 anos.

A produção acadêmica brasileira (1997-2012)

O segundo trabalho que compõe o *corpus* de análise deste capítulo é o artigo intitulado “Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações”, escrito pelas pesquisadoras Moro e Souza (2014) na revista *Estudos em Avaliação Educacional*, um dos três principais periódicos de alto impacto sobre avaliação da educação do país (Calderón; Borges, 2016), abrangendo um período de dezesseis anos (1997-2012).

O artigo compreende uma produção acadêmica mais abrangente, quando comparado com o primeiro documento analisado (Paz, 2005), na medida em que envolve artigos, dissertações e teses de doutoramento. Nesse trabalho, as autoras seguem uma linha diferente do estudo de Paz (2005) ao realizarem um mapeamento dos estudos selecionados mediante a identificação do ano em que foram publicados, a instituição de origem e o estado brasileiro onde se concentram essas instituições de ensino, o que apontou que a grande prevalência ocorre nas regiões Sul e Sudeste. As autoras ressaltam que sua pesquisa se iniciou em 1997, porém como nenhum trabalho foi encontrado nesse ano, elas puderam dividir a pesquisa em três períodos de cinco anos cada. No total, foram localizados 66 trabalhos, sendo sete teses, 35 dissertações e 24 artigos.

Nesse artigo, Moro e Souza (2014) afirmam que no Brasil “estamos percorrendo uma trajetória na educação infantil em que se busca o atrelamento entre qualidade e avaliação, o que pode ser identificado em um conjunto de ações normativas e de políticas desde a década de 1990” (p. 107), ou seja, desde antes da promulgação da Lei nº 9.394 (1996). Diante dos dados apresentados pelas autoras, podemos verificar que a avaliação na e da ei se apre-

sentava como algo novo no Brasil, cuja construção do campo teórico ainda principiava, como a própria *ei*, que era algo recente e que apenas no texto da Lei nº 9.394 (1996) tinha assumido o caráter de primeira etapa da educação básica. Nesse contexto, muitos estudos começaram a ser realizados buscando uma melhor compreensão desse processo, e essas autoras auxiliaram nessa compreensão, possibilitando uma visão das ações normativas que buscaram mostrar um caminho para a construção da qualidade no percurso da *ei*, ao mesmo tempo que mostravam a importância de refletir sobre as ações, realizando uma avaliação para identificar se as ações pretendidas estavam sendo alcançadas.

As autoras registram que a avaliação tem suscitado maior interesse nos últimos dez anos de sua pesquisa e levantam duas hipóteses para explicar esse fato: uma delas é de que quanto mais a *ei* passa a ser regulada e integrada aos sistemas de ensino, mais requer investimentos em estudo sobre a interface entre qualidade, avaliação e direito; a outra hipótese diz respeito ao lugar da avaliação no debate nacional, no qual pesquisadores, militantes da *ei* e o próprio Ministério da Educação vêm produzindo orientações e estudos no sentido de reafirmar o papel da avaliação nessa etapa da formação escolar, na especificidade da educação, e não em outras áreas como a assistencial.

Em sua pesquisa, Moro e Souza (2014) constataram que a avaliação de contexto apareceu de forma mais expressiva que a avaliação da criança. Sobre a avaliação da criança, as autoras afirmam que ela é tematizada prioritariamente na perspectiva de análise das práticas avaliativas, desvelando críticas a determinadas formas classificatórias de avaliação e “destacando o portfólio como referência a um processo avaliativo ideal na educação infantil” (p. 120), sublinhando ainda, que o portfólio em alguns momentos se constitui em objeto de estudo, e em outros, em recomendação pedagógica.

As autoras ressaltam que em sua análise da produção brasileira sobre avaliação em *ei*, perceberam a necessidade de atenção quanto à diferenciação entre avaliação “na” *ei* e avaliação “da” *ei*, assim como dos respectivos usos conceituais e políticos entre essas diferenciações, sugerindo que um caminho “seria pensarmos que a avaliação da educação infantil se entremeia à avaliação na educação infantil” (Moro; Souza, 2014: 121). Apesar de não definirem a diferença entre os termos “avaliação na e da *ei*”, podemos verificar que, de acordo com esse artigo, as autoras destacam como avaliação da *ei*, aquela que aborda como objeto do trabalho a discussão da qualidade da oferta desse serviço, já a avaliação na *ei* seria aquela que analisa os procedimentos e instrumentos específicos de avaliação, seja das crianças, seja de seu aprendizado ou de seu desenvolvimento.

Moro e Souza (2014) destacam que o olhar do pesquisador não é desprovido de escolhas teórico-metodológicas, observação de extrema relevância,

pois a análise do pesquisador tende a ser impregnada de suas próprias convicções, o que pode ocasionar um resultado “contaminado” por ideias preconcebidas. Ao mesmo tempo, as pesquisadoras alertam para a importância de observar o caráter político e a não neutralidade do processo avaliativo. Salientam a necessidade de uma perspectiva democrática e participativa da avaliação, por meio do debate e do confronto de ideias.

Reforçando a concepção de avaliação como uma prática que permite à instituição educativa refletir sobre si mesma, verificando e consolidando consensos, Moro e Souza (2014) enfatizam o caráter formativo da avaliação, o que possibilita a criação de percursos de melhorias, em detrimento do juízo final acerca dos resultados.

As autoras destacam alguns aspectos que consideram importantes no entrelaçamento de várias dimensões e níveis de atuação. Entre eles, apontam a necessidade de maior consciência dos profissionais a respeito de seu trabalho e o agir educativo com mais intencionalidade. Afirmam que os instrumentos utilizados para avaliar devem contar com a validação consensual dos envolvidos e que o processo avaliativo deve ser visto como um percurso continuado.

Por fim, salientam a necessidade de apoio externo com funções de mediação, a presença do diálogo, do debate e da negociação, reconhecendo os conflitos potenciais como necessários ao processo avaliativo. Para as autoras, “avaliar convoca aqueles que, por razões diversas, se sensibilizam e se comprometem com a saúde e o bem-estar de uma instituição, o que nos permite pensar em uma ética da responsabilidade” (Moro; Souza, 2014: 122).

O estado da arte da avaliação na/da ei (2000-2012)

O terceiro trabalho analisado é a dissertação de mestrado escrita por Glap, intitulada *Avaliação na/ da educação infantil: estado da arte 2000-2012*. Publicada em 2013, a pesquisa abrange um período de treze anos (2000-2012) e utiliza diversas bases de dados, das quais seleciona um total de 47 trabalhos.

Após o levantamento das produções nas diversas bases de dados, Glap (2013) utilizou o *software* Analyse Lexicale par Context d'un Ensemble de Segments de Texte (Alceste) como auxiliar no tratamento dos resumos e agrupamento dos trabalhos em quatro categorias: “Avaliação da aprendizagem na ei” com dezoito trabalhos, “Avaliação institucional e de políticas/ programas da ei” com seis trabalhos, “Avaliação na ei” com dezesseis trabalhos e “Avaliação na creche” com sete trabalhos. Nos apêndices da dissertação, é possível obter mais detalhes dos trabalhos analisados em cada categoria. A partir das palavras que mais apareceram nos resumos, Glap (2013) realiza uma análise de cada uma delas.

Na categoria “Avaliação da aprendizagem na ei” a autora relata que a palavra em destaque foi “portifólio”, destaca sua forte presença nos textos analisados e concorda ser o portfólio “um dos instrumentos de avaliação mais adequados nessa etapa da escolarização” (Gláp, 2013: 88).

Na categoria “Avaliação na ei”, a autora relata que a palavra predominante foi “ensino fundamental” e destaca que a palavra “ei” tenha aparecido em terceiro lugar, considerando que isso revela que muitas das práticas avaliativas desenvolvidas na ei assemelham-se às práticas avaliativas do ensino fundamental, sugerindo haver “uma transferência de concepções e procedimentos avaliativos dos demais segmentos da educação básica para a ei” (Gláp, 2013: 92). Dessa forma, a autora afirma que a avaliação na ei ainda necessita de muitos estudos e representa uma barreira a ser superada nos espaços institucionais em que é exercida.

Na categoria “Avaliação institucional e/ou políticas/programas da ei”, a palavra que mais apareceu foi “subescala”. A autora aponta que essa palavra está relacionada à avaliação de contexto e uso de escalas para avaliação de ambientes. Ressalta a importância da adequação dos ambientes, pois isso influencia a qualidade da educação oferecida.

Para Gláp (2013), é necessário estabelecer um diálogo que integre o microcontexto (sala de aula), o mesocontexto (escola) e o macrocontexto (instituição), possibilitando a superação das fragilidades e promovendo uma avaliação institucional que abranja a “análise da instituição escolar na sua totalidade, nas dimensões políticas, administrativas e pedagógica” (p. 96).

Na categoria “Avaliação da ei na creche”, a palavra em destaque foi “creche”. A autora relata observar que nos trabalhos analisados a “carência de propostas e instrumentos avaliativos brasileiros para avaliar a qualidade educacional dos ambientes infantis justificou a utilização de escalas e instrumentos de outros países” (Gláp, 2013: 97).

A autora relata que as produções acadêmicas voltadas para a avaliação institucional na ei, especialmente na educação das crianças de até 3 anos, são raras, destacando a importância das universidades, como centros de conhecimento e pesquisa, se debruçarem sobre esse campo ainda tão pouco explorado.

Análise dos estudos

Ao analisar os três estudos, fica evidente que a ei é um campo que pode ser considerado novo, indo ao encontro das informações obtidas no estado da arte *Estado do conhecimento nº 2 — Educação infantil* (Rocha et al., 2001), que demonstra a trajetória dessa etapa do ensino e que somente após a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (1988) e pressões

da sociedade civil, adquiriu relevância, pouco a pouco, até ser reconhecido como primeira etapa da educação básica em 1996.

Essa relevância despertou também o interesse de pesquisadores que começaram a se preocupar com os diversos aspectos dessa etapa do ensino, entre os quais figurava a questão da qualidade. A década de 1990 se destaca na produção de uma série de estudos promovidos pelo Ministério da Educação com suporte das universidades e seus grupos de pesquisa, que buscavam estabelecer referenciais e diretrizes que norteassem o trabalho com as crianças pequenas no Brasil. Nesse sentido, Glap (2013) destaca a ênfase em escalas e indicadores quantitativos baseados em “modelos de escalas americanas para avaliar a qualidade da creche na realidade brasileira” (p. 102).

Os estudos sobre a *ei* desencadearam discussões específicas sobre a avaliação pela sua intrínseca relação com a qualidade e, aos poucos, começam a surgir estudos sobre a avaliação na *ei*. Em 2005, Paz realiza um estudo sobre as publicações nos anais da ANPED, visando analisar a produção brasileira sobre o assunto ocorrida entre os anos de 1993 e 2003, sendo interessante observar que a pesquisadora conseguiu localizar apenas três estudos sobre avaliação na *ei*, em comparação a outros 137 trabalhos referentes a outras etapas de ensino. Esses números se tornam compreensíveis diante da trajetória da própria *ei*, recém-instituída como primeira etapa de ensino e, portanto, sem representar tempo suficiente para o surgimento de pesquisas em avaliação nessa etapa tão recente.

Essa relevância que a *ei* começou a adquirir se refletiu em pesquisas sobre os diversos aspectos que envolvem a educação das crianças pequenas, entre eles a avaliação, porém, os estudos analisados sinalizam que os pesquisadores se pautam em autores que, na imensa maioria dos casos, escrevem sobre outras etapas de ensino e que parecem ter uma visão sobre avaliação impregnada de um caráter ideológico muito intenso, dentro do paradigma do conflito (Calderón; Borges, 2016; Sander, 1984), compreendendo a avaliação como um mecanismo de exclusão social e dentro de um contexto de confronto social.

Isso fica evidenciado quando Paz (2005), ao analisar as três produções que identificou e apesar de reconhecer os esforços de um “grupo de professores de uma escola pública que vem sistematicamente estudando e buscando apropriar-se de novas modalidades educativas diferentes das tradicionais” (p. 53), com o intuito de substituir os instrumentos convencionais de avaliação, faz uma análise evada de considerações com forte caráter ideológico que pouco contribuem para aperfeiçoar futuros estudos desse tipo, isto é, estudos preocupados com o aprimoramento da avaliação na *ei*.

Paz (2005) cita Durkheim para destacar que a educação é concebida na sua força de imposição, isto é, de coerção, afirmando “ser a avaliação mais um aparato tecnológico de enquadramento social” (p. 55). A autora é taxa-

tiva ao questionar as reais intenções que existiriam por trás dos processos avaliativos da ei. Ela rotula como “ingênuo e monstruoso” o esforço de conhecer e avaliar as crianças, principalmente quando destinado a melhorar os desempenhos escolares, questionando a finalidade: “Para compará-las umas com as outras? Para manter a ordem e a disciplina?” (Paz, 2005: 57).

Ora, quando alguém se propõe a fazer uma análise partindo do princípio de que a avaliação é uma prática prejudicial, mantenedora das desigualdades sociais, algo excludente e coercitivo, parece pouco provável que se efetive uma análise e uma avaliação mais isentas que permitam perceber as potencialidades de outras abordagens teóricas. Mesmo ressaltando o esforço realizado por aquelas professoras para se apropriarem de novas práticas educativas e também avaliativas, não se identificam, por parte da autora em questão, esforços para perceber as potencialidades de práticas avaliativas que têm como foco principal a realidade, o cotidiano da ei e o aprimoramento e melhoria das práticas existentes. Obviamente, se aferrar a uma visão teórica, como se fosse única e verdadeira, partindo de uma visão de que o processo educativo em si é algo negativo, coage e impõe limites aos educandos, impossibilita o diálogo interdisciplinar e principalmente o objetivo da avaliação, que é a melhoria das práticas e das organizações escolares (Calderón; Borges, 2020; Worthen *et al.*, 2004).

A partir dos estudos de Paz (2005), evidencia-se a seguinte questão: qual seria a solução diante das críticas radicais de esforços por melhorar a práxis avaliativa? Romper com todo o sistema de ensino ou somar esforços para aperfeiçoá-lo desde a perspectiva do paradigma do consenso (Sander, 1984), buscando a compreensão do funcionamento dos sistemas educativos e seu aprimoramento?

Distante do posicionamento de Paz (2005), no presente capítulo, se opta pela necessidade de compreender o funcionamento das práticas avaliativas com o intuito de melhorar os sistemas educacionais e, dessa forma, garantir às crianças, desde as ainda pequenas, o direito à educação e à aprendizagem.

Como afirma José Querino Ribeiro (*apud* Calderón; Fedre, 2016: 600), considerado por alguns autores como o patrono da administração para a eficiência dos serviços educacionais, “o que é, não pode continuar; o que deverá ser, nunca se alcançará, mas o que pode ser, é possível procurar e alcançar com êxito”. Nessa perspectiva, este estudo acredita na importância de abordagens mais realistas, preocupadas com propostas viáveis para melhorar a realidade das escolas de ei e de sistemas escolares.

Nesse sentido, diferentemente de Paz (2005), neste estudo defendemos que se devem valorizar os esforços empreendidos por educadores que, dentro de uma prática reflexiva, tentam modificar a realidade, substituindo abordagens teórico-críticas ainda predominantes e que geralmente julgam, criticam

e enumeram aspectos negativos, deixando de lado a possibilidade de contribuir para uma melhoria educacional viável dentro de um senso de realidade.

O segundo trabalho que analisamos, como dito anteriormente, estuda um artigo científico produzido pelas pesquisadoras Moro e Souza (2014), no qual se analisa um período de quinze anos. As informações apresentadas comprovam o que foi dito no estudo de Paz (2005), no sentido de que a avaliação na ei foi ganhando relevância apenas após a LDB (Lei nº 9.394, 1996), tanto que as pesquisadoras delimitaram seu tempo de estudo iniciando em 1997, porém, sem encontrar publicações nesse ano. Esse cenário permitiu que dividissem os quinze anos restantes em três períodos de cinco anos, constatando que no primeiro período entre 1998 e 2002, apenas cinco trabalhos foram publicados, enquanto no período seguinte, o número saltou para 28, reforçando a informação de que o assunto foi adquirindo relevância e despertando o interesse dos pesquisadores.

Outra contribuição feita pelas pesquisadoras foi mapear, além do ano de publicação, as instituições geradoras das pesquisas possibilitando constatar que elas ocorreram de maneira predominante nas regiões Sul e Sudeste do país, mostrando a necessidade de empreender esforços para que os estudos sobre a avaliação na e da ei ocorram também nas demais regiões geográficas, afinal o Brasil é um país de enorme extensão territorial, detentor de uma cultura e de uma diversidade muito amplas. Nesse sentido, seria importante dispor de trabalhos que representassem como está sendo discutida e assegurada não só a avaliação, mas que, por intermédio dela, pudéssemos conhecer melhor como está sendo assegurado o direito das crianças pequenas a uma educação de qualidade.

Moro e Souza (2014) levantam ainda a discussão sobre a baixa incidência dos trabalhos referentes à avaliação na ei, quando comparados a outras etapas de ensino e, ancoradas em Rosemberg (2013), levantam a hipótese de que talvez a avaliação na ei ainda não tenha sido, naquele momento, considerada um problema social, ou seja, a avaliação nesse nível de ensino ainda não havia despertado preocupações a ponto de mobilizar a sociedade.

Moro e Souza (2014) apontam também a importância de refinar o olhar para analisar mais detidamente as questões da avaliação “da” e “na” ei. Daí, depreendemos que tão importante quanto a avaliação da ei numa perspectiva de políticas públicas, também se faz importante avaliar “na” ei o trabalho desenvolvido e os resultados esperados no desenvolvimento dessa faixa etária, quais as condições necessárias (físicas, humanas, materiais etc.) e as melhores práticas para atingir tais objetivos. Até o início da presente década, a ei só participa das avaliações governamentais por amostragem. Esse processo teve início em 2019, quando a ei ingressa no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) por meio de um estudo piloto, passando a integrar

oficialmente o sistema de avaliação em larga escala a partir de 2021. Nos questionários enviados a uma parte das escolas e direcionados a gestores e professores, são avaliados quesitos relativos à oferta de vagas, formação dos profissionais e condições físicas dos ambientes, não sendo detectado qualquer esforço para verificar se os objetivos propostos para esse nível de ensino estão sendo atingidos e, se não estão, o que precisa ser feito para avançar em ações que garantam o direito da criança à educação.

No terceiro trabalho analisado, Glap (2013) demonstra um esforço para superar a visão reducionista da avaliação educacional por diversos autores e busca apontar vias de superação de uma avaliação classificatória e limitadora em prol de uma avaliação formativa que contribua para avançarmos na compreensão da realidade escolar no intento de encontrar caminhos que aprofundem a busca da qualidade. Assim como Moro e Souza (2014), a autora nos alerta para a complexidade dos termos de avaliação na e da ei, assim como para a necessidade do olhar atento ao se analisarem esses dois âmbitos da avaliação.

Em seus estudos, Glap (2013) identificou, diferentemente de Moro e Souza (2014), um maior número de trabalhos sobre avaliação da aprendizagem na ei. A autora também destaca o baixo número de estudos em teses de doutoramento, assim como a baixa incidência de trabalhos de avaliação no âmbito institucional, identificando essa área como a mais carente de pesquisas.

Outro ponto a ser assinalado é o uso de escalas importadas de outros países e, nesse caso, Glap (2013) citou as escalas americanas, enquanto Moro e Souza (2014) citaram escalas americanas e austríacas, ressaltando ainda, que “as pesquisas revelam que não há referenciais e metodologias para que os processos avaliativos sejam conduzidos em conformidade com as finalidades e características da Educação Infantil” (Glap, 2013: 103).

Nesse sentido, Glap (2013) enfatiza a importância da avaliação institucional na perspectiva apresentada por Freitas (2006), que assegura ser a avaliação institucional um novo desafio para a ei, que tem o potencial de aproximar a realidade da sala de aula da avaliação da escola e de sistemas. A autora defende uma avaliação que contemple todos os sujeitos do espaço escolar, pois para ela, todos os que fazem parte do contexto institucional também devem fazer parte do processo avaliativo desencadeado nesse espaço.

Considerações finais

Mediante a leitura e análise dos três trabalhos, compreendemos que as universidades e seus grupos de pesquisa podem desempenhar um importante papel, incentivando as discussões sobre a avaliação na ei, mas para isso, essa discussão precisa abranger as várias abordagens teóricas que promovem e subsidiam o tema.

Nessa perspectiva, podemos destacar as contribuições de Vianna (1997) que, em sua obra, nos mostra a evolução do campo da avaliação, explicitando as contribuições de diferentes pesquisadores e os desdobramentos metodológicos em avaliação. Esse autor, considerado um dos pioneiros da seara da avaliação no país, nos alerta para a importância de um conhecimento amplo, pois “no processo de formação do avaliador, a definição que formulamos, ou aceitamos, condiciona os procedimentos do avaliador” (Vianna, 1997: 9). Desse modo, é necessário ampliar a percepção da avaliação, entendendo que essa prática possui um traço comum com a pesquisa, “que é a obtenção de conhecimento para a compreensão dos fenômenos educacionais e a solução de seus problemas” (Vianna, 1997: 12).

Se a compreensão dos fenômenos educacionais pode auxiliar na busca de soluções para os problemas educacionais, causa estranheza que a avaliação possa ser percebida de forma simplória como “mais um aparato tecnológico de enquadramento social” (Paz, 2005: 55). Nesse viés é que destacamos a forte influência de algumas teorias no tocante ao papel da educação e, talvez, as críticas apresentadas pela referida autora e tantos outros se traduzam, na verdade, em mais uma crítica à escola, num contexto de conflito social que acaba influenciando o “olhar” do pesquisador.

Nessa mesma direção, podemos citar como exemplo a “teoria crítico-reprodutivista como um movimento intelectual de tendência crítica baseado na produção intelectual marxista” (Camargo *et al.*, 2017: 2). Segundo esses autores, esse movimento tratou de pensar a educação e explicar sua problemática “mediante a constatação da existência de uma estrutura socioeconômica dominante que utilizava a escola como espaço de socialização e perpetuação de sua dominação” (Camargo *et al.*, 2017: 2).

Conforme Camargo *et al.* (2017), esse movimento teve forte influência sobre os intelectuais brasileiros. Como exemplo, citam Saviani (2013), que em sua obra sustenta a importância do movimento crítico-reprodutivista na década de 1970, afirmando que suas análises se constituíram em armas teóricas utilizadas para fustigar a política educacional do regime militar. Para Saviani, essa política de ajustamento da escola foi utilizada como instrumento de controle da sociedade e visava perpetuar as relações de dominação.

Entendemos que todo modelo de sociedade é passível de críticas. Saímos do regime militar na década de 1980, estamos na terceira década do século XXI e compreendemos que ainda vivemos em uma sociedade que, mesmo dita democrática, carece avançar em diversos aspectos, por exemplo, na superação das extremas desigualdades sociais ainda vigentes. No entanto, é preciso ter cautela, pois simplesmente entender a escola como reprodutora das desigualdades sociais não nos fará superá-las. Entender a complexidade em que a escola se insere deve auxiliar na busca de caminhos, tendo ciência

de que “os autores crítico-reprodutivistas conceituaram as relações de dominações existentes dentro do campo da educação, mas eles não conseguem apresentar propostas que possam modificar a relação de dominação e dominado” (Camargo *et al.*, 2017: 15).

Assim, compreendemos a importante contribuição desses pensadores, porém é preciso avançar e caminhar rumo a uma educação que garanta a aquisição de conhecimentos que assegurem ao educando possibilidades de se apropriar do conhecimento socialmente acumulado, desenvolvendo condições de, no mínimo, ser capaz de ler e interpretar um texto, lidar com as questões matemáticas do seu cotidiano e, se for do seu interesse, avançar em cálculos complexos até o limite da sua vontade.

Da mesma forma, entendemos pertinente toda a preocupação dos pesquisadores que atuam em ei, pois a escola está inserida em uma sociedade e, como tal, reproduz seus valores. Mas se não é possível — e nem justificável — mudar toda a estrutura social, trata-se de um compromisso do profissional da educação — seja em uma instituição privada, seja na condição de servidor público — assegurar às crianças cuja aprendizagem se encontra sob sua responsabilidade, no mínimo, o que está previsto em lei, isto é, a garantia de desenvolvimento integral em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectuais e sociais, complementando a ação da família e da comunidade (Lei nº 9.394, 1996).

Dessa forma, não pretendemos limitar o pensamento crítico na ei, e sim propor que, para além de todo o debate sobre as implicações políticas e ideológicas da educação, possamos proteger o direito das crianças pequenas quanto ao acesso a uma educação que consiga suprir, ao menos, o que está previsto em lei. Lembrando que essa lei (Lei nº 9.394, 1996) atravessou um longo período de discussões democráticas (oito anos somente de tramitação junto aos órgãos legislativos) até ser promulgada e que, como parte do tecido social, passa por constante manutenção, no sentido de conceber e implementar políticas públicas que atendam às exigências da evolução do comportamento humano. Nesse intuito, legitima-se categoricamente a importância da avaliação da ei para acompanhar se a escola está garantindo ou não os direitos legais das crianças.

Como afirma Soares (2012), o direito à educação não pode ser visto apenas como o direito ao acesso, é preciso considerarmos o direito de todas as crianças (adolescentes e jovens) e de cada uma de ter acesso à escola, permanecer nela e aprender. Um dos principais objetivos da avaliação, segundo esse importante pesquisador do tema, é verificar se todas as crianças estão tendo seu direito à educação garantido, mediante a consumação da aprendizagem.

Segundo essa perspectiva, a avaliação deve se configurar como uma ferramenta auxiliar de verificação de um direito, pois “um direito social que não é verificado é uma utopia” (Soares, 2012: 188). Assim, é fundamental aprimo-

rar a avaliação de tal forma que ela nos auxilie a garantir a todos o direito à educação e, quiçá, a tão almejada educação de qualidade.

Referências

- BICUDO, M. A. V. (2014). Meta-análise seu significado para a pesquisa qualitativa. *REVE-MAT*, 9, 07-20. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1981-1322.2014v9nespp7>. Acesso em 21 fev. 2024.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. (1988, 5 de outubro). Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/const/>. Acesso em 21 fev. 2024.
- BRAVO, M. H. A.; CHAPPAZ, R. O.; SERRAO, L. F. S.; ARCAS, P. H.; ALAVARSE, O. M.; PIMENTA, C. O. (2022). Avaliação educacional no Brasil: artigos acadêmicos de 1997 a 2018. *Estud. Aval. Educ.*, 33, 1-26. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/ae.v33.8681>. Acesso em 21 fev. 2024.
- CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. (2016). Avaliação educacional: uma abordagem à luz das revistas científicas brasileiras. *Revista Iberoamericana de Evaluacion Educativa*, 6(1), 167-183. Disponível em: <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3849>. Acesso em 21 fev. 2024.
- CALDERÓN, A. I.; BORGES, R. M. (2020). Avaliação em larga escala na educação básica: usos e tensões teórico-epistemológicas. *Meta: Avaliação*, 12(34), 28-58. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22347/2175-2753v12i34.2281>. Acesso em 21 fev. 2024.
- CALDERÓN, A. I.; FEDRE, J. P. (2016). José Querino Ribeiro: o fayolismo na administração escolar e a defesa da eficiência dos serviços educacionais. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 32(2), 585-604. Disponível em: <https://seer.ufg.br/index.php/rbpae/article/view/72750>. Acesso em 21 fev. 2024.
- CALDERÓN, A. I.; POLTRONIERI, H. (2013). Avaliação da aprendizagem na educação básica: as pesquisas do estado da arte em questão (1980-2007). *Revista Diálogo Educacional*, 13(40), 873-893. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/14808>. Acesso em 21 fev. 2024.
- CAMARGO, R. M. B.; GABBI, G. F.; LEMES, J. L.; BRENNER, C. E. B. (2017). Os principais autores da corrente crítico-reprodutivista. *Rev. Int. Ed. Sup.*, 3(1), 224-239. Disponível em: <https://doi.org/10.22348/riesup.v3i1.7740>. Acesso em 21 fev. 2024.
- FERREIRA, N. S. A. (2002). As pesquisas denominadas “estado da arte”. *Educação & Sociedade*, 23(79), 257-272. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>. Acesso em 21 fev. 2024.
- FREITAS, L. C. (2006). Diferentes âmbitos da avaliação. *Revista Pátio Educação Infantil*, 4(10), 15-17.
- GLAP, G. (2013). *Avaliação na/da educação infantil: estado da arte 2000-2012*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Ponta Grossa]. Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1359>. Acesso em 21 fev. 2024.
- Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. (1996, 20 de dezembro). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 21 fev. 2024.
- MORO, C.; SOUZA, G. (2014). Produção acadêmica brasileira sobre avaliação em educação infantil: primeiras aproximações. *Est. Aval. Educ.*, 25(58), 100-125. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1928/1928.pdf>. Acesso em 21 fev. 2024.

- PAZ, S. J. (2005). *A avaliação na educação infantil: análise da produção acadêmica brasileira presente nas reuniões anuais da ANPEd entre 1993 e 2003*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional da UFSC. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/102215>. Acesso em 21 fev. 2024.
- ROCHA, E. A. C.; SILVA, J. J.; STRENZEL, G. R. (orgs.) (2001). *Educação infantil*. Série Estado do Conhecimento. MEC/Inep/Comped. Disponível em: http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=5231. Acesso em 21 fev. 2024.
- ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. (2006). As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Diálogo Educacional*, 6(19), 37-50. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/24176>. Acesso em 21 fev. 2024.
- ROSEMBERG, F. (2013). Políticas de educação infantil e avaliação. *Cadernos de Pesquisa*, 43(148), 44-75. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/rCQYvkxLbt68jLbyvmy3bwh/?format=pdf&lang=pt>
- SANDER, B. (1984). *Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação* (Vol. 3). Coleção Digital Clássicos da Administração da Educação. ANPAE. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/13-Classicos/3-Consenso-Benno.pdf>. Acesso em 21 fev. 2024.
- SAVIANI, D. (2013). *Histórias das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados.
- SCHLINDWEIN, L. M.; DIAS, J. (2018). Avaliação de contexto na educação infantil: diferenciação e conflito na formação docente. *Rev. Pro. Posições*, 29(2), 137-158. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/1980-6248-2017-0024>. Acesso em 21 fev. 2024.
- SOARES, J. F. (2012). A avaliação como instrumento de garantia do direito à educação. *Cadernos Cenpec*, 2(1), 183-213. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v2i1.98>. Acesso em 21 fev. 2024.
- THERRIEN, S. M. N.; THERRIEN, J. (2004). Trabalhos científicos e o estado da questão: reflexões teórico metodológicas. *Estudos em Avaliação Educacional*, 15(30), 5-16. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/aeae153020042148>. Acesso em 21 fev. 2024.
- VIANNA, H. M. (1997). Avaliação: considerações teóricas e posicionamentos. *Est. Aval. Educ.*, (16), 05-36. Disponível em: <https://doi.org/10.18222/aeae01619972267>. Acesso em 21 fev. 2024.
- WORTHEN, B.; SANDERS, J.; FITZPATRICK, J. (2004). *Avaliação de Programas: concepções e práticas*. São Paulo: Editora Gente.

CAPÍTULO 2

EL MODELO DE ENSEÑANZA DIRECTA EN EL DESARROLLO DE LAS COMPETENCIAS DE LA LECTOESCRITURA INICIAL¹

O MODELO ENSINO DIRETO NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE LITERACIA PRECOCE²

Wendy Zamira López Romero

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Honduras.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3623-934X>

E-mail: wlopez@upnfm.edu.hn

Lexy Concepción Medina Mejía

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Honduras

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-7466-2531>

E-mail: lmolina@upnfm.edu.hn

Resumen

El artículo se centra en el tema de las competencias de la lectoescritura inicial, expone los resultados de investigación que lleva por nombre “El modelo de enseñanza directa en el desarrollo de las competencias de la lectoescritura inicial: una mirada desde la experiencia docente, en el I Ciclo de Educación Básica de las escuelas de La Ceiba, Atlántida, Honduras”. El objetivo de la autora fue conocer desde la experiencia docente, la manera en que las estrategias del modelo de enseñanza directa se manifiestan en el desarrollo de las competencias de la lectoescritura inicial. La metodología utilizada parte del enfoque cuantitativo con un diseño no experimental de corte transversal y de alcance descriptivo, utilizando el cuestionario como instrumento de investigación en la recolección de la información. Los hallazgos del estudio indican que las competencias de lectoescritura inicial que más se desarrollan en los estudiantes durante la implementación del modelo de enseñanza di-

1 Derivada de la tesis titulada “El modelo de enseñanza directa en el desarrollo de las competencias de la lectoescritura inicial: una mirada desde la experiencia docente” para obtener el grado de Magíster en el programa Maestría en Formación de Formadores de Docentes para Educación Básica. Sustentada: 29/09/2022.

2 Derivada da dissertação intitulada “O modelo de ensino direto no desenvolvimento das competências de literacia precoce: uma visão a partir da experiência dos professores” para obtenção do grau de Mestre no Mestrado em Formação de Professores para o Ensino Básico. Defendida: 29/09/2022.

recta es la habilidad de escribir palabras simples correspondiente a la competencia del código alfabético. En la competencia de fluidez lectora desarrollan la habilidad de leer con entonación y escribir oraciones complejas por medio del dictado en la competencia del código escrito.

Palabras claves: Modelo; enseñanza directa; competencias; lectoescritura inicial.

Resumo

O artigo centra-se na questão das competências do letramento inicial, expõe os resultados de uma pesquisa intitulada “O modelo de ensino direto no desenvolvimento das competências do letramento inicial: um olhar a partir da experiência docente, no I Ciclo de Educação Básica das escolas de La Ceiba, Atlántida, Honduras”. O objetivo da autora foi conhecer, a partir da experiência docente, o modo como as estratégias do modelo de ensino direto se manifestam no desenvolvimento das competências do letramento inicial. A metodologia utilizada baseia-se na abordagem quantitativa com delineamento transversal não experimental de escopo descritivo, utilizando o questionário como instrumento de pesquisa na coleta de informações. Os achados do estudo indicam que as habilidades iniciais de letramento mais desenvolvidas nos alunos durante a implementação do modelo de ensino direto é a habilidade de escrever palavras simples correspondentes à competência do código alfabético. Na competência de fluência de Leitura, desenvolvem a habilidade de ler com entonação e escrever frases complexas por meio de ditado na competência de código escrito.

Palavras-chave: Modelo; ensino directo; competências; alfabetização precoce.

Introducción

Una de las exigencias del sistema educativo nacional en la actualidad, es que se brinde enseñanza de calidad, en la que se desarrollen y fortalezcan las competencias de la lectoescritura; bajo modelos de enseñanza que estimulen el aprendizaje significativo, reflexivo, integral y crítico; y que el docente ejerza la función de facilitador y guía pedagógico dirigiendo a los educandos a la producción del conocimiento mediante ensayo y error; y propicie el desarrollo de destrezas cognoscitivas superiores. Por lo tanto, es necesario analizar el modelo de enseñanza que está utilizando el profesor para el desarrollo de las competencias que establece la lectoescritura inicial.

El sistema educativo de Honduras actualmente presenta problemas debido al bajo nivel en el logro y desarrollo de las competencias de la lectoescritura. Así lo refleja el último Informe Nacional de Desempeño Académico

(2019) provisto por la Secretaría de Educación de Honduras, donde analiza los resultados por nivel en desempeño de español en lectura y escritura en I y II Ciclo de Educación Básica; arrojando como dato preocupante que solo el 43% de la población estudiantil se encuentra en el nivel satisfactorio y avanzado; por su parte el 57% se ubica en debe mejorar e insatisfactorio (p. 44). Lo cual, indica que un alto porcentaje de los educandos muestran problemas en la lectura y escritura. Tal problemática necesita de intervención oportuna debido a que importantes objetivos académicos están estrechamente ligados a ella. Así lo expresa Pascual (2020) cuando menciona que la lectoescritura es constituida como la base para acceder a todo conocimiento que influye en el hablar y actuar del individuo y en la transmisión de cultura, civilización y estudio; agrega “quien no tiene este conocimiento se considera inadaptado” (pp. 4-6).

Según la OCDE (2011) plantea, son los modelos educativos y metodologías utilizados en los salones de clases, dirigidos por los docentes, quienes deben orientarse al desarrollo de las competencias en la lectura y escritura durante los primeros años de educación formal. Dado que “los modelos de enseñanza son estrategias previamente diseñadas para el cumplimiento de metas de enseñanza, claramente definidas en planificación, implementación y evaluación” (Montoya, 2019: 13); que facilitan la adquisición de dichas competencias en cada grado. Por lo tanto, “el contar con un modelo de enseñanza adecuado para la enseñanza de la lectoescritura facilita la actividad docente siempre y cuando esté bien orientada al objetivo pedagógico que se persigue” (Tavera, 2018: 233).

En este marco, la lectoescritura es considerada uno de los aprendizajes sustanciales para la vida, la cual debe ser prioridad en el proceso de enseñanza aprendizaje para el desarrollo de otras competencias en las diferentes áreas de conocimiento. David Coy (2016) considera que “la lectoescritura es una de las principales herramientas para la adquisición del conocimiento; una destreza que se obtiene mediante el dominio de la combinación de grafemas para la creación de palabras, oraciones y discursos de un idioma en específico” (p. 56). Esta habilidad se logra de manera efectiva mediante la aplicación adecuada de modelos, enfoques, métodos, técnicas y estrategias de enseñanza aprendizaje. Cabe mencionar que nunca se adquiere por separado leer-recibir y escribir-emitter, es un solo aprendizaje. Puñales *et al.* (2017) dan a conocer que “la formación en la lectoescritura es el tema de mayor relevancia en el ámbito educativo debido al fuerte impacto que tiene en la adquisición de los otros saberes de las distintas disciplinas de conocimiento que atraviesa el individuo durante su formación académica” (p. 130). Debido a que se convierte en un instrumento para lograr desarrollar las competencias en las diferentes áreas del saber a lo largo de la vida escolar, profesional y personal.

Marco de referencial

El modelo de enseñanza directa, conocido también como instrucción directa o enseñanza directa, se desarrolló en la Universidad de Oregón en la década de los 70. Para Duffy y Roehler, citados por James Baumann (1985), “la enseñanza directa es un modelo didáctico central, diseñado y organizado en pasos precisos para abordar los contenidos de manera gradual, en la que los educandos juegan un papel activo y el educador retroalimenta los saberes para lograr el desarrollo de la destreza en todos los educandos” (p. 91). El educador desempeña un rol activo y esencial en el proceso de enseñanza aprendizaje considerado como el corazón o motor de la enseñanza directa.

Por su parte, Isabel Solé (1992) señala que el modelo de enseñanza directa se apoya de un prototipo de investigación conocido con el nombre “proceso-producto” (p. 67). Debido a que establece una justificación inherente entre lo que construye, practica y teje el profesor en el proceso de enseñanza para el logro de competencias en los educandos y el efecto gustativo y evidente de los conocimientos adquiridos como frutos del éxito del aprendizaje significativo. Cabe señalar que Supho y Arotaype (2019) indican que el modelo de enseñanza directa posee dos características esenciales de “carácter integral y de carácter interactivo” (pp. 10-11).

Etapas del modelo de enseñanza directa

Engel y Kauchak (1999), citado por Supho y Arotaype (2019), consideran cuatro etapas para enseñar una lección, iniciando con la introducción, presentación, práctica dirigida y finalmente práctica independiente. En la etapa introductoria el docente capta la atención de los educandos, partiendo de la exploración de las concepciones o esquemas cognitivos individuales respecto al contenido a abordar, que son denominados conocimientos previos. En la segunda etapa Solé (1992) menciona que “el profesor es el protagonista en esta fase, porque es el encargado de la disposición del aprendizaje cuando realiza una serie de acciones: demuestra, dice, define, explica, prueba, evidencia, modela, muestra, enfatiza, promueve y enseña lo que los estudiantes deben aprender y asimilar en los distintos espacios de tiempo” (p. 10).

En la etapa de práctica dirigida el educador proporciona a los educandos la oportunidad de aplicar el conocimiento aprendido, mediante la realización de actividades concretas referente a la competencia o habilidad enseñada. Es importante señalar que la ayuda, monitoreo constante, supervisión, revisión, corrección y retroalimentación del facilitador son piezas claves para el desarrollo y fortalecimiento de la habilidad. En definitiva “el alumno ensaya la

habilidad aprendida, y es el profesor quien le proporciona un feedback correctivo y vuelve a enseñar si lo considera conveniente” (Escribano, 2008: 25). Mientras que, en la etapa de práctica individual, se impulsa la retención y la transferencia verdadera de lo aprendido en la fase anterior. Es decir, se promueve la práctica independiente de la habilidad o competencia desarrollada y el protagonista es el estudiante y sobre él recae toda la responsabilidad de aplicar lo aprendido, para desarrollar de manera eficaz la tarea asignada.

Ventajas y desventajas del modelo de enseñanza directa

Eggen y Kauchak (2005) indican que varios estudios realizados han demostrado que la enseñanza directa presenta grandes ventajas en la enseñanza de habilidades básicas y logro de competencias. Entre las ventajas notables en el modelo se destacan las siguientes:

Cooper (1990) destaca que la enseñanza directa es integral debido a las etapas y elementos que la constituyen, las cuales están diseñadas de manera sistemática con el propósito de guiar al estudiante; iniciando con el modelado por parte del profesor donde le muestra y enseña la manera de aplicar y meditar en la destreza de comprensión lectora. Y de manera independiente se vuelve capaz de aplicar la misma estrategia o habilidad asimilada (p. 189). Swartz (2014) sostiene que la enseñanza directa es reflexiva porque los profesores inducidos por la experiencia construida dan una serie de lecciones durante un periodo determinado en el que primero introducen a sus alumnos en una determinada destreza, hábito de reflexión o actividad reflexiva de aprendizaje por medio del modelado. Después los guían a un proceso individual o colaborativo de lo asimilado, transformando el conocimiento a través del pensamiento y actitud reflexiva (p. 76).

Catalán (2012) enfatiza que en la enseñanza directa el educador, “los educandos y el objeto de conocimiento que es el texto, interactúan entre sí en el ámbito educativo, generando un proceso recíproco de comunicación para alcanzar los objetivos propuestos. Por lo tanto, el trabajo del profesor exige un compromiso total en cuanto al dominio científico riguroso acerca de la temática y habilidad a desarrollar; al igual, del proceso cognitivo, neuronal, psicoafectivo y sociocultural vinculados en él. Asimismo, amor y atención hacia el discente, considerandos sus preferencias, amenazas, dificultades de aprendizaje, fortalezas, oportunidades de crecimiento y conocimientos previos que son evidenciados durante el acto educativo” (p. 190).

La enseñanza directa parte del concepto de interacción. Cabanillas (2004) asegura que requiere de una interacción permanente entre el educador y el educando con la intención de mejorar los objetivos trazados para el logro

del aprendizaje de las competencias y habilidades. Regidos bajo una pauta, comienza el profesor introduciendo, explicando y modelando el contenido o la habilidad a los educandos; en ese momento es el educador el que más se expresa de forma oral y no verbal. Transcurriendo la clase, paulatinamente se observa que la estudiante conversa con el facilitador, realizando preguntas, brindando opiniones, aclarando dudas y aportando ideas valiosas. De esta manera, se vuelve más confiado y seguro de sí mismo. Estas transiciones graduales son claves para la adquisición y desarrollo de la habilidad.

El modelo de enseñanza directa fue interpretado en su momento “como un modelo de enseñanza rígido, excesivamente estructurado, mecánico y autoritario” (Cabanillas, 2004: 35). A continuación, se detallan las desventajas del modelo:

Solé (1992) menciona que “es un modelo rígido que presenta una estructura precisa, ordenada y sistemática de pasos a seguir, asegurando que la aplicación rigurosa de los mismos logra en los educandos la adquisición, desarrollo y evolución automática de la destreza planificada en cada sesión de aprendizaje” (p. 68).

Sacristán (2008) asegura que es un modelo lineal cuando expresa que “asume que los únicos objetivos educativos importantes son los mensurables, el incremento de adquisiciones observables de los alumnos, que todos los niños aprenden de la misma manera y que, por lo tanto, es necesario de modo similar” (p. 104).

El modelo es catalogado como mecánico porque los participantes responden solamente a la enseñanza brindada por el docente, actuando de manera mecánica y lineal bajo las indicaciones arbitrarias del educador y solo ejecutando lo que se le indica. Sin comprender ni emitir un juicio crítico y reflexivo de lo realizado; como resultado del proceso memorístico al que es sometido. Solé (1992) considera que, “si el educando no logra comprender de manera acertada lo que el profesor enseña, definitivamente no podrá aplicarlo en los distintos contextos y necesidades para la resolución de problemas y la toma de decisiones oportunas, porque carece de significado lo enseñado y por lo tanto el aprendizaje no es funcional” (p. 69)

Cabanillas (2004) sostiene que en el modelo de enseñanza directa “las clases están planificadas de manera secuencial, en la que el docente debe respetar y seguir un guión establecido que no puede modificar o realizar adecuaciones; este se utiliza en pequeños grupos con niños que presentan coeficiente intelectual bajo o que tienen algún tipo de alteración en la lengua oral, escrita o comprensión lectora u otro tipo de discapacidad” (p. 35). El rol que desempeña el educador es activo, pero no creativo ni flexivo; debe seguir un patrón ya definido que es bastante limitado y obstruye a la libertad de cáte-

dra y a la toma de decisiones educativas en beneficio del educando para el fortalecimiento de las competencias. De igual manera, el modelamiento por parte del profesor debe llevarse a cabo de manera estructurada, organizada y de la forma ya establecida.

Competencias en el desarrollo de la lectoescritura inicial

La lectoescritura inicial es la columna vertebral y la base de todo aprendizaje, es el andamio para adquirir, desarrollar y fortalecer destrezas y habilidades en las diferentes áreas del conocimiento que conlleva al aprendizaje significativo y funcional. Bravo (2000) expresa que la lectoescritura inicial se considera “el inicio del aprendizaje significativo del lenguaje escrito y de la lectura comprensiva. El cual se da en etapas, comenzando con la identificación de fonemas y grafemas que comprende la etapa prelectora y finalizando con la etapa de lectura fluida y comprensiva de textos completos emitiendo juicios críticos y reflexivos de lo leído; asimismo de escritura creativa, coherente y con sentido original; que comprende a la etapa alfabético-comprensiva” (p. 50). Además, en el aprendizaje de la lectoescritura inicial intervienen tres procesos claves: en primer lugar “la identificación de los fonemas y grafemas, en segundo lugar la interpretación y automatización de las palabras y en tercer lugar la comprensión de los significados que encierra cada palabra que forman parte de un texto, es evidente que la evolución en el individuo es gradual y que implica aspectos psicológicos, fisiológicos, culturales y sociales” (Valencia, 2019: 24-25). A continuación, se detallan las competencias pertenecientes a la lectoescritura inicial:

La competencia de conciencia fonológica es un paso previo para la enseñanza del código alfabético, Fresneda y Díez (2018) sostienen que es una competencia metalingüística que induce a la reflexión del lenguaje oral que se relaciona con la destreza para identificar, separar, pronunciar omitiendo palabras o agregando otras, reconocer las palabras que riman, articular las secuencias fonémicas, combinar de manera premeditada las unidades subléxicas de las palabras, como ser las sílabas, intrasílabas y los fonemas. Por otra parte, Galé (2019) señala que “la habilidad más importante en la conciencia fonológica es principalmente distinguir el primer sonido de una palabra, y posteriormente el resto de los sonidos que la conforman” (p. 118).

La competencia del código alfabético es definida por García & Peláez (2017) “como la agrupación de letras específicas que combinadas dan vida a una palabra con sentido propio y que son descodificadas e interpretadas de acorde al cúmulo de conocimiento que posee cada individuo” (p. 9). Es por

ello que su importancia consiste en la presentación gráfica, es decir la representación e interpretación escrita del medio fundamental de comunicación de todo ser humano: el lenguaje oral. De igual modo, el código alfabético es considerado por USAID (2019) como:

El sistema de reglas que asigna a los fonemas de una lengua o idioma, una representación gráfica distinta. Por ejemplo: el fonema /m/, es representado gráficamente a través de la letra eme. Esta escritura alfabética representa a la lengua en el nivel fonémico, ya que los grafemas reflejan a los fonemas (p. 45).

La competencia de fluidez lectora es considerada una habilidad clave que apoya la comprensión de los textos leídos. Es la habilidad de leer con velocidad, precisión en decodificar y fluidez al momento de leer. Calero (2014) enfatiza que existen dos destrezas claves que abren paso a la fluidez y comprensión de distintos textos: “El automatismo en el reconocimiento de palabras y la prosodia o expresividad en la lectura del texto” (p. 35). El primero, permite al educando la destreza o capacidad de recobrar rápidamente de la memoria a largo plazo el reconocimiento de las letras que forman cada palabra en un texto, permitiendo la decodificación con precisión y ligereza de cada una de ellas. La segunda, permite la apropiación en la entonación, marcas textuales, ritmo, pausas y la elocuencia que se encuentra inmersa en el texto.

En la competencia de vocabulario, Borrero (2008) menciona que el camino más eficaz para empoderarse del vocabulario es la lectura; asimismo, considera que, en el tercer grado, la lectura se vuelve el arma más poderosa para acrecentar un vocabulario amplio y rico, debido a las lecturas de cuentos e historias interesantes cargadas de palabras extrañas y nuevas, que luego son utilizadas por los educandos en el área académica y personal (p. 108). Por lo tanto, “entre más convivencia exista para el intercambio de experiencia en diferentes contextos entre niños con jóvenes, adultos y ancianos mayor será el dominio de palabras utilizadas para transmitir sus ideas y entablar una conversación; asimismo aumenta el léxico las lecturas cotidianas de diferentes textos ya sean impresos, manuscritos o digitales que tienen a la disposición” (USAID, 2016: 81).

La competencia de comprensión lectora es una habilidad lingüística, que no solamente se refiere a la decodificación de los grafemas en un texto, es una destreza que implica más que eso. CECC/SICA (2013) expresa que es “una habilidad desarrollada de manera procesual partiendo de los conocimientos previos del lector en la que se ve inmersa la interpretación de cada segmento que conforma la totalidad del texto; el lector enlaza cada elemento del escrito para producir el significado en la mente para luego exteriorizar emitiendo comentarios reflexivos, críticos y analíticos de lo comprendido” (p.

26). En este sentido, la función del lector es dinámica, porque debe analizar, criticar, inferir, comprender, contextualizar, construir, generalizar, clasificar, relacionar y reorganizar las estructuras mentales que le permiten penetrar en la interpretación significativa del escrito leído. La comprensión lectora se clasifica en “nivel de comprensión literal, nivel de comprensión inferencial y nivel de comprensión crítica” (Cervantes *et al.*, 2017: 76).

La competencia de código escrito tiene como finalidad desarrollar en los educandos la habilidad de adquisición del código escrito lingüístico, desde el dominio de la letra, sílaba, palabra, oración, párrafo, hasta un texto propiamente dicho. Asimismo, el manejo de las reglas gramaticales y normativas ortográficas, que permite la comunicación escrita efectiva en la transmisión de saberes, pensamientos, criterios e ideas que desea transmitir a las demás personas. Por tal razón, la lengua escrita es considerada “la llave que abre la oportunidad al dominio del conocimiento, saberes, destrezas y habilidades formales no innatas; asimismo el conducto que permite transmitir de manera escrita pensamientos, pasiones, afectos y motivaciones de manera perdurable y que pueden ser compartidos con otras personas” (Honduras, Secretaría de Educación, 2003: 38).

Diseño metodológico

Para alcanzar los objetivos de este proyecto de investigación se trabajó con el enfoque de tipo cuantitativo, este tipo de investigación según Sampieri (2018) “una vez planteado y delimitado el problema de estudio, se debe dar respuesta a las preguntas de investigación a través de instrumentos de medición y comparación que proporcionan datos, cuyo estudio requiere el uso de modelos matemáticos y estadísticos” (pp. 150-155). Es de diseño no experimental porque no se manipularon las variables y de corte transversal debido a que la recolección de los datos se dio en un solo momento y de tipo o alcance descriptivo porque se llegó a conocer y especificar las características, propiedades y perfiles de personas por medio de análisis.

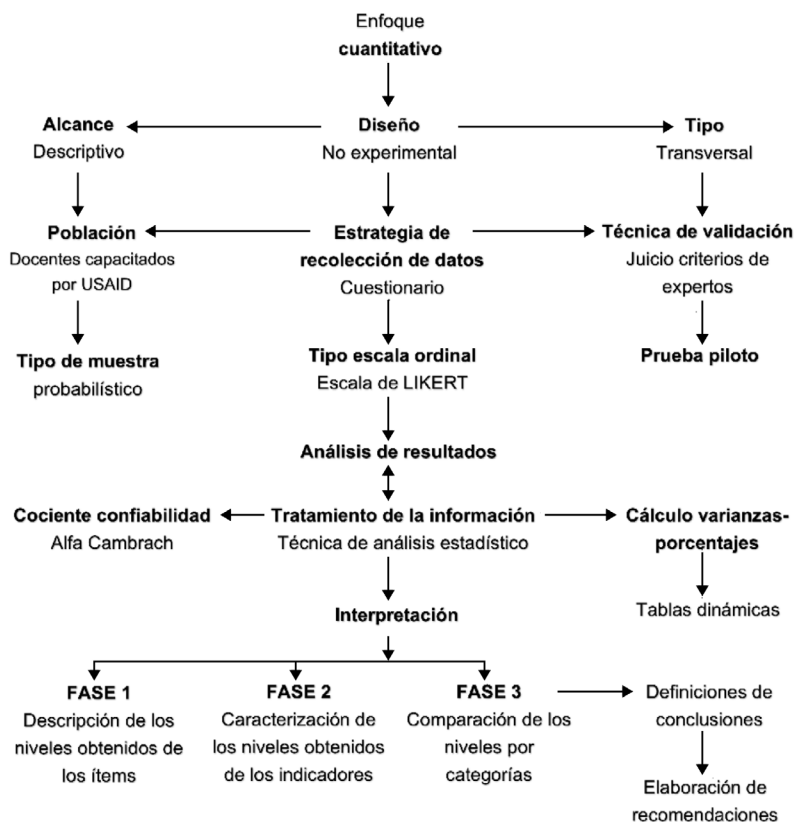


Figura 1: Elementos de la estrategia metodológica
Elaboración propia, 2023

Es así que, el universo de este estudio fueron 220 docentes que laboran en el I Ciclo de Educación Básica de 25 centros educativos del municipio de La Ceiba, departamento de Atlántida; que formaron parte del Proyecto Lectores a Líderes con el objetivo de instruirlos bajo el modelo de enseñanza directa como iniciativa de La Secretaría de Educación y financiada por USAID. El tipo de muestra fue probabilística, con una población estadística finita. Por su parte, la muestra seleccionada la conformaron 140 docentes. Para la recolección de la información, se utilizó la técnica del cuestionario, esta permite “recoger la pesquisa principal de carácter cuantitativo, estática, personal y directa, basada en la formulación de preguntas a las personas participantes” (Valverde, 2018: 134).

La variable de este estudio es las estrategias del modelo de enseñanza directa la lectoescritura inicial. Las variables dependientes son las estrategias empleadas por los docentes, ventajas y desventajas del modelo de enseñanza directa y competencias de lectura escritura inicial percibida por los docentes.

Categoría	Subcategorías	Indicadores	Subindicadores
Las estrategias del modelo de enseñanza directa de la lectoescritura inicial	1. Estrategias empleadas por los docentes	1.1 Planificación	1.1.1 Bloques 1.1.2 Componentes y subcomponentes 1.1.3 Nomenclatura en relación con el estándar
		1.2 Secuencia didáctica	1.2.1 Presentación 1.2.2 Modelado 1.2.3 Práctica guiada 1.2.4 Práctica independiente
		1.3 Evaluación	1.3.1 Actividades dirigidas a cada competencia
		1.4 Recursos	1.4.1 Manuscritos 1.4.2 Impresos 1.4.3 Auditivos 1.4.4 Audiovisuales
	2. Ventajas y desventajas del modelo de enseñanza directa percibida por los docentes	2.1 Ventajas	2.1.1 Integral 2.1.2 Reflexivo 2.1.3 Dinámico 2.1.4 Interactivo
		2.2 Desventajas	2.2.1 Rígido 2.2.2 Lineal 2.2.3 Mecanizado 2.2.4 Excesivamente estructurado.
	3. Competencias de lectoescritura percibida por los docentes	3.1 Componentes esenciales	3.1.1 Conciencia fonológica 3.1.2 Código alfabético y decodificación 3.1.3 Fluidez lectora 3.1.4 Vocabulario 3.1.5 Comprensión lectora 3.1.6 Escritura

Tabla 1. Operacionalización de la variable

Estrategias del modelo de la enseñanza directa de la lectoescritura, dividiéndose en tres subcategorías y siete indicadores (elaboración propia, 2023)

Interpretación de resultados

Una vez obtenidos y analizados los datos cuantitativos de este estudio sobre el modelo de enseñanza directa en el desarrollo de la lectoescritura inicial, los principales hallazgos son los siguientes:

Los profesores manifiestan que durante la elaboración de la planificación didáctica bajo el modelo de enseñanza directa utilizan con mayor frecuencia los bloques (57%) del campo área de español según el DCNB. Asimismo, hacen uso, pero con menor escala la nomenclatura con relación al estándar (43%) y los componentes y subcomponentes (40%) que propone USAID.

“El no utilizar con frecuencia estos dos últimos, pueden obstaculizar sus prácticas en el aula, en no lograr los objetivos trazados y no visualizar los resultados esperados de aprendizaje en el campo de la lectoescritura en los educandos de cada grado. Debido a que la nomenclatura con relación al estándar es la clave que conduce al desarrollo progresivo para alcanzar la meta propuesta” (Secretaría de Educación de Honduras, 2003: 27). Es decir, marcan una pauta a seguir estableciendo lo que los educandos deben saber-conocimientos, hacer-destrezas y habilidades y ser-actitudes; competencias que los preparan para su vida académica, personal y social. Por su parte, los componentes organizan de manera general lo que el docente debe enseñar en el campo de conocimiento de español; permitiendo una mayor claridad y comprensión de lo que debe enseñar el educador y asimismo potenciar el logro de las habilidades básicas de la competencia comunicativa en los educandos (USAID, 2019).

Resultados de estrategias empleadas por los docentes

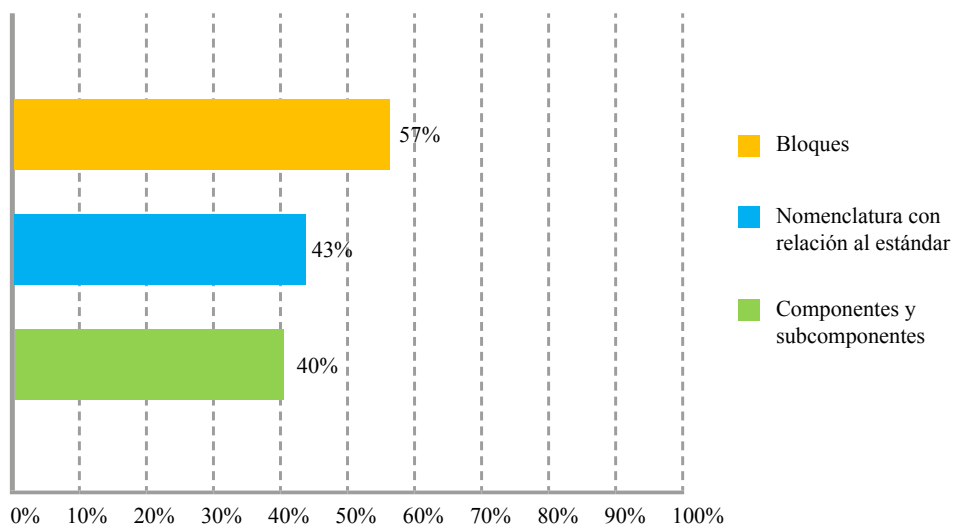


Figura 2: Estrategias empleadas por los docentes en la planificación
Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Con relación a la implementación de la secuencia didáctica que propone el modelo de enseñanza directa, se evidencia que los profesores dan prioridad a la primera etapa introducción o presentación del tema (45.00%); y a la última etapa práctica independiente o individual (47.86%) para el desarrollo de la lectoescritura inicial durante el proceso educativo, propuesta por Eggeb y Kauchak (1999).

Resultados de estrategias empleadas por los docentes

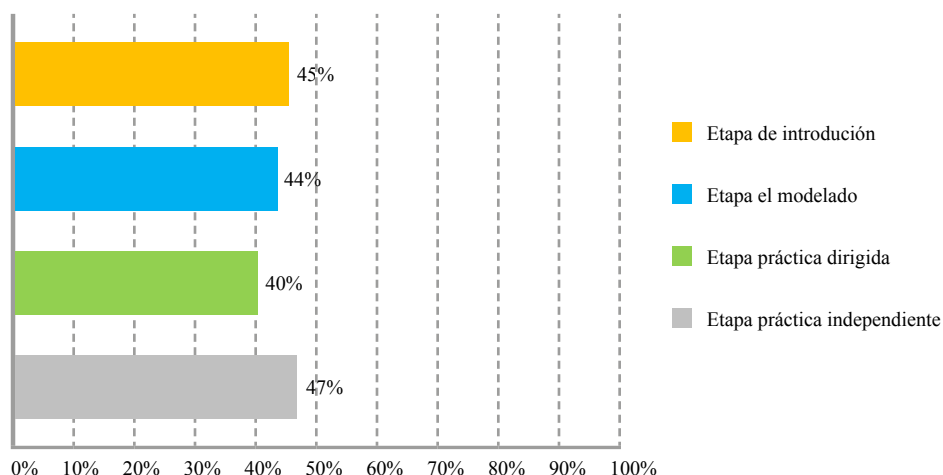


Figura 3: Estrategias utilizadas por los docentes en la secuencia didáctica
Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

La etapa de introducción tiene como propósito que el educador brinde una visión amplia y general de la temática a abordar, señalando las competencias y objetivos que pretende desarrollar y alcanzar durante el desarrollo de la lección. Es por ello que “el aprendizaje debe ser previamente planificado, organizado y sistemático debido a que el estudiante es un operante manipulador del conocimiento. Y propone que el tiempo comprendido para llevar a cabo esta primera fase oscila entre cinco a diez minutos” (Vásquez, 2020: 14). Por su parte, en la etapa de práctica independiente el profesor promueve la ejecución de la habilidad aprendida de manera individual; y el estudiante debe evidenciar en la calidad de su trabajo el logro de la destreza adquirida. USAID (2019) expresa que el protagonista es el estudiante y sobre él recae toda la responsabilidad de aplicar lo aprendido, para desarrollar de manera eficaz la tarea asignada. Partiendo de lo absorbido y emitiendo ideas propias basándose en lo que captó y almacenó en su memoria a largo plazo; que permite la construcción de procesos cognitivos independientes

Sin embargo, las etapas menos utilizadas son la segunda, etapa del modelado (44.29%) y la tercera, etapa de práctica dirigida (46.43%) manifestaron los profesores encuestados. El no aplicar muy frecuentemente estas etapas entorpecen la evolución del aprendizaje significativo de la competencia de la lectoescritura. “Debido a que la segunda etapa es clave para el fortalecimiento de las competencias cognoscitivas superiores para la adquisición, comprensión y asimilación de los saberes sobre la lectoescritura; ya que, el profesor imparte el nuevo conocimiento explicando, modelando, ejemplificando, demostrando y mostrando de manera creativa e innovadora la habi-

lidad” (Gómez, 2008: 45). Y la tercera etapa, “el profesor induce a los educandos a trabajar de manera colectiva con sentido reflexivo y analítico, es aquí donde el papel del docente es fundamental, porque monitorea, supervisa, revisa, corrige y retroalimenta si es necesario” (Escribano, 2008: 25). Por lo indicado anteriormente, es necesario que las cuatro etapas sean aplicadas de manera consecutiva por los docentes que imparten sus clases bajo el modelo de enseñanza directa, para la efectividad del mismo y fortalecimiento de la habilidad.

Al consultar sobre las ventajas del modelo de enseñanza directa el 60.71% de docentes señalaron que el modelo es dinámico porque los educandos, el texto y el profesor interactúan entre sí en un ambiente escolar (Catalán, 2012: 190). Asimismo, el 60.00% insinúan estar totalmente de acuerdo que el modelo es interactivo porque el profesor fomenta la estimulación temprana para motivar al estudiante al diálogo y a la participación activa (Cabanillas, 2004, pp. 35-36). Todo esto parece confirmar, que el modelo de enseñanza directa es un proceso dinámico, interactivo y continuo, debido a que existe una modificación de las estructuras mentales después que se ha adquirido y aprendido la competencia o habilidad. Porque, se redescubre y se reinventa el aprendizaje de manera colectiva y autónoma con ayuda del profesor, el texto y contexto educativo. Además, el educador desarrolla actividades que buscan la motivación, reflexión, interacción, diálogo, participación activa y la construcción del conocimiento en los discentes.

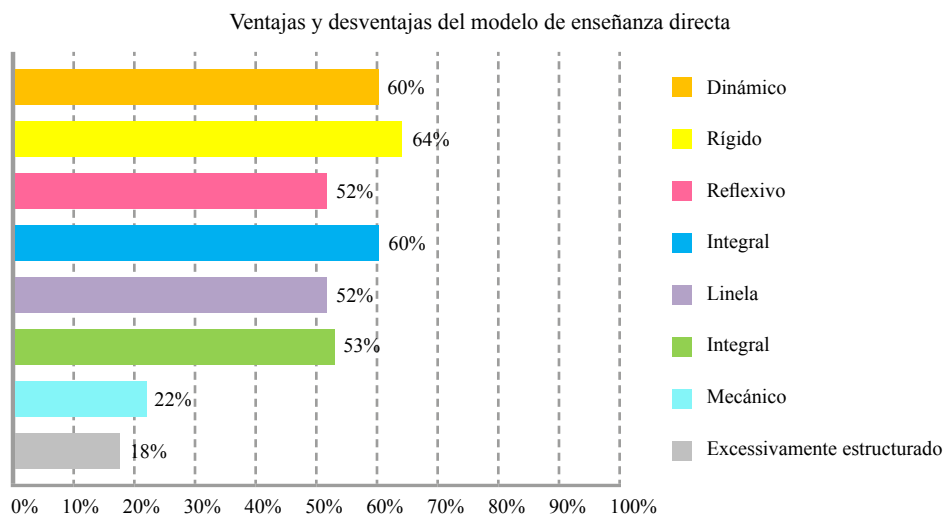


Figura 4: Ventajas y desventajas en la implementación del modelo de enseñanza directa
Elaboración propia a partir de los resultados de la investigación

Es evidente que los docentes están de acuerdo que existen dos desventajas en la aplicación del modelo de enseñanza directa. En 64% de los edu-

cadores establecieron que el modelo de enseñanza es rígido y/o riguroso y el 52% mencionaron que era lineal, porque deben seguir una secuencia extremadamente firme, rígida, lineal, controlada y ordenada en pasos para su implementación, siguiendo los lineamientos previamente establecidos que aseguran automáticamente el desarrollo de la competencia en los educandos. Es por ello, que se infiere que la rigidez es debido a que la planificación y la ejecución de los pasos para la implementación del modelo son extremadamente firmes rígidos y cada acción es controlada. Además, debe ser exacto y preciso en su ejecución, no permitiendo la improvisación. Y lo lineal y uniforme porque no da prioridad a los estilos de aprendizaje y a las diferentes maneras de aprender, pensando que todos los discentes aprenden de la misma forma y en un tiempo determinado.

Los educadores que atiende primer grado manifestaron que en la competencia conciencia fonológica bajo el modelo de enseñanza directa la habilidad que más desarrollan el discente es la de identificar sonidos; el 64% indicaron que los educandos desarrollan muy bien la habilidad de distinguir el primer sonido de una palabra, y posteriormente el resto de los sonidos que la conforman que conforman las palabras. Es decir que favorece la comprensión y asociación entre grafema y fonema, facilitando el reconocimiento y manipulación de los sonidos de las letras para luego pasar a la escritura y lectura fluida (Galé, 2019: 118).

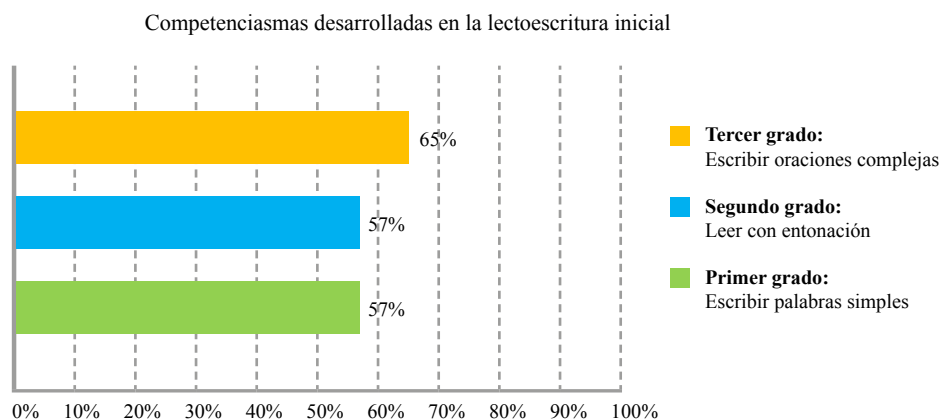


Figura 5: Competencias de la lectoescritura inicial
Creación propia a partir de los resultados de la investigación

Según la experiencia de los profesores encuestados el 65% coincidieron que en primer grado la habilidad que más desarrollan los educandos bajo el modelo de enseñanza directa en la competencia del código alfabético es la destreza de escribir palabras simples. Debido a que su importancia radica en la presentación gráfica, es decir la representación e interpretación escrita del

medio fundamental de comunicación de todo ser humano: el lenguaje oral. Es por ello, que Andrade (2020) enfatiza “enseñar el código alfabético no solo es que los educandos lean y escriban de manera fluida sino que distingan la relación existente entre fonemas y grafemas” (p. 3). Para que los niños comiencen a escribir palabras simples y luego palabras más complejas.

En vista de la experiencia de los docentes encuestados el 59% señalaron que la competencia que más desarrollan los educandos de segundo y tercer grado bajo el modelo de enseñanza directa en la competencia de fluidez lectora es la habilidad de leer con entonación. Así lo afirma Calero (2014) cuando menciona que existen dos destrezas claves que abren paso a la fluidez y comprensión lectora: “El automatismo en el reconocimiento de palabras y la prosodia o expresividad en la lectura del texto” (p. 35). La prosodia permite al discente apropiarse la entonación, marcas textuales, ritmo, pausas y la elocuencia que se encuentra inmersa en el texto, con el único fin de la mejora continua de la comprensión lectora mediante la fluidez lectora.

Con relación a la experiencia de los docentes encuestados el 48% manifestaron que en primer grado la habilidad que más desarrollan los educandos bajo el modelo de enseñanza directa en la competencia de comprensión lectora es la habilidad de contestar preguntas literales o textuales. En el nivel de comprensión literal el educando solamente saca información textual de lo leído, sin realizar un análisis cognitivo de orden superior (Cervantes *et al.*, 2017: 76). Es decir, que contestan preguntas relacionadas al título, personajes principales, características físicas de los personajes, lugares, fechas, tema, descripciones de ambientes, entre otras. Por su parte, en segundo grado, el 54% de los profesores indicaron que la competencia que más desarrollan los estudiantes en la competencia de comprensión lectora es la habilidad de identificar la idea principal en un texto.

Con respecto al tercer grado, el 50% de los educadores garantizan que son dos las competencias que más desarrollan los educandos bajo el modelo de enseñanza directa; las habilidades de contestar preguntas literales, inferenciales y críticas; e identificar la idea principal de un texto y realizar resumen de lo leído. El estudiante que logra este nivel de comprensión que se le considera ideal, tiene la capacidad de emitir juicios críticos y argumentos sobre lo leído. “Cuando el estudiante realiza la lectura crítica evalúa el texto partiendo de los saberes previos adquiridos, sus consideraciones y comprensión de lo asimilado durante la lectura” (Gordillo & Flores, 2009: 98). En este sentido, la función del lector es dinámica, porque debe analizar, criticar, inferir, comprender, contextualizar, resumir, sintetizar, construir, relacionar y reorganizar las estructuras mentales que le permiten penetrar en la interpretación significativa del texto leído.

Conclusiones

A continuación, se presentan las conclusiones de este estudio de investigación como resultado de la interpretación y análisis de la información reportada y referida a la determinación de la variable para conocer desde la experiencia docente, la manera en que las estrategias del modelo de enseñanza directa se manifiestan en el desarrollo de las competencias de la lectoescritura inicial:

Los educadores si utilizan los bloques del campo del área de español propuestos en el DCNB para planificar. En la secuencia didáctica utilizan con más frecuencia dos etapas, la primera que es la introducción, donde presentan el tema y los objetivos de la clase; y la cuarta etapa que es la práctica independiente, que permiten que los estudiantes trabajen por sí solos. Asimismo, durante la evaluación predomina la diagnóstica, formativa y sumativa; y hacen uso, pero con menos frecuencia de ejercicios diversos, retroalimentación, preguntas dirigidas y lecturas de textos. En los recursos de enseñanza el más empleado por los profesores es la guía del docente. Como recursos de aprendizaje utilizan diferentes tipos de textos de lecturas que los encuentra en la biblioteca del salón de clases.

Las ventajas que presenta el modelo de enseñanza directa en el desarrollo de las competencias de la lectoescritura inicial desde la experiencia de los docentes, ellos consideran que es dinámico porque el educador, los educandos y el texto interactúan entre sí. También, es interactivo porque fomenta la estimulación temprana para motivar al estudiante al diálogo y la participación activa durante las clases. Por su parte, un número más reducido consideraron que el modelo es integral y reflexivo. Las desventajas que presenta el modelo de enseñanza directa en el desarrollo de las competencias de la lectoescritura inicial desde la experiencia de los docentes manifiestan que es rígido debido a los lineamientos y pasos que se deben respetar para su aplicación; es lineal, porque se aplican las mismas estrategias para todos los educandos haciendo que aprendan de la misma manera.

Las competencias de lectoescritura inicial que más se desarrollan en los estudiantes durante la implementación del modelo de enseñanza directa en primer grado es la habilidad de escribir palabras simples correspondiente a la competencia del código alfabético. Por su parte, en segundo grado los discentes desarrollan la habilidad de leer con entonación equivalente a la competencia de la fluidez lectora. Es así que, en tercer grado la habilidad que más desarrollan los educandos es escribir oraciones complejas por medio del dictado en la competencia del código escrito.

Referencias

- ANDRADE, S. M. (2020). Enseñanza del código alfabético desde la ruta fonológica. *Revista Andina de Educación*, 1-6.
- CABANILLAS, G. (2004). *Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNSCH*. Lima, Perú.
- CALERO, A. (2014). Fluidez lectora y evaluación formativa. *ISLL*, 35-48.
- CATALÁN, J. (2012). *Investigación orientada al cambio en psicología educacional*. Chile: Editorial Universidad de la Serena.
- CERVANTES, R. D.; PÉREZ, J. A.; ALANÍS, M. D. (2017). Niveles de comprensión lectora. *Revista internacional de ciencias sociales y humanidades, SOCIOTAM, Vol. XXVII*, 73-114.
- COOPER, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Editorial Visor Distribuciones S.A.
- ESCRIBANO, A. (2008). *Aprendizaje lingüístico y matemático de educación secundaria*. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- GALÉ, G. M. (2019). *Evaluación y diagnóstico en logopedia*. Barcelona: Editorial UOC y Reverté-Aguilar.
- GÓMEZ, J. G. (2008). *La enseñanza su teoría y su práctica*. Madrid: Ediciones AKAL.
- GORDILLO, A.; FLORES, M. d. (2009). Los niveles de comprensión lectora: hacia una enunciación investigativa y reflexiva para mejorar la comprensión lectora en estudiantes universitarios. *Actualidades Pedagógicas*, 53, 95-107.
- SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE HONDURAS. (2003). *Currículo Nacional Básico CNB*. Tegucigalpa: El gobierno de la gente.
- SOLÉ, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE de la Universidad de Barcelona y Editorial GRAÓ, de IRIF. S.A.
- SWARTZ, R. J. (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento. Cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Madrid: Biblioteca Innovación Educativa.
- USAID. (2019). *Manual Docente Fortaleciendo las prácticas de enseñanza de lectoescritura en Iro a 6to grado*. Tegucigalpa: Secretaría de Educación.
- VÁSQUEZ, G. A. (2020). *Estrategias lúdicas para mejorar la comprensión de textos en estudiantes de segundo grado de educación primaria, Trujillo, 2019*. Trujillo: Universidad Cesar Vallejo.

CAPÍTULO 3

DESENVOLVIMENTO COGNITIVO DE ESTUDANTES EM EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM MEDIADAS POR SEQUÊNCIAS DE ENSINO INVESTIGATIVO¹

DESARROLLO COGNITIVO DE ESTUDIANTES EN EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE MEDIADAS POR SECUENCIAS DE ENSEÑANZA INVESTIGADORAS²

Willa Nayana Corrêa Almeida

Universidade Federal do Pará

Brasil

ORCID: 0000-0002-1449-9266

E-mail: willa.almeida@hotmail.com

João Manoel da Silva Malheiro (Orientador)

Universidade Federal do Pará

Brasil

ORCID: 0000-0002-2495-7806

E-mail: joaomalheiro@ufpa.br

Resumen

En este estudio, analizamos los procesos de mediación docente y sus efectos en el desarrollo cognitivo de los estudiantes, estableciendo puntos de conexión entre el enfoque teórico de Reuven Feuerstein y la enseñanza de las Ciencias a través de la investigación en un Club de Ciencias. La investigación

1 Capítulo derivado da tese intitulada *Processos de mediação docente e o desenvolvimento cognitivo dos estudantes em um clube de ciências*: pontos de conexão entre a abordagem teórica de Reuven Feuerstein e o ensino de ciências por investigação para obter o grau de Doutora em Educação em Ciências e Matemáticas no Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará. Defendida: 16/03/2022. Disponível em: “<https://bit.ly/3RffW1W>”. Acesso em: 21 fev. 2024. Esse trabalho de investigação é uma produção do Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão FORMAÇÃO de Professores de Ciências. Agradecimento ao cnpq pela concessão de bolsa produtividade em pesquisa.

2 Derivada de la tesis titulada *Procesos de mediación docente y el desarrollo cognitivo de los estudiantes en un club de ciencias*: Puntos de Conexión entre el Enfoque Teórico de Reuven Feuerstein y la Enseñanza de las Ciencias por la Investigación para obtener el grado de Doctor en Educación en Ciencias y Matemáticas en el Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Matemáticas en el Instituto de Educación en Ciencias y Matemáticas de la Universidad Federal de Pará. Defendida: 16/03/2022. Disponible en: “<https://bit.ly/3RffW1W>”. Este trabajo de investigación es una producción del Grupo de Formación de Estudios, Investigaciones y Extensión de Profesores de Ciencias. Gracias al CNPq por otorgar una beca de productividad en investigación.

se caracteriza como cualitativa, en la que la constitución de la información ocurrió a partir de la aplicación de la Secuencia de Enseñanza Investigativa (SEI) titulado “Problema de Sonido”. Durante los análisis, fue posible identificar el uso de diversos propósitos y criterios de mediación por parte de los profesores monitores a medida que se desarrollaba cada etapa del SEI, en el que la labor docente mediadora se ampliaba o reducía según el nivel de comprensión de los estudiantes. Estas acciones desencadenaron discursos y actitudes por parte de los estudiantes que evidenciaron el uso de prácticas sociales de producción, comunicación y evaluación de conocimientos que permitieron el desarrollo de funciones cognitivas. Se concluye, por tanto, que el Club de Ciencias analizado se configura como un espacio creador de Experiencia de Aprendizaje Mediado al proponer Secuencias de Enseñanza Investigativa que logran llegar a las estructuras cognitivas del estudiante.

Palabras clave: Mediación Docente; Desarrollo Cognitivo; Enseñanza de las Ciencias por Investigación; Reuven Feuerstein; Club de Ciencias.

Resumo

Neste estudo analisamos processos de mediação docente e seus reflexos no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, estabelecendo pontos de conexão entre a abordagem teórica de Reuven Feuerstein e o ensino de ciências por investigação em um clube de ciências. A pesquisa se caracteriza como qualitativa, em que a constituição das informações ocorreu a partir da aplicação da sequência de ensino investigativo (sei) intitulada “Problema do som”. Durante as análises realizadas, foi possível identificar a utilização de vários propósitos e critérios de mediação pelos professores monitores à medida que cada etapa da sei se desenvolvia, em que o trabalho docente mediacional era ampliado ou reduzido conforme o nível de compreensão dos estudantes. Essas ações desencadearam falas e atitudes por parte dos estudantes, que evidenciaram o uso de práticas sociais de produção, comunicação e avaliação do conhecimento que permitiram o desenvolvimento de funções cognitivas. Conclui-se, portanto, que o Clube de Ciências analisado se configura como um espaço criador de Experiência de Aprendizagem Mediada ao propor Sequências de Ensino Investigativo que conseguem alcançar as estruturas cognitivas do estudante.

Palavras-chave: Mediação Docente; Desenvolvimento Cognitivo; Ensino de Ciências por Investigação; Reuven Feuerstein; Clube de Ciências.

Introdução

O ensino de ciências procura desenvolver competências nos estudantes, para lidarem com questões da vida diária com o fim de potencializar o es-

pírito crítico e atuante. Em função disso, entendemos ser necessário que os conhecimentos e fenômenos científicos sejam articulados com os processos, práticas e procedimentos da investigação científica em sala de aula, de maneira que os estudantes sejam confrontados com problemas autênticos, para os quais devem buscar alternativas para tentar resolvê-los.

Concebemos o ensino de ciências por investigação a partir das considerações de Carvalho (2013; 2018), que o define como uma forma de ensinar conteúdos científicos a partir de processos investigativos, em que o educador cria condições em sala de aula para os alunos pensarem (considerando a estrutura do conhecimento científico), falarem (evidenciando suas ideias, argumentos e conhecimentos construídos), lerem (compreendendo criticamente o conteúdo lido) e escreverem (mostrando autonomia e clareza nas concepções expostas).

Carvalho (2013) esclarece ser importante a existência de um problema para o início da construção do conhecimento, uma vez que, ao propor uma problemática, o educador passa a tarefa de raciocinar para o aluno, enquanto o docente assume uma conduta de orientador de reflexões. Além disso, o ensino por investigação também deve levar os estudantes a construir determinado conceito a partir de atividades manipulativas, de maneira que o problema proposto inclua experimentos, jogos, textos ou outras atividades que promovam a investigação.

Vários autores como Almeida (2017), Carvalho *et al.* (2009), Carvalho (2013; 2018), Malheiro (2016), Sasseron (2013; 2015), entre outros, recomendam que o ensino de ciências por investigação deve ser desenvolvido por meio sequências de ensino investigativo (sei), que consistem em propostas de aulas abrangendo um tópico do programa escolar em que cada atividade é planejada sob o ponto de vista do material e das interações. Uma sei consiste em “encadeamento de atividades e aulas em que um tema é colocado em investigação e as relações entre esse tema, conceitos, práticas e relações com outras esferas sociais e de conhecimento possam ser trabalhados” (Sasseron, 2015: 59).

Durante a aplicação de uma sei, as práticas docentes pressupõem a mediação da aprendizagem. Na investigação realizada, nos fundamentamos nas orientações teóricas do pesquisador Reuven Feuerstein e seus colaboradores acerca do entendimento conceitual e prático sobre mediação docente. A teoria do autor está embasada no campo da psicologia cognitiva, que envolve a *modificabilidade cognitiva estrutural* (mce), na qual considera que o aluno é um ser modificável, sendo capaz de mudar conforme suas vontades e decisões (Feuerstein, 1990). O teórico baseia-se no fato de não ser possível prever limites para o desenvolvimento psicológico, nem simplesmente classificar pessoas sem conhecimento prévio de suas propensões de aprendizagens.

Essa modificabilidade não pode resultar da simples exposição direta a certas experiências, ela depende da experiência de aprendizagem mediada (eam), promovida por interações sociais nas quais as pessoas produzem processos de aprendizagem que lhes possibilitam apropriar-se de conhecimentos e reelaborá-los, chegando a elevados patamares de entendimento. A simples exposição a estímulos ou experiências físicas e cognitivas com os objetos não proporcionaria aos sujeitos o mesmo nível de conhecimento (Feuerstein *et al.*, 2014).

Nesse aspecto, a eam pressupõe a mediação docente, entendida por Feuerstein *et al.* (1998) como um tipo especial de interação entre alguém que ensina e alguém que aprende. Essa interação deve se caracterizar por uma interposição intencional e planejada do mediador que age entre as fontes externas de estímulo e o aluno. Entretanto, o autor compreende que nem todo processo interativo alcança o estatuto e a qualidade de uma eam. Para isso, Feuerstein (1990) elenca doze critérios fundamentais ao ato de mediar, que constituem condição para que uma interação seja reconhecida como mediação que promove a modificabilidade cognitiva.

Conforme Feuerstein *et al.* (1998), a mediação é um processo de intenções mediadas em que se compartilham significados e processos superiores de pensamento, capazes de favorecer a construção de estruturas cognitivas e operações mentais que organizam as ações do estudante, criando a possibilidade de modificabilidade cognitiva.

Essa ação do mediador deve selecionar, dar forma, focalizar, intensificar os estímulos e retroalimentar o aprendiz em relação às suas experiências a fim de produzir aprendizagem apropriada intensificando as mudanças no sujeito (Feuerstein *et al.*, 1998). Logo, o docente é visto como mediador da aprendizagem quando atua de forma significativa visando o desempenho escolar mais favorável do aluno, promovendo desafios e problemas, oferecendo informações e estratégias para resolvê-los.

A aprendizagem desenvolvida por meio de uma ação mediada em espaços adequados propicia aos estudantes comportamentos e respostas mentais variados, que lhes permitem perceber, elaborar e expressar as informações. Entre esses processos, Feuerstein *et al.* (2014) destacam as funções cognitivas, consistentes em estruturas psicológicas que permitem a entrada, elaboração e saída de conceitos e fatos.

Um resultado desejado e útil do processo desenvolvido durante a eam é a elaboração de um perfil de desenvolvimento cognitivo, que consiste em uma descrição narrativa das funções cognitivas aplicadas pelos estudantes a partir dos tipos de critérios de mediação oferecidos, bem como das mudanças motivadas. Além disso, “um elemento essencial do perfil consiste em identificar em que medida o aluno está disposto a seguir um processo de aprendizagem

que signifique renunciar a certas formas de atuação e adquirir outras totalmente desconhecidas para ele” (Tébar, 2011: 257-258). Para tanto, o mediador deve estabelecer metas, procurando meios com o quais possa implementar a mce e a eam de maneira eficaz.

À vista disso, neste capítulo procuramos analisar processos mediação docente e seus reflexos no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, estabelecendo pontos de conexão entre a abordagem teórica de Reuven Feuerstein e o ensino de ciências por investigação em um clube de ciências.

1. Articulações entre a teoria de Feuerstein e o ensino de ciências por investigação

1.1 Propósitos e critérios de mediação

Feuerstein propõe que a experiência de aprendizagem mediada promove a modificabilidade cognitiva estrutural dos estudantes em função das tarefas e atividades que o educador proporciona, bem como pela interação provocada e discriminada pelos critérios de mediação (Feuerstein *et al.*, 2014). Desse modo, entendemos que os critérios envolvem finalidades maiores e exclusivas da dinâmica educacional, uma vez que as ações docentes visam alcançar objetivos específicos para que a eam aconteça e a mce seja alcançada (Almeida; Malheiro, 2020).

Durante o ensino de ciências por investigação, “o professor toma diferentes ações e perpassa diferentes caminhos para garantir que os estudantes construam entendimento acerca do fenômeno ou conceito científico em discussão” (Ferraz; Sasseron, 2017: 47). Esses caminhos são guiados por atitudes distintas que criam condições para os alunos investigarem, interagirem discursivamente e divulgarem suas ideias (Sasseron, 2013).

A partir desses pressupostos, consideramos que o professor define intenções específicas ao assumir um papel de mediador no processo de ensino por investigação. Assim, organizamos essas ações docentes em quatro grupos distintos, denominados de propósitos de mediação, são eles: propósito epistêmico, propósito pedagógico, propósito cognitivo e propósito significativo.

A escolha de cada um desses propósitos, que não necessariamente ocorrem de forma isolada ou individualizada, está associada a ações típicas tomadas pelo professor durante a mediação, bem como para favorecer o fazer pedagógico e científico em sala de aula. Assim, esses propósitos relacionam aspectos gerais inerentes ao processo educacional investigativo. Além disso, eles almejam que a eam se desenvolva de maneira completa, favorecendo a formação de conceitos científicos com a aplicação em diversos contextos.

Eles também visam auxiliar no desenvolvimento da investigação científica em sala de aula, buscando promover a resolução de problemas, o trabalho

com os estímulos, informações e conhecimentos prévios, levantamento e teste de hipóteses, o reconhecimento e a construção de relações de variáveis observadas, a proposição e avaliação de explicações e conclusões.

Logo, concebemos que a construção do conhecimento e a modificabilidade cognitiva envolvem tais propósitos de mediação, evidenciáveis pela presença de alguns critérios da interação mediada. Essa relação entre os propósitos que elaboramos e os critérios de mediação propostos por Feuerstein pode ser visualizada na figura 1.

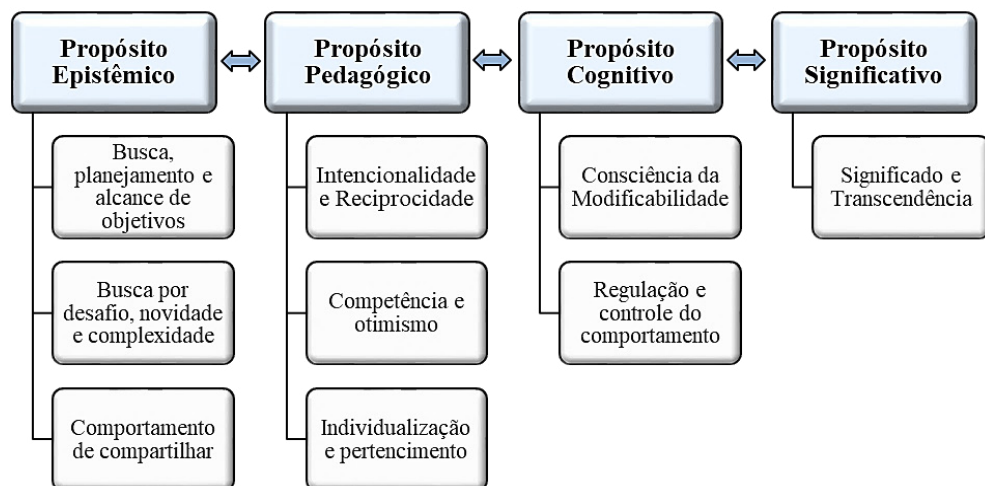


Figura 1: Propósitos e critérios de mediação
Almeida (2022)

1.2 Práticas sociais e suas funções cognitivas

Os discursos que emergem dos alunos durante o processo educacional dão indícios sobre o momento, a quantidade e a qualidade das funções cognitivas desenvolvidas, indicando se os estudantes estão alcançando a modificação esperada (Feuerstein *et al.*, 2014; Gomes, 2002). Desse modo, concebemos que a mediação de funções, alcançadas por meio de uma intervenção sistemática, positiva e ativa, pode modificar o comportamento e a cognição dos educandos de maneira significativa e duradoura.

Aliado a isso, entendemos que o contexto educacional envolve uma dinâmica social entre seus atores, constituída por um conjunto de normas próprias realizadas pelos membros de um grupo que compartilham objetivos, expectativas, ferramentas, valores culturais e significados (Kelly, 2008; Longino, 1990; Silva, 2015).

O trabalho escolar estabelece relações interativas entre pessoas, materiais e conhecimentos, sendo, portanto, uma atividade social. A partir disso,

Longino (1990) assevera que a ciência não apenas é uma ação realizada em sociedade, como também o conhecimento científico ganha objetividade exatamente por ser social.

Logo, os objetivos sociais do ensino de ciências por investigação estão relacionados ao saber socialmente construído, envolvendo práticas individuais e coletivas que apresentam características diversas, que, conforme as considerações de Kelly (2008: 99), são “um conjunto padronizado de ações, normalmente realizadas pelos membros de um grupo baseados em objetivos e expectativas comuns e de acordo com valores, ferramentas e significados culturais”. Compreendemos que as atividades sociais de aprendizagem buscam comunicar, justificar, avaliar e legitimar enunciados para a construção de saberes.

No ensino de ciências por investigação, Kelly (2008) define as práticas sociais como atividades de produção, comunicação e avaliação do conhecimento pelos alunos. A produção do conhecimento diz respeito a como as investigações são produzidas pelos estudantes, do início do problema até sua conclusão. A comunicação, por sua vez, está relacionada ao debate estabelecido pelos alunos ao longo das investigações científicas, bem como às operações de textualização efetuadas durante essas discussões. Já a avaliação refere-se ao exame, crítica, confronto e validação dos dados, hipóteses e teorias envolvidos.

Aliado a isso, ao propor a teoria da modificabilidade cognitiva, Feuerstein considerou ser possível descrever as funções psicológicas e mentais envolvidas no processamento cognitivo, que podem ser eficientes ou deficientes durante as atividades de aprendizagem mediada. Esses elementos — estruturas básicas que servem de suporte para todas as operações mentais, componentes básicos para a atividade intelectual que permitem que os indivíduos perceberem, elaborarem e expressarem as informações — são denominados funções cognitivas (Tébar, 2011).

Nesse aspecto, essas funções são divididas conforme os três estágios do ato mental durante o processamento de uma informação ou na resolução de problemas, são eles: entrada, elaboração e saída. A entrada consiste na fase inicial da atividade mental, em que os estudantes coletam as informações. Nessa etapa, determinado grupo de funções é responsável pela percepção dos elementos, dos estímulos encontrados na realidade, ou seja, elas determinam como o indivíduo encontra esses elementos e de que modo eles são percebidos como dados iniciais (Gomes, 2002; Feuerstein *et al.*, 2014).

Na fase de elaboração, as informações levantadas são organizadas, agrupadas, analisadas, significadas, comparadas, codificadas e decodificadas, além de relações entre os conhecimentos prévios e os novos dados serem estabelecidas (Gomes, 2002). Na fase de saída, conforme Feuerstein *et al.* (2014), o aluno formula e comunica os resultados da elaboração de informação coletada, pois, após ter refletido, assimilado, processado, combinado e separado, organizado,

classificado e decifrado os dados, o estudante está pronto para codificar essas informações e criar seu pensamento e entendimento. É necessário formular os resultados encontrados de forma que uma conclusão correta seja transmitida, de maneira a ser recebida, entendida e aceita pelos receptores.

Diante dessas colocações, consideramos a dinâmica social de produção, comunicação e avaliação do conhecimento. Ela pode ser relacionada com as funções cognitivas de entrada, elaboração e saída, já que no cenário educacional o foco se afasta de uma “consciência individual e volta-se para o processo social de investigação, em que são valorizadas as interações discursivas entre alunos e professor e de alunos entre si quando estes se envolvem na construção e na legitimação de conhecimentos” (Silva, 2015: 72). Tal relação pode ser visualizada no quadro 1 a seguir.

PRÁTICA SOCIAL	FUNÇÕES COGNITIVAS
 Produção do conhecimento	Levantamento de informações: ■ Levantamento claro e preciso de informações (entrada) ■ Comportamento exploratório (entrada) ■ Conservação de constâncias (entrada) ■ Orientação espaço-temporal (entrada)
	Sistematização e processamento: ■ Perceber e definir um problema (elaboração) ■ Considerar informações (elaboração) ■ Planejamento da conduta cognitiva (elaboração) ■ Levantamento e verificação de hipóteses (elaboração) ■ Comparar de modo espontâneo (elaboração) ■ Uso de raciocínio lógico (elaboração) ■ Desenvolver a conduta somativa (elaboração) ■ Estabelecer relações virtuais (elaboração)
 Comunicação do conhecimento	■ Comunicação descentralizada e sem bloqueios (saída) ■ Transporte visual adequado (saída) ■ Uso espontâneo e preciso de vocabulário (saída)
 Avaliação do conhecimento	■ Percepção global e relacionada com a realidade (elaboração) ■ Respostas exatas e justificadas (elaboração) ■ Criticando declarações de outros (elaboração)

Quadro 1: Práticas sociais e suas funções cognitivas
Almeida (2022).

No quadro 1, temos que a prática social produção do conhecimento envolve funções de entrada e elaboração, já que para produzir saberes é necessário buscar dados e depois processá-los para alcançar respostas adequadas. Assim, essa categoria envolve o levantamento de informações, bem como a sistematização e processamento do que foi encontrado.

A comunicação do conhecimento relaciona funções de elaboração e saída, pois compartilhar experiências e achados com seus pares consiste em uma necessidade básica do ser humano. De maneira análoga, também precisamos saber ouvir e participar das vivências e descobertas dos outros. Logo, essa categoria envolve a comunicação de conceitos e vocabulários de maneira espontânea e adequada.

A prática social de avaliação do conhecimento envolve funções de elaboração e saída, uma vez que é necessário verificar, criticar e validar os saberes produzidos. Nessa categoria são construídas as relações entre os fatos e a análise das condições em que certas reações ocorreriam em decorrência de determinadas ações, contribuindo para o estabelecimento de justificativas e de refutações para a resposta encontrada para o problema.

2. Desenho metodológico

Considerando o objetivo da pesquisa que originou este capítulo, assumimos uma abordagem metodológica qualitativa de acordo com os pressupostos de Oliveira (2014), que entende esse tipo de abordagem como “um processo de reflexão e análise da realidade através da utilização de métodos e técnicas para compreensão detalhada de um objeto de estudo em seu contexto histórico e/ou segundo sua estruturação” (p. 37).

A constituição das informações analisadas ocorreu no Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz, que busca implementar um ambiente não formal destinado, especificamente, ao ensino, pesquisa e extensão por meio de ações didáticas voltadas às ciências e matemáticas, almejando a popularização da ciência, a iniciação científica infantojuvenil e a formação inicial e continuada de professores, e assim apresentar aos participantes novos paradigmas educacionais (Malheiro, 2016).

Para alcançar os objetivos pretendidos, o Clube adota o ensino de ciências por investigação como principal concepção metodológica, em que são desenvolvidas sei que intencionam desenvolver conteúdo ou temas científicos a partir do uso de diferentes atividades e tarefas investigativas (Almeida, 2017; Malheiro, 2016).

As sei implementadas no Clube de Ciências são baseadas nas etapas propostas por Carvalho *et al.* (2009) e Carvalho (2013, 2018), que têm como

ponto de partida a proposição de um problema pelo professor que, para ser solucionado, leva os alunos a desenvolverem uma atividade experimental investigativa, em que elaboram hipóteses e desenvolvem um plano de trabalho para solucionarem a problemática proposta.

Segundo Malheiro (2016), os educadores que acompanham e desenvolvem as ações didáticas com os alunos no Clube de Ciências são voluntários, denominados professores monitores, sendo eles licenciados ou em formação inicial de licenciaturas diversas, como Pedagogia, Ciências Naturais, Biologia, Física, Química e Matemática.

A sei aplicada foi intitulada “Problema do som”, sendo composta de cinco etapas:

- (1) envolvimento no contexto experimental investigativo e proposição do problema;
- (2) momento experimental;
- (3) discussão dos resultados e observações;
- (4) conceitualização e aproximação social;
- (5) relatório.

Os participantes da investigação foram três professores monitores e oito alunos de ambos sexos, que estudavam no 5º e 6º anos de escolas públicas e particulares, com idades variando de 10 a 12 anos. Os discentes foram organizados em dois grupos com quatro integrantes cada, sendo escolhidos nomes relacionados com a temática da sequência, em que o grupo 1 foi denominado “Som-nolentos” e o grupo 2, “Gravistas”.

3. Resultados e discussões dos processos de mediação docente para desenvolvimento cognitivo dos estudantes

3.1 Processos de mediação docente

A etapa 1 da sei foi dividida em dois momentos específicos. Durante o envolvimento no contexto experimental investigativo, os docentes utilizaram os critérios de mediação **significado e transcendência, individualização e pertencimento**, ligados ao propósito significativo e ao pedagógico, respectivamente. Entendemos que esse estágio de construção do cenário de investigação utilizou concepções, atitudes e instrumentos didáticos que estimularam e prepararam os estudantes para os desafios posteriormente propostos, favorecendo a modificabilidade cognitiva.

O outro momento da primeira etapa da sei consistiu na apresentação do problema e dos materiais, sendo evidente a predominância dos propósitos epistêmico, pedagógico e significativo, a partir dos critérios **busca, planeja-**

mento e alcance dos objetivos; busca por desafio, novidade e complexidade; comportamento de compartilhar; intencionalidade e reciprocidade; competência e otimismo; e significado e transcendência.

Essas ações docentes deram início à construção do conhecimento, uma vez que provocaram o interesse dos discentes, que se envolveram ativamente, permitindo momentos de discussão e exposição de ideias. A proposição do problema foi importante para a instauração de uma experiência de aprendizagem mediada, pois desencadeou o desequilíbrio cognitivo nos alunos mobilizados para alcançar sua resolução (Sasseron, 2015; Gomes, 2002).

A etapa 2 consistiu no momento experimental em que os professores monitores tinham a função de orientar e acompanhar atentamente as ações manipulativas dos estudantes para solucionar o problema. Como cada equipe teve posturas investigativas diferenciadas, os propósitos e critérios de mediação também foram distintos.

Com relação às interações mediadas desenvolvidas com o grupo 1 (Somnolentos), os docentes promoveram todos os propósitos de mediação, com a presença de inúmeros critérios. Houve uma maior frequência nos critérios **busca, planejamento e alcance dos objetivos, regulação e controle do comportamento e significado e transcendência**. Uma vez que os estudantes dessa equipe se envolveram mais ativamente no momento experimental, os professores monitores procuram fomentar a investigação ao fornecer condições para que ideias e hipóteses surgissem, sendo testadas e debatidas.

Além disso, também foi incentivada a discussão dos conceitos científicos envolvidos no fenômeno e em quais situações cotidianas era possível visualizar o que foi investigado. Segundo Tébar (2011), é importante o aluno utilizar o que aprendeu para perceber, aprofundar, examinar as coisas com naturalidade, com uma visão ampla e espontânea. Isso amplia os esquemas de pensamento e assimilação dos conceitos.

O grupo 2 (Gravistas), por sua vez, apresentou uma postura mais inibida e com ações individuais para a solução do problema proposto. Em função disso, a interação mediada dos professores monitores esteve centrada nos propósitos epistêmico, cognitivo e pedagógico, com o uso dos critérios **busca por desafio, novidade e complexidade, busca, planejamento e alcance dos objetivos, regulação e controle do comportamento, competência e otimismo, e comportamento do compartilhar**.

A maior incidência no propósito epistêmico demarca o esforço dos educadores em auxiliar os alunos a agirem mais ativa e cooperativamente no processo investigativo, de maneira que os conceitos fossem construídos a partir da observação de informações e evidências, do levantamento e teste de hipóteses, bem como da defesa de ideias.

Na etapa 3, foram levantadas discussões que levaram os estudantes a tomarem consciência do que aconteceu anteriormente e promovesse a passagem da ação manipulativa para a intelectual, prevalecendo o propósito significativo por meio do critério **significado e transcendência**. Os professores monitores buscaram estabelecer conexões cognitivas para os alunos rememorem as ações e discursos realizados e a partir disso estabelecerem relações entre os diferentes conceitos científicos e aplicarem os saberes em diferentes situações cotidianas.

Na quarta fase da sequência de ensino, deu-se continuidade à aproximação social do conhecimento, além da conceitualização do saber de maneira científica. Essa etapa envolveu sobretudo o critério **significado e transcendência**, ligado ao propósito significativo.

Entendemos que a maior frequência do propósito significativo nas etapas 3 e 4 indica que os professores monitores buscavam levar os alunos a compreenderem os conceitos científicos, buscando significados e aplicações que ultrapassassem aqueles discutidos na sei. Tal processo é relevante pois

a propensão mediada do indivíduo por buscar e construir significado para sua vida é o fator e força dirigente das transformações e desafios que serão realizados, porque transições e mudanças durante a vida requerem que a pessoa adapte as novas situações aos significados que foram dados a situações anteriores na vida (Feuerstein *et al.*, 2014: 91).

Por fim, a última etapa englobou a construção de um relatório escrito, sendo evidentes os propósitos epistêmico, significativo e cognitivo, a partir dos critérios **comportamento de compartilhar, significado e transcendência, e consciência de modificabilidade**. Entendemos que a presença desse último parâmetro de mediação denota que os professores monitores acreditavam no desenvolvimento e mudança cognitiva dos estudantes a partir das atividades investigativas propostas, apesar de não conhecerem a teoria de Feuerstein.

Compreendemos que quando o educador acredita na capacidade do aluno em modificar-se, em aprender, em desenvolver-se, pode, então, escolher uma metodologia carregada de esforços positivos que permitam uma aprendizagem mais rica e carregada significados, tais como as sei utilizadas no Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz.

Também é possível notar uma mudança de uso de propósitos e critérios de mediação ao longo da sei pelos professores monitores, demarcando que cada fase possui intenções específicas inerentes ao processo de ensino por investigação e que criam uma experiência de aprendizagem mediada que busca alcançar a modificabilidade cognitiva estrutural.

Nesse cenário, os professores monitores evidenciavam um padrão interrogativo em que eram utilizadas perguntas estratégicas para impulsionar conflitos mentais e mobilizar funções cognitivas durante as etapas da sei, viabilizando uma intervenção transformadora que garantisse o aumento do nível de modificabilidade e flexibilidade mental dos discentes envolvidos no processo de aprender a pensar (Tébar, 2011).

Esse padrão interrogativo envolveu os alunos na construção do conhecimento científico, motivando-os a serem os protagonistas na busca de novos saberes. Isso foi possível porque, mediante um problema central e outras perguntas intrigantes, eles tentaram variadas formas de solução, investigaram, experimentaram, testaram, avaliaram, reformularam e estabeleceram trocas de saberes e descobertas entre si (Carvalho, 2013; 2018; Sasseron, 2013; 2015).

3.2 O desenvolvimento cognitivo dos estudantes

Apesar da primeira etapa da sei envolver principalmente ações dos professores monitores, os estudantes utilizaram os três tipos de práticas sociais, por meio das funções cognitivas **levantamento claro e preciso de informações, considerar informações, estabelecer relações virtuais, comunicação descentralizada e sem bloqueios, percepção global e relacionada com a realidade**.

Entendemos que essas ocorrências se deram em função do envolvimento experimental e dos questionamentos realizados pelos professores monitores, em que os alunos eram levados a expressar suas observações, opiniões e experiências acerca da situação problema.

Na etapa 2, os discentes puderam se debruçar sobre o material experimental e manipular os objetos com o intuito de verificarem suas características. Percebemos que esse movimento de manipulação e investigação proporcionou os dados necessários para que arranjos cognitivos fossem realizados, permitindo a tomada de consciência das condições e características do fenômeno e auxiliando no reconhecimento e ordenação das variáveis a serem consideradas para a solução da problemática proposta.

No entanto, os grupos apresentaram posturas investigativas distintas. O grupo 1 (Som-nolentos) apresentou uma postura mais ativa, que evidenciou várias funções cognitivas dos três tipos de práticas sociais inerentes à investigação. Para a produção do conhecimento, a equipe estabeleceu o levantamento, sistematização e processamento do saber de forma mais participativa e usou conceitos e concepções anteriores para levantar informações, bem como planejar e executar algumas ações.

Os discentes também promoveram a comunicação e avaliação do conhecimento ao utilizarem vocabulários específicos do conteúdo em foco e pro-

moverem respostas exatas e justificadas, assim como estabeleceram percepções globais e relacionadas com a realidade.

Já o grupo 2 (Gravistas) teve uma postura mais inibida e individualista, em que cada aluno procurou solucionar o problema proposto de maneira independente, sem compartilhar e/ou discutir ideias e hipóteses entre si. A partir da mediação docente, os alunos promoveram algumas ações em equipe, mas usaram especialmente a prática social de produção do conhecimento sem estabelecer comunicações ou avaliações do que estava sendo investigado.

Os resultados mostram que, para ambos os grupos, a principal prática social usada na segunda fase da sei foi a instância de produção do conhecimento e suas respectivas funções cognitivas. Tal fato se justifica devido à natureza do momento investigativo, em que os discentes articulam seus saberes para trabalhar com diferentes padrões de informações e manipulações.

Primeiramente os alunos estabeleceram o levantamento e análise das informações e materiais, verificando suas características, qualidades e constâncias mais relevantes para a solução do problema. A partir disso, foi realizada a sistematização e processamento do saber em que os dados foram considerados, organizados, comparados e relacionados com a realidade até a solução do problema.

A etapa 3 da sei foi marcada pelo uso exclusivo da prática social comunicação do conhecimento, por meio das funções cognitivas **comunicação descentralizada e sem bloqueios e uso espontâneo e preciso de vocabulário**. Nessa dimensão comunicativa, os discentes interpretaram e construíram representações a partir das informações obtidas na etapa anterior de solução do problema, sendo relatados os fatos ocorridos e apresentadas explicações para os fenômenos observados.

A quarta etapa foi marcada por vários momentos didáticos que promoveram a conceitualização e aproximação social do saber científico, se destacando principalmente as práticas sociais de comunicação e avaliação do conhecimento, em que as funções cognitivas **comunicação descentralizada e sem bloqueios e respostas exatas e justificadas** tiveram as maiores ocorrências, mas as funções **transporte visual adequado, uso espontâneo e preciso de vocabulário e percepção global e relacionada com a realidade** também estiveram presentes de forma relevante.

De maneira análoga, a quinta e última etapa da sei também envolveu práticas sociais de comunicação e avaliação do conhecimento, em que estiveram presentes as mesmas funções cognitivas da fase anterior. Entretanto, esse momento envolveu uma sistematização individual do saber, em que os estudantes externaram por meio de textualização, desenhos e apresentações orais sobre aquilo que foi experienciado e aprendido coletivamente durante a

aplicação da sequência de ensino, expondo suas principais impressões acerca da temática som.

Nas etapas 3, 4 e 5 foi possível notar uma participação ativa de todos os estudantes, incluindo os alunos do grupo 2, que demonstraram embargos comunicativos na fase 2. Tal mudança de postura pode ter acontecido em função da mediação docente desenvolvida pelos professores monitores, bem como pela natureza didática dessas etapas, que utiliza conceitos, concepções e experiências anteriores para construir e discutir saberes científicos.

Apesar de todas as práticas sociais estarem presentes nos discursos e ações discentes, três funções cognitivas não foram evidenciadas. São elas: **perceber e definir um problema, desenvolver a conduta somativa e criticar declarações de outros.**

Entendemos que a função **perceber e definir um problema** possivelmente não emergiu nas falas dos estudantes em função da natureza da sei aplicada, que propõe uma problemática a ser solucionada no início da atividade investigativa, levando os alunos a agirem em torno dela. Consideramos que outros tipos de práticas investigativas mais abertas e com um maior grau de liberdade aos discentes seria possível identificar essa função cognitiva com maior frequência (Carvalho, 2018).

Desenvolver a conduta somativa está mais relacionada com processos de quantificação, envolvendo muitas vezes percepções e operações matemáticas (Gomes, 2002). Como a sei não focou em momentos didáticos que utilizassem tais saberes não foi possível identificar tal função cognitiva.

A função **criticando declarações de outros** é importante para a aprendizagem e deve estar presente nas atividades investigativas, uma vez que se refere a processos de entendimento e crítica aos posicionamentos de outras pessoas, podendo gerar momentos argumentativos. Entretanto, entendemos que ela não esteve presente nos episódios analisados em função das intervenções dos docentes que não promoveram perguntas que favorecessem o debate e defesa de ideias entre os próprios estudantes.

Isso tem reflexo nas respostas dos alunos, uma vez que iam comunicando aos professores suas descobertas e impressões. Possivelmente esse seja o motivo da alta frequência das funções cognitivas **comunicação descentralizada e sem bloqueios, e respostas exatas e justificadas.**

Assim como os professores monitores, o padrão de discurso e ações dos estudantes também teve se modificou à medida que as etapas da sei iam acontecendo, conforme as práticas sociais e suas funções cognitivas iam emergindo em função das características e objetivos em cada fase da atividade didática, bem como das mediações implementadas pelos docentes.

Conclusão

A partir da análise das informações empíricas sob óptica da teoria de Reuven Feuerstein e do ensino de ciências por investigação, percebemos uma interconexão correlativa envolvendo a ação mediadora docente e as atividades discentes relativas ao processo investigativo, em que a interação entre os professores monitores e os estudantes constitui uma fase integral e relevante no processo de implementação da eam no Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz.

Entendemos que o uso dos propósitos e critérios de mediação pelos professores monitores está diretamente vinculado aos objetivos definidos para cada etapa da sei, em que são oferecidas condições e ferramentas manipulativas para o estabelecimento de investigações, nas quais as informações foram levantadas, observadas, exploradas e consideradas, para assim favorecer o estabelecimento e teste de hipóteses, gerando explicações, saberes científicos e relações com contexto observado e cotidiano.

Ao promover processos de mediação docente, o professor monitor assume o papel de proponente de problemas, orientador de análises e fomentador de discussões, independente de qual seja a atividade didática proposta, denotando a intenção do docente em possibilitar o papel ativo de seu aluno na construção de entendimento sobre os conhecimentos científicos.

A partir disso, é possível alcançar interações mais profundas que chegam aos subsistemas cognitivos dos alunos e que tendem a modificar estruturalmente sua cognição. Contudo não basta expor os estudantes a um conjunto de informações, por mais ricas que elas sejam, é preciso estabelecer uma didática interativa entre os professores monitores, os estudantes, os materiais e recursos pedagógicos e o conhecimento que permitam o desenvolvimento máximo da capacidade cognitiva.

Esse processo educacional é essencialmente social, pois possui uma dinâmica moldada pelas experiências interativas das pessoas com os materiais e os saberes, sendo desenvolvidas práticas sociais de produção, comunicação e avaliação do conhecimento, que se apoiam e se entrelaçam para iniciar, guiar, discutir e validar a ação investigativa.

Cada prática social desencadeia funções cognitivas de entrada, elaboração e saída que caracterizam estratégias de ação e pensamento, como o levantamento e análises de dados relevantes para a elaboração e testagem de hipóteses, a aquisição de hábitos mentais, de processos de comportamento comparativo e analítico, de pensamento dedutivo, indutivo ou comparativo, etc., de onde emergem respostas menos egocêntricas, impulsivas, acidentais e/ou esporádicas, mais focadas na reflexão e planejamento, que tendem a produzir efeitos ao nível intelectual e também emocional.

Os alunos apresentaram um perfil de desenvolvimento cognitivo que caracteriza a sei implementada, em que eles demonstraram apreender novos conhecimentos e habilidades relacionadas ao som e suas aplicações cotidianas, indicando uma modificabilidade orientada para o conteúdo. Eles também evidenciaram mudanças em suas atitudes, concepções, hábitos e comportamentos tanto com relação à conduta coletividade quanto ao enriquecimento individual, representando uma modificabilidade voltada para o desenvolvimento comportamental em que os estudantes se veem como agentes ativos do saber e que estabelecem interpretações próprias para aplicação em suas vidas.

Nesse contexto, o Clube de Ciências Prof. Dr. Cristovam W. P. Diniz se configura como um espaço que cria uma experiência de aprendizagem mediada ao propor sequências de ensino investigativo que conseguem alcançar as estruturas cognitivas do educando para que ele eleve com autonomia o número de suas próprias correções, aumente sua autoconfiança, sua curiosidade e as perguntas sobre os elementos relacionais da temática em foco, até incitar um desejo de gerar novos problemas ou ainda que os saberes sejam usados em sua vida cotidiana.

Referências

- ALMEIDA, W. N. C. (2022). *Processos de mediação docente e o desenvolvimento cognitivo dos Estudantes em um Clube de Ciências: Pontos de Conexão entre a Abordagem Teórica de Reuven Feuerstein e o Ensino de Ciências por Investigação*. [Tese de doutorado] Universidade Federal do Pará. Disponível em: <https://bit.ly/3MFFEun>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- ALMEIDA, W. N. C. (2017). *A Argumentação e a Experimentação Investigativa no Ensino de Matemática: o Problema das formas em um clube de ciências*. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal do Pará. Disponível em: <https://bit.ly/3pLxkJO>. Acesso em: 4 mar. 2024.
- ALMEIDA, W. N. C.; MALHEIRO, J. M. S. (2020). A aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein: uma revisão teórico-conceitual dos critérios de mediação. *Revista Cocar*, 14(30), 01-22. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/3073>. Acesso em: 4 mar.
- CARVALHO, A. M. P. (2018). Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino por investigação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências - RBPEC*, 18(3), 765-794. Disponível em: <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2018183765>. Acesso em: 4 mar.
- CARVALHO, A. M. P. (2013). O ensino de ciências e a proposição de sequências de ensino investigativas. In: A. M. P. Carvalho, (Eds.). *Ensino de Ciências por Investigação: Condições para implementação em sala de aula*. Cengage Learning, p. 1-20.
- CARVALHO, A. M. P.; VANNUCCHI, A. I.; BARROS, M. A.; GONÇALVES, M. E. R.; REY, R. C. (2009). *Ciências no ensino fundamental: O conhecimento físico*. Scipione.
- FERRAZ, A. T.; SASSERON, L. H. (2017). Propósitos epistêmicos para a promoção da argumentação em aulas investigativas. *Investigações em Ensino de Ciências*, 22(1), 42-60. Disponível em: <https://doi.org/10.22600/1518-8795.ienci2017v22n1p42>. Acesso em: 4 mar.

- FEUERSTEIN, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. In: Presseisen, B. (Ed.). *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*. National Education Association.
- FEUERSTEIN, R.; FALIK, L. H.; FEUERSTEIN, R. S. (1998). *Definitions of essential concepts and terms: A working glossary*. Verlag nicht ermittelbar.
- FEUERSTEIN, R.; FEUERSTEIN, R. S.; FALIK, L. H. (2014). *Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro*. Editora Vozes.
- GOMES, C. M. A. (2002). *Feuerstein e a construção mediada do conhecimento*. Artmed.
- KELLY, G. J. (2008) Inquiry, activity and epistemic practice. In: Duschl, R. A.; Grandy, R. E. (Eds.). *Teaching Scientific Inquiry: recommendations for research and implementation*. Brill, p. 99-117. Disponível em: https://doi.org/10.1163/9789460911453_009. Acesso em: 4 mar.
- LONGINO, H. E. (1990). *Science as social knowledge: Values and objectivity in science inquiry*. Princeton University Press.
- MALHEIRO, J. M. S. (2016). Atividades experimentais no ensino de ciências: limites e possibilidades. *Actio: Docência em Ciência*, 1(1), 107-126. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.3895/actio.v1n1.4796>. Acesso em: 4 mar.
- OLIVEIRA, M. M. (2014). *Como fazer pesquisa qualitativa*. 6.ed. Vozes.
- SASSERON, L. H. (2015). Alfabetização científica, ensino por investigação e argumentação: relações entre ciências da natureza e escola. *Revista Ensaio*, 17 (nº especial), 49-67.
- SASSERON, L. H. (2013). Interações discursivas e investigação em sala de aula: O papel do professor. In: Carvalho, A. M. P. (Ed.). *Ensino de Ciências por Investigação: Condições para implementação em sala de aula* Cengage Learning, p. 41-62.
- SILVA, A. C. T. (2015). Interações discursivas e práticas epistêmicas em salas de aula de Ciências. *Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte)*, 17, 69-96. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1983-2117201517s05>. Acesso em: 4 mar.
- TÉBAR, L. (2011). *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. São Paulo: Editora Senac.

CAPÍTULO 4

LIDERAZGO INTERMEDIO: una experiencia de aprendizaje en redes de mejoramiento escolar¹

LIDERANÇA INTERMEDIÁRIA: uma experiência de aprendizagem em redes de melhoria escolar²

Jonathan Andrés Betancur Álvarez

Universidad Católica de Temuco
Chile.

Número de Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5366-6709>

E-mail: contacto.jonathan.b@gmail.com

Omar Andrés Aravena Kenigs (Asesor de tesis)

Universidad Católica de Temuco
Chile.

Número de Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0896-6657>

E-mail: oaravena@uct.cl

Resumen

El fortalecimiento de los liderazgos del nivel intermedio y la conformación de redes de liderazgo escolar son tema prioritario en la agenda de las políticas educativas a nivel internacional. En ese sentido, es objetivo de este capítulo describir el proceso de construcción de una cultura de aprendizaje profesional en una Red de Mejoramiento Escolar chilena, la cual fue acompañada por dos líderes intermedios pertenecientes a un Departamento de Educación Municipal. Los participantes fueron dos asesores pedagógicos y 16 directivos escolares de ocho escuelas municipales de la comuna de Curacautín de Chile. Este estudio de caso utilizó una metodología cualitativa de alcance descriptivo. Los resultados de la experiencia de aprendizaje se desarrollan en tres fases: 1) Identificación de nudos críticos y creencias respecto al aprendizaje en Red, 2) Desarrollo de una cultura de colaboración centrada en el aprendizaje; y 3) Re-significación de las prácticas de liderazgo de la Red. Se concluye la relevancia

¹ Derivada de la tesis titulada *Liderazgo pedagógico en redes escolares: una experiencia de mejoramiento educativo en acción* para obtener el grado de Magíster en el programa Magíster en Gestión Escolar. Sustentada: 24/01/2023.

² Derivada da dissertação intitulada *Liderança pedagógica em redes escolares: uma experiência de melhoria educacional em ação* para obtenção do grau de Mestre no programa Mestrado em Gestão Escolar. Defendida em 24/01/2023.

de modelar, desde el nivel intermedio, prácticas de liderazgo pedagógico como eje articulador y principio orientador de la colaboración y el aprendizaje profesional en Redes de Mejoramiento Escolar.

Palabras clave: Liderazgo intermedio; Redes escolares; Aprendizaje colaborativo; Liderazgo pedagógico.

Resumo

O fortalecimento de lideranças de nível intermediário e a formação de redes de liderança escolar são temas prioritários na agenda de políticas educacionais em nível internacional. Nesse sentido, o objetivo deste estudo é descrever as práticas de dois líderes intermediários de uma secretaria municipal de educação para influenciar a colaboração e a construção de uma cultura de aprendizagem em uma Rede Chilena de Melhoria Escolar. Os participantes foram dois orientadores pedagógicos e 16 diretores escolares de oito escolas municipais da comuna de Curacautín, no Chile. Este estudo de caso utilizou uma metodologia qualitativa com escopo descritivo. A experiência de aprendizagem foi desenvolvida em três fases: 1) identificação de questões críticas e crenças sobre aprendizagem online, 2) desenvolvimento de uma cultura de colaboração focada na aprendizagem; e 3) Ressignificação das práticas de liderança da Rede. Conclui-se a relevância de modelar, desde o nível intermediário, as práticas de liderança pedagógica como eixo articulador e princípio norteador da colaboração e aprendizagem profissional nas Redes de Melhoria Escolar.

Palavras-chave: Liderança intermediária; Redes escolares; Aprendizagem colaborativa; Liderança pedagógica.

Introducción

En los últimos años, el aprendizaje en red entre centros escolares es una de las modalidades de colaboración profesional que se ha posicionado con fuerza en la agenda de la política educativa internacional (Azorín y Muijs, 2018; Pino-Yankovic et al., 2020). Al respecto, diversos sistemas educativos han impulsado la conformación de alianzas entre escuelas como una alternativa para favorecer el desarrollo profesional del profesorado y equipos directivos, en tanto, se ha demostrado el impacto positivo de la colaboración en el mejoramiento y la sostenibilidad de los procesos de innovación educativa (Muijs y Rumyantseva, 2014).

En atención a la evidencia internacional sobre el aprendizaje en red, el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) el año 2015 implementa las

Redes de Mejoramiento Escolar (RME), en el contexto de la Política de Fortalecimiento del Liderazgo Directivo Escolar. El MINEDUC (2017) define estas redes como una modalidad de trabajo profesional conformada por directores/as, Jefe/as técnicos/as y sostenedores de establecimientos educativos de un mismo territorio, con el apoyo de la supervisión ministerial, cuya finalidad es fortalecer la colaboración y el aprendizaje profesional de los equipos directivos y posicionar el quehacer pedagógico de la escuela como la principal prioridad. En consecuencia, se espera que el trabajo en red contribuya al desarrollo de conocimientos teóricos y prácticos de los líderes escolares que les permitan impactar en el mejoramiento de su propio centro educativo y los de su territorio.

Cabe señalar que, a pesar de las bondades que implica la colaboración entre escuelas y sus equipos docentes-directivos, el trabajo en red también puede ser contraproducente para impulsar procesos de transformación. Al respecto, Rincon-Gallardo y Fullan (2016) advierten que la colaboración puede tanto facilitar como perpetuar prácticas tradicionales, especialmente cuando las organizaciones carecen de principios que orienten su quehacer, o bien, cuando sus participantes poseen una comprensión difusa del propósito de la colaboración (Murillo, 2009).

Desde esta perspectiva, existe amplio acuerdo en que las redes que logran construir aprendizajes sólidos se caracterizan por desarrollar una cultura de colaboración y de corresponsabilidad (González et al., 2017). De esta forma, los integrantes de la red deben velar por asegurar condiciones estructurales y culturales para su adecuado funcionamiento (Hadfield y Chapman, 2009; Rincón-Gallardo *et al.*, 2019). De esta forma, la consideración de las características y necesidades propias de los territorios escolares es un elemento clave al momento de diseñar la ruta de aprendizaje profesional de la red.

En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo describir el proceso de construcción de una cultura de aprendizaje profesional en una Red de Mejoramiento Escolar, la cual fue acompañada por dos líderes intermedios pertenecientes a un Departamento de Educación Municipal de la comuna de Curacautín, Chile.

1. Marco de referencia

1.1 Redes de Liderazgo Escolar

El aprendizaje en red y la colaboración es una estrategia cada vez más utilizada en diversos sistemas educativos a nivel internacional (Azorín y Muijs, 2018; Muijs, 2015), principalmente porque permite a los centrosescola-

res enfrentar desafíos comunes a través de la construcción de conocimiento situado y pertinente a sus necesidades (Chapman & Mujs, 2014). En este sentido, el trabajo en red es una estrategia que permite a las escuelas hacer sinergia frente a los constantes desafíos educativos propios del sistema y de sus contextos particulares.

Las redes escolares han sido definidas por Rincón-Gallardo y Fullan (2016) como: “Un grupo de personas u organizaciones que de manera directa e indirecta tienen relaciones y conexiones entre sí, donde la colaboración es el acto de trabajar juntos con un propósito común” (p. 6).

Por su parte, Mujs et al. (2010) plantean que el trabajo en red contribuye a generar capital social y un bien colectivo, dado que aporta al desarrollo individual de sus integrantes, fortalece el grupo en su conjunto y —consecuentemente— genera un impacto positivo en la comunidad. Por tanto, el trabajo en red debe abordarse desde el compromiso y la corresponsabilidad con el mejoramiento educativo a nivel de centro y del territorio.

De acuerdo con Ahumada et al. (2019) el aprendizaje en red permite a sus integrantes compartir distintas ideas y experiencias, cuestión que tendría una incidencia positiva en el desarrollo del capital profesional (Pino-Yancovic et al., 2020). Desde esta perspectiva, la colaboración que propicia el trabajo en red favorece el aprendizaje de sus integrantes en función de objetivos compartidos relacionados con sus necesidades e intereses, desde el compromiso y motivación genuina por el mejoramiento colectivo (Azorín y Mujs, 2018; Oyarzún et al., 2020). Por tanto, el aprendizaje en red destaca de otras formas de colaboración por su pertinencia y el carácter situado de su trabajo.

Otro aporte importante sobre el trabajo en red, lo desarrollan Rincón-Gallardo y Fullan (2016), quienes destacan algunas características de la colaboración efectiva: impacta en el aprendizaje de los estudiantes; contribuye a generar confianza y responsabilidad al interior de la organización; impulsa el mejoramiento continuo de la práctica y del sistema educativo en general; estimula liderazgos horizontales; estimula el aprendizaje interno de la organización; permite aprender de los demás; fortalece el vínculo entre estudiantes, profesorado, familias y comunidad. En consecuencia, la efectividad del aprendizaje en red está sujeta a su enfoque de trabajo y a la naturaleza de las relaciones que se configuren en su interior (Mellado *et al.*, 2020; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016).

En atención al punto anterior, Pino-Yancovic y Ahumada (2022), plantean que la efectividad del trabajo en red estaría condicionada por el vínculo de su trabajo con prácticas que involucren a distintos actores y que tengan efectos en el aula. Asimismo, Mellado *et al.* (2020) establecen que las prácticas de desarrollo profesional en la red necesariamente deben tener su corre-

lato en el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, el trabajo en red requiere la presencia de líderes pedagógicos que intencionan prácticas de colaboración profesional que impacten en la transformación del núcleo pedagógico en las escuelas.

Avanzar hacia la construcción de una cultura de colaboración en red implica que sus integrantes estén dispuestos a cambiar las prácticas tradicionales que caracterizan la cultura escolar convencional (Rincón-Gallardo et al., 2019). Para ello, se precisa el desarrollo de procesos de reflexión crítica sobre el quehacer educativo que ayuden a tensionar las creencias arraigadas sobre el aprendizaje (Mellado et al., 2020). Asimismo, la construcción de una cultura de colaboración interpela a los integrantes de la red a generar relaciones de confianza profesional que permitan ofrecer una retroalimentación honesta y recíproca sobre sus prácticas (Mellado et al., 2020). De esta forma, el aprendizaje en red implica mantener una actitud de diálogo y apertura que permitan tomar conciencia de las oportunidades de mejoramiento individual y colectivo.

Igualmente importante para la construcción de una cultura de colaboración es el ejercicio de un liderazgo distribuido, comprendido como aquel que es compartido entre los integrantes y no se restringe a los cargos formales dentro de las organizaciones (Spillane & Healey, 2010). De acuerdo con Spillane y Ortiz (2016), al trabajar desde una perspectiva distribuida se debe tener presente que las escuelas difieren en sus formas de hacer, tanto en las prácticas de sus docentes como en las prácticas de liderazgo de sus equipos. Por tanto, el trabajo en red puede entenderse como una oportunidad para identificar principios comunes que orienten el quehacer educativo de los centros escolares.

En tal sentido, liderar la construcción de una cultura de colaboración en red requiere un acompañamiento que propicie las condiciones para el buen aprendizaje (Mellado et al., 2020). Este acompañamiento ha de ser entendido como un proceso que orienta el foco en el cuestionamiento de las propias prácticas de los líderes escolares para favorecer el aprendizaje de los estudiantes, junto con la adecuada gestión de las relaciones personales para la construcción de confianza y horizontalidad. Es decir, un acompañamiento pedagógico con la capacidad de generar colaboración efectiva al interior de la red que se traduzcan en innovaciones en los centros educativos que la conforman.

Precisamente, se ha demostrado que las redes que logran desarrollar una cultura de aprendizaje sostenible cuentan con facilitadores o asesores con capacidades para modelar dinámicas de trabajo desde un enfoque reflexivo y democrático (Leithwood, 2016; Rincón-Gallardo, 2019). En esta misma línea,

en el contexto educativo chileno las Redes de Mejoramiento Escolar consideran el acompañamiento pedagógico desde los niveles intermedios del sistema educativo (equipos de asesoramiento técnico-pedagógico dependientes del sostenedor o administración municipal). El liderazgo desde el nivel intermedio es un concepto que ha tomado fuerza en los últimos años (Busher et al., 2007; Fullan, 2015; Searby & Armstrong, 2016), en tanto tienen la labor—entre otras— de orientar la colaboración y las prácticas de los equipos directivos que conforman las Redes de Mejoramiento Escolar para impactar en el mejoramiento educativo de las escuelas.

1.2 Liderazgo pedagógico desde el nivel intermedio

Desde hace más de dos décadas, el liderazgo educativo ha transitado desde un enfoque centrado en aspectos de tipo burocrático-administrativo a fijar como su principal responsabilidad el aprendizaje y desarrollo integral de los estudiantes (Bolívar, 2019; Hargreaves y Fullan, 2014; Robinson, 2019). En tal sentido, diversas investigaciones reconocen el liderazgo que ejerce el director y su equipo como la segunda variable que mayor incidencia posee en los resultados educativos (Leithwood & Azah, 2016).

Bolívar (2019) define el liderazgo pedagógico como aquel que focaliza su accionar en el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, otros autores precisan que el impacto del liderazgo directivo en el aprendizaje de los estudiantes es indirecto, principalmente a través de su influencia en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas del profesorado (Leithwood y Azah, 2016; Robinson, 2019). Por tanto, el fortalecimiento del desarrollo profesional es una responsabilidad clave de los equipos directivos.

Dada la relevancia del liderazgo pedagógico en el mejoramiento educativo, las políticas educativas a nivel internacional han potenciado el rol pedagógico de los equipos de gestión escolar. Una de las iniciativas que se destacan es el apoyo técnico o acompañamiento a las escuelas desde los niveles intermedios del sistema educativo. El nivel intermedio, de acuerdo a Pascual y Orrego (2022), corresponde a las instituciones que forman parte del sistema de gobernanza educativa, que se posicionan entre la autoridad central y los establecimientos educacionales. En el caso de Chile, corresponde a los Departamentos de Educación Municipal o los Servicios Locales de Educación Pública.

La evidencia internacional da cuenta que los sistemas educativos que han potenciado el rol del nivel intermedio y sus profesionales, especialmente focalizados en generar condiciones a nivel de escuelas y en sus territorios, han logrado influir positivamente en el mejoramiento de los aprendizajes (Daly y Finnigan, 2016; Leithwood y Azah, 2016). Desde esta perspectiva, Fullan

(2015) plantea que los profesionales del nivel intermedio actúan como asesores colaborativos que dinamizan el desarrollo del liderazgo pedagógico desde su zona de influencia, alineando las orientaciones y lineamientos del nivel central (políticas educativas) con las necesidades de los centros escolares desde la construcción de sentidos compartidos. Por tanto, los niveles intermedios requieren profesionales o “líderes intermedios” con capacidad para estimular la adecuada colaboración de los centros escolares, al mismo tiempo que desarrollan las capacidades pedagógicas de los equipos directivos (Searby & Armstrong, 2016; Leithwood, 2016).

En cuanto a las prácticas de los líderes intermedios, Pascual y Orrego (2022) destacan tres dimensiones de influencia de los líderes escolares: a) Dirección Pedagógica, en tanto son responsables de establecer la dirección del territorio en cuanto a los objetivos a alcanzar y a las prácticas que se requieren impulsar desde el liderazgo escolar; b) Desarrollo Profesional, referida al rol de los líderes intermedios para impulsar prácticas de colaboración y aprendizaje profesional en sus territorios para dar respuesta a las necesidades formativas de los equipos directivos y docentes de las escuelas; y c) Vinculación Sistémica, dado que los líderes intermedios ocupan una posición privilegiada para ofrecer orientación y acompañamiento pertinente a los centros educativos de un determinado territorio, actuando como un puente entre la política, las escuelas, las familias y otras instituciones colaboradoras. En complemento a las dimensiones mencionadas, Berkowitz (2020) propone que los líderes intermedios deben promover la construcción de una visión compartida a nivel territorial, en colaboración con todos los integrantes de la comunidad educativa. Este punto es trascendente, dado que muchas veces las escuelas trabajan en forma aislada y esbozan soluciones pedagógicas en función de sus propias teorías intuitivas (Mintrop y Órdenes, 2022; Bolívar, 2019).

Desde la perspectiva del acompañamiento especializado que requieren los escenarios de colaboración profesional, Rincón-Gallardo (2018) releva la oportunidad que ofrecen las Redes Escolares, en cuanto pueden aportar al desarrollo de competencias de los líderes intermedios, posibilitando la implementación y el modelamiento de ciclos sostenidos de acción y reflexión. De igual forma, en relación a las competencias de los profesionales encargados de brindar acompañamiento a redes de escuelas a nivel territorial, Mellado et al. (2022) destacan el rol del “Amigo crítico”, definido como un asesor colaborativo que ofrece retroalimentación oportuna y que a través de preguntas con foco en el aprendizaje genera diálogos profesionales honestos y desafiantes que estimulan la reflexión acerca de las prácticas de liderazgo pedagógico (Huerta, 2014; Schuck y Russell, 2005; Escudero, 2009). En tal sentido, los líderes intermedios tienen el desafío de generar espacios

de confianza, pero al mismo tiempo incisivos respecto a hacer explícitos los supuestos de las decisiones pedagógicas de los equipos directivos en sus respectivos centros escolares.

La construcción de una cultura de aprendizaje requiere, entonces, oportunidades sistemáticas que permitan al profesorado y líderes reflexionar sobre sus propias representaciones de lo que significa aprender. Asimismo, consensuar en qué medida sus prácticas de desarrollo profesional se traducen en cambios profundos al interior del núcleo pedagógico (Elmore, 2010; Rincón-Gallardo, 2019), o bien, mantienen inamovible la cultura convencional de aprendizaje.

Desde esta perspectiva, el rol de los líderes intermedios como catalizadores del aprendizaje, conlleva el desafío de comprender profundamente el sentido de la política educativa y la finalidad de la colaboración y conexión entre centros escolares (Grootenboer et al., 2019). Asimismo, estos líderes tienen la responsabilidad ética de movilizar la red hacia el desarrollo de prácticas de liderazgo pedagógico que se traduzcan en mejores oportunidades de desarrollo profesional docente para la consecuente transformación del núcleo pedagógico en las escuelas del territorio.

Finalmente, es importante destacar que las redes escolares entre líderes favorecen el desarrollo de habilidades y competencias directivas, siempre que sus participantes logren consolidar una cultura de confianza y colaboración profesional (Leithwood, 2016). Consecuentemente, estas culturas de colaboración se deben caracterizar por la valoración y el respeto por la trayectoria de sus integrantes y por la consideración de las características particulares de las escuelas que las conforman.

2. Diseño metodológico

El objetivo de este estudio de caso es describir el proceso de construcción de una cultura de aprendizaje profesional en una Red de Mejoramiento Escolar chilena. Para ello, se utilizó una metodología cualitativa de alcance descriptivo (Onwuegbuzie y Leech, 2006) que busca principalmente dar cuenta del cambio de creencias y de las prácticas de colaboración desarrolladas por los integrantes de la red.

Los participantes del estudio fueron 18 directivos escolares de un total de ocho establecimientos municipales de la comuna de Curacautín y dos asesores técnicos pedagógicos del Departamento Municipal de Educación comunal. Los directivos escolares corresponden a 10 mujeres y 8 hombres, con un promedio de experiencia en equipos de gestión de siete años. Por su parte, el equipo de liderazgo intermedio corresponde a dos hombres con una expe-

riencia en ese cargo de dos años. Los directivos escolares y los líderes intermedios participaron de diez sesiones de red, las que tuvieron una duración de cuatro horas cada una.

Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron el grupo de discusión (desarrollados en la primera y en la última sesión de red) y la documentación de prácticas de aprendizaje colaborativo desarrolladas durante las sesiones de red a través de la etnografía participativa.

Los grupos de discusión tuvieron como propósito develar las creencias de los equipos de gestión sobre el aprendizaje en red, asimismo conocer su percepción acerca de la implicancia de sus prácticas en el aprendizaje profesional y estudiantil (con aplicación diagnóstica y final). Para el desarrollo de los grupos de discusión se elaboró un guion de preguntas orientadoras que fue validado en su contenido por juicio de expertos en función de criterios de claridad, relevancia y pertinencia (Denzin y Lincoln, 2018). Cada grupo de discusión tuvo una duración de 60 minutos y participaron todos los integrantes de la red.

En segundo lugar, y con el propósito de documentar las prácticas de aprendizaje profesional desarrolladas por los líderes escolares, se recogió información mediante registro etnográfico y grabación de audio de las jornadas de trabajo de la red.

En cuanto al tratamiento e interpretación de la información, tanto de los grupos de discusión como los registros etnográficos, se utilizó el análisis de contenido, por medio de procedimientos de segmentación, categorización, codificación y recurrencia semántica hasta conseguir saturación de datos (Anguera, Portell, Chacón y Sanduvete, 2018).

Resultados

Los resultados del estudio se presentarán en tres fases de desarrollo: 1) Diagnóstico sobre los problemas de práctica; 2) Construcción de principios y cultura de aprendizaje en red; 3) Resignificación del aprendizaje en red. Para cada una de las fases, se han incorporado categorías de análisis que describen los datos obtenidos a través de los registros etnográficos realizados en las sesiones, los que se complementan con relatos de los participantes recogidos en los grupos de discusión.

Fase 1: Diagnóstico de los problemas de práctica

Los resultados de la fase diagnóstica describen los principales nudos críticos que afectan las condiciones para la construcción de una cultura de aprendizaje en red. Se identificaron tres categorías emergentes de análisis,

referidas a la escasa responsabilidad por los resultados educativos, un liderazgo centrado en lo administrativo y reflexión anecdótica de la práctica de liderazgo.

(a) Liderazgo centrado en aspectos administrativos

Durante la diagnóstica del acompañamiento a las redes, se evidenció que el foco de las preocupaciones de los líderes escolares estaba principalmente centrado en responder a las demandas de tipo administrativas del MINE-DUC. En tal sentido, los líderes escolares solicitaban que el espacio de trabajo de la red se utilice para recibir información sobre las orientaciones de la política educativa y revisar la normativa educativa vigente para actualizar los reglamentos internos de sus establecimientos. Por otra parte, los líderes escolares hacen explícita la dificultad que poseen para dedicarse a labores pedagógicas, dada la alta demanda de asuntos emergentes de tipo administrativo en la escuela. El escaso foco pedagógico de los líderes escolares al momento de comenzar el trabajo de la red, se evidencia también en los siguientes relatos:

Creo que es importante que en la red nos informen sobre lo nuevo de la política y monitoreemos si nuestros reglamentos internos de convivencia escolar cumplen con la normativa exigida por la Superintendencia de Educación (director 3).

Lo que más me preocupa es que revisemos las políticas educativas y que los supervisores del Ministerio de Educación nos puedan orientar sobre los plazos de las distintas fases de nuestros planes de mejoramiento educativo (directora 1). Las emergencias del día a día nos obligan a estar solucionando diversos problemas que requieren de nuestra atención, lo que muchas veces nos impide estar presentes en el aula con la frecuencia que quisiéramos (jefe de UTP 4).

Sumado al foco administrativo, también se pudo apreciar que existía una comprensión del liderazgo pedagógico asociado a controlar la labor docente desde una perspectiva jerárquica. Al mismo tiempo, se develó escasa participación del profesorado en la construcción de los instrumentos de acompañamiento en aula.

(b) Liderazgo centrado en la enseñanza y la supervisión docente

En contracorriente con las recomendaciones de la literatura especializada sobre liderazgo para el aprendizaje, aún persisten discursos y prácticas de los equipos directivos asociadas al control de las prácticas pedagógicas en aula. En tal sentido, una de las estrategias más utilizadas por los equipos de gestión es la observación en aula, la cual tiene su acento en supervisar que el

docente cumpla determinados desempeños preestablecidos, pero que en la mayoría de los casos invisibiliza el aprendizaje de los estudiantes. De igual forma, se evidencia que la construcción de estos instrumentos ha estado a cargo, principalmente, de los propios equipos directivos.

Los integrantes del equipo directivo observamos el aula en forma recurrente, para eso tenemos una pauta con varios indicadores que evalúan el desempeño del profesor, nos importa mucho que se cumplan los tres momentos de la clase: inicio, desarrollo y cierre (jefa de UTP 8).

Con el equipo directivo nos distribuimos las visitas al aula, nos importa corroborar que el profesor cumpla con las planificaciones, que llegue a la hora, que maneje adecuadamente los contenidos y que tenga un buen manejo del grupo (- directora 4).

El instrumento de observación de clases lo construimos con el equipo directivo y luego lo socializamos con los profesores para que conozcan los aspectos que se van a evaluar (jefe de UTP 5).

A pesar de la preocupación de los líderes escolares por asegurar una enseñanza rigurosa, emerge como nudo crítico la externalización de la responsabilidad por los resultados educativos, lo que se expresa con relatos que invisibilizan la reflexión sobre la influencia del liderazgo en el aprendizaje escolar.

(c) Escasa responsabilidad por los resultados educativos

Durante la etapa diagnóstica, se reflexiona críticamente acerca de los resultados educativos comunales y de cada centro escolar que conforman la red. Se invitó a los directivos escolares a analizar las variables que podrían explicar estos resultados desde un diálogo abierto y honesto. En forma recurrente, los líderes escolares atribuyen los bajos resultados educativos de sus establecimientos al desinterés de los estudiantes y a la falta de apoyo de sus familias. Además, reconocen que existen deficientes prácticas pedagógicas de los docentes, las que se tratan de abordar desde una lógica de desarrollo profesional docente entendido como asistencias técnicas o perfeccionamientos fuera de la escuela.

Sucede que los estudiantes están muy desmotivados frente a su aprendizaje, hoy en día es muy difícil que ellos sean autónomos y que se motiven por aprender (directora 6).

El problema en mi escuela es que las familias no apoyan el proceso educativo de sus hijos, dejan esa responsabilidad totalmente en la escuela, pero para nosotros

es muy difícil lograr buenos resultados si las familias no se comprometen con ayudar a sus hijos (jefa de UTP 2).

Lo que nos falta para mejorar los resultados son más capacitaciones, por ejemplo sobre evaluación. A veces tenemos poca autonomía financiera para contratar buenas asistencias técnicas (director 8).

En función de estas dificultades, los líderes intermedios encargados de acompañar la red de mejoramiento escolar desarrollaron un ciclo de mejoramiento orientado a construir las condiciones para favorecer la configuración de una cultura de colaboración y aprendizaje con énfasis en la reflexión crítica e implementación de prácticas innovadoras, tanto a nivel de red como en las respectivas escuelas del territorio.

Fase 2: Construcción de principios y cultura de aprendizaje en red

Una vez desarrollada la fase diagnóstica e identificados los principales nudos críticos de la red, el equipo de líderes intermedios del Departamento de Educación Municipal comenzó a trabajar en el desarrollo de condiciones para abordar los propósitos pedagógicos de la colaboración entre escuelas. Se desarrolló una etapa de mejoramiento del desarrollo profesional considerando un conjunto de estrategias formativas que sinérgicamente buscaban favorecer el aprendizaje y el desarrollo de capacidades individuales y colectivas.

(a) Consenso sobre el propósito de la red

En primera instancia fue necesario cuestionar el sentido del trabajo en red, a través de un diálogo moderado por los líderes intermedios. En tal sentido, algunas preguntas gatilladoras fueron ¿Cuáles son nuestros problemas comunes?, ¿Cómo nos beneficia la colaboración?, ¿Qué puede aportar cada escuela a la red?, ¿cuál será nuestro rol como líderes pedagógicos? En virtud de estas interrogantes, los integrantes de la red junto a los líderes intermedios y asesores del MINEDUC consensuaron el objetivo de la red: *“Fortalecer el liderazgo pedagógico de los equipos directivos para impactar en el desarrollo profesional docente del profesorado y mejorar el aprendizaje de los estudiantes”*. De acuerdo a este claro y compartido propósito, se identificaron los problemas de práctica directiva que estaban afectando el buen aprendizaje escolar.

(b) Delimitación de los problemas de práctica

Una vez definido el propósito pedagógico del trabajo en red, los líderes intermedios mediaron la delimitación de problemas de práctica, definidos por Mintrop y Órdenes (2022) como aquellas dificultades propias del quehacer

del líder pedagógico que inciden en el aprendizaje de los estudiantes. Para ello, se utilizó la metodología del árbol del problema, que ayudó a identificar las causas, consecuencias y raíz del problema.

Problema de práctica	Causas	Consecuencias
Liderazgo pedagógico centrado en aspectos administrativos	Creencias directivas tradicionales sobre el aprendizaje Escasa reflexión pedagógica y cuestionamiento de las prácticas Comprensión superficial de la política educativa Foco en la rendición de cuentas	Bajos logro de aprendizaje por parte de los estudiantes Desmotivación docente Incipiente desarrollo profesional al interior de la escuela Individualismo docente Resistencia al cambio y a la innovación

Tabla 1: Ejemplo delimitación “Problema de Práctica”
 Elaboración propia de los autores.

En esta práctica de aprendizaje profesional, el rol de los líderes intermedios fue mediar la discusión y ayudar a los líderes a centrar sus prácticas en mejorar el núcleo pedagógico por sobre otros problemas que están fuera del alcance de influencia de los líderes.

(c) Investigación colaborativa

Los integrantes de los equipos directivos, por medio de un diálogo reflexivo, comentan sus problemas de prácticas y buscan soluciones desde un enfoque colaborativo. En esta línea, los líderes intermedios acompañaron a los directivos escolares en el proceso de indagación en la literatura especializada (artículos, charlas de expertos). Asimismo, estudiaron conjuntamente las orientaciones de la política educativa, de modo de implementarla desde las particularidades de sus contextos. En este proceso, los líderes intermedios y los equipos directivos escolares recopilan datos y evalúan evidencias sobre el aprendizaje de los estudiantes para construir teorías de acción sobre las prácticas a implementar.

(d) Implementación de prácticas de liderazgo pedagógico

En virtud de los problemas de práctica abordados en la red, los líderes escolares implementaron prácticas de liderazgo pedagógico en sus escuelas. Estas prácticas se abocaron principalmente participar del desarrollo profesional docente, analizar la coherencia y pertinencia de los diseños de clases, reformular el proceso de acompañamiento en aula con foco en el aprendizaje de los estudiantes, analizar el currículum junto a los docentes, implementar evaluación formativa en aula, mejorar la calidad de la tarea educativa de los

estudiantes, fortalecer el trabajo disciplinario entre docentes de asignaturas, entre otras. En esta etapa, el rol de los líderes intermedios fue acompañar a los equipos directivos en sus propias escuelas, de modo de proveerles retroalimentación oportuna y apoyarlos en el proceso de innovación.

Fase 3: Resignificación del aprendizaje en red

Al cabo de un año de trabajo en red, los líderes escolares evidenciaron aprendizajes profesionales que se traducen en la transformación de sus creencias pedagógicas y en la implementación de prácticas focalizadas en el aprendizaje. En tal sentido, los participantes reconocen que la cultura de trabajo colaborativo desarrollada en la red conlleva importantes implicaciones en su corresponsabilidad por el aprendizaje profesional y el fortalecimiento de su liderazgo pedagógico.

(a) Co-responsabilidad por el aprendizaje profesional

En esta categoría, se describe cómo los integrantes de la red se responsabilizan colectivamente por su aprendizaje. Esta sensación de equipo generó confianza para que los directivos escolares innoven y colaboren para el logro de objetivos compartidos, o bien, se hayan atrevido a compartir las experiencias implementadas en sus escuelas. Por tanto, los integrantes de una CPA deben asumir como su responsabilidad la mejora de la organización.

Me siento muy respaldado por mis colegas de la red, siento que ellos me validan y tienen una muy buena acogida a mis preguntas y comentarios. Es importante sentirse apoyado, porque también me siento responsable por apoyar el mejoramiento de las otras escuelas de mi comuna a través de la retroalimentación que puedo ofrecer a los equipos directivos (Directora 6).

En la red nos dimos cuenta que trabajar en forma aislada no tiene sentido y que a través de la colaboración podemos mejorar colectivamente y apoyarnos en la toma de decisiones para mejorar el aprendizaje de nuestros estudiantes (Jefe de UTP 5).

Si bien, en durante la fase diagnóstica la cultura de colaboración era incipiente, los líderes escolares demostraron una actitud abierta al aprendizaje y compromiso con el mejoramiento colectivo. Estos factores actuaron como facilitadores para desarrollar paulatinamente competencias de liderazgo pedagógico. Asimismo, los propios equipos directivos destacan el rol mediador de los líderes intermedios para favorecer la reflexión crítica y consecuente transformación de las prácticas.

(b) Fortalecimiento del liderazgo pedagógico:

La red asumió como su principal responsabilidad el fortalecimiento de las prácticas de liderazgo pedagógico de los equipos directivos. Esto implicó que los líderes intermedios asuman un enfoque crítico de acompañamiento, en el cual la retroalimentación honesta y el análisis de la influencia de los líderes en mejoramiento escolar fueron desempeños claves para propiciar la resignificación de las prácticas.

El acompañamiento del equipo técnico del DAEM nos ayudó mucho a re-mirar nuestras prácticas y a que veamos porque estas tengan un sentido pedagógico. El cuestionamiento constante de nuestra influencia en el aprendizaje fue clave, al igual que la oportunidad de retroalimentarnos y hacer de amigos críticos de nuestros colegas directores de escuela (jefa de UTP 8).

Gracias al trabajo de la red hemos podido reformular nuestras prácticas de acompañamiento en aula, porque lo que nosotros hacíamos era una supervisión. Entonces, en la red fuimos pensando juntos un sistema que abarca desde el diseño de la clase, el acompañamiento en aula y la retroalimentación, pero con mucho énfasis en qué hacen los estudiantes (director 8).

Los equipos directivos tomaron conciencia sobre la importancia de la retroalimentación y el análisis colectivo de sus prácticas. Destacan en sus relatos la transición de un liderazgo centrado en la supervisión y control hacia un liderazgo centrado en los estudiantes. De igual forma, reconocen y valoran su aporte como amigos críticos para ayudar a otras escuelas de la red a mejorar sus prácticas.

(c) Construcción de una visión compartida del aprendizaje:

Se destaca el proceso de construcción de una visión compartida del aprendizaje, como un principio orientador que es objeto de reflexión permanente. El aprendizaje de la red es permanente, en la medida que los líderes discuten acerca de qué van a entender por un buen aprendizaje y qué condiciones requieren asegurar para lograrlo.

Antes de trabajar colaborativamente en red todos entendíamos algo diferente cuando hablábamos de aprendizaje. Algunos estábamos abocados a mejorar los resultados de nuestras escuelas en las evaluaciones estandarizadas, otros centrados en la calificación, pero muy pocos compartimos el significado del aprendizaje profundo y de las condiciones que necesitamos influenciar para que ese tipo de aprendizaje ocurra (director 3).

Creo que la red ha sido muy significativa para discutir y poner en práctica los principios del aprendizaje, especialmente porque nosotros los practicamos... la red nos permite colaborar, reflexionar sobre nuestras prácticas, retroalimentarnos en un ambiente de confianza... todos estos principios los hemos implementado en nuestras escuelas (directora 5).

Como se aprecia en los relatos, la colaboración profesional durante el aprendizaje en red permitió a los líderes escolares construir conocimiento situado que favorece las condiciones para desarrollar prácticas más pertinentes a las necesidades de sus escuelas. Asimismo, los líderes intermedios cumplieron el importante rol de mediar la discusión para desafiar a los equipos directivos a aprender juntos desde una perspectiva compartida del liderazgo pedagógico.

Conclusiones

Este estudio permite concluir que la construcción de una cultura de aprendizaje en red requiere un liderazgo compartido sustentado en principios y condiciones específicas para propiciar el desarrollo profesional de todos sus integrantes. En tal sentido, el rol de los líderes intermedios es clave para generar confianza, estimular la participación democrática y la colaboración recíproca que permita generar diálogos y la reflexión sistemática de las prácticas. Tal como plantea Berkowitz (2020) los líderes intermedios deben procurar la construcción colaborativa y compartida del aprendizaje a nivel territorial.

En este estudio, se destaca que la mediación de líderes intermedios con un fuerte foco pedagógico ayudó a los integrantes de la red a movilizar sus representaciones y concepciones tradicionales de liderazgo. Asimismo, permitió a los equipos directivos construir conocimientos y desarrollar prácticas consistentes con las necesidades pedagógicas de sus escuelas. Desde esta perspectiva, diversos estudios concuerdan en la necesidad de ayudar a las redes a transitar desde una metodología de trabajo sustentada en la transmisión y reproducción de información, hacia un enfoque dialógico y constructivista del aprendizaje (Mellado et al., 2020; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016; Pino-Yancovic y Ahumada, 2022). En específico, una práctica clave impulsada por los líderes intermedios fue la reflexión crítica y retroalimentación entre pares, desde el análisis de la calidad de sus prácticas directivas.

En esta misma línea, la información recogida en la fase diagnóstica del estudio resultó un insumo fundamental para que los líderes intermedios examinen sus propias capacidades y orienten el acompañamiento. Al respecto,

se destaca el rol de amigos críticos desarrollado por estos actores, en tanto lograron propiciar un clima de confianza y colaboración, pero al mismo tiempo lo suficientemente cuestionador para generar tensiones cognitivas necesarias para la resignificación de las creencias y prácticas de liderazgo (Huerta, 2014; Schuck y Russell, 2005).

Otro aspecto relevante del aprendizaje en red consiste en la clara intencionalidad de sus participantes en generar prácticas que afecten el núcleo pedagógico. Consideramos que éste debe ser un aspecto central y mucho más explícito en las redes escolares, además, debe ser una práctica inherente a la función de los líderes intermedios. El foco pedagógico de la red permitió a los líderes escolares 1) implementar prácticas de colaboración efectivas, 2) favorecer el desarrollo profesional de los docentes en sus escuelas, y 3) focalizar sus prácticas en el mejoramiento de los aprendizajes de los y las estudiantes. De acuerdo a Elmore (2010) y Rincón-Gallardo (2019), si bien el liderazgo de los equipos directivos en el aprendizaje de los estudiantes es indirecto, debe ser una práctica consciente e intencional. Por tanto, un desafío latente para las redes y los líderes es ajustar y perfeccionar paulatinamente sus teorías de acción, de modo de mejorar sus propios desempeños e influir de forma más directa y certera en el aprendizaje escolar.

Referencias

- AHUMADA, L.; Améstica, J.; Pino-Yancovic, M.; Lagos, A.; González, A. (2019). *Colaboración y aprendizaje en red: Conceptos claves para el mejoramiento sistémico*. Nota Técnica nº 3. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- AZORÍN, C.; MUIJS, D. (2018). Redes de colaboración en educación. Evidencias recogidas en escuelas de Southampton. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 22(2), 8-27. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7845>
- BERKOWITZ, D.; ZORO, B.; TRUJILLO, D. (Eds.) (2020). *Liderazgo intermedio: Comprensiones y herramientas para abordar el desafío de liderar la mejora de la educación pública en el territorio*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile.
- BOLÍVAR, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Murala.
- BUSHER, H.; Hammersley-Fletcher, L.; Turner C. (2007). Making sense of middle leadership: Community, power and practice. *School Leadership and Management*, 27(5), 405-422. <https://doi.org/10.1080/13632430701606061>
- CHAPMAN, C.; Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(3), 351-393. <https://doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>
- DALY, A.; Finnigan, K. (2016). *Thinking and acting systemically: improving school districts under pressure*. Amer Educational Research Assn.
- ELMORE, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.

- ESCUADERO, J. M. (2009). El amigo crítico, una posibilidad para la formación del profesorado en los centros. *Revista de Formació del Professorat*, 4, 1-4.
- FULLAN, M. (2015). Leadership from the Middle. *Education Canada*, 55(4), 22-26.
- FULLAN, M. (2020). *Liderar en una cultura del cambio*. Morata.
- GONZÁLEZ, Á.; PINO-YANCOVIC, M.; AHUMADA, L. (2017). *Transitar desde el mejoramiento escolar al mejoramiento sistémico: oportunidades y desafíos de las redes escolares en Chile*. Nota Técnica nº 2, Líderes Educativos Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar.
- GROOTENBOER, P.; EDWARDS-GROVES, C.; RÖNNERMAN, K. (2019) Understanding Middle Leadership: Practices and Policies. *School Leadership & Management Formerly School Organisation*, 39,(3-4), 251-254. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1611712>
- HUERTA, M. (2014). *The Role of the Critical Friend in Leadership and School Improvement*. Masters research thesis, The University of Melbourne.
- HADFIELD, M.; Chapman, C. (2009). *Leading School-based Networks*. Routledge
- HARGREAVES, A.; Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- MINTROP, R.; Órdenes, M. (2022). *Resolución de problemas para la mejora continua*. Lom.
- LEITHWOOD, K. (2016). Department-Head Leadership for School Improvement. *Leadership and Policy in Schools*, 15(2), 117-140.
- LEITHWOOD, K.; AZAH, V. (2016). Characteristics of high-performing school districts. *Leadership and Policy in Schools*, 16(1), 27-53. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/15700763.2016.1197282>. Acceso en: 29 feb. 2024.
- MELLADO, M. E.; RINCÓN-GALLARDO, S.; ARAVENA, O.; VILLAGRA, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 42(169), 52-69. Disponible en: <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59363>. Acceso en 29 feb. 2024.
- MINEDUC (2017). *Estudio sobre la implementación de las redes de mejoramiento escolar*. MINEDUC: Coordinación Nacional de Apoyo a la Mejora Educativa
- MUIJS, D. (2015). Improving schools through collaboration: a mixed methods study of school-to-school partnerships in the primary sector. *Oxford Review of Education*, (51)5, 1-24. <https://doi.org/10.1080/03054985.2015.1047824>
- MUIJS, D.; RUMYANTSEY, N. (2013). Coopetition in education: Collaborating in a competitive environment. *Journal of Educational Change* 15(1), 1-18. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9223-8>
- MURILLO, F. (2009). Las redes de aprendizaje como estrategia de mejora y cambio educativo. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), 3-6.
- OYARZÚN, C.; GONZÁLEZ, M.; SOTO, R.; MERINO, V.; MORALES, M.; TORO, M.; URZÚA, Ana. (2020). Liderazgo y colaboración entre escuelas: la experiencia de una red autogestionada de mejoramiento escolar en contextos vulnerables. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 19(41), 427-446. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201941oyarzun24>. Acceso en: 29 feb. 2024.
- PASCUAL-MEDINA, J.; ORREGO TAPIA, V. (2022). Liderazgo educativo en el nivel intermedio. Lecciones para Chile desde experiencias internacionales. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 21(47), 336-354. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147018>. Acceso en: 28 feb. 2024.
- PINO-YANCOVIC, M.; AHUMADA, L. (2022). La indagación colaborativa: Una metodología para desarrollar aprendizajes en red. *Perfiles Educativos*, 44(175), 62-78.
- PINO-YANCOVIC, M.; AHUMADA, L. (2020). *Collaborative inquiry networks: the challenge to promote network leadership capacities in Chile*. *School Leadership & Management*, 1-21. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1716325>

- RINCÓN-GALLARDO, S.; FULLAN, M. (2016). Essential Features of Effective Networks in Education. *Journal of Professional Capital and Community* 1(1), 5-23.
- RINCÓN-GALLARDO, S. (2018). Las redes escolares como entornos de aprendizaje para los líderes educativos, en Weinstein, J.; Muñoz, G. (eds.). *Cómo cultivar el liderazgo educativo. Trece miradas*, Ediciones Diego Portales, p. 35-388.
- RINCÓN-GALLARDO, S. (2019). *Liberar el Aprendizaje*. Grano de Sal.
- ROBINSON, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. Disponible en: <https://doi.org/10.14244/198271993068>. Acceso en: 29 feb. 2024.
- SEARBY, L.; ARMSTRONG, D. (2016). Supporting the development and professional growth of middle space educational leaders through mentoring. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 5(3), 162-169. Disponible en: <https://doi.org/10.1108/IJMCE-06-2016-0054>. Acceso en: 29 feb. 2024.
- SCHUCK, S.; RUSSELL, T. (2005). Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. *Studying Teacher Education*, 1(2), 107-121.
- SPELLANE, J.; HEALEY, K. (2010). Conceptualizing school leadership and management from a distributed perspective: an exploration of some study operations and measures. *The Elementary School Journal*, 111(2), 253-281.

CAPÍTULO 5

ELEMENTOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR QUE SINALIZAM INDUÇÃO PARA A FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL ¹

ELEMENTOS DE INTEGRACIÓN CURRICULAR QUE SEÑALAN INDUCCIÓN A LA FORMACIÓN HUMANA INTEGRAL ²

Paula Cortinhas de Carvalho Becker

Universidade Federal de Santa Catarina
Brasil

ORCID: 0000-0003-3277-8469
paulacortinhas@gmail.com

Juares da Silva Thiesen

Universidade Federal de Santa Catarina
Brasil

ORCID: 0000-0001-9299-4441
juaresthiesen@gmail.com

Resumo

Iniciativas de currículos mais integrados vêm ganhando força em projetos de educação integral em redes de ensino e escolas brasileiras, que se desafiam na busca de alternativas visando qualificar trajetórias formativas para suas crianças e jovens. Em geral, são projetos sustentados por estratégias teóricas e metodológicas que exercitam formas de reorganização dos currículos, com foco em horizontes de unidade e totalidade dos percursos. É sobre esse movimento que trata o presente artigo, resultante de pesquisa acadêmica desenvolvida entre 2017 e 2021 na Universidade Federal de Santa Catarina. Nele foram analisadas as potencialidades da integração curricular para a formação humana integral. O estudo, de corte documental e com fontes empíricas, envolveu a análise de quatro impor-

1 Derivada da tese intitulada *Integração curricular: caminho de indução para a formação humana integral em projetos de educação integral* para obtenção do grau de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina. Defendida em 15/04/2021 (disponível em: <https://tede.ufsc.br/teses/PEED1567-T.pdf>. Acesso em: 29 fev. 2024).

2 Derivada de la tesis titulada *Integración curricular: camino de inducción a la formación humana integral en proyectos de educación integral* para obtener el grado de Doctorado en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina. Sustentada: 15/04/2021. (disponible en: <https://tede.ufsc.br/teses/PEED1567-T.pdf>. Acceso en: 29 feb. 2024).

tantes projetos de educação integral desenvolvidos no Brasil. No trabalho, entende-se que a integração curricular, princípio organizador das configurações escolares, ocorre quando se redimensionam as dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular. Entre outros achados, a pesquisa revela que cada projeto de educação tem capacidade de (re)organizar e promover mudanças no currículo escolar com foco na formação humana integral e que suas potencialidades aparecem associadas às finalidades e aos modos de articulação dos elementos curriculares.

Palavras-chave: Integração Curricular; Formação Humana Integral; Educação Integral.

Resumen

Las iniciativas de currículos más integrados están ganando fuerza en proyectos de educación integral en redes de enseñanza y escuelas brasileñas que se desafían en la búsqueda de alternativas para calificar las trayectorias formativas de sus niños y jóvenes. En general, son proyectos sustentados por estrategias teóricas y metodológicas que ejercitan formas de reorganización de los currículos, con foco en horizontes de unidad y totalidad de los recorridos. Este artículo trata sobre este movimiento, resultado de una investigación académica desarrollada entre 2017 y 2021 en la Universidad Federal de Santa Catarina, que analizó las potencialidades de la integración curricular para la formación humana integral. El estudio, de corte documental y con fuentes empíricas, implicó el análisis de cuatro importantes proyectos de educación integral desarrollados en Brasil. En el trabajo, se entiende que la integración curricular, principio organizador de las configuraciones escolares, ocurre cuando se redimensionan las dimensiones de los tiempos escolares, espacios escolares, saberes/conocimientos escolares y gestión curricular. Entre otros hallazgos, la investigación revela que cada proyecto de educación tiene la capacidad de (re)organizar y promover cambios en el currículo escolar con un enfoque en la formación humana integral, y que sus potencialidades están asociadas a los propósitos y formas de articulación de los elementos curriculares.

Palabras clave: Integración Curricular; Formación Humana Integral; Educación Integral.

Introdução

O presente artigo é decorrente de pesquisa acadêmica desenvolvida entre 2017 e 2021 na Universidade Federal de Santa Catarina. Discorre sobre a inte-

gração curricular como caminho para a formação humana integral em projetos de educação integral. Esses projetos são constituídos por experiências de ampliação da jornada escolar e de ofertas educativas, sob diferentes perspectivas e formas de desenvolvimento, e seus documentos de orientação pedagógica e curricular. O estudo documental e empírico envolveu a análise de quatro importantes projetos desenvolvidos no Brasil, que de alguma forma buscam a integração de suas ações como caminho para formação humana ampla.

O conjunto de experiências exitosas desenvolvidas no Brasil, definido como objetos de exploração empírica, compreende respectivamente uma de âmbito nacional (o Programa Mais Educação — PME), uma estadual (Escola Pública Integrada - EPI-SC) e duas municipais (o Projeto Educação Integral da Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva - EBIAS, da rede municipal de Florianópolis, SC, e o Projeto Escola Integrada - PEI-BH, do município de Belo Horizonte, MG). Com foco nesses quatro projetos de educação integral, realizamos o trabalho empírico por meio de dois instrumentos, quais sejam: i) pesquisa documental, que se constitui pela coleta e exploração de textos curriculares; e ii) entrevistas semiestruturadas, que tiveram como função complementar os dados apresentados nos documentos e, assim, contribuir para desvelar aspectos novos sobre cada experiência.

Para realizar as leituras e análises, partimos do pressuposto de que a integração curricular tem potencial para ampliar perspectivas de formação humana integral. Como princípio organizador das configurações escolares, ela ocorre quando se redimensionam as dimensões tempos escolares, espaços escolares, saberes/conhecimentos escolares e gestão curricular. Entendemos a articulação dessas categorias nucleares na integração curricular como um caminho de indução para a formação humana integral. Isso porque quanto mais integradora for a formação, mais ela se expande e produz conhecimento/cultura; quanto mais integrados forem o ensino e a aprendizagem, mais possibilidades de ampliar o espectro da formação humana.

Sobre as dimensões/categorias da organização curricular, consideramos que os espaços escolares são constituídos pela estrutura física das escolas, pelos territórios da comunidade local e pelos ambientes subjetivos das relações estabelecidas entre os sujeitos formadores e em formação. Portanto, eles não se esgotam na materialidade de seus ambientes. Os tempos escolares também são entendidos sob duas dimensões, a cronológica, de ampliação da jornada escolar em horas, e a subjetiva, que compreende a ampliação das relações e aprendizagens. Marcados pela relação tempos-espacos, os conhecimentos escolares se integram pelo diálogo entre os saberes comunitários, as experiências e os campos do conhecimento científico. A dimensão da gestão, por sua vez, é entendida como o lugar institucional e, portanto, instância decisória da organização curricular que pode mobilizar a integração.

Defendemos que espaços, tempos, conhecimentos e gestão são indissociáveis. A educação integral é entendida como aquela que acontece nas relações estabelecidas pelos sujeitos, entre os diferentes espaços e tempos, e no diálogo entre os saberes/conhecimentos. Nessa integração, as ações pedagógicas devem ser intencionais e ter a participação da comunidade na qual a escola está inserida.

Os documentos dos projetos de educação integral e as entrevistas realizadas foram analisados tendo como base essas dimensões e suas relações com aspectos da formação humana integral na abordagem histórico-cultural. Com o olhar voltado para os modos como são propostos e organizados esses elementos, foi possível explorar potencialidades de integração curricular nos projetos de educação integral selecionados.

Assim, buscamos compreender a formação humana integral e analisar potencialidades da integração curricular, sob a ótica da abordagem histórico-cultural. Essa perspectiva apresenta contribuições para o ensino, a aprendizagem e para o desenvolvimento humano, especialmente, por considerar o sujeito como ser social e a cultura, como sua produção histórica. Nesse âmbito, a formação pressupõe considerar o ser humano em todas as suas dimensões, quais sejam: cognitiva, física, social, cultural, espiritual, emocional, política e ambiental.

Entendemos, então, que o desenvolvimento pleno está ligado à ideia de aprendizagem desde os primeiros dias de vida e que a história da sociedade e o desenvolvimento do homem estão conectados. É na relação entre adultos e crianças que são transmitidos os modos, os pensamentos, as experiências e a cultura, o que permite apropriações de mundo mediadas por diferentes linguagens. Nesse sentido, cabe à escola integrar os conhecimentos, as experiências e a cultura da criança e ensiná-la aquilo que ela ainda não é capaz de fazer sozinha.

Desde este ponto de vista, no tópico a seguir, apresentamos indicativos de integração curricular revelados no estudo empírico envolvendo as quatro experiências de educação integral mencionadas anteriormente.

A integração curricular em projetos de educação integral

A leitura dos textos de orientação curricular de cada projeto de educação integral foi realizada a partir do entendimento de que a integração curricular está relacionada ao desenvolvimento de trajetórias formativas como unidade. Com esse olhar, observamos distintos conceitos e estratégias que expressam formas de organizar o currículo escolar numa perspectiva de totalidade. Nessa direção, os quatro projetos evidenciam preocupação com o

modo como se constituem as práticas de educação integral em relação às disciplinas curriculares.

Chamamos de práticas de educação integral as atividades diversificadas ou complementares que compõem as experiências de cada projeto. São as atividades desenvolvidas e ofertadas no modo de oficinas, clubes, aulas passeios, atividades dos macrocampos ou dos eixos temáticos. São as ações promovidas a partir das propostas de educação integral e que, segundo os documentos analisados, devem estar articuladas às demais atividades curriculares desenvolvidas no âmbito da escola. Para tanto, os projetos preveem estratégias metodológicas de organização curricular em diferentes perspectivas, como: interdisciplinar, intersetorial, intercultural, interterritorial e compartilhada.

Observamos na empiria que cada projeto de educação integral define estratégias metodológicas diferenciadas numa perspectiva integradora do ensino e da aprendizagem. Embora tenham especificidades de acordo com seus conceitos fundantes, os quatro projetos analisados apresentam a necessidade de articulação de suas ações com o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, o que demonstra uma preocupação com a organização do currículo escolar de uma forma mais orgânica.

O Ministério da Educação (MEC), para contribuir com o processo de implementação da política de educação integral no Brasil, publica em 2013 o documento *Acompanhamento pedagógico*. O texto, por exemplo, afirma que “[...] reconstruir o Projeto Político-Pedagógico implica superar a fragmentação das experiências educativas e promover o desenvolvimento de um conjunto articulado de oportunidades de aprendizagem, potencializadas em diferentes espaços da comunidade e da cidade” (MEC, 2013: 11).

Sob a ótica da abordagem histórico-cultural, a articulação das ações de projetos de educação integral ao PPP da escola pode ser uma forma de viabilizar as condições de transmissão e de assimilação do saber/conhecimento escolar.

Nessa mesma direção, os documentos do Programa Escola Integrada (PEI-BH) revelam que

[...] a articulação dos saberes, na elaboração de projetos integradores, ganha força e vitalidade, a partir do Projeto Político Pedagógico, entendido aqui não como um documento formal, mas como instrumento de trabalho que diz da realidade da Escola, suas diretrizes e objetivos. [...]. (Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte [SME-BH], 2015: 13).

É possível perceber esse documento de orientação pedagógica e curricular como um instrumento de trabalho capaz de impulsionar a articulação de saberes na organização curricular no âmbito de projetos integradores.

Entendemos, então, que o Projeto Político Pedagógico de cada instituição educativa constitui um instrumento de integração das práticas da educação integral com as demais atividades curriculares. Ao considerar os saberes e os espaços da comunidade como oportunidades de aprendizagem, esse instrumento elaborado de forma coletiva e democrática tem capacidade de promover determinada unidade curricular.

As leituras dos documentos orientadores evidenciam que os quatro projetos explorados propõem, ainda, a ampliação dos saberes/conhecimentos escolares. Esse alargamento se dá com a inserção de temáticas, como a cultura, arte, meio ambiente, mídias, esporte e lazer nas ofertas educativas das escolas. Além da inclusão de outros saberes e experiências no processo de ensino e aprendizagem, os projetos de educação integral sugerem como estratégia metodológica o desenvolvimento de projetos na perspectiva interdisciplinar. Nesse caso, a integração curricular pode se dar entre o conhecimento científico e os saberes dos estudantes e da comunidade, dependendo do modo como são tratados.

Sobre esses aspectos, observamos uma aproximação teórica e metodológica entre os programas Mais Educação e Escola Integrada - BH. Ambos preveem integração da escola com a comunidade numa perspectiva conceitual de territorialidade e de intersetorialidade. Além disso, organizam suas ações em atividades agrupadas em Macrocampos que se interligam com as quatro áreas de conhecimento constantes no currículo da base nacional comum. Segundo o *Manual Operacional do Programa Mais Educação*, dessa forma “busca-se expandir o horizonte formativo do estudante e estimular o desenvolvimento cognitivo, estético, ético e histórico” (MEC, 2014: 8).

Percebemos que essa proposta prevê a articulação das práticas de educação integral com as áreas de conhecimento do currículo nacional comum. Para além dos conhecimentos escolares, sugere-se a realização de atividades numa perspectiva temática que “[...] devem ser trabalhadas, preferencialmente, de forma interdisciplinar e considerando o contexto social dos sujeitos” (MEC, 2014: 8). Com essa estratégia de organização curricular, o PME pretende estimular ações que “[...] promovam aos estudantes a compreensão do mundo em que vivem, de si mesmo, do outro, do meio ambiente, da vida em sociedade, das artes, das diversas culturas, das tecnologias e de outras temáticas” (MEC, 2014: 8). Constatamos uma preocupação em articular os conhecimentos trabalhados na escola com os saberes dos estudantes, o que pode contribuir para a constituição da vida pessoal e social.

O projeto da Escola Pública Integrada (EPI-SC) sugere o trabalho com eixos temáticos, como definido na proposta curricular catarinense. Seus documentos de orientação curricular evidenciam, por exemplo, que:

Os fundamentos teórico-metodológicos norteadores da ação pedagógica para as Escolas Públicas Integradas serão os definidos pela Proposta Curricular de Santa Catarina explicitada pela organização das atividades em torno de três eixos temáticos: Linguagem e Comunicação; Ciências e Matemática; Histórico e Social. O currículo em tempo integral deverá integrar estes eixos, ampliando a oferta de atividades educativas no âmbito do Projeto Pedagógico de cada unidade de ensino. (Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina [SED-SC], 2003: 4).

Além de acontecer de forma articulada com a proposta curricular do estado, a ampliação da oferta educativa no âmbito da EPI-SC prevê a articulação com o projeto pedagógico da escola. Nesse sentido, o currículo mostra-se como “[...] eixo organizador e dinamizador de ações desenvolvidas de forma interdisciplinar e contextualizada de modo a constituir uma unidade de atividade curricular” (Decreto Estadual n. 3.867, 2005, art. 2º). Percebemos que esse projeto avança nas discussões sobre educação integral ao formular documentos que compreendem a organização curricular de forma integrada ao conjunto das ações desenvolvidas e projetadas pela escola.

Nessa perspectiva de currículo integral em tempo integral, a EPI-SC apresenta em sua matriz curricular as disciplinas distribuídas nos três eixos temáticos. Além das disciplinas da Base Comum proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, a chamada parte diversificada é formada pelos eixos e por um conjunto de outras disciplinas, como: Literatura, Música, Artes Cênicas, Artesanato, Dança, Iniciação e Pesquisa, Jogos Matemáticos, Turismo, História Local, Educação Tecnológica, entre outras.

Nesse mesmo caminho, está o projeto da EBIAS que trabalha em seus documentos com o conceito de educação integral em turno integral. Numa abordagem interdisciplinar, a escola propõe o desenvolvimento de “práticas educacionais inovadoras” que superem a organização curricular de turno e contraturno (Prefeitura Municipal de Florianópolis [PMF], 2019b: 2). Essa compreensão indica uma tentativa de organização curricular integrada.

Seus documentos mostram ainda que o fundamento de um projeto de educação integral deve ser “[...] a articulação entre os diferentes componentes curriculares e eixos temáticos por meio de ações interdisciplinares. [...]” (PMF, 2019c). Esse entendimento pode contribuir para a superação da fragmentação das experiências educativas, tanto no que diz respeito aos tempos e espaços quanto aos saberes e conhecimentos escolares.

Na exploração dos documentos observamos que os projetos sugerem caminhos para o desenvolvimento da educação integral na perspectiva interdisciplinar. O Programa Mais Educação, por exemplo, apresenta duas estratégias pedagógicas, com o intuito de “[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de

projetos e de programas do Governo Federal” (Portaria Normativa Interministerial n. 17, 2007, art. 1º). Uma delas é a Mandala de Saberes, uma metodologia de trabalho que busca promover diálogo e troca entre os saberes de escola e comunidade e que propõe a elaboração de projeto pedagógico de educação integral pelas escolas (MEC, 2009b). A outra estratégia são os Projetos de Trabalho referentes às atividades de Acompanhamento Pedagógico, considerados uma alternativa de organização didático-pedagógica para “[...] contemplar a articulação e a integração entre todas as áreas do conhecimento e as experiências educativas que acontecem a partir da escola” (MEC, 2013: 13). Ambos os instrumentos metodológicos de elaboração, organização e desenvolvimento do currículo no âmbito do Mais Educação atendem a uma concepção de educação integral voltada para o território e para a educação intercultural.

Ainda em relação aos projetos interdisciplinares identificados como elementos de organização curricular integrada, verificamos que o Programa Escola Integrada apresenta como estratégia metodológica os Projetos Integradores. Segundo o Caderno de Diretrizes do programa, é importante que esses projetos “[...] tenham como premissa a articulação de saberes e a intencionalidade pedagógica, atuando coletivamente, para o desenvolvimento integral dos estudantes” (SME-BH, 2015: 13). Percebemos que o PEI-BH tem como intenção uma formação integral por meio de atividades pedagógicas articuladas.

O desenvolvimento articulado de saberes a partir de projetos integradores propostos pelo PEI-BH implica o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem que pressupõe a “[...] inserção das práticas de Educação Integral no Projeto Político Pedagógico Escolar. A Escola que aprende é aquela que também planeja e executa seus projetos de forma coletiva” (SME-BH, 2015: 12-13). Fica revelado que essa estratégia metodológica prevê ainda o fortalecimento de suas ações a partir do PPP.

O projeto de educação integral da Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva (EBIAS) apresenta como estratégia metodológica os Projetos de Pesquisa. Seu Projeto Político Pedagógico indica que “[...] a melhor forma de organização metodológica é a Pedagogia de Projetos, em que cada sujeito tem a autonomia para problematizar questões de seu interesse e buscar soluções viáveis por meio dos estudos feitos em cada campo conceitual” (PMF, 2019d: 58).

Essa proposta de trabalho coloca o estudante em contato com um projeto de seu interesse e o mobiliza a experimentar em uma relação de integração e de cooperação entre professores e estudantes. Assim, mais uma vez, o estudante aparece no centro do processo ensino e aprendizagem.

Outro elemento de integração curricular identificado no Projeto de Educação Integral da EBIAS é o papel do “professor articulador”. Segundo o *Guia de Orientações* da Secretaria Municipal de Educação, ele deve “[...] articular, propor e acompanhar a execução de práticas curriculares que possibilitem aos estudantes o desenvolvimento de conceitos, competências, interações e relações colaborativas” (PMF, 2019a: 31). Nesse sentido, o projeto de educação integral da EBIAS pretende que esse profissional contribua para a superação do dualismo turno e contraturno:

[...] as turmas de tempo integral com professor articulador presente são organizadas de modo a integrar e articular eixos e componentes curriculares ao longo da jornada escolar de sete horas, as ações são pensadas em sua integralidade e todos os profissionais se tornam responsáveis pela turma na projeção e planejamento das práticas e das avaliações e no acompanhamento das aprendizagens dos estudantes e da frequência, bem como do retorno às famílias (PMF, 2019c).

Sendo assim, os documentos revelam que a atuação do professor articulador contribui para que o projeto caminhe na concepção de educação integral em turno integral. É possível observar que esse projeto busca superar a fragmentação de turnos escolares com o trabalho desses sujeitos formadores que acompanham as turmas de tempo integral.

Além de buscar a superação desse dualismo curricular, o projeto entende que

[...] o professor articulador tem um importante papel na integração entre a escola e as famílias dos estudantes, uma vez que ele contribui para que os estudantes tenham uma perspectiva mais positiva na construção de projetos individuais e coletivos, perspectivando uma vida melhor do ponto de vista da formação e o exercício da cidadania, bem como, a construção de uma sociedade mais justa, democrática e equânime (PMF, 2019a: 33).

Fica evidenciado que a educação integral transcende o espaço escolar e que o professor articulador tem papel importante de mediação nessa relação entre os sujeitos da escola e os estudantes e suas famílias. A integração curricular se dá para além dos muros da escola e, assim, contribui para a formação na sua forma mais ampla.

A exploração dos quatro projetos de educação integral evidencia outro elemento de organização curricular, a gestão dos tempos e dos espaços. Os documentos evidenciam que, na perspectiva de territorialidade e de interseccionalidade, a ocupação e a utilização de espaços físicos da comunidade local e da cidade precisam estar articuladas ao projeto das escolas e/ou redes de ensino. E, nesse sentido, propõem ações de gestão intersetorial, colegiada, compartilhada e de parcerias.

O Programa Mais Educação, por exemplo, propõe a intersetorialidade como uma “nova forma de gestão da política” (MEC, 2009a: 23) e aponta que se trata

[...] de uma articulação entre os Ministérios da Educação, da Cultura, do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, do Esporte, da Ciência e Tecnologia, do Meio Ambiente, da Secretaria Nacional da Juventude da Presidência da República com o objetivo de efetivar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens (MEC, 2009a: 24).

Assim, a gestão intersetorial aparece como elemento estratégico que tem poder de mobilizar os diversos atores em torno de um objetivo comum. É possível notar que o Programa Mais Educação prevê uma gestão que busca articular diferentes setores e programas do governo numa concepção descentralizadora e corresponsável.

Nessa mesma direção, apresenta-se a Escola Pública Integrada, projeto estadual de Santa Catarina, que apresenta o conceito de gestão compartilhada da educação pública entre estado e municípios.

Para garantir democracia e eficácia, Estado, Municípios, Universidades, Escolas, Instituições civis e empresas, de forma cooperativa e corresponsável, devem participar da gestão, do financiamento e da manutenção da educação pública desenvolvida nas Escolas Públicas Integradas (SED-SC, 2003: 9).

A participação e o compromisso de outros atores com a educação pública também aparecem nos documentos do Programa Escola Integrada (PEI-BH):

Com a participação das diferentes esferas governamentais, das escolas, de instituições de ensino superior e ONGs, o programa visa garantir nove horas diárias de atendimento educativo para os estudantes, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico, cultura, esportes, lazer e formação cidadã (Prefeitura Municipal de Belo Horizonte [PMBH], 2012: 52).

Fica evidenciada a proposta para a organização de um trabalho em rede que constitui um instrumento estratégico para a gestão das políticas públicas no caminho da intersetorialidade.

Outro projeto que prevê uma política de parcerias é a Escola Pública Integrada (EPI-SC). Seu documento apresenta, como necessário para viabilização da proposta, a articulação de parcerias entre diversos atores e em diferentes níveis (SED-SC, 2003).

Em nosso Estado, algumas parcerias vêm acontecendo entre as escolas e diferentes instituições. Entre as muitas experiências, destacamos aquelas que têm acontecido no sentido de ocupar outros espaços físicos que não o da escola, como é o caso da utilização temporária de Bibliotecas, Laboratório de Informática, Ginásio de Esportes, entre outros, de diferentes instituições e associações da comunidade local. (SED-SC, 2006: 75).

O documento, ao propor o diálogo com redes de educação na realização de parcerias, apresenta os conceitos de utilização e de ocupação dos espaços. A organização curricular é compreendida numa dimensão espacial e outra subjetiva do processo educativo. Para a efetivação da formação humana integral, é preciso qualificar os espaços, atribuindo-lhes sentidos e transformando-os em lugar (Viñao-Frago, 1993-1994; Cunha, 2008). Assim, a integração se dá no uso e nas relações que são estabelecidas no processo ensino e aprendizagem.

A exploração dos quatro projetos de educação integral revela certa preocupação com o modo como as práticas de educação integral se relacionam com as disciplinas curriculares. Desse modo, são propostas diversas estratégias metodológicas que possibilitam o desenvolvimento de um trabalho articulado e integral quando incorporados ao PPP das escolas. A atuação dos sujeitos formadores também aparece como potencializadora do processo ensino e aprendizagem que tem como foco o desenvolvimento pleno dos estudantes e a apropriação do conhecimento e da cultura.

Os projetos apresentam ainda a gestão como um aspecto indutor da articulação de ações de diferentes setores e instituições para o desenvolvimento de trajetórias formativas como unidade. O modo de gerir os projetos pode contribuir com o fortalecimento das relações entre a escola e a comunidade local e, assim, promover transformações no currículo. Nesse sentido, a gestão dialógica, intersetorial e democrática tem capacidade de promover e de materializar a integração de tempos, espaços e saberes/conhecimentos ao currículo escolar.

Considerações finais

De modo geral, a pesquisa revelou a importância e a factibilidade da integração curricular como princípio organizador das configurações do currículo no âmbito da escola. Embora os projetos não aprofundem conceitos sobre integração, apontam estratégias metodológicas que podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e curriculares integradas.

Na maneira em que estão organizados, os projetos de educação integral apresentam mudanças no currículo. É possível identificar a busca pela su-

peração de fragmentações no que diz respeito aos tempos escolares, aos espaços escolares, aos saberes/conhecimentos escolares e à gestão curricular. Ao colocar os estudantes no centro do processo educativo, são propostas estratégias metodológicas que evidenciam seu protagonismo e a articulação de elementos curriculares capazes de potencializar a formação humana integral.

Identificamos que o currículo, como projeto de formação, é organizado a partir de determinados propósitos que se situam em espaços e tempos determinados. Sob a ótica da abordagem histórico-cultural, a instituição escolar tem a possibilidade de sistematizar a apropriação do conhecimento e da cultura humana produzida historicamente. Essa sistematização se dá na gestão curricular que define a estruturação da escola a partir de formas diversas de organização. Assim, para a consolidação de um projeto de formação humana integral, defendemos a potencialidade da integração curricular que está relacionada ao modo como se organizam as experiências curriculares e o conhecimento em processos de escolarização.

Nesse sentido, é possível afirmar que os quatro projetos de educação integral explorados na pesquisa, cada qual com suas potencialidades e limitações, têm capacidade de (re)organizar e de promover mudanças no currículo escolar, com foco no desenvolvimento pleno dos sujeitos e na apropriação crítica do conhecimento e da cultura.

Referências

- Cunha, M. I. (2008, set.-dez.). *Os conceitos de espaço, lugar e território nos processos analíticos da formação dos docentes universitários* (vol. 12, nº 3). Educação Unisinos, [s.l.].
- Decreto Estadual nº 3.867, de 19 de dezembro de 2005. (2005, 19 de dezembro). Regulamenta a implantação e implementação da Escola Pública Integrada para o Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-3867-2005-santa-catarina-regulamenta-a-implantacao-e-implementacao-da-escola-publica-integrada-para-o-ensino-fundamental-da-rede-publica-estadual-de-ensino-de-santa-catarina>. Acesso em 29 fev. 2024.
- Duarte, N. (1996). *A Escola de Vigotski e a Educação Escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural* (vol. 7, n.1/2). Psicologia USP, São Paulo, p. 17-50.
- Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (2012). *Orientações Gerais para as Escolas*. Programa Escola Integrada. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/06/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_Programa-Escola-Integrada.pdf. Acesso em 29 fev. 2024.
- Ministério da Educação (2013). *Programa Mais Educação: Acompanhamento Pedagógico*. (Série Cadernos Pedagógicos, n. 1). Secretaria de Educação Básica.
- Ministério da Educação (2014). *Manual Operacional Programa Mais Educação*. Secretaria da Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral.

- Ministério da Educação (2009a). *Programa Mais Educação: Gestão Intersetorial no Território*. (Série Mais Educação). Secretaria de Educação Continuada. http://portal.mec.gov.br/dm-documents/cader_maiseducacao.pdf.
- Ministério da Educação (2009b). *Redes de Saberes Mais Educação: pressupostos para projetos pedagógicos de educação integral: caderno para professores e diretores de escolas*. (Série Mais Educação). Secretaria de Educação Continuada. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dm-documents/cad_mais_educacao_2.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.
- Ministério da Educação (2207). Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. (2007, 24 de abril). Institui o Programa Mais Educação, que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.
- Prefeitura Municipal de Florianópolis (2019a). *Guia de Orientações para a Implementação do Programa Ampliação da Jornada Escolar*. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Ensino Fundamental.
- Prefeitura Municipal de Florianópolis (2019b). *Plano de Trabalho EBIAS — 2019*. Projeto Jornada Escolar em Tempo Integral. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Ensino Fundamental, Gerência de Articulação Pedagógica e Inovação, Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva.
- Prefeitura Municipal de Florianópolis (2019c). *Projeto de Educação Integral da EBIAS*. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Ensino Fundamental, Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva.
- Prefeitura Municipal de Florianópolis (2019d). *Projeto Político Pedagógico EBIAS*. Secretaria Municipal de Educação, Diretoria de Ensino Fundamental, Escola Básica Municipal Intendente Aricomedes da Silva.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações* (Coleção Educação Contemporânea). Campinas: Autores Associados.
- Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte (2015). *Caderno de Diretrizes: Programa Escola Integrada, Programa Escola Aberta e Programa Escola nas Férias*. Belo Horizonte.
- Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina. (2003). *Proposta para implantação da Escola Pública Integrada: Documento 1*. Grupo Intersetorial de Trabalho da Escola Pública Integrada.
- Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (2006). *Modelos Diferenciados de Escolas: Escola Aberta, Escola Ambial e Escola Pública Integrada*. Imprensa Oficial do Estado de Santa Catarina.
- Vigotsky, L. S. (2001a). *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad: P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (2001b). *Pensamento e Linguagem* (R. C. Mores Rev. ed.). Antídoto. <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>
- Vigotsky, L. S.; Luria, A.; Leontiev, A. N. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11a ed.). São Paulo: Ícone.
- Viñao-Frago, A. (1993-1994). *Del espacio escolar y la escuela como lugar: propuestas y cuestiones* (Vol. XII-XIII). Revista Interuniversitária, Sociedad Española de Historia de la Educación, [s.l.], p. 17-74.

CAPÍTULO 6

TONOS Y TRAZOS QUE DESPLIEGAN LA VIDA¹

TONS E TRAÇOS QUE DESDOBRAM A VIDA²

Prisila Natalia Alzate Yépez

Universidad de Antioquia
Colombia

Número de Registro ORCID: <http://orcid.org/0009-0000-0308-9574>

E-mail: prisila.alzate@udea.edu.co

Erica Elexandra Areiza Pérez

Universidad de Antioquia
Colombia

Número de Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1215-7710>

E-mail: erica.areiza@udea.edu.co

Resumen

El presente texto da a conocer parte de los resultados de la investigación realizada en torno al análisis de las representaciones sociales de directivos docentes respecto a educación rural. El estudio cuenta con la participación de cinco directivos docentes de instituciones educativas públicas de los municipios de Socha y Socotá, departamento de Boyacá, Colombia. La investigación cualitativa de tipo hermenéutico adoptó el enfoque procesual, propio de la teoría de las representaciones sociales, como una forma de lectura y comprensión de la información. Los resultados obtenidos revelan conceptos, pensamientos y experiencias del directivo docente en su vivencia administrativa que, en conjunto, contribuyen a la construcción de las representaciones sociales sobre educación rural a partir de dos categorías emergentes: cotidianidad y posibilidades de la educación rural.

Palabras clave: Subjetividad política; narrativas; manifestaciones artísticas; memoria; literatura.

Resumo

Entre as memórias, as linguagens artísticas e a história, as subjetividades estão chamadas a desconstruir e construir outros sentidos na escola como ou-

1 Derivada de la tesis de maestría *Tonos y trazos que despliegan la vida: literatura y artes en la configuración de la subjetividad política de los jóvenes en ámbitos escolares de la Comuna 13 de Medellín*. “Maestría en Educación”. Defendida: 18/05/2022.

2 Derivada da dissertação intitulada *Tons e traços que desdobram a vida* para obtenção do grau de Mestre no programa “Maestría en Educación”. Defendida: 18/05/2022.

tras posibilidades de recrear e repensar os modos em que habitamos o mundo, com tons e traços capazes de desdobrar a vida, naqueles lugares em que a escuridão e a destruição têm pincelado futuros sombrios e incertos. Assim, este exercício propôs desvelar os sentidos pedagógicos, éticos e estéticos implicados nos processos de formação da subjetividade política de estudantes do ensino médio e formados em instituições educativas da Comuna 13 de Medellín, a partir de uma pesquisa narrativa (auto)biográfica que vincula a literatura e as artes. Esta perspectiva avivou a narração da experiência humana para dar conta de práticas em que diferentes sujeitos possibilitam a transformação de sentimentos e imagens de uma maneira estética, por meio dos relatos e as diferentes manifestações artísticas que puseram em jogo a produção e a criação.

Palavras-Chave: Subjetividade política; narrativas; manifestações artísticas; memória; literatura.

Introducción

Medellín ha sido una ciudad de memorias, en las que por años el dolor y el flagelo se han convertido en el devenir de futuras generaciones, especialmente de los jóvenes quienes han sido herederos de problemáticas sociales, tales como la drogadicción, el sicariato, nexos con bandas criminales, entre otras. Por otro lado, la mirada social estigmatizante —sobre una generación que se considera peligrosa por el hecho de haber nacido en un territorio violento— ha determinado el trayecto de muchos jóvenes que deciden insertarse en las filas de la delincuencia como única opción de vida; adicionalmente, ha marcado tendencia un Estado que los segrega y les vulnera sus derechos.

Este panorama me condujo a plantear un ejercicio investigativo con una mirada más esperanzadora en la que se resignifique la vida desde la deslegitimación de los determinismos históricos y sociales a los que han sido arrojados los jóvenes de este contexto frío y violento. Esta apuesta asumió la narrativa en relación con el arte y la literatura como manifestaciones vivas de memoria que propician comprender la realidad a través de la voz de los jóvenes que se reinventan, crean y se resisten frente a diversas problemáticas, especialmente las del conflicto armado.

De ahí que, este ejercicio se decantó por la pregunta: *¿Cuáles son los sentidos pedagógicos, éticos y estéticos implicados en los procesos de formación de la subjetividad política de jóvenes estudiantes y egresados de algunas instituciones educativas de la Comuna 13?* A raíz de este cuestionamiento, la propuesta adoptó como horizonte metodológico la investigación narrativa (auto)biográfica en la que se asumió el arte como acontecimiento que despliega la experiencia humana, a través de prácticas de resistencia en las que los jóvenes posibilitan la transformación de sus contextos, derribando los estigmas que los catalogan como “una generación peligrosa”. Allí, los sujetos se configuran

como actores políticos a través de apuestas literarias y artísticas que han permitido visibilizar un sujeto reflexivo, crítico y propositivo. En las narrativas se situaron los propósitos de este ejercicio investigativo; en ellas, las voces de estudiantes, maestros, jóvenes egresados y líderes sociales fueron fundamentales para avivar la sensibilidad, la historia y la memoria como apertura a otros mundos y acontecimientos que dibujan la esperanza desde el tejido de los sueños que se pincelan con colores, movimientos y arte.

Así pues, la investigación posibilitó comprender tres horizontes: el ético, que se fundamenta en el cuidado de sí y del otro, el respeto por la alteridad y la memoria como un tejido desde la experiencia, el sentir y el dolor que, en algunos de los relatos permitieron la restitución de propósitos vitales y la reconciliación con la vida misma; el estético, que pone en juego la creación, el arte y la literatura a través de la reinención del lenguaje; y el político, en el que se reconoce a un sujeto de acción y transformación a través del ejercicio de la subjetividad.

Fue así como la palabra, el pincel, los movimientos y las letras me permitieron reconocer a diferentes jóvenes como constructores de saber, críticos y reflexivos que interpelan lo instituido y los determinismos a través el arte y la escritura como posibilidad de emprender un vuelo de largo aliento, animado en los sueños y la esperanza.

Hacia un paisaje de posibilidades

En todas las profecías está escrita la destrucción del mundo. Todas las profecías cuentan que el hombre creará su propia destrucción.

Pero los siglos y la vida que siempre se renueva, engendraron también una generación de amadores y soñadores; hombres y mujeres que no soñaron con la destrucción del mundo sino con la construcción del mundo de las mariposas y los ruiseñores [...]

(Gioconda Belli, *Los portadores de sueños*)

Cuenta la leyenda que los cíclopes se habían convertido en la raza de gigantes más valiente de todos los tiempos. Sus cuerpos de espartanos, el enorme ojo que sobresalía en aquellos rostros deformes y toda la fuerza suspendida en cada uno de sus músculos, describían a seres temerosos cuya fisionomía les otorgaba el poder suficiente para conquistar cualquier territorio, aunque para ello tuviesen que aniquilar a quien se interpusiera en su camino. Para derrotarlos, se requería de la fuerza de un ejército de hombres o quizá, del engaño³ y la astucia como al que acudió Odiseo para cegar a Polifemo, un cíclope cuya naturaleza salvaje había devorado a varios de los hombres del héroe.

3 Según la *Odisea* de Homero, el héroe engaña a Polifemo ofreciéndole como obsequio una gran cantidad de vino que llevaba en su barco, emborrachándolo. Esto fue lo que permitió que Odiseo cegara su único ojo con un bastón que ardía en fuego. Así lograron ocultarse entre las ovejas y escapar de aquel gigante.

Aquellos gigantes, de épocas remotas, han viajado en el tiempo y se han instalado en el mal llamado Territorio de Orión⁴, la tierra de uno de los cíclopes con mayor poder. Un lugar cuyo paisaje ha sido asediado por fuerzas oscuras que —con ayuda de algunos dioses— fabricaron arcos y flechas, detonaron truenos y relámpagos que al hacer contacto con el suelo causaron terremotos de explosiones. También crearon cascos que otorgaron la invisibilidad a los que tenían el poder de señalar y de dar las órdenes. Y así, las fuerzas ciclópeas fueron construyendo murallas y fortificaciones alrededor de aquel territorio que dejó atrapados en el tiempo y en el horror a niños, niñas y, especialmente, a jóvenes, cuyos sueños fueron arrebatados.

Y justo a través de esa figura mítica es como se ha caracterizado la Comuna 13⁵, un territorio afectado por precarias condiciones económicas, asentamientos ilegales, entre otras problemáticas, a lo cual se le ha sumado el abandono del Estado; esto trajo consigo intereses de varios grupos armados como guerrilla, milicias y paramilitares que aprovecharon las falencias de la presencia estatal, la ubicación estratégica de la zona por su posicionamiento geográfico y el acceso a ciertas rutas importantes en Antioquia, para distribuirse allí estratégicamente y ofrecer a los pobladores, especialmente a niños y jóvenes, participar en redes delincuenciales que prometían ingresos económicos y ascenso social. Como consecuencia, el gobierno nacional decidió enfrentar esta problemática realizando varias operaciones militares. A ello hace referencia el Grupo de Memoria Histórica (GMH) en el informe del CNMH (2017), *La huella invisible de la guerra. Desplazamiento forzado en La Comuna 13*. Estas operaciones vulneraron los derechos y la vida especialmente la de algunos jóvenes que fueron detenidos, asesinados y desaparecidos.

Este hecho histórico, que marcó el devenir de estos barrios, también lo ha retratado la literatura. Es el caso de *La sombra de Orión* (2021) de Pablo Montoya, una novela que se mueve entre la mixtura de la realidad, la ficción y la investigación. Allí se alude a una serie de operaciones militares, entre ellas: Fuego, Marfil, Mariscal, Potestad, Antorcha, Saturno... y que, desde la visión del narrador, “poseían nombres que, al pronunciarse, no solo quedaban resonando en los cuerpos, sino que adquirirían una aureola tan nítida que se podía palpar” (p. 17). Formas de nombrar que buscaban llamar la atención de los medios de comunicación y de la sociedad en general, mostrando una imagen de un gobierno que salvaría a la comuna de las entrañas de la delincuencia y la milicia. Estos operativos duraban horas o días; allí se incautaban

4 Manera de nombrar, en este trabajo, a la Comuna 13 de Medellín.

5 Ubicada en el occidente de la ciudad de Medellín. Conformada por 20 barrios: El Pesebre, Blanquizal, Santa Rosa de Lima, Los Alcázares, Metropolitano, La Pradera, Juan XXIII-La Quiebra, Antonio Nariño, San Javier n.º 1, San Javier n.º 2, Veinte de Julio, El Salado, Nuevos Conquistadores, Las Independencias, El Corazón, Belencito, Betania, La Divisa, Eduardo Santos, El Socorro.



Figura 1: Fuerzas ciclópeas en la 13 (Santiago Londoño, 2021)

armas, se capturaban milicianos, se asesinaban guerrilleros, pero en muchas ocasiones los civiles morían por el cruce constante de balas.

Una de las operaciones más letales fue la Operación Orión⁶, nombre cuyo significado remitía al cazador dibujado en las estrellas. Indica Montoya (2021) que “eso les explicaba el general Gallo a sus hombres” (p. 17) en relación con un ser gigantesco de la mitología griega. Añade el escritor que, antes de la medianoche de ese 16 de octubre, Gallo les decía:

Somos como ese guerrero de la antigüedad y nuestra misión es llevar el orden y la paz. Él era gigantesco, precisó. Nació de la orina y el semen de tres dioses y su vigor le permitía cazar con su garrote a todos los animales de la Tierra. Pues bien, esa valentía y esa convicción son las nuestras. Guiados por su fuerza, aplastaremos a los bandidos de La Comuna (p. 18).

Pero, ¿qué lleva al Estado a ejercer estas operaciones militares en una comuna de la ciudad como la 13? Las constantes luchas entre milicianos y

6 Operativo militar llevado a cabo entre el 16 y el 17 de octubre de 2002 por miembros de las Fuerzas Militares de Colombia y la Policía Nacional de Colombia, en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, con el fin de abatir a las milicias urbanas y a las guerrillas que se habían radicado en este sector.

paramilitares por el control del territorio llevó a que los jóvenes se convirtieran en el blanco de estas organizaciones, a muchos los obligaban a pertenecer a sus filas o a cambiar de bando cuando ya hacían parte de alguno. De ahí que, el reclutamiento y la instrumentalización hacían parte de estrategias bélicas que afectaban la imagen de los jóvenes, pues estos eran señalados y estigmatizados, incluso por la misma comunidad. Esta situación acrecentó el miedo de ser asesinados y fue lo que desató una de las mayores causas del desplazamiento intraurbano⁷ y, como consecuencia de ello, el Estado decidió incursionar de manera violenta, para controlar lo que, en algún momento, se le estaba saliendo de las manos.

Toda esta situación generó efectos devastadores para toda la población, particularmente, en los jóvenes. Debían abandonar todo lo construido, no solo lo material, sino también enfrentar la pérdida de vínculos afectivos, grupos de amigos, lugares con significados, entornos escolares que incrementaron la desertión y, claro está, fracturas en los hogares, lo que representó para ellos miedo, represión, soledad y desconfianza que se hilaban con la muerte. Las heridas y huellas aún son evidentes; sus memorias han guardado por años sentimientos de odio y tristezas que han preferido olvidar y callar.

En este sector, La Comuna, las escuelas no han sido ajenas las hostilidades, por consiguiente, sus estudiantes se han vistos afectados en diversas situaciones. En algunos escenarios han sido evidentes los esfuerzos por promover la paz y defender el derecho a la vida y a la educación, como por ejemplo en la Institución Educativa Eduardo Santos que, en las últimas décadas, ha perdido alumnos de manera injusta por las llamadas fronteras invisibles o por negarse a hacer parte de la vida criminal. Por ello, este plantel le ha apostado a procesos de memoria a partir del arte, como medio de expresión viva de los estudiantes. Evidencia de esta motivación es el Museo Escolar de la Memoria MEMC13⁸, una iniciativa que busca desnaturalizar la violencia y visibilizar a la comunidad y a la institución desde apuestas estéticas y pedagógicas con una mirada crítica y reflexiva. Sus estudiantes y egresados le apuestan a la generación de procesos que pretenden superar la injusticia, la discriminación social y territorial, contribuyendo desde la planeación y la gestión democrática en las comunidades a la transformación pacífica de los conflictos.

7 Un abordaje amplio de la temática se encuentra en el texto: “El desplazamiento Intraurbano: negación del derecho a la ciudad” publicado por la antropóloga y filóloga Luz Amparo Sánchez, en el libro *Poniendo tierra de por medio. Migración Forzada de colombianos en Colombia, Ecuador y Canadá*.

8 Este Museo Escolar de la Memoria fue inaugurado en la Institución Educativa Eduardo Santos el 16 de octubre de 2018, luego de 16 años desde la Operación Orión.

Tejido de horizontes o perspectivas en la construcción teórica y conceptual



Figura 2: Tejidos de jóvenes (Santiago Londoño, 2021)

Aracne era considerada la mejor tejedora de todos los tiempos. Su extraordinaria habilidad para tejer y bordar impresionaba a dioses y guerreros. Con sus ágiles manos cruzaba uno a uno los hilos formando obras de arte que contaban historias y hazañas; para lograrlo, se aseguraba de que las fibras utilizadas fueran las más adecuadas, finas, resistentes y elásticas. Sin embargo, su mejor tapiz fue destruido por Atenea, la diosa de la sabiduría y la guerra, quien en su afán de no reconocer la perfección de la tejedora decidió convertirla en una araña, pero esto no impidió que siguiera tejiendo a través de sus telarañas, las grandes historias.

Es pues el arte de tejer el que inspiró esta construcción de horizontes que anudan nuevos sentidos para comprender los enigmas, interrogantes y búsquedas situadas en el mal llamado Territorio de Orión; los finos hilos que componen la costura de esta investigación permitieron situar algunos teóricos que, a través de sus planteamientos, me han situado en los horizontes de unas pedagogías pensadas en la libertad, la subjetividad política, la literatura, las artes y las narrativas en la educación.

Ese horizonte de la pedagogía ha sido tejido desde varias miradas, pero en este caso quiero resaltar los postulados de Paulo Freire⁹ quien ha sido uno de mis grandes maestros y un gran exponente de la pedagogía en América Latina. Muchos de sus ideales fueron un pronunciamiento directo para desnaturalizar la injusticia y la desigualdad social que imponían los sistemas opresores, justo dos asuntos que involucran el contexto de este ejercicio, un territorio en el que han predominado las injusticias, pero en el que la escuela estuvo a la vanguardia para la lucha; es por lo que la educación se convirtió en ese pincel que ha trazado otra historia.

Siguiendo con sus planteamientos, Freire critica la *educación bancaria*¹⁰ y propone cambiar la educación por una *pedagogía de los oprimidos* en la que se visionara el mundo desde otros sentidos que interpelaran los determinismos de la sociedad. Para él, la búsqueda de esta liberación sería dolorosa, pero como recompensa habría un hombre nuevo y, por lo tanto, la sociedad estaría en armonía y la dominación y la explotación de las personas desaparecerían (1985: 36). Es así como esta pedagogía adquiere esplendor en una dimensión política, pues se debe tener cierto poder para que la conciencia social pueda enfrentar a los dominantes y posibilitar cambios. A raíz de esto, propone la educación *problematizadora* centrada en actos permanentes que permitan al educando descubrir la realidad; un sujeto que suscite una resistencia activa, más no violenta. La praxis debe estar enfocada en la creación consciente, en la reflexión y la tolerancia, asumiendo posturas que interpelen la homogenización que promueven los Estados y los sistemas educativos.

En cuanto al maestro, este ya no es un objeto de los opresores, debe convertirse en un líder que posibilita la reflexión mediante una educación basada en problemas que convoque a pensar y a repensar posturas. Freire lo propone como un líder revolucionario que vela y acompaña a los más oprimidos mediante el amor y la confianza en ellos: “Nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, e intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra (Freire, 1985:111). En este sentido, el lenguaje es vital para una real comprensión entre la palabra dicha y lo que se entiende, y, por lo tanto, los maestros deben propiciar relaciones dialógicas mediante expresiones conciliadoras, capaces de mediar entre las partes, con palabras de amor.

En tal perspectiva, la Institución Educativa Eduardo Santos tiene como principio consolidar unos maestros y maestras que posibiliten otras miradas,

9 (1921-1997) Es considerado uno de los primeros pedagogos de América Latina. Fue un educador brasileño experto en temas de educación. Uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX. Su primera producción fue publicada en el año 1967, con el libro *La educación como práctica de la libertad*, texto con el cual alcanzó su mayor reconocimiento.

10 El término *bancario* propuesto por Freire alude a la forma en la que se depositan conocimientos desde una dimensión mecanicista. Allí el educador es el sujeto de la educación y el educando (estudiante) es un receptor pasivo de contenidos.

unas más críticas, reflexivas y propositivas, que permitan en sus estudiantes, comprender la historia para llegar a una lucha ideológica, política, pedagógica y ética y, por supuesto, a la transformación que pueda posibilitar el maestro a través de la conciencia que se moviliza desde la memoria, el cuerpo y la sensibilidad; de ahí que la configuración de la subjetividad política en la educación resulte fundamental para la consolidación de pedagogías críticas comprometidas con la construcción de paz.

En efecto, un sujeto con la capacidad de ejercer una acción deliberada da lugar a la constitución de la subjetividad política, nuestro segundo horizonte, entendiendo esta como un conjunto de instancias de producción de sentidos que despliegan acciones individuales y colectivas para actuar frente a la realidad. Pero esta producción se debe a alguien que ha sido constituido en un marco histórico y social, una subjetividad instituida (Castoriadis, 1993) y que, por lo tanto, se encuentra sujeta a estructuras de poder y a las normas establecidas por este orden. Para Martínez y Cubides (2012), “la política no solo integra, sino que somete al individuo al orden social hegemónico, restringe su autonomía y su poder instituyente” (p. 70). Esta sujeción, especialmente la política desde un orden jurídico, mantiene el control desde la norma y la sanción, de ahí que al sujeto se le imposibilite pensar y pugnar lo establecido. Esto se agudiza aún más en la educación, puesto que ciertos enfoques y políticas han estado direccionadas a formar individuos operativos y productivos, mercantilizando la escuela.

La subjetividad política es un proyecto emancipador que busca empoderar a la ciudadanía, reconociendo los derechos tanto individuales como colectivos (Martínez, 2006). En este sentido, supone una constante tensión entre lo instituido (determinado por la historia y los pactos sociales) y lo instituyente. Para Torres (2006) “como instituyente, la subjetividad alimenta los procesos de resistencia y posibilita el surgimiento de nuevos modos de ver, de sentir y de relacionarse que van contra el orden instituido y que pueden originar nuevos órdenes de realidad” (p. 94); una realidad donde se reconocen formas de actuación que posicionan al sujeto en la esfera de lo público. Aquí, es de vital importancia comprender la política, no como capacidad instituida de un orden ya establecido, sino más bien como una capacidad instituyente que centra al sujeto de acción, que lo visibiliza.

En este sentido, la política es una actividad colectiva en un mundo compartido, con posturas que involucran la participación, pues, “(...) posicionarse en el mundo es un acontecer profundamente político, implica un ámbito relacional: unos posicionamos ante los otros, con otros y por otros” (Prada y Ruiz, 2012: 75). La inclusión de todos posibilita la transformación de las realidades no deseadas; la acción conjunta tiene el poder de reivindicar lo que se ha constituido y el poder de crear y transformar lo impuesto.

La subjetividad, entonces, implica una reflexión, un desacomodo de estructuras para dar lugar a una conciencia y un carácter analítico que posibilita otros caminos en la construcción de sociedad. En el sujeto hay un poder de reinventarse como posibilidad de crear otros escenarios y mundos posibles. Más allá de ser un sujeto individual, existe una construcción de un sujeto social que es capaz de reconocer las condiciones del contexto y promover prácticas colectivas orientadas por visiones de futuro diferentes a las dominantes.

La escuela debe convertirse en un espacio de discursos, prácticas de socialización política y participación ciudadana con alternativas que permitan resignificar la vida, el sentido social, cultural y político, y generar otros sentidos de equidad, sensibilidad y convivencia democrática. De ahí, la importancia de centrarse en la formación con conciencia de sí y de otros, de sujetos afectivos que reconozcan la diversidad. El escenario escolar es un espacio de encuentro, integración, participación y creación. Esta última condición, posibilita agenciar otros caminos de resolución, a partir de la creación en escenarios que no se reducen a la violencia que elimina al otro, antes bien, se despliegan en experiencias que permiten la acogida de la alteridad. Para Foucault (1991), el cuidado de sí es una actitud de autoformación, una preocupación por un yo desde unas prácticas y actitudes que involucran una transformación del propio ser.

Y es a través de la creación que emerge el tercer horizonte, la literatura y otras manifestaciones artísticas como la música, la ilustración, el teatro, entre otras, que se convierten en formas de narrar, de contar en otros lenguajes que potencian la creatividad. La narrativa permite comprender huellas y recuerdos a través del diálogo conciliador, del encuentro de emociones, de exteriorizar un yo; también, permite reinventar escenarios de guerra, otorgándoles otros sentidos y significados. Y otro aspecto clave es la reinención del lenguaje como confrontación de la vida misma, de la memoria y de los nuevos caminos a explorar y crear. En concordancia con lo anterior, Bruner manifiesta la importancia de la narración y de la literatura como posibilidad de crear ante lo establecido, de generar resistencia,

Para efectuar esta magia, el principal instrumento de la literatura es el lenguaje: son sus traslados y los recursos con que traslada nuestra producción de sentido más allá de lo banal, al reino de lo posible. Explora las situaciones humanas mediante el prisma de la imaginación. En su mejor y más eficaz nivel, la gran narrativa marca, como la manzana fatal en el jardín del Edén, el fin de la inocencia (Bruner, 2013: 24).

Por otro lado, la literatura como producción artística, surge del pensamiento sensible que anuda la experiencia humana a las letras para crear un tejido escritural que suscita en los lectores unas miradas creativas que se mueven entre la razón, el pensamiento y el deseo como formas de habitar en mundos posibles. En este sentido, la literatura está estrechamente vinculada

con lo sensible, pues no solo se escribe y se narra desde las emociones de un autor, sino que también hay un lector movido por los sentidos, es un encuentro estético de cuerpos que escriben y leen (Petit, 2015: 168). La sensibilidad, posibilita al sujeto comprender otros mundos, entablar relaciones con el pasado, presente y futuro, es allí donde se da un diálogo que se establece desde las palabras que pasan por el cuerpo y vuelven a la imaginación como punto de partida y de llegada para comprender el mundo y posicionarse frente a él.

A todo esto, es necesario mencionar que la guerra siempre dejará huellas profundas en la memoria del sujeto; se convertirá en una marca indeleble de su historia de vida, de su biografía; marcará sus narrativas, acompañará sus miedos y esperanzas, sus recuerdos y pensamientos, sus voces. La narrativa se convierte en un acontecimiento de esperanza que involucra el sentir. Joan Carles Mèlich afirma que “hay narración porque la existencia humana se nutre de la naturaleza y de la condición del mundo y de la vida” (2009: 114). Condiciones que se habilitan en el relato, es por lo que la subjetividad encuentra más posibilidades de manifestarse a través de la narrativa como una forma de establecer contacto con el mundo, no solo a través del lenguaje, sino también como construcción e interpretación de distintas miradas, lo que dio lugar a pensar este ejercicio investigativo a la luz de la Narrativa (Auto)biográfica.

Hilos por sendas laberínticas: perspectivas, estrategias y voces de la investigación o ruta metodológica



Ilustración 3: Sendas de colores (Santiago Londoño, 2021)

Fueron los caminos pincelados con grises tonos los que motivaron los senderos de esta investigación. Tonos grises que fueron coloreados con los rayos del sol y la multiplicidad de colores que trajo consigo la primavera. Senderos que se construyeron desde el lenguaje, la literatura, la creación, la memoria y la posibilidad de libertad.

Este ejercicio abogó por una perspectiva cualitativa de la investigación en la que se favoreció la comprensión y la interpretación a través de las preguntas por el hacer, el saber y, sobre todo, por el ser, pues desde allí se posibilita la configuración de la subjetividad desde una postura ética, política y estética. Esta orientación permite reinterpretar la realidad y construir saber desde un trabajo dialógico, desde el reconocimiento del otro y con los otros.

En coherencia con lo anterior, esta apuesta investigativa se ha decantado por una *Investigación Narrativa (Auto)biográfica*, cuya perspectiva ha acentuado el valor de la subjetividad y la experiencia en los procesos de construcción de conocimiento. Para Antonio Bolívar (2002), esta perspectiva ha sido fundamental en el campo de la educación, pues su metodología no se limita a recolectar cierta información, sino que es una práctica que emerge desde la naturalidad, es decir, “contar las propias vivencias y ‘leer’ (en el sentido de ‘interpretar’) dichos hechos y acciones, a la luz de las historias que los actores narran, se convierten en una perspectiva peculiar de investigación” (p.44)

Se trató de encaminar este ejercicio a una experiencia que se funda con la sensibilidad, sentimientos que no pueden ser encasillados en categorías, pues las acciones humanas son auténticas, adquieren significados a partir de las intenciones de los sujetos y son irrepetibles. Sostiene Bolívar (2002) que la narrativa no es sólo una metodología, y retoma los planteamientos de Bruner (1988) para argumentar que la construcción de la realidad deviene también de las formas en las que se narra, pues no solo expresa dimensiones de la experiencia vivida, sino que establece un juego de relación entre los acontecimientos, por lo tanto, la subjetividad hace parte de un proceso dialógico compuesto por un discurso individual y colectivo.

Ensanchar las miradas: movimientos y comprensiones emergentes

¿Qué les queda por probar a los jóvenes?

¿En este mundo de paciencia y asco?

¿Sólo grafiti? ¿rock? ¿escepticismo?

También les queda no decir amén

No dejar que les maten el amor

Recuperar el habla y la utopía

Ser jóvenes sin prisa y con memoria

Situarse en una historia que es la suya

No convertirse en viejos prematuros...

(Mario Benedetti, ¿Qué les queda a los jóvenes?)

¿Qué les queda a los jóvenes? Un poema sentido y propicio para hablar de los encuentros y desencuentros en un ejercicio de investigación en el que se develaron modos de existencia, narrativas y experiencias que emergieron a raíz de la situación del mundo y del país, en lo atinente a conflictividades sociales y a las crisis desatadas por la pandemia. Preguntarme por el qué les queda a los jóvenes es sumarme a las palabras de Benedetti al nombrar a una generación de amadores y soñadores; sujetos que, a través de actos de resistencia, especialmente desde la música, la danza, la literatura y el teatro, recuperan el habla y la utopía. Ellos se sitúan en la historia, no como sujetos sujetados a un pasado sino como seres capaces de transformar a través de la memoria, las raíces del horror al que Orión los sometió. Les queda hacer futuro, semillas del sí futuro. Y no es que con estas afirmaciones esté condicionando el devenir de esta generación, más bien estoy convencida de que se pueden torcer los caminos a los que hemos sido destinados.

Esta experiencia en la que decidí embarcarme como un viaje errático de la investigación ha revivido y ha dado voz a sujetos que se resisten ante cualquier panorama desesperanzador a través de las narrativas y el arte. Se trata de acontecimientos que resignifican la existencia y presentan realidades en las que la posibilidad de lo imposible se configura a través de los trazos y los tonos que despliegan la vida de una maestra en formación y unos jóvenes empoderados de sí mismos.

Horizonte ético: la memoria como artefacto que reivindica al sujeto a través del reconocimiento de sí

Teseo se puso su armadura (camisa con logo de la alcaldía y de ser maestro) y empuñó la espada (palos de escoba) junto con otros maestros para defender un espacio en el que la guerra no debe entrar. Este lugar sagrado para los niños, niñas y jóvenes, al igual que otras de la comuna, sirvieron de trincheras y fueron vandalizadas. En este caso, los guerreros de Teseo tenían la fuerza y el valor suficiente para enfrentarse al temido ejército a pesar de que los temores se manifiestan en sus voces temblorosas y los cuerpos esparcidos en el suelo, protegiendo a las pequeñas semillas que allí se encontraban. Y así, un sinnúmero de batallas ha tenido que librar, con la convicción de que las palabras y las acciones pueden conducir a la victoria. (Narrativa Rostros visibles ¿estudiantes caídos?)

La Institución Educativa Eduardo Santos ha venido trabajando en una educación articulada a la pedagogía de la memoria, y fue justo la pandemia la que propició el trabajo por nodo de áreas en las que las humanidades se articularon a la temática de la paz, como eje transversal, por lo tanto, esta propuesta investigativa proyectó estrategias afines con la temática de la insti-

tución. En el desarrollo de los talleres realizados en el marco de la estrategia “Artesanos de letras y colores”, se propuso un conversatorio denominado “El tejido del pasado con el presente”. Su propósito se fundamentaba en crear una línea de tiempo desde los años cuarenta hasta la época actual para comprender las huellas históricas del conflicto armado.

Entonces, la reconstrucción de la memoria y las narrativas cumplen un papel protagónico en volver la mirada a una escuela que se piense y se movi-lice por ese pasado bélico, que la lleve a la reparación del tejido social y a la construcción de la paz, a través de las voces de aquellos que han sido silenciados injustamente. Es por lo que la I. E. Eduardo Santos ha resonado con la memoria histórica como un componente fundamental para sus prácticas pedagógicas. Hay allí unas relaciones de alteridad que buscan mediar entre un panorama de guerra y la paz. Este escenario pedagógico tiene claro que “el conocer para no repetir” es fundamental para la configuración de sujetos políticos, empoderados de sus pensamientos y decisiones.

Por todo lo anterior, se hace necesario implementar en las escuelas una pedagogía pensada en la paz y la libertad de los sujetos, una pedagogía que visibilice a los oprimidos, que les posibilite reflexionar, opinar y defender sus derechos, en la que los estudiantes tracen sus propios caminos

Horizonte estético: la literatura y las narrativas como actos de creación y resistencia

Son múltiples las expresiones en la que encontramos la palabra reinventar, una palabra que ha sido desgastada en la actualidad. Sin embargo, es propicio retomar el concepto desde los sentidos estéticos que supone este horizonte, sobre todo en los escenarios de guerra donde han emergido diferentes manifestaciones, entre ellas las artísticas y literarias, en las que se renuevan el lenguaje y la vida dando lugar a otras maneras de decir, sentir y relatar las experiencias.

El territorio y los derechos se defienden con liderazgo, con iniciativas y en comunidad. Entendió que los jóvenes podían construir sueños conjuntos, sueños motivados por el amor y nunca por el odio. Entre esas fuerzas conjuntas ha decidido perdonar, amar y reactivar un territorio que se encontraba doblegado ante el miedo y la sangre, para ello acudió al arte y a la formación de otros jóvenes en un colectivo llamado Descontrol, en el que comparten diferentes apuestas artísticas, aprenden y desaprenden visiones del mundo y de la vida (narrativa de la chica de cabello rojizo).

En este tipo de relatos se pone de manifiesto la voz de quien narra, pero también de quien interpreta es decir que, en cierto sentido, la escritura

como posibilidad de creación permite establecer una conexión con la creación y el lenguaje para contar la experiencia. Para Castoriadis (1993), el sujeto no reproduce la realidad tal como la ha vivido, y eso puede evidenciarse en cada uno de los relatos que emergieron en este proceso, donde el arte jugó un papel fundamental a propósito de la articulación de otras construcciones simbólicas.

En nuestro caso, los estudiantes acudieron a cierto imaginario social que, para Castoriadis, es una presentación de lo instituido, de lo dado por el contexto y la sociedad y, por otro lado, acudieron a la imaginación, es decir a lo instituyente, a lo que puede crear, pues pone en tensión aquello que ya está escrito, con algo novedoso. Allí es donde la voz del sujeto protagoniza la configuración de una subjetividad que tensiona y lo manifiesta a través del arte como forma de contar, creativamente, y a través de los relatos como expresión de la vida misma, de ahí que esta investigación acierte en los modos como he venido comprendiendo el mundo de los jóvenes de la Comuna 13.

Los diferentes elementos artísticos y estéticos como las fotografías y textos literarios se convirtieron en dispositivos en sintonía con un lenguaje sensible para tratar de develar aquello de lo que no se habla. Estos artefactos, si quisiéramos llamarlos así, propiciaron una conversación más amplia y profunda sobre las políticas educativas, sociales y culturales, así como también, la memoria, el dolor y las huellas de la guerra, tal como lo hicieron las fotografías de Jesús Abad Colorado y Natalia Botero, dos fotógrafos que retrataron los horrores de la guerra durante la Operación Orión.

Lo sensible, no desde la percepción de los sentidos, sino más bien, del tacto que se tiene frente a lo que el mundo nos da, según (Marín, 2012), moviliza el pensamiento para llegar a la anhelada transformación de lo que se ha dado e impuesto. Es a través de la dimensión sensible que la experiencia humana se funde con los sentidos, especialmente con el cuerpo como lienzo con el que se pincelan actos de resistencia, aspecto que se evidencia en los relatos de los egresados

Unido a lo anterior, resalto algunas imágenes del Museo Escolar de la Memoria en donde se expone una serie de objetos en los que se encuentran esculturas, relatos, siluetas, sonidos, entre otros, con la intención de contar una historia a través de producciones artísticas en las que los diversos lenguajes recrean experiencias vividas. Es así como la creación sirve para mediar en un lugar en el que aún se hace difícil hacer el duelo, pues los hechos de violencia en la 13 son recientes y las víctimas aún no han llegado al perdón como acto de reconciliación. Estas apuestas artísticas amplían “paisajes sublimes” como lo expresa Porta (2021), para la construcción de la memoria.

Horizonte político o despliegue de subjetividades en una escuela que se compone con otros paisajes

Los pliegues en este ejercicio investigativo han estado demarcados por una deformación de los discursos hegemónicos, instaurados por años en un contexto como el de Colombia. Sin embargo, ha sido la educación un escenario propicio para desplegar otros sentidos para la existencia, unos que le apuestan a la configuración de la subjetividad como posibilidad de adquirir una conciencia histórica, social y política que permita la transformación. De esta manera, la sensibilidad, el cuerpo, las emociones, los acontecimientos y los sentimientos hacen parte de un sujeto cuya enteridad permite pasar del individualismo a pensarse en relación con el otro, y es justo allí que la educación se convierte en un espacio de encuentro en el que los sujetos desaprenden y aprenden a través a lo largo de sus trayectorias

Esta nueva apuesta artística trajo consigo enemigos, pues no solo era el ejército del mal el que asumió esta forma de memoria y de arte como un acto de denuncia, sino también, la misma comunidad quien entendía el hip-hop como un género de delincuentes y drogadictos, cuyos integrantes no aportan nada a la sociedad. Al Aka le tocó luchar en contra de estos imaginarios que catalogan a los raperos y jóvenes como peligrosos (Narrativa, El Aka, la semilla del sí futuro).



Ilustración 4: La jaula (Isabela Ramírez, 2019)

Y fue justo en las experiencias y los sueños desde donde las voces de aliento y esperanza se hicieron sentir en cada una de las discusiones y creaciones. Un panorama que reflejó unas subjetividades *empoderadas, instituyentes, propositivas y corporizadas* a través de la resistencia, como una premisa que se ha instaurado en los discursos. En cuanto a los sueños, muchos de los estudiantes de esta institución manifestaron la importancia de esta palabra en los proyectos de vida, e incluso una joven se refirió al concepto como: “*el motor de la vida, pues representa el corazón que bombea la sangre a todo el cuerpo para que siga su funcionamiento*”. Subraya Freire (1971) que “la transformación del mundo, tanto del sueño como la indispensable autenticidad de este, depende de la lealtad de quien sueña las condiciones históricas, materiales según el desarrollo tecnológico y científico del contexto del soñador. [...] los sueños son proyectos por los cuales se lucha (p. 66).

Epílogo

Cabe resaltar que las palabras que han sido dibujadas y pinceladas, en cada uno de los movimientos que emergieron desde las diferentes voces, han permitido desdoblarse a un sujeto con el fin de agudizar la mirada y reflexionar en torno a los procesos de formación que se han gestado en escenarios escolares y otros, como las organizaciones sociales.

Este transitar reconoce la escuela como un escenario de acogida, un lugar para la reparación y la reconciliación. Allí los panoramas desesperanzadores se transformaron a través del pincel que dibujó nuevos paisajes, unos que desplegaron la vida desde otros sentidos, tal como lo ha venido haciendo la Institución Educativa Eduardo Santos que se ha convertido en un espacio en el que convergen dinámicas de lo humano en el que se respeta la alteridad, con una ética por lo sensible, por aquello que nos aqueja y nos duele. Los estudiantes a través de sus cuerpos, canciones, ilustraciones, escritura y creatividad, develaron que en la literatura y el arte hay un potencial que trasgrede los oficios de las disciplinas, también como un acto que tensiona una educación que se ha gestado desde diferentes intereses políticos y económicos.

Es a partir de esas prácticas de resistencia que se reconoce un devenir de la subjetividad política que configura un joven capaz de crítica, reflexión y transformación que ha encontrado en los maestros, la escuela, la literatura y las artes un camino para resignificar la vida, pero también una forma de asentar una voz que busca deslegitimar los imaginarios colectivos que tanto lo han invisibilizado. Esto para el caso de los jóvenes *santistas* y aquellos egresados que han encontrado en los colectivos y organizaciones sociales un escenario que permite desplegar subjetividades *empoderadas, instituyentes, propositivas y corporizadas*.

Con todo esto, podemos asumir que el devenir de una pedagogía crítica implica un sujeto político que se encuentra en construcción. Es por lo que no solo la escuela como campo de formación es el único lugar en el que se desarrollan estas prácticas, también los escenarios que se encuentran por fuera de ella como las organizaciones mencionadas, permiten la circulación de valores y prácticas sociales para construir territorios de paz y de equidad. Los sujetos se forman con autonomía, libertad y respeto por la alteridad. Todo esto conduce a entender la subjetividad política como un despliegue de participación que acude a la creatividad como forma de visibilizar sus apuestas éticas, estéticas y pedagógicas, en relación con la comunidad.

En este sentido, la memoria se convirtió en un eje nodal; no fungió sólo como recuerdo, se convirtió más bien, en una posibilidad de disponer para las nuevas generaciones, un pasado que se cuestiona y se reconstruye, y más en espacios escolares en los que las prácticas pedagógicas se han enfocado en un acontecer humano que supone, necesariamente, una revisión del devenir biográfico y social en sintonía con la importancia de un porvenir más justo. Esa memoria se transfiguró en un asunto que concierne a todos, en el que el respeto por la alteridad permitió entender al otro desde la historia, la compasión, capaz de reconocer la humanidad en escenarios que no son tan alentadores.

Es así como la memoria se pinceló con colores y trazó otra historia. Esto se develó en las iniciativas pedagógicas del Museo Escolar de la Memoria, lugar que se ha convertido en un campo de acción en donde la conciencia histórica le apuesta a la no repetición. Este escenario es un legado histórico, cultural, social y educativo transversal a todas las áreas del conocimiento donde se ponen en diálogo con la experiencia, el sentir y el dolor, para la reconciliación y la construcción de la paz.

En cuanto al arte y la literatura, puedo afirmar que no solo se convirtieron en tejidos pedagógicos que anudaron la enseñanza y el aprendizaje a procesos de encuentros, sino que también permitieron construir y deconstruir otros sentidos de lo que es la lectura, la escritura y la oralidad como formas creativas. Por su parte, el lenguaje avivó formas de expresión que gestaron nuevos mundos y le dieron sentido a la existencia, al tiempo que permitieron colorear las realidades crueles vividas por las comunidades educativas focalizadas; asimismo, favoreció intercambios dialógicos que abonaron la reconciliación y el cuidado mutuo.

Referencias

BOLÍVAR BOTIA, A. (2002). ¿De nobis ipsis silemus?: epistemología de la investigación biográfica narrativa en educación. *Revista Electrónica de la Investigación Educativa*, 4(1). Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>. Acceso en: 29 feb. 2024.

- BRUNER, J. (2013). *La fábrica de historias: derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.
- BRUNER, J. (1991). La autobiografía del yo. En *Actos de significado más allá de la revolución cognitiva*, 110-115. Alianza.
- CASTORIADIS, C. (1993). *El ascenso de la insignificancia*. Entrevista concedida a Olivier Morel. Freire, P. <https://biblioteca.itam.mx/estudios/revista/043/000172810.pdf>. Acceso en: 29 feb. 2024.
- CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA (2017). *Medellín: memorias de una guerra urbana*, CNMH- Corporación Región - Ministerio del Interior - Alcaldía de Medellín - Universidad EAFIT - Universidad de Antioquia.
- CENTRO NACIONAL DE MEMORIA HISTÓRICA (2011). *La huella invisible de la guerra. Desplazamiento forzado en La Comuna 13*. Tauros.
- FREIRE, P. (1971). *La Educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- FREIRE, P. (2006). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- FOUCAULT, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Carpe Diem.
- MARTÍNEZ, M. C.; CUBIDES, J. (2012). Sujeto y política: vínculos y modos de subjetivación. *Revista Colombiana de Educación*, (63), 67-88. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/1687>. Acceso en: 29 feb. 2024.
- MARTÍNEZ, M. C. (2006). Disquisiciones sobre el sujeto político. Pistas para pensar su reconfiguración. *Revista Colombiana de Educación*, (50), 120-145. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7743>. Acceso en: 29 feb. 2024.
- MÈLICH, J. (2010). *Ética de la compasión*. Herder.
- MÈLICH, J. (2003). La sabiduría de lo incierto. Sobre ética y educación desde un punto de vista literario. *Revista Educar*, 33-45.
- MÈLICH, J. (2008). Antropología narrativa y educación. *Revista Teorías en educación*, (20), 101-124.
- MÈLICH, J. (2009). Ética y narración. *Revista Ars Brevis*, 136-150. Disponible en: <https://raco.cat/index.php/ArsBrevis/article/view/193533>. Acceso en: 29 feb. 2024.
- PETIT, M. (2015). *Leer el mundo. Experiencias actuales de transmisión cultural*. Fondo de Cultura Económica.
- PRADA, M.; RUIZ, A. (2012). Cinco fragmentos para un debate sobre subjetividad política. *Revista Lindaraja*, (8), 1698-2169.

CAPÍTULO 7

COMPRENDIENDO LA PROPUESTA DE CONTROL COMUNITARIO DEL CURRÍCULUM DE LA ASAMBLEA COORDINADORA DE ESTUDIANTES SECUNDARIO [ACES]¹

ENTENDENDO A PROPOSTA DE CONTROLE COMUNITÁRIO DO CURRÍCULO DA ASSEMBLÉIA COORDENADORA DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO [ACES]²

Elize Annette Cárcamo Solar

Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación.

Chile.

0009-0006-9804-9233

E-mail: elize.carcamo@uchile.cl

Daniel F. Johnson Mardones

Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación.

Chile.

0000-0002-1023-8915

E-mail: djohnson@uchile.cl

Resumen

Las comunidades educativas han señalado la falta de incidencia y participación en la construcción de las políticas curriculares que han instalado un modelo de control y estandarización en escuelas y liceos de Chile. En este contexto, el movimiento estudiantil organizado en la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) ha puesto en el centro de la conversación la urgencia de reposicionar el rol de la comunidad en la definición y desarrollo del proyecto educativo. Para lograrlo, han conceptualizado la propuesta del control comunitario del currículum. El objetivo de este estudio es comprender la concepción curricular presente en dicha propuesta, para ello,

1 Derivada de la tesis *Comprendiendo la propuesta de control comunitario del currículum de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES)* para obtener el grado de Magister en el programa Magister en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile. Sustentada el 14/06/2022.

2 Derivada da dissertação intitulada *Entendendo a proposta de controle comunitário do currículo da Assembleia Coordenadora de Alunos do Ensino Médio (ACES)* para obtenção do grau de Mestre no programa Magister en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile. Defendida el 14/06/2022.

se han levantado categorías de análisis a partir de la revisión de textos producidos por la Asamblea y entrevistas a actores clave del proceso. Esto nos ha permitido describir el concepto de control comunitario del currículum, el cual se refiere a la dinámica de construcción del currículum y a la política que se desarrolla al interior de las comunidades, promoviendo un conjunto de prácticas y relaciones sociales contrahegemónicas. Además, analizamos la concepción de construcción curricular a partir de los aportes de Grundy (1987) y Schiro (2013), destacando que la propuesta se basa en una racionalidad emancipatoria y una visión reconstruccionista social, ya que busca visibilizar el propósito de transformar la realidad.

Palabras clave: Construcción Curricular; Movimientos Sociales; Control Comunitario.

Resumo

As comunidades educativas apontaram a falta de incidência e participação na construção de políticas curriculares que instalaram um modelo de controle e padronização nas escolas e colégios do Chile. Neste contexto, o movimento estudantil organizado na Assembleia Coordenadora dos Alunos do Secundário (ACES) tem colocado no centro da conversa a urgência de reposicionar o papel da comunidade na definição e desenvolvimento do projeto educativo. Para isso, conceituaram a proposta de controle comunitário do currículo. O objetivo deste estudo é compreender a concepção curricular presente na referida proposta, para isso, foram levantadas categorias de análise a partir da revisão de textos produzidos pela Assembleia e entrevistas com atores-chave no processo. Isso nos permitiu descrever o conceito de controle comunitário do currículo, que se refere à dinâmica de construção curricular e à política que se desenvolve nas comunidades, promovendo um conjunto de práticas e relações sociais contra-hegemônicas. Além disso, analisamos a concepção de construção curricular com base nas contribuições de Grundy (1987) e Schiro (2013), destacando que a proposta se baseia em uma racionalidade emancipatória e em uma visão social reconstrucionista, pois busca tornar visível o propósito de transformando a realidade.

Palavras-chave: Construção Curricular; Movimentos sociais; Controle comunitário.

Introducción

El sistema educativo en Chile ha experimentado un proceso de neoliberalización y mercantilización desde la dictadura Cívico Militar. Esto ha in-

cluido cambios en el marco regulatorio y de gestión del sistema, en cuyo núcleo conceptual aparecen los sostenedores municipales y privados (Aguilera, 2015). Además, se ha implementado un sistema de financiamiento basado en vales educativos (vóucher) y se ha llevado a cabo la privatización de la educación superior.

Estas reformas han llevado a la implementación de prácticas gerencialistas y de competencia, en nombre del “mejoramiento escolar” (Red por la transformación educativa y pedagógica, 2021). Se han introducido pruebas estandarizadas para medir la “calidad” de las escuelas, lo que ha resultado en incentivos y castigos para docentes y escuelas basados en los resultados (Salinas, Pinto y Oyarzún, 2016). Además, se han creado rankings de escuelas que estigmatizan a las comunidades y sus contextos socioeconómicos.

Además, se ha observado una alta prescripción y extensión de los instrumentos curriculares, con una participación limitada de las comunidades educativas en su definición (Magendzo *et al.*, 2014). Esto ha simplificado la educación y reducido las prácticas pedagógicas al entrenamiento para las pruebas estandarizadas (Assaél *et al.*, 2011). Estas reformas han generado una segregación educativa basada en el nivel socioeconómico de los estudiantes. También han desviado el debate pedagógico dentro de las comunidades educativas, dificultando la construcción de proyectos curriculares desde la comunidad.

Como resultado, los actores educativos, como docentes, estudiantes y apoderados, sienten que la experiencia escolar es desagradable, especialmente debido a la falta de participación y la sobrecarga de trabajo (Assaél *et al.*, 2011). Este panorama se extiende más allá de Chile y refleja una visión tecnicista y restrictiva del currículum, influenciada por enfoques como las competencias, los estándares educativos y la pedagogía de productos y resultados (Barriga & Garduño, 2014). Estos enfoques no se ajustan a la realidad latinoamericana, que se caracteriza por la diversidad socioeconómica de los estudiantes y las perspectivas pedagógicas centradas en la formación integral.

Ante esta situación, las comunidades educativas han destacado la falta de participación en la construcción de las políticas curriculares. El movimiento estudiantil secundario, representado por la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), ha buscado reposicionar el rol de la comunidad escolar en la definición y desarrollo de su proyecto educativo. Proponen el control comunitario del currículum como una alternativa a las políticas curriculares impuestas, con el objetivo de situar la educación pública en las problemáticas cotidianas de la comunidad y en un proyecto emancipador (Assaél *et al.*, 2011).

En términos prácticos se ha propuesto el control comunitario del currículum que se define como una alternativa a las políticas curriculares y educativas establecidas. La ACES busca enriquecer el campo educativo, resistiendo a la neoliberalización de la educación y promoviendo la participación de la comunidad en la definición y financiamiento de un currículum socialmente relevante. Para lograrlo, impulsa esta propuesta como una forma de desafiar el rol subsidiario del Estado y la centralización en la educación. La propuesta considera como base del sistema nacional de educación el control comunitario del currículum, es decir, la necesidad de consolidar un currículum con pertinencia social, proyecto posible con la participación de la comunidad y con el financiamiento y apoyo del Estado.

Esta investigación se enfoca en documentar y analizar la construcción curricular basada en el control comunitario, que difiere de las políticas curriculares establecidas. Se busca comprender los procesos de apropiación y desarrollo conceptual, considerando los contextos políticos, culturales y educativos en los que surge esta propuesta (Barriga & Garduño, 2014). La categoría del control comunitario ha sido central en las conversaciones del movimiento estudiantil secundario y ha generado reflexiones en el ámbito académico. Comprender el control comunitario del currículum y sus significados es relevante desde perspectivas teóricas que apoyan a los movimientos sociales, permitiendo ampliar su dimensión simbólica a través de articulaciones y alianzas.

Es importante reconocer que la subordinación de saberes y experiencias es una problemática en el campo educativo. Autores como Cabaluz (2015) destacan que agencias internacionales y “expertos” en educación ocupan posiciones dominantes y tienen el poder de definir lo que es legítimo e ilegítimo en educación. En este sentido, el control comunitario del currículum surge como una respuesta para subvertir la falta de participación de estudiantes y docentes en la construcción de políticas curriculares. Se contrapone a la lógica de las “agencias de expertos” que han priorizado la noción de calidad sin considerar la reflexión político-pedagógica.

La investigación tiene como objetivo visibilizar y sistematizar los conocimientos y saberes que surgen de los movimientos sociales, en oposición a la neoliberalización y mercantilización de la escuela y las prácticas gerencialistas. Se busca valorar un discurso crítico y reflexivo promovido desde las comunidades educativas. Sin embargo, existe una escasa investigación sobre el tema, sus alcances y definiciones, especialmente en términos curriculares. En el estado actual del debate, destacan los textos de Miranda González & Elgueta Toro (2019), que abordan críticas y desafíos del control comunitario, y Faure & Cabezas (2020), que amplían brevemente el concepto y nos permiten un primer acercamiento a su potencial.

Considerando los aspectos señalados, la presente investigación se centra en contribuir a la comprensión del concepto de control comunitario del currículum. En este contexto, surge la pregunta: ¿Cuál es la concepción curricular que se encuentra presente en la propuesta de control comunitario del currículum de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios? El objetivo general de esta investigación es comprender la concepción curricular que subyace en la propuesta de control comunitario del currículum de dicha organización. Para lograrlo, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Describir el concepto de control comunitario del currículum presente en los documentos producidos por la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios.
- Describir el concepto de control comunitario del currículum presente en los discursos de voceras(os) y asesoras(os) de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios en el periodo 2011-2013.
- Analizar la concepción de construcción curricular presente en la propuesta de control comunitario del currículum.

El movimiento estudiantil chileno

El movimiento estudiantil chileno se caracteriza por su constante enfrentamiento con los recortes económicos, la mercantilización de la educación y las prácticas gerencialistas. Surge como una resistencia al neoliberalismo educativo impuesto durante la dictadura militar en Chile. La privatización de las escuelas y la cultura de la evaluación han generado cambios profundos en el sistema educativo, afectando tanto a estudiantes como a profesores.

En este contexto, se presenta como un fenómeno social en constante desarrollo, que lucha por una educación gratuita y de calidad. Los estudiantes cuestionan el modelo educativo y reconocen que solo a través del movimiento social podrán construir la educación que desean (Ouvina, 2015). Este movimiento va más allá de las demandas reivindicativas, buscando prefigurar experiencias concretas contrahegemónicas (Zibechi, 2003) y proponiendo cambios en las políticas públicas relacionadas con la educación.

En particular, el movimiento estudiantil secundario en Chile encuentra sus raíces en la década de 1980 (Labrin, 2005), cuando los estudiantes secundarios se organizaron para desafiar la dictadura militar. A pesar de la falta de democracia, estos jóvenes mostraron un compromiso con el cambio social y la lucha por la libertad. Sin embargo, después del fin de la dictadura, las organizaciones secundarias experimentaron una crisis que fue superada con la creación de nuevas estructuras coordinadoras de estudiantes (OPECH, 2010).

El movimiento estudiantil chileno ha tenido varios hitos significativos, caracterizados por momentos álgidos de protesta; estos hitos demuestran la importancia del movimiento estudiantil como actor político en la sociedad chilena postdictadura. Han logrado incidir en las políticas educativas y cuestionar el sentido común neoliberal. Además, han prefigurado una educación que refleje las aspiraciones de los niños, niñas y jóvenes. En particular, la ocupación de escuelas y liceos ha sido una estrategia que ha permitido poner en práctica lógicas anticapitalistas, democracia directa, horizontalidad y autogestión (Della Porta, 2015).

En este contexto, el actor del movimiento estudiantil que informa esta investigación es la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES), organización estudiantil formada a fines del año 2000 como respuesta al agotamiento y la cooptación de las estructuras político-partidistas institucionales de las federaciones estudiantiles. La ACES se define como un espacio de acción para los estudiantes secundarios organizados en Chile, donde pueden expresar sus opiniones y manifestarse, su estructura organizativa se distingue por su modelo asambleísta y su participación abierta y directa. A diferencia de otras organizaciones estudiantiles que funcionan de manera federada, la ACES permite la participación de cualquier estudiante sin necesidad de ser representante oficial de un establecimiento educativo. Las vocerías en la asamblea son elegidas y revocables, y tienen la responsabilidad de transmitir las decisiones tomadas en las asambleas. Además, existe una comisión política encargada del análisis de la prensa y de las relaciones con actores clave y una comisión de educación que convoca a diversos colectivos de estudiantes, docentes y cuerpos de académicos para la elaboración de propuestas educativas, entre ellas, la propuesta de control comunitario del currículum.

Construcción curricular participativa y el control comunitario del currículum

El currículum educativo puede ser entendido desde dos perspectivas: una restringida y una amplia. La visión restringida se refiere a los programas y contenidos prescritos para un curso o nivel educativo, mientras que la visión amplia lo concibe como el proceso educativo en su conjunto, incluyendo las relaciones sociales que se establecen en el contexto educativo. Además, existen diferentes concepciones del currículum, desde su entendimiento como planes de estudio y programas hasta su implementación (Sanz *et al.*, 2003).

Por otro lado, el currículum es considerado un documento público que refleja los acuerdos sociales sobre lo que se debe transmitir a las nuevas generaciones en el ámbito escolar. Estos acuerdos pueden variar en su grado

de consenso y amplitud, pero siempre tienen un carácter público que trasciende las decisiones individuales de las instituciones o docentes. El currículum también establece la organización y distribución de tareas en la escuela, influyendo en toda la vida de la institución. Además, se le atribuye la capacidad de autorizar voces y discursos al determinar qué y cómo se enseña (Dussel, 2007). Aunque existen diferencias en las definiciones, se reconoce que el currículum es un proyecto político, sociocultural y pedagógico, que sintetiza elementos culturales y es impulsado por diferentes grupos y sectores sociales con intereses diversos y contradictorios (De Alba, 1998).

En cuanto a las perspectivas del currículum, se han identificado tres paradigmas curriculares o racionalidades diferentes: técnica, práctica y crítica (Grundy, 1987). Cada paradigma analiza la naturaleza del conocimiento y las prácticas curriculares, influyendo en las relaciones establecidas en el aula. También se han propuesto tres categorías para comprender el currículum: teorías tradicionales, teorías críticas y teorías post críticas (Tadeu de Silva, 1999). Otro enfoque considera el currículum en términos de ideologías o filosofías para la escolarización, identificando cuatro ideologías comunes en el currículum educativo: academicista, eficiencia social, centrada en el aprendizaje y reconstruccionista social, cada una con su propio enfoque y propósito educativo (Schiro, 2013).

En el ámbito de los estudios curriculares en América Latina, se ha observado una tendencia a seguir los desarrollos curriculares del hemisferio norte, descuidando el análisis de los procesos propios de la región (Díaz & García, 2003). Sin embargo, recientemente se ha prestado atención a las experiencias de construcción curricular participativa, centrándose en el papel de las comunidades en la toma de decisiones curriculares. Un ejemplo de ello es el proyecto de la *Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe* en Chile, donde se logró crear planes y programas propios para la educación de los niños y niñas Mapuche Lafquenche, en conjunto con el rescate de los saberes y prácticas ancestrales (Pinto, 2020). Esta experiencia de construcción curricular participativa busca romper con el paradigma de elaboración centralizada y homogénea de planes y programas, y se basa en la participación activa de la comunidad.

Otra experiencia destacada es la construcción curricular participativa durante la pandemia del Covid-19 y la suspensión de clases presenciales. Un grupo de docentes coordinados desarrolló proyectos que abordaban problemáticas emergentes desde la comunidad escolar, alejándose de los planes y programas de estudio tradicionales. Esta aproximación se basó en la propuesta de Paulo Freire de centrarse en temas generadores que surgieran de la propia comunidad (Cárdenas, Guerrero & Johnson, 2021). Asimismo, se ha explorado la construcción curricular participativa en el contexto de la nuclearización (Caro, Cárcamo, Castro & Quezada, 2023), una estrategia que

busca alinear los procesos curriculares, pedagógico-didácticos y evaluativos en una mirada distinta al paradigma hegemónico de la eficacia.

El control comunitario del currículum ACES (2011) ha sido planteado como una propuesta crítica al rol subsidiario del Estado y a la política centralizada de la educación. Este enfoque busca consolidar un currículum con pertinencia social mediante la participación de la comunidad y el apoyo financiero y gubernamental. El movimiento estudiantil secundario en Chile ha desempeñado un papel destacado en la promoción del control comunitario del currículum, como parte de su resistencia al neoliberalismo educativo. Se ha reconocido su potencial político-teórico y su valor como discurso cuestionador y reflexivo. Aunque se ha explorado en términos amplios, aún hay poca investigación específica sobre el control comunitario del currículum, especialmente en el ámbito curricular.

Diseño metodológico

La presente investigación se sitúa dentro de un enfoque cualitativo comprensivo que reconoce que las realidades son múltiples y socialmente construidas. Se considera que la naturaleza del conocimiento es subjetiva e ideográfica, lo cual implica un estudio destinado a la comprensión más profunda del sujeto. Según Arévalo (2013), este enfoque busca una comprensión más profunda del sujeto y reconoce que el conocimiento es subjetivo e ideográfico.

Así mismo, el diseño metodológico adecuado para el desarrollo de los objetivos de trabajo es el estudio de caso, que es una forma pertinente y natural de investigación desde una perspectiva cualitativa. Según Stake (1999), los estudios de caso se centran en las particularidades y complejidades de un caso singular. En este estudio, el caso se refiere a la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES) y permitirá revelar la concepción de construcción curricular presente en su propuesta de control comunitario.

En lo que refiere a la selección de la muestra, nos hemos basado en criterios de comprensión y pertinencia en lugar de representatividad estadística. Se trata de una muestra estructural, no estadística, donde el objetivo principal es comprender en profundidad el caso. En este estudio, el escenario es la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios, y se seleccionarán dos grupos de actores: las voceras y los asesores, cuyas voces fueron cruzadas con los textos producidos por la asamblea. Estos grupos no representan todos los discursos de los estudiantes secundarios, pero serán una puerta de acceso a la reflexión en profundidad.

Para comprender la concepción curricular presente en la propuesta de control comunitario de la ACES, se utilizaron dos técnicas principales de producción de información: el análisis documental y la entrevista en profun-

didad. El análisis documental permitió examinar los textos producidos por los actores y se consideró la fuente de datos más importante en el análisis conceptual. Las categorías que surgieron del análisis documental se utilizaron para desarrollar la estructura de las entrevistas en profundidad. Las entrevistas en profundidad fueron una técnica que permitió sumergirse en el mundo simbólico, desentrañar significados y comprender la concepción curricular presente en la propuesta. Se realizaron entrevistas a las voceras y asesores, y la investigadora dirigió y registró las entrevistas para favorecer la producción de un discurso y comprender en profundidad el caso. La investigación se realizó utilizando el software Atlas.ti 8 y se aplicó el enfoque de teorización anclada propuesto por Paillé (1994) para el análisis de los datos. El análisis cualitativo constó de seis operaciones: codificación inicial del corpus, categorización, relación, integración, modelización y teorización.

Para garantizar la credibilidad de la investigación, se adoptaron criterios de calidad basados en los trabajos de Maxwell (1996). Estos criterios incluyeron la triangulación, que consistió en contrastar la información obtenida de diferentes fuentes, como documentos institucionales, discursos de los actores involucrados y producción teórica. Además, se realizó la devolución de los resultados de la investigación a los actores participantes. Las transcripciones de las entrevistas fueron revisadas y validadas por los informantes. Se reconoció la importancia de la posición epistémica y ética del investigador, considerando que existía un sesgo personal debido a la participación en movimientos sociales relacionados con el tema de estudio. Se tuvieron en cuenta las experiencias y conocimientos adquiridos como estudiante secundaria y militante.

Interpretación de resultados

La sección de interpretación de resultados presenta un análisis de los hallazgos obtenidos en la investigación. Estos resultados ofrecen una comprensión profunda de la concepción curricular presente en la propuesta de control comunitario del currículum desarrollada por la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios (ACES).

El proyecto político del control comunitario del currículum

La categoría “Proyecto político del control comunitario del currículum” se refiere a la concepción y alcance del control comunitario del currículum como un proyecto político que busca desafiar la reproducción de la ideología y los valores dominantes en la educación pública. Se plantea como una alternativa contrahegemónica a las élites políticas y su enfoque escolar, promoviendo la solidaridad y la co-construcción.

La categoría se divide en tres subcategorías. La primera subcategoría, “El control comunitario del currículum como experiencia contrahegemónica”, se refiere al control comunitario del currículum como una experiencia de disputa política e ideológica de las relaciones de poder dentro de las comunidades educativas. Reconoce que el currículum y la educación pública son instrumentos políticos que reproducen la ideología dominante, pero también identifica la posibilidad de resistencia y emancipación en el currículum escolar por medio del control comunitario.

... Así la educación pública, su sentido, sus contenidos y sus metodologías han sido orientados por la visión de mundo y los intereses de una minoría, dueña del poder económico y político (documento revisado 3, marzo 2021).

... como la educación cumple un rol de reproducción en este caso, la escuela puede cumplir un rol emancipatorio y por lo tanto, como cumple un rol emancipatorio, no solamente influye las relaciones sociales que se generan dentro de una escuela, sino que como nosotros también cambiamos nuestra visión que tenemos del mundo que está]..[entendemos el control comunitario del currículo como un proceso contrahegemónico no le voy a pedir a aquel que tiene el poder que me deje hacer lo que yo quiera hacer (participante 5, entrevista en profundidad abril 2021).

La segunda subcategoría, “El control comunitario como ejercicio de crear un proyecto de sociedad”, destaca el control comunitario del currículum como un proceso que implica la participación activa de la comunidad en la creación de una nueva educación y en la transformación de la realidad. Se reconoce el potencial de crear y soñar, y se mencionan ejemplos de movimientos sociales y experiencias de autogestión que son embriones de una nueva forma de educación.

... las tomas de los colegios, de una u otra manera te devuelve o te hace recordar o te da cuenta que tienes esa capacidad de transformar la realidad y capacidad de creación inherente al ser humano, aunque sea por momentos. Y esa gúea yo creo que es como la clave en términos de proceso educativo porque tiene que ver con la construcción de conciencia, de lo que es el ser humano para mí que en el fondo es un ser que es capaz de transformar y de crear su propia realidad (participante 2, entrevista en profundidad abril 2021).

Si nosotros entendemos que el currículum en este caso cumple una finalidad específica que en este caso es reproducir una idea específica, una ideología, una visión, el control comunitario vendría en este caso a construir cuál es esa visión que realmente existe en las comunidades sobre lo que debería ser ese fin educativo (participante 5, entrevista en profundidad abril 2021).

La tercera subcategoría se centra en el tránsito entre una visión técnica y una visión emancipatoria del currículum escolar. Se plantea que el control comunitario del currículum implica un cambio de enfoque, donde las comunidades asumen el control de sus procesos educativos y toman decisiones democráticas sobre qué se enseña, cómo se enseña y qué es importante. Se busca superar la reproducción de la visión impuesta por las élites políticas y promover una visión basada en las necesidades y valores de la comunidad.

... de momento que tú dices oye para, está bien que seas el Estado, pero no conoces la realidad local de lo que está viviendo este colegio, nosotros queremos participar, queremos tener una incidencia (participante 3, entrevista en profundidad abril 2021).

... Es decir, que las propias comunidades decidan qué es lo que quieren como educación y cómo se va estructurando (documento revisado n° 3, mayo 2021).

El control comunitario del currículum consigna y táctica de los movimientos sociales

La categoría “El control comunitario del currículum como consigna y táctica de los movimientos sociales” se enfoca en el sentido práctico y estratégico que se le da al control comunitario del currículum por parte de los movimientos sociales. Esta categoría se divide en dos subcategorías: el control comunitario del currículum como táctica del movimiento social y el control comunitario del currículum como consigna de y para el movimiento social.

En la subcategoría del control comunitario del currículum como táctica del movimiento social, se considera que el control comunitario es una estrategia utilizada por los movimientos sociales para acumular fuerza y enfrentar la disputa por el poder político. Los términos “tácticas” y “estrategias” son analizados como unidades que permiten comprender las formas de construcción política de los movimientos sociales. El control comunitario del currículum se entiende como un elemento táctico que contribuye a abordar diferentes demandas de los movimientos sociales y a avanzar en la construcción del poder desde abajo.

... se prefiguraba como un elemento táctico en lo que era la disputa por el poder al final, si entendíamos la disputa por el poder como algo estratégico, el control comunitario era un elemento táctico a la hora de enfrentar las distintas demandas de movimientos sociales (participante 3, entrevista en profundidad abril 2021).

En la subcategoría del control comunitario del currículum como consigna de y para el movimiento social, se considera que el control comunitario

del currículum no es una demanda, sino un modelo propio que surge del movimiento social por la educación. Se entiende como una forma de autodefinición y construcción curricular participativa. Se destaca que el control comunitario no puede ser divorciado de la construcción e implementación del currículum y que no se trata de un producto que se pueda exigir, sino de algo que se ejerce. El control comunitario del currículum se plantea como una propuesta estratégica que busca incorporar elementos de la sociedad futura en el ordenamiento jurídico-político existente.

... En el fondo el control comunitario -que era algo que nosotros siempre discutíamos-, es algo que se construye. No es algo que vamos a pedir, no es algo que vamos a conseguir de un día para otro. Es algo que se construye día a día, porque en el fondo involucra a toda la comunidad. Involucra a un conjunto de personas, no solo a uno, de forma unitariamente (participante 4, entrevista en profundidad abril 2021).

Condiciones que favorecen la construcción del control comunitario del currículum

La categoría “Condiciones que favorecen la construcción del control comunitario del currículum” se refiere a las condiciones necesarias para llevar a cabo el control comunitario del currículum. Estas condiciones incluyen la democratización, la organización y la participación. La democratización implica la acción, la organización y la participación como elementos fundamentales para construir alternativas y movilizar a los sectores sociales. Se destaca la importancia de la organización y la autonomía en el ejercicio del control comunitario, ya que proporcionan un espacio de mayor autonomía para abordar las demandas y problemas en las escuelas. Además, se menciona la necesidad de construir paralelamente a los intereses de las élites y el Estado, promoviendo la autogestión y la autonomía como elementos clave. Por otro lado, se enfatiza la importancia de la participación y la toma de decisiones en el control comunitario del currículum, utilizando mecanismos como la asamblea comunitaria y la asamblea de trabajadores de la escuela. En resumen, estas condiciones son vistas como fundamentales para la construcción del control comunitario del currículum y son consideradas como parte integral del proyecto político y social impulsado por el movimiento estudiantil por la educación.

... para que haya ejercicio de control comunitario primero tiene que haber organización]...[porque te da un espacio de mayor autonomía para organizarte en cuanto a las demandas que teníamos o a los problemas que hay en el colegio (participante 3, entrevista en profundidad abril 2021)

... es dotarse de una estructura de participación y de mecanismos de resolución de conflictos a nivel jerárquico (participante 1, entrevista en profundidad abril 2021).

Conclusiones

La presente investigación tiene como objetivo describir el concepto de control comunitario del currículum, tal como se encuentra presente en los documentos y discursos de las voceras(os) y asesoras(os) de la Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios durante el periodo 2011-2013. Para comprender y definir el “control comunitario del currículum”, es importante abordar el punto inicial o la situación que se busca transformar. En este sentido, se define a sí mismo a través de la crítica al papel reproductor de la escuela pública y el currículo escolar. La Asamblea Coordinadora de Estudiantes Secundarios reconoce en el currículum educativo un instrumento de reproducción social que crea un ambiente caracterizado por la alta tecnificación del proceso educativo y la falta de participación de las comunidades.

De acuerdo con esta perspectiva, el control comunitario del currículum plantea que los actores escolares no deben ser cómplices del modelo educativo existente, sino que reconocen en las comunidades educativas el potencial para desafiar el rol reproductor de la escuela a través del control comunitario del currículum. Es una propuesta que, mediante la acción colectiva, busca una alternativa al modelo establecido. En este sentido, el control comunitario del currículo se entiende como una alternativa al currículum escolar del Estado, expresado en las bases curriculares y programas de estudio. Tiene la intención de empoderar a las comunidades educativas y se considera un modelo que busca subvertir las relaciones de opresión presentes en las dinámicas escolares, promoviendo la participación y la democratización.

El control comunitario del currículum se enmarca en las aspiraciones de los movimientos sociales por la educación, quienes buscan una sociedad distinta. Este enfoque se basa en la pedagogía crítica, donde las voces de los actores son fundamentales. Como menciona Pinar (1995), estas voces constituyen la base de una pedagogía crítica. Por lo tanto, el control comunitario del currículum se convierte en una estrategia de las pedagogías transformadoras que buscan generar cambios sociales. Su objetivo no es solo el currículum como un producto, sino la construcción de una nueva sociedad.

El control comunitario del currículum se entiende como una política prefigurativa, es decir, una política que prefigura la sociedad que se desea vivir en el presente. Es una forma de imaginar, soñar y construir la educación y la sociedad que se anhela. En este sentido, se considera una práctica y una relación social que anticipa semillas de una sociedad futura. Como parte de la política de los movimientos sociales, el control comunitario del currículum tiene el potencial de ser una reivindicación y puede incidir en las instituciones estatales.

En cuanto a la concepción de construcción curricular presente en la propuesta de control comunitario del currículum, se analiza desde diferentes

perspectivas teóricas. Grundy (1987) señala que existen tres intereses curriculares: técnico, práctico y emancipador. El control comunitario del currículum se opone al interés técnico y va más allá del interés práctico, ya que busca transformar la realidad y promover la emancipación de los sujetos involucrados. Además, se considera una construcción activa y reflexiva que supera la visión de un currículum como un conjunto de planes a implementar.

En términos de ideologías curriculares propuestas por Schiro (2013), el control comunitario del currículum se enmarca en una perspectiva reconstruccionista social. Su objetivo es transformar la sociedad y abordar los problemas existentes. Desde esta perspectiva, el currículum se concibe como una estrategia para construir una sociedad más justa.

En resumen, el control comunitario del currículum se basa en una crítica al currículo escolar existente y busca una alternativa que empodere a las comunidades educativas. Es una estrategia de los movimientos sociales por la educación que prefigura la sociedad deseada en el presente. Tiene una orientación emancipadora y se considera una construcción curricular activa y reflexiva. En su propuesta, subyace la idea de reconstruir la sociedad y abordar los problemas actuales.

Referencias

- ACES (2011). *Propuesta para la educación que queremos*. Chile.
- AGUILERA, N. S. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41(spe), 1473-1486.
- ARÉVALO, J. A. (2013). *Reportando Desde un Frente Decolonial: La Emergencia del Paradigma Indígena de Investigación*.
- ASSAÉL, J.; CORNEJO, R.; GONZÁLEZ, J.; REDONDO, J.; SÁNCHEZ, R.; SOBARZO, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322.
- BARRIGA, Á. D.; GARDUÑO, J. G. (2014). *Desarrollo del curriculum en América Latina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- CABALUZ, F. (2015). *Entramando Pedagogías Críticas Latinoamericanas*. Santiago de Chile: Colección A-probar.
- CÁRDENAS, C.; GUERRERO, S.; JOHNSON, D. (2021). Construir currículum desde abajo: avanzando en la documentación de una propuesta curricular en el contexto del COVID-19. *Educación*, vol. 30 n° 58, ene./jun. 2021, 34-58.
- CARO, M.; CÁRCAMO, E.; CASTRO, G.; QUEZADA, C. (2023). *Cuadernillo n° 1: Fundamentos, orientaciones y ejemplos de nuclearización curricular*. Centro de Experimentación Pedagógica (CENEPU). Dirección de Vinculación con el Medio y Extensión. UMCE, Santiago Chile.
- DE ALBA, A. (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila editores SRL.
- DELLA PORTA, D. (2015). *Social Movements in Times of Austerity: Bringing Capitalism Back Into Protest Analysis*. [Polity Press. Obtenido de versión para Kindle.

- DUSSEL, I. (2007). *El currículum*. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación Argentina.
- FAURE, D.; CABEZAS, D. (2020). Los sentidos de lo público y lo comunitario en las prácticas de educación popular en Chile postdictatorial (1999-2016). *Trenzar. Revista de Educación Popular*, 17-46.
- GRUNDY, S. (1987). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones Morata.
- LABRIN, F. (2005). *Movimiento Estudiantil Secundario en Santiago de Chile*. (1983-1986). Universidad de Chile. Santiago de Chile: Seminario de grado para optar al grado de Licenciado en Historia.
- MAGENDZO, A.; ABRAHAM, M.; LAVÍN, S. (2014). *El campo curricular y su expresión en las reformas curriculares en Chile*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- MAXWELL, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- MIRANDA GONZALEZ, J.; ELGUETA TORO, T. (2019). El movimiento estudiantil en Chile y la propuesta del control comunitario de la educación. *Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais*, v. 8, nº 1, 102-120.
- OPECH (2010). *De Actores Secundarios a Estudiantes Protagonistas*. Santiago: OPECH.
- OUVIÑA, H. (2015). Movimientos populares y pedagogía prefigurativa. Una aproximación a las experiencias educativas del Movimiento Popular La Dignidad. *Polifonías Revista de Educación* (7), 69-100.
- PAILLÉ, P. (1994). L'analyse par théorisation ancrée. *Cahiers de recherche sociologique*, 147-181.
- PINAR, W. (1981). *Curriculum Theorizing: The Reconceptualization*.
- PINAR, W. F.; REYNOLDS, W. M.; SLATTERY, P.; TAUBMAN, P. M. (1995). *Understanding Curriculum*. New York: Peter Lang.
- PINTO, R. (2020). Currículum y descolonización: la construcción de un currículum crítico emergente en una escuela básica comunitaria mapuche lafquenche, llaguepulli, Región de la Araucanía (Chile). *Revista Enfoques Educativos*, 39-58.
- RED POR LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA (2021). *La educación que queremos*: documento de apoyo para el proceso constituyente y la discusión desde las organizaciones sociales, asambleas territoriales y cabildos ciudadanos. Santiago.
- ROSSMAN, G. B. (1999). *Designing qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- SALINAS, I.; PINTO, M.; OYARZÚN, G. (2016). Crítica a la rendición de cuentas: narrativa de resistencia al sistema de evaluación en Chile. *Cad. Cedes*, v. 36, n. 100, 337-354.
- SANZ, T.; GONZÁLEZ, M.; HERNÁNDEZ, A.; HERNÁNDEZ, H. (2003). *Curriculum y formación profesional*. La Habana: Departamento de Ediciones e Imprenta ISPJAE - CUJAE CLACSO.
- SCHIRO, M. S. (2013). *Curriculum Theory: Conflicting Visions and Enduring Concerns*. London: Sage Publications.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Ediciones Morata S.L.
- TADEU DE SILVA, T. (1999). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica Editorial.
- ZIBECHI, R. (2003). Los movimientos sociales latinoamericanos: tendencias y desafíos. *Observatorio Social de América Latina (OSAL)* (9), 185-188.

CAPÍTULO 8

REPRESENTACIONES DE DIRECTIVOS ESCOLARES Y LÍDER INTERMEDIO SOBRE APRENDIZAJE/ EVALUACIÓN: implicancias en el liderazgo escolar¹

REPRESENTAÇÕES DE DIRETORES DE ESCOLAS E LÍDER INTERMEDIÁRIO SOBRE APRENDIZAGEM/AVALIAÇÃO: implicações para a liderança escolar²

Andrea Rodríguez Venegas

Universidad Católica de Temuco
Chile

Número de Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4287-9207>

E-mail: arodriguez@uct.cl

Juan Carlos Chaucono Catrino (Asesor de Tesis)

Universidad Católica de Temuco
Chile

Número de Registro ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6021-7047>

E-mail: jchaucono@uct.cl

Resumen

Se parte del cuestionamiento que el análisis sistemático de las representaciones implícitas sobre aprendizaje/evaluación aporta a la influencia para cambiar las prácticas de liderazgo educativo. La finalidad de la investigación es indagar en las representaciones de directivos escolares y líder intermedio sobre el proceso de aprendizaje/ evaluación escolar en escuelas municipales situadas en la región de La Araucanía, Chile. La metodología se basa en un estudio de caso, que utiliza una metodología cualitativa de carácter participativo. La muestra en total son 11 personas, 10 directivos escolares y

¹ Derivada de la tesis titulada *Liderazgo para el aprendizaje desde una perspectiva democrática: construyendo prácticas reflexivo-críticas con los y las docentes en formación inicial para obtener el grado de Magíster en Gestión Escolar*. Sustentada: 14/11/2022.

² Derivada da dissertação intitulada *Liderança para aprender na perspectiva democrática: construindo práticas reflexivo-críticas com professores em formação inicial* para a obtenção do grau de Mestre no programa Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación. Defendida: 14/11/2022.

³ Financiado por el proyecto Fondecyt Regular nº 1221855 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

1 líder intermedio. Para recoger la información se utilizó un guion de preguntas orientadoras discutidas entre todos los participantes en las conversaciones dialógicas y diarios reflexivos. Los resultados exponen un predominio de representaciones implícitas sobre aprendizaje/evaluación disociadas entre sí, con una tendencia a la instrumentalización objetiva del aprendizaje. Se concluye sobre la necesidad de incentivar transformaciones de la práctica de liderazgo de directivos escolares y líder intermedio que favorezcan un aprender en conjunto para propiciar permanentemente la resignificación de sus representaciones con la finalidad de refinar la práctica de aprendizaje/evaluación desde una perspectiva participativa, situado y dialógico.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico; liderazgo intermedio; aprendizaje; evaluación; directivo.

Resumo

Parte-se do questionamento de que a análise sistemática das representações implícitas sobre aprendizagem/avaliação contribui para a influência para a transformação das práticas de liderança escolar. O objetivo deste estudo é investigar as representações de diretores escolares e líderes intermediários sobre o processo de aprendizagem/avaliação escolar em escolas municipais localizadas na região de La Araucanía, Chile. O trabalho inscreve-se num estudo de caso, que utiliza uma metodologia qualitativa de cariz participativo. Participaram 11 pessoas, sendo 10 gestores escolares e 1 líder intermediário. Para coletar as informações, foi utilizado um roteiro de perguntas norteadoras, discutidas entre todos os participantes em conversas dialógicas e diários reflexivos. Os resultados mostram uma predominância de representações implícitas sobre aprendizagem/avaliação dissociadas entre si, com tendência para a instrumentalização objetiva da aprendizagem. Conclui-se sobre a necessidade de estimular transformações na prática de liderança de gestores escolares e líderes intermediários que favoreçam a aprendizagem conjunta para promover permanentemente a redefinição de suas representações a fim de refinar a prática de aprendizagem/avaliação a partir de uma abordagem participativa, localizada e dialógica.

Palavras-chave: Liderança pedagógica; liderança intermediária; aprendizado; avaliação; executivo.

Introducción

El liderazgo educativo ha demostrado ser una variable clave que impacta en el aprendizaje escolar. Es por ello, que los avances investigativos han

sostenido la necesidad de centrar las prácticas de liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional docente y aprendizaje estudiantil (Bolívar, 2020; Chaucono *et al.*, 2022; Fullan, 2023). En consecuencia, existe la emergencia de favorecer prácticas directivas que permitan influenciar el liderazgo en diferentes niveles educativos para asegurar verdaderos escenarios de aprendizaje para la comunidad escolar.

En tal sentido, diversos estudios han identificado que directivos escolares carecen de conocimientos sobre aprendizaje, lo que dificulta liderar los procesos pedagógicos y favorecer discusiones profesionales entre el equipo profesional docente y directivo, centradas en la tarea que desarrolla el estudiante (Chaucono *et al.*, 2020; Lambert, 2017; Mellado y Chaucono, 2019). No obstante, Robinson (2019) expresa que aprender en colaboración y asumir liderazgo compartido posibilita mejorar desde adentro hacia afuera. De esta manera, impulsar discusiones profesionales para resolver de manera conjunta problemas de práctica podría ser una estrategia para promover al interior del centro escolar liderazgos compartidos entre los integrantes de la comunidad educativa, siempre y cuando sea tensionado por un amigo/a crítico/a que cuestione y problematice las decisiones a la luz de los avances investigativos y política educativa vigente.

La literatura ha reportado que el liderazgo intermedio impulsa el desarrollo de una cultura escolar basada en la colaboración entre profesionales educativos y ayuda a visibilizar decisiones erradas por medio de preguntas desafiantes y cuestionadoras, asumiendo en cada escenario de aprendizaje un rol de amigo/a crítico/a (Galdames *et al.*, 2018; Rincón-Gallardo, 2019). Al respecto, Chaucono *et al.* (2022) plantean que el liderazgo intermedio promueve prácticas colegiadas que permiten democratizar la toma de decisiones de manera conjunta. En otras palabras, promover la reflexión crítica sobre la práctica de manera horizontal permite transitar a discusiones profesionales más auténticas y significativas con foco en el mejoramiento del aprendizaje escolar.

De lo expuesto anteriormente, se deriva el propósito del estudio que es indagar en las representaciones que han construido directivos escolares y líder intermedio sobre el proceso aprendizaje y evaluación escolar en escuelas municipales de la región de La Araucanía, Chile. La orgánica del escrito se presenta de la siguiente manera: en el inicio el marco referencial; luego, el diseño metodológico y los resultados, finalmente, las discusiones del estudio.

Marco de referencia

En la última década, diversas investigaciones manifiestan que el líder intermedio fomenta la mejora escolar por ser promotores de innovaciones para

la construcción de una cultura democrática (Barrero *et al.*, 2020; Grootenboer, 2018; Harris y Jones, 2012). Al respecto, Stoll y Kools (2017) señalan que el liderazgo intermedio establece colectividad de práctica profesional al impulsar redes sociales de colaboración, los cuales, se apoyan y asumen una responsabilidad compartida. De otro modo, este liderazgo permite conectar, acompañar y colaborar por medio de práctica de participación para la construcción conjunta de significados que permitan dinamizar redes de colaboración entre colegas, directivos y escuelas.

En este escenario, el liderazgo intermedio actúa como interconectores profesionales que potencian el fomento de un liderazgo pedagógico para la mejora de la práctica educativa. De este modo, Fullan (2023) expresa que los líderes intermedios podrían apoyar a las escuelas siempre y cuando ejerzan una influencia positiva hacia la comprensión y concreción de políticas educativas en los centros escolares. Desde este contexto, asumir un liderazgo intermedio posibilita tensionar las prácticas pedagógicas y directivas a la luz de las políticas para transformar el sentido del liderazgo hacia la mejora de la calidad de los aprendizajes. En tal sentido, Chaucono *et al.* (2022) sostienen que promover un liderazgo para el aprendizaje es necesario que los líderes y lideresas cuestionen sus representaciones implícitas sobre qué, cómo y para qué se aprende, asumiendo de este modo una visión compartida de lo que significa aprender, enseñar y evaluar en la escuela.

Siguiendo esta línea, diversas investigaciones reportan que las representaciones sobre aprendizaje/evaluación son un conjunto de ideas y saberes arraigadas en la práctica docente, y actúan como filtro del mejoramiento escolar (Chaucono *et al.*, 2020; Mellado y Chaucono, 2019; Pozo, 2014). Al respecto, Mellado *et al.*, (2017) y Chaucono *et al.* (2022) afirman que directivos escolares comprenden el proceso de aprendizaje/evaluación desde una perspectiva centrada en la enseñanza, escindidas de la práctica de aprendizaje. En otras palabras, los encuentros formativos entre directivos escolares y líder intermedio debiesen tensionar las diversas maneras de pensar la práctica de aprender y evaluar del cuerpo estudiantil y docente.

Asimismo, se recalca el proceso de aprender y desaprender como un papel preponderante al momento de influenciar y movilizar a la otredad. Es por ello, que diversos autores señalan que involucrar en el propio cambio de la mejora de la práctica de los líderes pedagógicos por medio de discusiones profesionales con foco en el cuestionamiento de la tarea de aprendizaje que desarrolla el profesorado en las reuniones directivas y estudiante en el aula favorece la toma de conciencia para reflexionar de manera profunda en las actividades, actuaciones y enfoque implícito que predomina en sus decisiones pedagógicas al momento de liderar el currículum escolar (Fullan, 2021;

Robinson, 2022; Stoll, 2015; Villagra *et al.*, 2022). Al respecto, Quinn *et al.* (2022) señalan que influenciar desde una perspectiva con centralidad en el aprendizaje podría fomentar el involucramiento que asume la persona al momento de aprender. Es decir, es imperativo favorecer espacios de reflexión crítica del quehacer entre docente junto a directivos, tensionados por un líder intermedio que impulsa la puesta en práctica de los aprendizajes construidos en estos escenarios profesionales que permitan incentivar la curiosidad intelectual para repensar las prácticas cotidianas en la escuela y su impacto en la calidad de la tarea educativa.

Diseño metodológico

Es un caso que pertenece al paradigma participativo, situado en el contexto de una actividad formativa con el fin de optar al grado de Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco, donde docentes, directivos y líder intermedio experimentan cambios en las comprensiones sobre aprendizaje/evaluación a partir de principios pedagógicos orientadores de la práctica de aprendizaje (Chaucono *et al.*, 2022). Se optó por una metodología cualitativa para explicar que las problemáticas se construyen y desarrollan en un contexto determinado a través de un proceso de intercambios de saberes, debates y discusión (Guba y Lincoln, 2012).

Participantes

Para escoger los participantes se utilizaron criterios de selección de manera intencional, donde se invitaron tanto docentes como directivos escolares de establecimientos de educación básica de la región de La Araucanía, Chile. Así, se conformó la muestra con un total de 11 personas: 10 directivos escolares y 1 líder intermedio que apoya en el desarrollo de prácticas de liderazgo pedagógico. Con relación a sus edades, se encuentran entre 41 y 60 años de edad, el 52% son hombres y 48% mujeres; el grupo presenta experiencia profesional de 20 años en docencia y 15 años en cargos directivos.

La codificación para identificar las textualidades se ha organizado como sigue; para director/a con la sigla Di, con numeración secuenciada del 1 al 10 y para nombrar a líder intermedio se usa la sigla LI.

Técnicas e instrumentos de recogida de información

Para dar coherencia a la visión epistémica del constructo investigado, se utilizaron 2 técnicas; (a) conversación dialógica y (b) diario reflexivo.

- (a) La *conversación dialógica* consiste en un dialogo recíproco y permanente entre todos los participantes del estudio, en torno a problemáticas que surgen en los diferentes contextos formativos para construir argumentos que den respuestas pertinentes al problema (Ferrada, 2017). Es decir, la conversación dialógica ayudó asegurar mayores niveles de reflexión en relación a problemas de prácticas de aprendizaje/evaluación identificadas por los participantes. Para resguardar el contenido de los diálogos se utilizó un registro de audio para grabar jornadas investigativas realizadas durante 6 meses.
- (b) En relación al *diario reflexivo*, diversos estudios empíricos manifiestan que consiste en un relato construido sobre la experiencia de cada participante en la reflexión de su práctica de aprendizaje/evaluación, cuyo objetivo es desarrollar un pensamiento crítico que tensione sistemáticamente las representaciones implícitas sobre aprendizaje a favor de la toma de consciencia de su práctica de aprendizaje/evaluación tradicional (Chaucono *et al.*, 2020). Estas reflexiones se desarrollan mediante diarios personales, donde cada participante realiza un análisis crítico de los saberes construidos por medio de argumentaciones y explicaciones que emergen cuando se comprende la práctica.

A continuación, la tabla 1 presenta el foco de preguntas que orientaron las conversaciones. En su primera versión eran 10 preguntas, pero luego de la valoración de los jueces expertos se aconsejó dejarlo en 6 preguntas, siendo focalizadas en las prácticas de aprendizaje y evaluación.

Dimensión	Preguntas
Representaciones sobre aprendizaje y evaluación	(a) ¿Cómo sabes que están aprendiendo? (b) ¿Cómo se evalúa lo que se aprende? (c) ¿De qué forma la práctica evaluativa ayuda a mejorar el aprendizaje? (d) ¿Cómo entiendes la práctica de aprendizaje/evaluación?

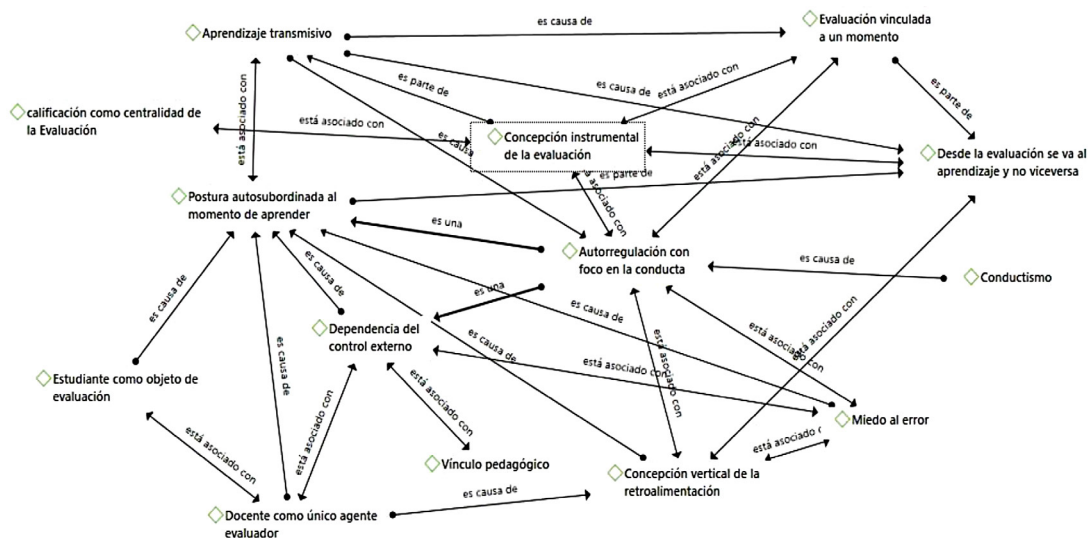
Tabla 1: Preguntas que orientaron la conversación dialógica y diarios reflexivos
Elaboración propia de los autores

Procesamiento y análisis de datos

La información recolectada tanto en las conversaciones dialógicas como diarios reflexivos fueron reducidas y analizadas por el software Atlas ti 8.4, dado que agiliza de forma considerada el proceso de análisis. El proceso de codificación de los datos se realizó por un lado mediante la codificación abierta donde se identifica la recurrencia semántica más significativa que

permitió levantar categorías emergentes. Posteriormente, se aborda la codificación axial para depurar estas categorías con la finalidad de elaborar relaciones entre estas, para seleccionar las más significativas para el estudio. Todo este proceso de codificación se realizó mediante la utilización de la comparación constante, y la revisión de forma continua, de acuerdo, a las clasificaciones obtenidas que permiten comprender en profundidad el constructo investigado.

A continuación, se exponen los resultados en coherencia con el objetivo que persigue el estudio, e relación, a las representaciones que han construido directivos escolares y líder intermedio sobre el proceso de aprendizaje/evaluación escolar y cómo estas influyen en el proceso de aprendizaje profesional docente y estudiantil.



Se puede observar que las representaciones implícitas acerca del proceso de aprendizaje/evaluación de directores escolares y líder intermedio se basan en primer lugar en una representación de aprendizaje predominantemente transmisivo. Este hallazgo se evidencia frecuentemente en los siguientes relatos:

Al momento de realizar una evaluación podemos medir [R10, DI 8].

Con los nuevos conocimientos nos enriquecemos socialmente y culturalmente, de tal forma que nuestras miradas van cambiando y mejorando y lo podemos transmitir [R 26, DI 10].

Las palabras “transmitir”, “adquirir”, entre otros vocablos, dan a entender cualidades de la transmisión donde el sujeto que aprende asume un rol pasivo y no participa en la acción de aprender (Reyes *et al.*, 2020; Villagra *et al.*, 2022). De acuerdo a los relatos, el *aprendizaje transmisivo* se asocia con la *postura auto subordinada al momento de aprender* por lo cual, el aprendiz toma un rol pasivo, esto causa: *dependencia del control externo*, reafirma la creencia del *docente como único agente evaluador*, la consolidación del *aprendiz como objeto de evaluación* donde la *concepción vertical de la retroalimentación* es el medio para corregir los errores y, con ello, el *miedo al error* producto de las correcciones y maneras de llevarla a cabo. En suma, estas relaciones verticales entre docentes y docentes en formación inicial han sido históricamente aceptadas y la evaluación es el mecanismo que regula dicha interacción (Sanmartí, 2020). Lo anterior, es ejemplificado por testimonios que resultaron ser recurrentes en los diálogos y registros de diarios reflexivos tales como:

La persona que entrega dichos conocimientos y a la vez quién evalúa, es la misma persona, en este caso el docente [R12, DI 3].

Utilizando una estrategia tradicional, específicamente, una heteroevaluación correspondiente a una guía de aprendizaje [R35, DI 6].

Paralelamente, el registro en los diarios reflexivos de directivos y líder intermedio para la práctica evaluativa basada en la auto evaluación compartida durante el proceso investigativo da cuenta de un registro que expone la *postura subordinada al momento de aprender* de directivos escolares:

Cuando se dialoga, ellos comienzan a callar y se hace un rotundo silencio cuando emito una opinión. ¿Por qué actúan de esa manera? fue una de las preguntas que se me pasaron por la cabeza, luego, recordé que a mí me pasaba lo mismo con mis profesores en mi formación universitaria [R20; LI 1].

La reflexión anterior expresa la toma de conciencia de su representación implícita sobre los roles de los participantes de la evaluación, donde declara la reproducción de esta postura de subordinación visibilizando su experiencia formativa previa. Este hallazgo deja de manifiesto la relevancia que tienen las representaciones implícitas sobre aprendizaje/evaluación, actuando como barrera de la transformación de la práctica evaluativa en contexto escolar.

Asimismo, la *Autorregulación enfocada en la conducta* describe situaciones donde el aprendizaje se centra en la conducta y no en el aprendizaje, promoviendo un escaso desarrollo de habilidades del pensamiento de orden superior. Esta manera de entender el aprendizaje tiene a la base el *conductismo* y el *aprendizaje transmisivo*, ambos vinculados en la actuación pasiva del estudiante y la recepción de conocimientos. Es así como las maneras de pensar el proceso pedagógico dejan entrever cierta hibridez en los constructos de evaluación y aprendizaje, y a su vez, se comprenden como procesos escindidos. Esto se pone de manifiesto en relatos como:

Porque parte del deber del educador es estar en constante reflexión ya que no puede haber reflexión sin evaluación porque es un instrumento que nos ayuda a nuestro progreso [R5, LI 1].

Si tuviéramos que evaluar un aprendizaje lo haríamos a través de un instrumento [R28, DI 6].

A pesar de que el docente en formación 32 menciona que no puede haber reflexión sin evaluación, pero se contradice cuando señala que la evaluación es solo un instrumento exponiendo esa hibridez en sus representaciones, sin embargo, el comentario de DI 6, muestra que comprende lo evaluativo específicamente como un instrumento. Tanto directivos como líder intermedio comprenden el proceso de aprendizaje/evaluación como un proceso que instrumentaliza la evaluación hacia la medición (Villagra *et al.*, 2022), donde el docente es responsable único de la emisión de juicio del qué, cómo y para qué se aprende. Se le otorga una alta responsabilidad al docente quien controla lo que ocurre en el aula. Por lo tanto, esta patología evaluativa (Santos-Guerra, 2020) tiende a cosificar a los sujetos que participan de este proceso, siendo uno de los efectos significativos en las representaciones implícitas de evaluación asociadas a la instrumentalización del proceso pedagógico. En consecuencia, de esto, el proceso de evaluación se centra en la calificación, vinculada solo a un momento. Asimismo, se comprende la relación entre evaluación y aprendizaje como procesos separados y lineales.

Conclusiones

Este estudio permite concluir lo siguiente:

Se podría sostener que tanto directivos como líder intermedio comparten representaciones acerca del proceso de aprendizaje/evaluación similares. Por un lado, comprenden el aprendizaje como instancia de transmisión de información, donde el educador asume un rol activo y el aprendiz asume una pasividad al momento de aprender. Estos hallazgos concuerdan con el plan-

teamiento de Chaucono *et al.* (2022) quienes sostienen que las representaciones sobre aprendizaje actúan como barrera, condicionando las prácticas. En otras palabras, para intencionar la resignificación de las representaciones sobre aprendizaje/evaluación se requiere cuestionar las prácticas cotidianas con la finalidad de repensarlas y reconstruirlas a partir del qué, cómo y para qué se aprende en la escuela del siglo XXI.

Desde este contexto, intencionar el cuestionamiento permanente entre directivos y líder intermedio sobre su práctica de aprendizaje/evaluación podría posibilitar poner en tela de juicio sus representaciones, dejando en evidencia por un lado, las prácticas educativas tradicionales desarrolladas en la escuela y por otro, el predominio de comprender la evaluación como sinónimo de calificación. Estos resultados son corroborados por diversos estudios donde se manifiesta la existencia de una patología evaluativa del profesorado que permea sus decisiones sobre el aprendizaje que construye el estudiante en contextos escolares (López-Pastor, 2017; Sanmartí, 2020; Santos Guerra, 2021).

A partir de este estudio, se concluye que la postura auto subordinada que emergió en los relatos de directivos escolares y líder intermedio del proceso de aprendizaje/evaluación, lo que significa que propiciar condiciones democráticas en escenarios escolares para las prácticas evaluativas es una tarea pendiente, ya que, los roles que existen al interior del núcleo pedagógico están comprendidos desde una relación de poder históricamente asumida (Freire, 1997), tanto por directores y líder intermedio, lo que influencia la toma de decisiones al momento de liderar los centros escolares.

En tal sentido, diversos estudios señalan que el líder intermedio promueve un cambio cultural desde una perspectiva democrática, además de, orientar, las prácticas que desarrollan directivos escolares, cuando asumen una comprensión profunda sobre aprendizaje (Chaucono *et al.*, 2022; Galdames *et al.*, 2018; Rincón-Gallardo, 2020). No obstante, este estudio permitió identificar representaciones tradicionales soterradas en la práctica de liderazgo, lo que sin duda afectará el mejoramiento de los aprendizajes escolares. De esta manera, movilizar las prácticas de liderazgo pedagógico, tienen a la base una toma de conciencia de las representaciones de un aprender en conjunto entre directivos y líder intermedio, asimismo, la comprensión de la inherencia de los procesos de aprender y de liderar, los cuales, se nutren recíprocamente para lograr la calidad en el aprendizaje desde el aula hacia la institución escolar.

En la indagación constante hacia la mejora educativa desde la influencia del líder intermedio, actualmente la persona líder intermedia está diseñando de manera conjunta con directivos escolares instancias formativas que permitan provocar el cuestionamiento de las representaciones sobre aprendizaje/evaluación para la transformación del liderazgo escolar desde una perspec-

tiva que desarrolle procesos de formación docente y aprendizaje de niños, niñas y jóvenes que asisten a estos establecimientos educacionales.

Referencias

- BARRERO, B.; DOMINGO, J.; FERNÁNDEZ, J. (2020). Liderazgo intermedio y desarrollo de comunidades de práctica profesional: Lecciones emergentes de un estudio de caso. *Psicoperspectivas*, 19(1), 6-18. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol-19-issue1-fulltext-1751>. Acceso en: 1º mar. 2024.
- BOLÍVAR, A. (2020). Liderazgos que transforman la escuela. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 290,10-13. Disponible en: <https://consejoescolar.educacion.navarra.es/web1/wp-content/uploads/2020/02/2298.pdf>. Acceso en: 1º mar. 2024.
- CHAUCONO CATRINAO, J. C.; MELLADO HERNÁNDEZ, M. E. (2019). Prácticas de liderazgo de docentes y directivos que favorecen el aprendizaje de estudiantes en contexto mapuche. *Revista Sophia Austral*, (24), 63-81. Disponible en: <http://www.sophiaaustral.cl/index.php/shopiaaustral/article/view/240>. Acceso en: 1º mar. 2024.
- CHAUCONO, J.; MELLADO, M.; YUSTE, R. (2020). Líderes escolares: representaciones implícitas sobre aprendizaje. *Revista Espacio*, 41(18). Disponible en: <https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/a20v41n18p12.pdf>. Acceso en: 1º mar. 2024.
- CHAUCONO-CATRINAO, J. C.; MELLADO-HERNÁNDEZ, M. E.; BIZAMA-GONZÁLEZ, R. E.; Aravena-Kenigs, O. A. (2022). Persona líder intermedia: influencia en las transformaciones de prácticas de liderazgo pedagógico del personal directivo escolar. *Revista Educación*, 46(2). Disponible en: <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49655>. Acceso en: 1º mar. 2024.
- DELUCA, C.; SHULHA, J.; LUHANGA, U.; SHULHA, L. M.; CHRISTOU, T.; KLINGER, D. (2015). Collaborative inquiry as a professional learning structure for educators: A scoping review [La indagación colaborativa como estructura de aprendizaje profesional para educadores: una revisión de alcance]. *Professional Development in Education*, 41(4), 640-670. Disponible en: <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.933120>. Acceso en: 1º mar. 2024.
- FULLAN, M. (2023). *The principal 2.0: Three keys to maximizing impact*. John Wiley & Sons.
- FULLAN, M. (2021). Los impulsores correctos para el éxito de todo el sistema. *CSE Leading education series*.
- FERRADA, D. (2017). Investigación participativa dialógica. En Redón S.; Angulo, J. (Eds.) *Investigación cualitativa en educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 177-189. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-0705200600010000. Acceso en: 1º mar. 2024.
- FREIRE, P. (1997). *Educación y Política*. México: Siglo Veintiuno.
- GALDAMES, S.; MONTECINOS, C.; CAMPOS, F.; AHUMADA, L.; LEIVA, M. V. (2018). Novice principals in Chile mobilizing change for the first time: Challenges and opportunities associated with a school's readiness for change [Directores novatos en Chile movilizando el cambio por primera vez: Desafíos y oportunidades asociados con la preparación de una escuela para el cambio]. *Educational Management Administration & Leadership*, 46(2), 318-338. Disponible en: <https://doi.org/10.1177/1741143217707520>. Acceso en: 1º mar. 2024.
- GROOTENBOER, P. (2018). *The practices of school middle leadership*. Springer.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Coords). *Manual de metodología cualitativa vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona: Gedisa Editorial, pp. 38-78.

- HARRIS, A.; JONES, M. (2012). *Connecting professional learning: Leading effective collaborative enquiry across teaching alliances*. National College for School Leadership. Disponible en: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/335719/Connecting-professional-learning-leading-effective-collaborative-enquiry-a-cross-teaching-school-alliances.pdf. Acceso en: 1º mar. 2024.
- LAMBERT, L. (2017). El liderazgo Constructivista: forjar un camino propio en pos de la reforma escolar. En J. Weinstein (Eds.), *Liderazgo Educativo en las Escuelas. Nueve Miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales, p. 34-91.
- LÓPEZ-PASTOR, V. (2017). Evaluación formativa y compartida: Evaluar para aprender y la implicación del alumnado en los procesos de evaluación y aprendizaje. En López-Pastor, V.; Pérez-Pueyo, A. (Coords.). *Evaluación formativa y compartida en educación: experiencias de éxito en todas las etapas educativas*. León: Universidad de León, pp. 34-69.
- MELLADO, M.; CHAUCONO, J.; VILLAGRA, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancia en el liderazgo pedagógico. *Revista Electrónica de Psicología y Educación*, 2(43), 445-478. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/pee/a/mhzNmYq7SFKJzmrR-59wWNRC/?lang=es&format=pdf>. Acceso en: 1º mar. 2024.
- POZO, J. (2014). *Psicología del aprendizaje humano*. Madrid: Morata.
- QUINN, J.; MCEACHEN., J.; FULLAN, M.; GARDNER., M.; DRUMME, M. (2022). *Surgirse en el aprendizaje profundo*. Madrid: Morata.
- REYES, C; DÍAZ, A.; PÉREZ, R.; MARCHENA, R.; SOSA, F. (2020). La evaluación del aprendizaje: percepciones y prácticas del profesorado universitario. *Profesorado, revista de currículum y formación del profesorado*, 24(1), 136-162. Disponible en: <https://doi.org/10.30827/profesorado.v24i1.8449>. Acceso en: 1º mar. 2024.
- RINCÓN-GALLARDO, S. (2019). *Liberar el aprendizaje*. Grano de Sal.
- ROBINSON, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Electrónica de Educación*, 13(1), 123-145. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.14244/198271993068>. Acceso en: 1º mar. 2024.
- ROBINSON, V. (2022). *¿Cambiar la escuela o mejorarla?* México: Lectio.
- STOLL, L. (2015) Three greats for a self-improving school system - pedagogy, professional development and leadership. Teaching schools R&D network national themes project 2012-14. Executive summary. Department of Education/National College for Teaching and Leadership (NCTL): London. Disponible en: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1541102/>. Acceso en: 1º mar. 2024.
- STOLL, L; KOOLS, M. (2017) The school as a learning organisation: a review revisiting and extending a timely concept. *Journal of Professional Capital and Community*, 2 (1) pp. 2-17. Disponible en: 10.1108/JPCC-09-2016-0022. Acceso en: 1º mar. 2024.
- SANMARTÍ, N. (2020). *Evaluar y Aprender: un único proceso*. Barcelona: Octaedro.
- SANTOS-GUERRA, M. (2021). Fertilidad del error. En Malagón, R. (ed.). *Evaluación y aprendizaje en contextos lasallistas: experiencias docentes* (vol. 16, pp. 43-76). Disponible en: <https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1087&context=libros#page=45>. Acceso en: 1º mar. 2024.
- VILLAGRA, C.; MELLADO, M.; LEIVA, M.; Sepúlveda, S. (2022). Prácticas evaluativas en la formación inicial de docentes: un estudio self study colaborativo. *Revista Sophia Austral*, 28, 4. Disponible en: <https://doi.org/10.22352/SAUSTRAL20222803>. Acceso en: 1º mar. 2024.

CAPÍTULO 9

REPRESENTACIONES SOCIALES DE DIRECTIVOS DOCENTES; POSIBILIDADES Y DESAFÍOS EN ESCENARIOS RURALES¹

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE DIRETORES DE ENSINO; POSSIBILIDADES E DESAFIOS EM CENÁRIOS RURAIS²

Danilo Andrés Gómez Melo

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia

Número de Registro ORCID 0000-0001-8712-4927

E-mail: daniloandres.gomez@uptc.edu.co

Johana Lorena Gómez Viasús

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Colombia

Número de Registro ORCID: 0000-0002-5285-9680

E-mail: johanalorena.gomez@uptc.edu.co

Resumen

El presente texto da a conocer parte de los resultados de la investigación realizada en torno al análisis de las representaciones sociales de directivos docentes respecto a educación rural. El estudio cuenta con la participación de cinco directivos docentes de instituciones educativas públicas de los municipios de Socha y Socotá, departamento de Boyacá, Colombia. La investigación cualitativa de tipo hermenéutico adoptó el enfoque procesual, propio de la teoría de las representaciones sociales, como una forma de lectura y comprensión de la información. Los resultados obtenidos revelan conceptos, pensamientos y experiencias del directivo docente en su vivencia administrativa que, en conjunto, contribuyen a la construcción de las representaciones sociales sobre educación rural a partir de dos categorías emergentes: cotidianidad y posibilidades de la educación rural.

Palabras clave: Directivo docente; rector, educación, educación rural; representación social.

1 Derivada de la tesis titulada *Representaciones Sociales de Directivos Docentes Respecto a Educación Rural* para obtener el grado de Magíster en Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Marzo de 2021

2 Derivado da tese intitulada *Representações Sociais dos Diretores Docentes sobre a Educação Rural* para obter o título de Mestre em Educação da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia. Março de 2021.

Resumo

Este texto apresenta parte dos resultados da investigação realizada sobre a análise das representações sociais dos diretores de escolas relativamente à educação rural. O estudo contou com a participação de cinco reitores de instituições públicas de ensino dos municípios de Socha e Socotá, departamento de Boyacá, Colômbia. A pesquisa qualitativa hermenêutica adotou a abordagem processual da teoria das representações sociais, como forma de leitura e compreensão das informações. Os resultados obtidos revelam as concepções, pensamentos e vivências do gestor docente em sua experiência administrativa que, em conjunto, contribuem para a construção de representações sociais sobre a educação rural a partir de duas categorias emergentes: o cotidiano e as possibilidades da educação rural.

Palavras-chave: Diretor de escola; reitor, educação, educação rural; representação social.

Introducción

El contexto rural en Colombia constituye un eje fundamental alrededor del cual giran procesos primarios y complejos de desarrollo para la sociedad en general. Teniendo en cuenta que, en Colombia, según datos obtenidos en el censo nacional del año 2018 llevado a cabo por el Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE), un 22,9 % de la población del país se encuentra habitando en zonas rurales, tales procesos dados en la ruralidad adquieren un valor inmensurable al considerar que, de hecho, repercuten en el progreso, la estabilidad y el bienestar de la sociedad colombiana. Por consiguiente, el espacio rural adopta múltiples facetas que dependen directamente del ambiente en el que se vive en sí mismo, lo que hace posible que las condiciones rurales moldeen la identidad y cultura de la población que vive en ella. Dentro de estas características identitarias y culturales se toman en cuenta aspectos como el lenguaje rural, su geografía, las formas de vida, creencias y costumbres que, dentro de las dinámicas rurales se entrelazan con procesos más complejos y normativos tales como la educación.

En lo que respecta a esta investigación, la educación rural emerge como punto central de estudio y reflexión en tanto a las formas en las que lo rural determina las dinámicas en las que la figura del directivo docente se hace presente tanto en la escuela como dentro de la comunidad.

En el departamento de Boyacá un 45,5 % del total de sus habitantes (1 '135 698) viven en áreas rurales de municipios o veredas (DANE, 2020), lo cual, desde una perspectiva educativa, propicia el interés por las múltiples

interacciones y particularidades bajo las cuales se encuentran las ruralidades boyacenses que, en ocasiones, se desdibujan y homogeneizan. En este sentido, resulta conveniente acercarse a los matices de la cultura rural que tienden a ser desfigurados debido a perspectivas y preconceptos ajenos a la realidad de este contexto (Landini, 2015).

En consecuencia, la ruralidad se ha percibido desde la visión urbana que busca definir para sí misma las condiciones bajo las cuales debe ser entendido y asimilado el contexto rural. Lo que repercute en una problemática para la ruralidad gracias al sesgo que produce la visión urbana, que propende a homogeneizar y distorsionar el sentido del espacio rural. Al tratar de estandarizar la realidad rural desde la visión urbana, no solo se alteran las condiciones que la caracterizan e identifican, tales como; la visión del mundo, los mecanismos de comunicación, los tiempos de trabajo y espera, sino también todos sus componentes; la educación, el lenguaje, el sujeto y, en general, la cultura rural (Landini, 2015).

Por lo anterior, la presente investigación utiliza la teoría de las representaciones sociales [RS] para descifrar e interpretar la educación rural desde la perspectiva directiva, con la intención de contribuir al entendimiento y visualización de algunas particularidades del espacio rural y al campo educativo constituido en la ruralidad, lo que posibilita consolidar bases sobre las cuales se pueden construir saberes contextualizados en torno a las condiciones y ambientes en los que se configura la gestión educativa rural.

En lo concerniente al campo educativo, la pesquisa invita a la comunidad educativa en general a reflexionar sobre el pensamiento administrativo y la gestión educativa rural boyacense, esto debido a la posibilidad de establecer un acercamiento a las condiciones y pensamientos del directivo docente rural, las posibilidades y necesidades educativas manifestadas en la ruralidad y el peso de la labor directiva en este ámbito.

Pese a que la educación en general está en el deber de “funcionar y desarrollarse a pesar de las carencias en políticas educativas orientadas a las necesidades contextuales” (Buitrago & Herrera, 2015, P. 172), se debe considerar que, de manera particular y a partir de la experiencia docente investigativa en el espacio rural, la educación rural se percibe como uno de los componentes más homogeneizados desde la normativa nacional, que tiende a estandarizar los procesos administrativos y académicos rurales a la luz de normativas urbanas, sin reconocer que en el medio rural las condiciones de acceso a la educación, los materiales, las vivencias y las herramientas con las cuales se edifica la gestión educativa concerniente a la formación del sujeto distan mucho de los recursos y las condiciones encontradas en el área urbana.

No obstante, la ruralidad, en términos contemporáneos, se puede entender como “una estrategia de análisis que emerge políticamente con un con-

texto socio-histórico-geográfico-cultural” (Martins de Meireles *et al.* 2014. P.3), y más allá de ello; lo rural se trata de un “lugar de vida, donde las personas pueden vivir, trabajar, estudiar con dignidad de quien tiene su lugar, y su identidad cultural.” (Fernandes. 2004. Pp. 137).

Por consiguiente, es importante recalcar que las maneras en las que se ha percibido y asimilado la ruralidad han evolucionado paulatinamente con el paso de los años, ya sea como respuesta a los acontecimientos históricos en los que se ha visto involucrada la sociedad o por su propia necesidad de cambio. En la actualidad, lo rural se visibiliza de otra forma, tal como lo manifiestan Martins de Meireles *et al.* (2014) parafraseando a Moreira (2005):

Los estudios sobre ruralidades han apuntado que lo rural está más allá de una realidad observable, tiene en sí representaciones, subjetividades y modos de vida singulares. Se trata de un nuevo rural que se localiza en el inconsciente de las personas y en la naturaleza del planeta (Moreira (2005) citado en: Martins de Meireles *et al.* 2004: 4).

Por lo anterior, la ruralidad se puede asumir desde una perspectiva de reconocimiento en términos de lo particular y único, en donde subyacen ideas, visiones del mundo y sentimientos propios que, ante el ojo urbano, no son reconocibles a simple vista, a menos de que se establezcan puentes de convivencia mutua que permitan disminuir la brecha existente entre lo rural y lo urbano y, a su vez, repercutan en la naturaleza del pensamiento humano. En este sentido, es importante indagar por las maneras en las que se constituye la educación rural alrededor de lo cotidiano, de las voces e identificaciones de un colectivo que dirige y armoniza un espacio, marcado por diversas creencias, ideas y opiniones que son referencia en la comprensión de la realidad de los territorios.

A la luz de lo anteriormente mencionado, el objetivo general de la investigación es analizar las representaciones sociales de cinco directivos docentes de los municipios de Socha y Socotá, pertenecientes al departamento de Boyacá, respecto a educación rural. Por ende, se hace necesario identificar las representaciones, determinar su contenido desde la gestión directiva y caracterizarlas desde las dimensiones metodológicas de producción, actitud, información y campo de representación.

Marco de referencia

Teniendo en cuenta el contexto bajo el cual se enmarca el trabajo investigativo, es pertinente tratar teórica y conceptualmente aspectos referentes a la representación social, el rol directivo docente, la ruralidad y la educación

rural. En este sentido; la investigación asume la teoría de las RS desde la visión conceptual de Denise Jodelet (1986), quien estudia y teoriza el concepto de la RS definiéndolo como:

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que nos sucede, e incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos (p. 470).

Por consiguiente, la RS es un proceso interpretativo de la realidad que emplea complejos sistemas de simbolización, los cuales; en un primer momento, descifran el objeto de representación al cual las personas le otorgan uno o varios significados constituidos a partir del contexto. Desde allí, los individuos desarrollan una posición en torno a interacciones comunicativas entendidas solo por quienes se relacionan con el objeto de representación. Lo anterior enriquece la interpretación de la realidad, pues las personas en conjunto definen una postura frente a acontecimientos, objetos y conceptos de su entorno inmediato (Gómez Melo; Gómez Viasus, 2022).

Esta investigación hace uso de la teoría de la RS para comprender la educación rural como objeto de representación, desde la experiencia de cinco directivos docentes, cuyo rol es asumido como punto de partida de visualización y entendimiento de las relaciones directas con la población y el espacio no urbano que develan particularidades de la realidad educativa rural.

La figura del Directivo Docente [DD] desde la función administrativa y en la prestación de servicios educativos es entendida desde el decreto 490 de 2016 que establece el rol como:

Un profesional de la educación que, para el cumplimiento de sus funciones, demuestra capacidades para liderar estratégicamente la gestión pedagógica, humana, y de recursos físicos, tecnológicos y financieros. Competencias para garantizar y promover un clima organizacional y de convivencia que facilite relaciones abiertas y claras con todos los miembros de la comunidad educativa. Aptitudes y actitudes para impulsar procesos innovadores, participativos, planeados y contextualizados con la política educativa y con la realidad de su comunidad educativa y del entorno local, regional, nacional y global (artículo 2.4.6.3.6).

Por lo anterior, el DD emerge como actor determinante del contexto dentro del cual se desempeña, ávido de características corporativas y administrativas de liderazgo, planeación y comunicación asertiva que, a su vez, le permiten dar cuenta de la realidad que le acontece a partir de su particularidad, en términos de saberes, concepciones y relaciones con el entorno.

En este sentido, las condiciones rurales configuran la identidad y cultura de sus habitantes, gracias a la interacción en el espacio rural como eje de encuentro de saberes y realidades que establecen maneras de comprensión de la realidad, vinculando la identidad territorial y particular en la cual se encuentra implicado el perfil DD. Por consiguiente, se hace necesario pensar la ruralidad desde perspectivas cercanas que permitan visualizar sus realidades y facetas, de tal manera que trascienda los espacios bajo los cuales ha sido enmarcada y se sitúe como un espacio singular, asumido en concordancia con lo contemporáneo, en la vivencia de la diversidad y equilibrio frente a lo urbano (Gómez Melo, D.A. & Gómez Viasus, J.L. 2022). En palabras de Meireles, M.M., Souza, E.C. *et al.* (2014):

El espacio rural es concebido más allá de una periferia espacial precaria y subordinada a lo urbano. En este sentido, se aprende un rural contemporáneo, marcado por la diversidad, por las particularidades, por el estilo de vida, por las diferencias identitarias de sus habitantes, por las tensiones/conflictos y por las diversas relaciones que este espacio establece con lo urbano, que va más allá del sentido de dependencia (p. 3).

La ruralidad, en términos contemporáneos, se debe comprender como un espacio en el que se vive y se es testigo de la vida; un espacio de lucha y de simbolismos, desde el que se configuran maneras únicas de habitar el mundo y en el que la educación cobra un papel fundamental en la comprensión de la realidad por medio de su actuar social y formativo.

Por ende, la educación rural juega un papel fundamental en la comprensión de la realidad rural y el reconocimiento de las diferencias educativas entre el medio rural y urbano que, no solo son evidentes, sino también obedecen a la construcción y adaptación del pensamiento centralista bajo el cual se visualiza el espacio rural y que, consecuentemente, ha influido sobre la función de la educación rural, su impacto en el habitante rural y su desarrollo futuro; aspectos que Caliva (2002) expone al sustentar que:

Las políticas de desarrollo definidas para el medio rural favorecen la centralización predominante en casi todos los sectores gubernamentales, especialmente en el sector de la educación. Esta centralización dificulta la integración de este sector al desarrollo nacional y su adecuación a las necesidades concretas (p. 109).

Esto lleva a alimentar el descuido por parte del Estado hacia el espacio rural, dejando a la educación bajo la dependencia del pensamiento urbano que, en la práctica educativa rural, lleva al desarrollo de actividades ineficientes y desarticuladas, que no responden a las necesidades de la población

rural, en este sentido, se puede considerar la ajenidad en términos de currículo, planeación educativa y pensamiento pedagógico para el campo, pues:

Los contenidos son concebidos en la mayoría de los casos a partir de situaciones ajenas al ámbito rural y sin la suficiente consulta, resultando así, currículos universalizantes, académicos, monótonos y excesivamente extensos, y con muy poco margen de adaptación a las situaciones locales (Caliva, 2002: 109).

Esto lleva a encontrar prácticas educativas rurales basadas en metodologías fragmentadas, currículos ambiguos, contenidos monótonos y prácticas docentes, y estudiantiles, ajenas al contexto inmediato, situaciones a las cuales el campo colombiano no es ajeno, a pesar de que la educación emerge como una actividad fundamental de la sociedad definida como:

El nombre aplicado al proceso mediante el cual la parte socialmente aprobada de la herencia cultural se transmite de una generación a otra, y el proceso mediante el cual el conocimiento recién adquirido se difunde entre los miembros de la sociedad (Smith, 1960: 413).

En Colombia, la escuela rural ha sido influida por las condiciones culturales y socioeconómicas de las poblaciones rurales, lo que también ha evidenciado un descuido por parte del Estado, que lleva a describir la escuela rural como “un establecimiento pobre, estropeado, con poca dotación y mobiliario poco funcional.” (Carrero y González, 2016: 81). Dentro de las problemáticas que enfrenta el sector educativo rural, se pueden evidenciar la baja cobertura, la escasa calidad y la no existencia de una política pública educativa que responda a las necesidades sociales, educativas y económicas del contexto rural (Carrero y González, 2016). En este sentido, de acuerdo con un estudio titulado *Misión para la transformación del campo* (2014) dirigido por José Antonio Ocampo, se evidencia que en las zonas rurales de Colombia “se presentan altas tasas de trabajo informal, falta de competitividad, carencia de bienes públicos, y un muy bajo logro educativo” (Ocampo (2014), citado en Martínez-Restrepo *et al.*, 2016). Idea respaldada por datos publicados por Delgado (2014) en su informe final titulado *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*;

El analfabetismo en la población de la zona rural dispersa mayor de 15 años es del 12,5%, cifra alta, comparada con el promedio nacional de 3,3%. Mientras que la tasa de permanencia en el sistema educativo es del 82% en las zonas urbanas, en las rurales es del 48%, y los resultados de las Pruebas Saber, 5, 9 y 11 en las zonas rurales son sistemáticamente inferiores a los de las zonas urbanas (p. 15).

En consecuencia, pese a la existencia de experiencias educativas significativas dirigidas por parte del Estado tales como la Escuela Nueva y el Proyecto de Educación Rural (PER), que han contribuido a la extensión de la cobertura educativa y el aumento de la calidad de la educación en zonas rurales, se evidencia la escasa pertinencia por parte del Estado hacia el reconocimiento oportuno de las realidades rurales en la falta de atención contextualizada de las necesidades bajo las cuales transita la población rural en Colombia.

Diseño metodológico

La investigación cualitativa de tipo hermenéutico acoge el enfoque procesual de la teoría de las RS a manera de lectura y comprensión de la información. En el estudio participaron cinco rectores de instituciones educativas de los municipios de Socha y Socotá.

Basados en tres instrumentos de recolección de información: 1) ficha de caracterización de perfil directivo docente; 2) entrevista semiestructurada, y 3) testimonio escrito. El análisis de la información sigue las recomendaciones metodológicas propuestas por Cuevas (2016) para el estudio de las RS. Por lo cual, se presta atención a los procesos de develamiento, relectura, construcción de categorías de análisis, consolidación de categorías y vinculación de categorías con el campo de referencia. Para el proceso de clasificación, codificación y análisis de la información, se usó la sigla S y el número de la persona entrevistada.

Interpretación de resultados

La educación rural presenta múltiples facetas que acogen prácticas de vida, experiencias y vivencias, se construye a sí misma como resultado de diversas interacciones sociales, históricas, geográficas y culturales entre todos los actores educativos que transitan en ella. Es un espacio y tiempo alejado de lo común, de lo general y estandarizado. Es un ente autónomo, fuente de vida y experiencia. Un lugar propicio para la siembra y cosecha de saberes que abraza el futuro sin descuidar sus raíces. Es lucha, resistencia, adaptación y, sobre todo, es cambio (Gómez Melo; Gómez Viasus, 2022).

En este mismo sentido, como producto del análisis interpretativo de la información, emergen las categorías nominadas Cotidianidad y Posibilidades de la educación rural como producto de la identificación y análisis de las RS (figura 1).

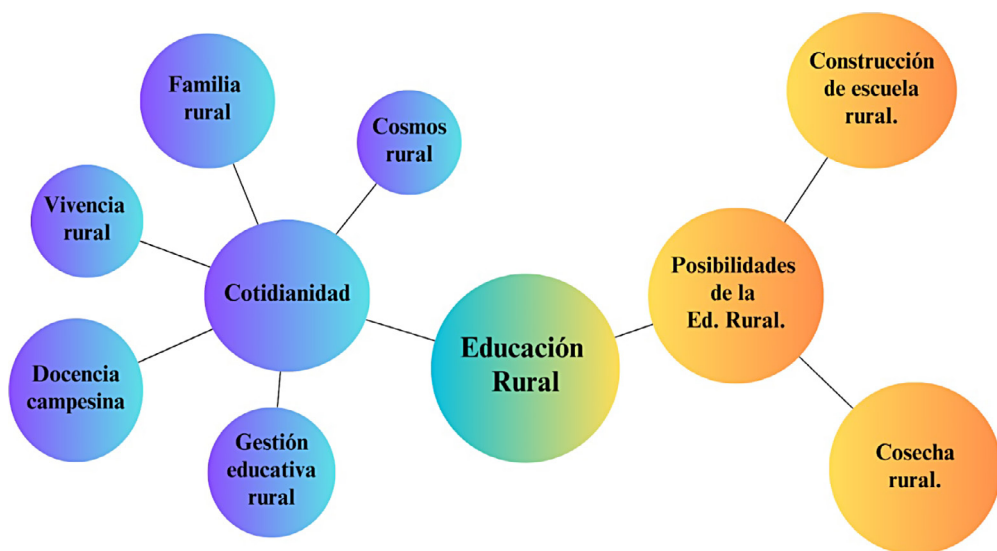


Figura 1: Categorías Emergentes Sobre Representaciones Sociales de Directivos Docentes en Educación Rural
Elaboración propia.

Cotidianidad

Los niños gracias a Dios no tienen problemas ni de drogadicción ni de cosas así. Pues de pronto que a alguno que otro que le guste el güarapito y eso, pero es por la misma costumbre del trabajo, porque a muchos les toca trabajar. Los niños tienen que dedicarse al trabajo del campo, a alimentar las gallinitas, las vaquitas y todas esas cosas. Sea antes o después de volver al colegio. Es una realidad que no podemos negar [S4].

Vivir el espacio rural en torno a la educación se relaciona con la cotidianidad que distingue múltiples perfiles, en este caso; estudiantes con habilidades y aptitudes ligadas al trabajo. Ejemplo de ello, se aprecia en primer lugar, las labores del campo ejercidas, imitadas y aprendidas desde muy temprana edad por niños y niñas desde su núcleo familiar, labores dirigidas a la atención de animales, la siembra y la cosecha de cultivos. Añadido a esto, también se identifica la figura laboral infantil, que busca atender necesidades familiares por medio de actividades remuneradas y ejercidas fuera del hogar con el fin de ayudar al sostenimiento de su familia (Gómez Melo; Gómez Viasus, 2022).

Los niños en vacaciones, los papitos quisieran unas vacaciones un poquito más extensas y todo, pero es para mantenerlos allá en las labores del campo, que nosotros sabemos que son muy duras [S4].

Las condiciones laborales del estudiante rural obedecen a saberes y actividades gestionadas desde el hogar. La familia involucra a todos sus miembros desde la niñez, en labores del campo tales como el pastoreo, la siembra y la ayuda doméstica, lo que, a su vez, permite que los niños gesten pensamientos y disposiciones propicias para el futuro desempeño en trabajos que requieran esfuerzo físico y resistencia que aporten al sostenimiento de las familias (Gómez Melo; Gómez Viasus, 2022).

Es allí, en la familia, donde se identifica la distinción del hombre desde un rol protagónico y respetado. El padre, abuelo y/o hermano mayor considerado como figura responsable del sostenimiento y la protección del núcleo familiar que lleva a la mujer a adoptar un rol secundario, pero no menos protagonista frente a la imagen masculina. En la familia rural, la figura femenina es asumida como un actor criado y enfocado a las atenciones de los hijos, el cónyuge y los múltiples oficios en el hogar, lo cual alimenta la construcción de una relación dependiente (de la mujer hacia el hombre) que trasciende en formas de acción y cultura rural (Gómez Melo; Gómez Viasus, 2022).

Un sentido familiar propio del estilo de vida e identidad rural resultado de múltiples relaciones sociales, históricas, geográficas y culturales (Meireles *et al*, 2014).

De esta manera, la vida rural está medida por acciones que, desde el espacio familiar, gestan vínculos con el territorio, de cuidado y respeto, dado que los trabajos del campo son valorados como fuentes de vida y sustento en el marco de una identidad cultural que llega a la escuela y se convierte en la posibilidad de comprender formas de habitar el mundo, que están presentes, pero, en ocasiones, parecen desconocidas para los ojos ciudadanos. Sin embargo, es la escuela el lugar propicio para afirmar la cultura del estudiante y conservar las tradiciones que permiten reconocer la diversidad y las cosmovisiones culturales.

Respecto a la docencia rural, el grupo directivo docente resalta desde su experiencia el valor de la labor del ser maestro dentro de la comunidad.

En estas comunidades se considera que el docente es el que tiene la obligación, que el docente aparte de enseñar; tiene que educar y ellos dejan la educación a personas fuera externas de su familia como es el profesor de escuela [S2].

Añadido a lo anterior, el directivo también desarrolla múltiples tareas que abarcan el proceso de formación estudiantil, la atención, la dirección y el mantenimiento de las sedes, así como la representación de la comunidad y el acompañamiento de esta.

Allí, yo tuve que hacer todos los papeles. Desde aseadora, porque tenía que estar arreglando como nos toca a todos en el campo y a veces en la ciudad, tenía

que estar arreglando mis propios espacios. Hacíamos aseo igual que con los estudiantes. Tenía que hacer el papel de secretaria, de vigilante, muchas veces hasta de padres de familia representando a los estudiantes en alguna eventualidad, haciendo acompañamientos. Esa es una experiencia muy bonita, muy enriquecedora como tal [S1].

Se devela así un sentido directivo docente de carácter transversal e integral, que transita entre la aceptación profesional y su impacto en la comunidad educativa como un referente esencial para la administración y prolongación de los centros educativos rurales (Gómez Melo; Gómez Viasus, 2022).

Una representación que va más allá de la realidad observable y que obedece a formas y manifestaciones de vida y trabajo singulares (Carneiro, 2005).

La categoría de cotidianidad también distingue las relaciones del habitante rural con el contexto educativo. Estas interacciones avivan manifestaciones que distinguen la cultura de la población y permiten florecer sentimientos de cercanía, acogimiento y valoración. Sensibilidades únicas de este espacio rural vivido por todos los actores educativos. Al respecto, Carneiro (2005) afirma que estas singularidades son invisibles, porque únicamente se expresan al ser vivenciadas en contacto directo con las comunidades, por consiguiente, se construyen aspectos propios de un nuevo ‘rural’ que se localizan en el inconsciente de las personas.

Aprendí a escuchar a la comunidad. Aprendí a mirar qué era lo que ellos necesitaban y me di cuenta de que escuchándolos se sentían con muchísima mayor confianza. Escuchándolos, más no haciéndoles caso, porque eso es una diferencia grande. Entonces aprendí que con ellos toca escucharlos, hablarles y en ocasiones ser uno como el mensajero de muchas de sus necesidades a las diferentes entidades que uno dice ¡no debería ser mi función!, pero que finalmente termina uno haciendo [S2].

Por consiguiente, el vínculo establecido entre el directivo docente y la comunidad educativa posibilita la cercanía comunicativa entre ellos, en una atmósfera que trasciende de la práctica directiva; en este sentido, el rector es testigo y partícipe de los pensamientos y acciones que construyen la identidad de la comunidad rural a la cual pertenece.

Posibilidades de la Educación Rural

Esta categoría despierta diversos sentimientos del directivo docente manifestados en saberes dirigidos hacia la trascendencia de la educación rural; un sentir dedicado a las RS en torno a la esperanza y el futuro de la educación campesina.

En la ruralidad encuentra uno la posibilidad de conocer la diversidad de saberes, de costumbres, de pensamientos, dentro de un mismo contexto. Hay mucha riqueza. La gente espera mucho de nosotros los educadores. Ellos tienen la esperanza de que les transformemos la vida a sus hijos y/o acudidos, pues no quieren que ellos pasen por las penurias de sus antepasados y las propias. Ya se encuentran cansados de tanta inequidad y ven la educación como un posible escape a todos sus males pasados y futuros y ahí es donde como directiva docente me pregunto si estaremos a la altura de esas expectativas [S4].

En el relato anterior, se evidencia una RS dirigida a la cimentación de la institución escolar para la comunidad campesina. En ella, el ejercicio docente o directivo rural evoca un sentimiento profundo de vocación y amor hacia la educación de la población rural. Se trata de perfiles que reconocen, conocen y valoran la educación como un cosmos único para el ejercicio de proyectos académicos renovadores (Gómez Melo; Gómez Viasus, 2022).

Yo creo que nosotros estamos haciendo el trabajo a la inversa. Nosotros como que buscamos sacar a los niños del campo para que mejoren sus condiciones de vida y todo lo demás. Nosotros lo que debemos hacer es llevar la educación al campo, entonces ahí ya nos toca como hacer gestión con educación, con la educación superior, con las universidades ósea que ellos busquen ir al campo para que los niños no tengan que salir. El ideal es llevar la educación allá para que ellos se queden mejor en las prácticas de todo lo que hacen; llámese a nivel agrícola, a nivel pecuario. Pero no solamente eso, también hay que motivarlos a que allá también se van a necesitar médicos, abogados, empresarios o sea todo ese tipo de cosas y es como ir despertando una conciencia en las personas [S4].

La educación rural se presenta como un espacio abierto a instituciones de educación superior que reconozcan la ruralidad como un centro encuentro de saberes, de reconocimiento de la vida campesina propicia para la actuación de carreras profesionales distintas al campo laboral agropecuario, tales como; la abogacía, la medicina, la ingeniería y demás profesiones necesarias en el ámbito rural. La educación rural constituye una forma de volvernos a mirar para reconocernos de otra manera, desde la voz y la vida de las personas que habitan los territorios (Gómez Melo; Gómez Viasus, 2022).

Hablar de educación rural es hablar del campo, de nuestra comunidad campesina, de agricultura, de ganadería, de minería, en fin, de tantas tareas que deben alternar los niños con las tareas escolares. De ahí que la experiencia de mi trabajo en el sector rural ha sido muy gratificante [S5].

El directivo docente reconoce la gestión educativa rural como una labor acertada en el aprendizaje significativo del rol administrativo; aprendizajes más cercanos al contacto humano en entornos culturales campesinos que trascienden del sentido académico. Esta RS también se puede argumentar desde lo expuesto por teóricos como Carneiro. (2005) y Meireles *et al.* (2014), quienes, a través de su ejercicio investigativo, han demostrado la pertinencia del reconocimiento del espacio rural desde una perspectiva contemporánea, que acepte la diversidad, las múltiples identidades y facetas del habitante rural. Una cultura rural definida en sí y por sí misma, a la vez que se aleja de la subordinación del contexto urbano.

Pues el deseo de ver un campo diferente, una población rural que pueda desarrollarse dentro de su mismo espacio sin tener que salir, el deseo de que mejoren la situación económica. Es que las comodidades también se pueden llevar al campo. Es cambiar como ese pensamiento. Eso como que es lo que más me motiva. Puede que uno lo haga en una o en dos personas, pero esa es la idea básicamente [S4].

Una esperanza traducida en cambio. Cambio de pensamiento, de perspectiva del ser rural y sobre todo una promesa futura basada en la cosecha de vida y contacto rural. Pues es allí, en la ruralidad, en donde se es testigo de la vivencia, la experiencia y el aprendizaje que el campo le ofrece al mundo. Es un espacio digno de ser observado, entendido y visualizado. En sí, estas RS reflejan una siembra educativa que en estos momentos sucede en el cosmos rural, una cosecha que da la bienvenida a la profesionalización de la población y que, a manera de fruto, refleja la esperanza de cambio sobre el futuro y reconocimiento de la educación rural (Gómez Melo, D.A. & Gómez Viasus, J.L. 2022).

Conclusiones

La actividad investigativa reconoce la interacción de los testimonios de directivos docentes y sus RS dentro de un cosmos unificado que aborda la educación rural como un espacio que brinda herramientas significativas para la comprensión de la educación campesina, el espacio rural y el ser rural. En este sentido, se hace pertinente analizar las políticas públicas educativas contemporáneas, construidas principalmente desde la visión urbana. Lo rural no puede ser entendido sólo como un lugar ‘no urbano’, sino como un espacio que cuenta con un ordenamiento social, familiar, político y económico particular que merece ser comprendido en la toma de decisiones estatales. De tal manera que se haga posible la resignificación del sujeto rural desde su realidad en un ejercicio basado en repensar las múltiples formas de apropiamiento del habitante

rural en la educación y la manera en que se piensa e identifica en las políticas públicas y propuestas normativas (Gómez Melo; Gómez Viasus, 2022).

Así mismo, es pertinente reconocer que las condiciones de posibilidad son diferentes en los contextos rurales. Las historias de vida, la forma de trabajo de los actores educativos y la comunidad, las tradiciones, las creencias y el territorio configuran una práctica educativa distinta a otros espacios o ruralidades, que igualmente recrean experiencias y construcciones llevadas a cabo desde múltiples identidades. Tal como lo plantean a manera de conclusión los autores Gómez Melo y Gómez Viasus (2022).

El sujeto rural se configura en la integración de saberes y conocimientos que están influenciados por los territorios; en la combinación de actividades campesinas, concepciones y tradiciones de vida que se dan en un espacio y lugar determinados, allí se construye un sujeto que requiere narrarse para compartir y proteger el trabajo cotidiano de las educaciones rurales. Educaciones que reivindican herramientas de transformación de la realidad desde la forma de hacer escuela. Por ello la importancia de indagar por la configuración de las realidades que den cuenta de cómo los tiempos urbanos distan de los tiempos rurales. En esta perspectiva, las voces de directivos, maestros, niños y niñas resignifican el conocimiento sobre las interacciones del mundo rural; se configuran como sujetos rurales que confrontan expresiones de los territorios y tradiciones culturales con distintos sentidos de vida, para hacer propias otras formas de aprender desde las situaciones escolares que no solo representan un mundo, sino que lo construyen día a día. La vida en el campo es continua, allí hay directivos, docentes campesinos, abuelas, madres, padres, hijos, nietos, mujeres y hombres que han decidido sabiamente esperar a que un día todo cambie. Ellos no buscan una voz, porque ya tienen una propia, no buscan otro espacio, porque ya han nacido en él. Ellos son un ‘nosotros’ que a pesar de las condiciones inferiores en que los ha enmarcado el ojo ajeno, aún tienen alma para madrugar y ver el amanecer, ver sus animales, atender sus cultivos, apreciar el paisaje, bañarse con una totuma al lado del estanque de agua o ir al río a *chapucear*, encender la estufa de carbón y hacer un tinto con panela. Ellos aún tienen amor por su entorno, por su camino hacia el colegio y, sobre todo, un universo cultural e identitario que divisa la educación rural como una puerta propia que permanece abierta para darle la bienvenida a todo aquel que quiera reconocerla (p. 11.)

Referencias

- BUITRAGO, R.; HERRERA. L. (2015). La Educación Rural en Boyacá, Fortalezas y Debilidades Desde la Perspectiva del Profesorado. *Praxis y Saber*, vol. 6, n° 12, julio-diciembre 2015, p. 169-190.

- CARRERO, M.; GONZÁLEZ, M. (2016). La educación rural en Colombia: Experiencias y perspectivas. *Praxis Pedagógica*, nº19 julio-diciembre 2016 ISSN 0121-1494, p. 79-89
- CARNEIRO, M. J. (2005). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP & A Editora.
- CONGRESO DE LA REPÚBLICA DE COLOMBIA (1994, 8 de febrero). Ley 115. Por la cual se expide la Ley general de educación. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>. Acceso en: 3 mar. 2024.
- CUEVAS, Y. (2016). Recomendaciones para el estudio de representaciones sociales en investigación educativa. *Cultura y Representaciones Sociales*, v. 11, año 11, p. 110-140.
- DECRETO 490 DE 2016. Por el cual se reglamenta el Decreto-ley 1278 de 2002 en materia tipos de empleos del Sistema Especial de Carrera Docente y su provisión, se dictan otras disposiciones y se adiciona el Decreto 1075 de 2015 – Único Reglamentario del Sector Educación. 28 de marzo de 2016. Disponible en: <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=69073>. Acceso en: 3 mar. 2024.
- DELGADO, M. (2014). *La educación básica y media en Colombia: retos en equidad y calidad*. Fedesarrollo. Recuperado de: <http://hdl.handle.net/11445/190>. Acceso en: 3 mar. 2024.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2020). Colombia. Disponible en: <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/demografia-y-poblacion/censo-nacional-de-poblacion-y-vivienda-2018/donde-estamos>. Acceso en: 3 mar. 2024.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2020). Colombia. Recuperado de: <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/presentaciones-territorio/190727-CNPV-presentacion-Boyaca-Sogamo.pdf>. Acceso en: 3 mar. 2024.
- DEPARTAMENTO ADMINISTRATIVO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2020). Colombia. Recuperado de: <https://geoportal.dane.gov.co/geovisores/sociedad/cnpv2018/?lt=5.855842323771244&lg=-73.3062688079999&z=8>. Acceso en: 3 mar. 2024.
- DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Misión para la transformación del campo: saldar la deuda histórica con el campo. Bogotá. Octubre, 2014. <https://www.dnp.gov.co/programas/agricultura/Paginas/mision-para-la-transformacion-del-campo-colombiano.aspx>
- ESQUIVEL, J. C. (2002). Educación rural en América Latina y el Caribe un desafío hacia el futuro. *Revista Electrónica Educare*, (3), 105-113. Disponible en: https://www.academia.edu/100496582/Educaci%C3%B3n_rural_en_Am%C3%A9rica_Latina_y_el_Caribe_un_desaf%C3%ADo_hacia_el_futuro. Acceso en: 3 mar. 2024.
- FERNANDES, B. (2004). Diretrizes de uma caminhada. En Arroyo, M.; Caldart, R.; Molina, M. *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, p.133-145.
- GÓMEZ MELO, D. A.; GÓMEZ VIASUS, J. L. Representaciones sociales de directivos docentes respecto a educación rural. *Educación Y Ciencia*, 26, e12986. Disponible en: <https://biblat.unam.mx/en/revista/educacion-y-ciencia-tunja/articulo/representaciones-sociales-de-directivos-docentes-respecto-a-educacion-rural>. Acceso en: 3 mar. 2024.
- HERRERA, L.; BUITRAGO, R. (2015). La Educación Rural en Boyacá, Fortalezas y Debilidades Desde la Perspectiva del Profesorado. *Praxis & Saber*, 6(2), 169-190. Disponible en: <https://doi.org/10.19053/22160159.3768>. Acceso en: 3 mar. 2024.
- JODELET, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En Moscovici, S. (Ed.), *Psicología Social II: Pensamiento y vida social*. Barcelona: Paidós, p. 469-494.
- LANDINI, F. (2015). Hacia una psicología rural latinoamericana. *Andamios*, v. 13 nº 30, ene./abr. 2016. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1870-00632016000100211&script=sci_arttext. Acceso en: 3 mar. 2024.

- MARTÍNEZ-RESTREPO, S.; PERTUZ, M.; RAMÍREZ, J. (2016). *La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo* [Informe]. Fundación Compartir; Fedesarrollo. Disponible en: <https://www.compartirpalabramestra.org/publicaciones-e-investigaciones/otras-investigaciones/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del-posconflicto-y-la-transformacion-del>. Acceso en: 3 mar. 2024.
- MEIRELES, M. M. *et al.* (2014). *Trabajo docente y pesquisa autobiográfica: ruralidades, empoderamientos y conocimiento de sí*. Disponible en: http://redeestrado.org/xi_seminario/pdfs/eixo9/209.pdf. Acceso en: 3 mar. 2024.
- MOREIRA, R. (org.). (2005). *Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- OCAMPO, J. (2014). *Misión para la transformación del campo: saldar la deuda histórica con el campo*. Departamento Nacional de Planeación. Bogotá. Octubre, 2014.
- SMITH, L. (1960). *Sociología de la vida rural*. Buenos Aires: Bibliográfica Argentina.

CAPÍTULO 10

RETROALIMENTACIÓN EN PANDEMIA: un estudio sobre las prácticas evaluativas de docentes peruanos de educación secundaria¹

RETROALIMENTAÇÃO NA PANDEMIA: um estudo sobre as práticas de avaliação dos professores de educação secundária no peru²

Mireya Rocío Gibu Shimabukuro de Nakamura

Pontificia Universidad Católica del Perú

Código ORCID <https://orcid.org/0000-0003-0647-8374>

E-mail: mgibu@pucp.edu.pe

Frank Villegas Regalado

Pontificia Universidad Católica del Perú

Código ORCID <https://orcid.org/0000-0002-9161-8599>

E-mail: fvillegas@pucp.edu.pe

Resumen

El propósito de este estudio fue analizar las prácticas evaluativas relacionadas con la retroalimentación de docentes de educación secundaria del área de Humanidades en una escuela privada peruana. La investigación siguió el método de estudio de casos. Para la recolección de los datos, se desarrollaron dos instrumentos: un guión de entrevista y una matriz de análisis documental. Los resultados muestran que los participantes valoraron la retroalimentación durante la pandemia y la adaptaron a un contexto no presencial, mediado por la tecnología, con el fin de atender las nuevas necesidades de sus estudiantes. Además, las evidencias sugieren que los participantes dieron prioridad a prácticas de retroalimentación que, por un lado, describían logros

1 Derivada de la tesis *La evaluación formativa en el área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución privada de Lima en tiempos de pandemia* para obtener el grado de Magíster en el programa Maestría en Educación con mención en Currículo. Sustentada: 28/06/2022. Disponible en: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22794>. Acceso en: 3 mar. 2024.

2 Derivada da dissertação intitulada *La evaluación formativa en el área de Humanidades en el nivel de secundaria en una institución privada de Lima en tiempos de pandemia* para obtenção do grau de Mestre no programa Maestría en Educación con mención en Currículo. Defendida em: 28/06/2022. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.12404/22794>. Acesso em: 3 mar. 2024.

y dificultades de sus estudiantes y, por otro lado, ofrecían orientaciones específicas para mejorar.

Palabras clave: evaluación formativa; retroalimentación; humanidades

Resumo

Esta pesquisa teve como objetivo analisar as práticas de *feedback* de docentes da área de Humanidades do ensino médio de uma instituição de ensino particular em Lima. O estudo foi realizado segundo uma abordagem qualitativa de nível descritivo e utilizou o método de estudo de caso. Foram desenvolvidos dois instrumentos para a coleta de dados: um roteiro de entrevista e uma matriz de análise documental. Os resultados mostram que os participantes valorizaram o *feedback* durante a pandemia e adaptaram-no a um contexto não presencial, mediado pela tecnologia, para responder às novas necessidades de seus estudantes. Além disso, as evidências sugerem que os participantes deram prioridade a práticas de *feedback* que, por um lado, descreviam as conquistas e dificuldades de seus estudantes, e, por outro lado, ofereciam orientações específicas para melhoria.

Palavras-chave: avaliação formativa; feedback; humanidades

Introducción

La pandemia obligó a los sistemas educativos del mundo a replantear la forma de brindar el servicio educativo. La nueva modalidad fue conocida como “enseñanza remota de emergencia” (Hodges *et al.* 2020) y, en el contexto peruano, como “educación a distancia o no presencial” (Ministerio de Educación del Perú, 2020). En este panorama, la evaluación formativa fue una estrategia efectiva para apoyar el aprendizaje de los estudiantes (Unesco, 2020; Unicef, 2021).

La evaluación formativa

En los últimos años, la evaluación formativa ha permitido que los docentes se enfoquen en los estudiantes y en su proceso de aprendizaje, en lugar de centrarse únicamente en la asignación de calificaciones (William, 2011; Martínez, 2012). De acuerdo con Frey (2014), la evaluación formativa favorece la mejora de los aprendizajes mientras la enseñanza está ocurriendo.

Implementar prácticas de evaluación formativa requiere un trabajo sistemático, planificado y continuo (McMillan, 2018; Popham, 2017). Según William (2011), existen cinco procesos clave para su implementación efec-

tiva. En primer lugar, destaca la necesidad de clarificar y socializar las intenciones de aprendizaje y los criterios de logro. De esta manera, los estudiantes podrían comprender las metas que deben alcanzar en su proceso de aprendizaje. En segundo lugar, indica la importancia de diseñar actividades que generen evidencias sobre los aprendizajes de los estudiantes. Así, se podría conocer la situación en la que se encuentran. En tercer lugar, destaca la necesidad de brindar información que ayude a los estudiantes a mejorar en su proceso de aprendizaje. En cuarto lugar, enfatiza la importancia de involucrar a los estudiantes en el proceso de aprendizaje de sus compañeros, fomentando la colaboración y coevaluación. En quinto lugar, plantea la autoevaluación como medio para que los estudiantes comprendan con mayor profundidad las metas de aprendizaje y autorregulen su capacidad para aprender.

La retroalimentación

La retroalimentación es la información que proporciona un agente sobre el desempeño de una persona (Hattie & Timperley, 2007). Tanto los maestros como los estudiantes pueden ser fuentes de retroalimentación en el contexto escolar (Moss & Brookhart, 2019). Al respecto, diversos autores plantean que una retroalimentación es efectiva cuando contiene información que permite al estudiante comprender la situación actual de sus aprendizajes y lo que debe realizar para alcanzar el desempeño esperado, en el marco de un proceso de reflexión sobre sus propios logros y dificultades (Anijovich, 2020; McMillan, 2018).

Según Wiliam (2011), el aspecto prospectivo de la retroalimentación es uno de los aspectos más importantes de la retroalimentación, ya que implica tomar acciones concretas para alcanzar las metas deseadas. Desde el enfoque formativo de la evaluación, la retroalimentación contribuye a que el alumno construya su aprendizaje, pues la información proporcionada permite que el estudiante avance en su aprendizaje y en nuevas formas de aprender, en lugar de limitarse únicamente a corregir errores o subsanar dificultades (Shepard, 2000; Popham, 2017).

Durante la pandemia, la retroalimentación se convirtió en una herramienta importante para fomentar los procesos de autorregulación de los estudiantes (Unicef, 2021; García, 2020). Asimismo, el contexto posibilitó que se revalorizara como una estrategia efectiva de comunicación que considera el mundo afectivo de los estudiantes (Unesco, 2020; Unesco, 2021). Sin embargo, su implementación durante el 2020 implicó un gran reto para los docentes peruanos, tal como lo revelara la encuesta realizada a docentes en el

inicio de la pandemia (Ministerio de Educación del Perú, 2020). Dado que realizar una retroalimentación efectiva resultó un desafío y, más aún en un contexto de pandemia, el presente estudio intenta responder a la siguiente pregunta de investigación: ¿cómo son las prácticas evaluativas relacionadas con la retroalimentación de docentes de educación secundaria del área de Humanidades en una escuela privada peruana?

Niveles de la retroalimentación

Hattie y Timperley (2007) hacen referencia a cuatro niveles para brindar retroalimentación. El primer nivel se enfoca en la tarea que realiza el estudiante. Este tipo de retroalimentación brinda información sobre cuán bien ha realizado la tarea o el producto en relación con los criterios establecidos. Suele ser muy empleada por los maestros y esta información sienta las bases para devoluciones que incidan en el nivel del proceso y de la autorregulación. El segundo nivel se dirige al proceso de aprendizaje. Este tipo de retroalimentación brinda orientaciones específicas enfocadas en el proceso de aprendizaje en cuanto a relacionar, ampliar y transferir conocimientos. Cuando se combina con el nivel anterior, se puede enfocar de mejor manera la adquisición de aprendizajes. El tercer nivel de retroalimentación permite que los alumnos desarrollen sus procesos de autorregulación mediante el fomento de la evaluación de los propios logros y dificultades, lo cual les permite estar comprometidos en sus procesos de aprendizaje. El último nivel se refiere a la persona. Este nivel contiene poca o ninguna información relacionada con el logro de la tarea y difícilmente conduce a un compromiso con los objetivos de aprendizaje y su proceso de mejora.

La evaluación en las Humanidades

Los propósitos formativos de las humanidades en la educación abarcan aspectos como el desarrollo del pensamiento abstracto y crítico, la formación en valores democráticos y el constructo de la identidad (Serna, 2010; Sesé, 2002). Estas intenciones educativas evidencian la complejidad de las prácticas de evaluación en los cursos que forman parte de esta área. Estos propósitos implican una alta demanda cognitiva, y la retroalimentación como una estrategia de la evaluación formativa, podría abordar eficazmente esta demanda al considerar la evaluación como un proceso continuo que contribuye al aprendizaje, al maestro como guía y al alumno como protagonista central de su propio aprendizaje.

Diseño metodológico

El presente estudio se encuentra dentro del enfoque cualitativo al analizar las prácticas evaluativas relacionadas con la retroalimentación de los docentes en su entorno natural y el significado que estos le dan al problema de investigación (Carvajal, 2006; Creswell, 2014). Es de nivel descriptivo ya que se busca comprender el objeto de estudio desde un marco conceptual (Carvajal, 2006).

El objetivo de la presente investigación es analizar las prácticas de retroalimentación de docentes de educación secundaria del área de Humanidades en una escuela privada peruana. Se siguió el método de estudio de casos. De acuerdo con Mendivil (2020), este método focaliza el estudio de un fenómeno en un contexto real para una comprensión profunda e integral. En particular, el estudio se realizó durante la pandemia en una escuela privada de Lima, que enfatiza la formación de fe y las humanidades en su propuesta educativa. Asimismo, la institución ofreció su servicio educativo en la plataforma Zoom y la plataforma Schoology (Learning Management System-LMS).

Teniendo en cuenta el tipo de investigación y el objetivo planteado, se empleó la entrevista semiestructurada, pues resulta idónea para comprender el tema a profundidad desde las experiencias particulares de cada participante (Simons, 2011; Kavle, 2011). Asimismo, se optó por el análisis documental para comprender a profundidad las prácticas evaluativas de retroalimentación de los actores y contextualizar la interpretación de los datos recogidos (Simons, 2011). En este contexto, los instrumentos fueron la matriz de análisis documental y el guión de entrevista. Cabe señalar que estos siguieron un proceso de validación a través de pruebas piloto y el juicio de un experto.

En este estudio se consideraron los cursos de Humanidades que el centro educativo contempla en el nivel de secundaria. Como criterio de inclusión se eligió un profesor de cada asignatura de Humanidades. Así, se seleccionaron un maestro del curso de Estudios Sociales (D01), un maestro del curso de Filosofía (D02), un maestro de World History (D03) y finalmente, un maestro de Religión (D04). Además, como criterios de inclusión para los documentos analizados, se consideró la retroalimentación proporcionada por cada docente en una tarea de logro satisfactorio y otra de logro parcial. En total, se analizaron ocho retroalimentaciones.

Este estudio se adhiere a las normas éticas del Comité de Ética para la Investigación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. De esta manera, se garantizó el debido respeto a los docentes participantes, quienes otorgaron su consentimiento informado para el uso exclusivo y anónimo de la información con fines de investigación.

Interpretación de resultados

El análisis de datos requirió de las entrevistas realizadas a los docentes así como el análisis de documentos. En relación con el análisis de las retroalimentaciones, se empleó la tipificación propuesta por Hattie & Timperley (2007). No obstante, durante el proceso de análisis, se tuvo apertura a los nuevos significados que pudieran surgir por parte de los participantes (Carvajal, 2006).

Prácticas de retroalimentación

En la pandemia los docentes participantes coincidieron en que la retroalimentación fue una estrategia priorizada como una forma de comunicación efectiva y asertiva para orientar a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes. Al respecto, uno de los participantes (D02) advirtió que la retroalimentación que brindó a sus alumnas fue más continua y detallada en el contexto de pandemia ante la falta de comunicación presencial.

Tal como reveló la encuesta sobre experiencias de evaluación formativa implementada por Unesco (2020), muchos profesores latinoamericanos asignaron un valor importante a retroalimentar a sus estudiantes en el contexto de pandemia. La respuesta del participante D02 brinda una posible explicación del porqué de esta valoración.

Adicionalmente, todos los participantes indicaron que la retroalimentación fue parte de sus prácticas evaluativas durante la pandemia y que la implementaron dentro del proceso de enseñanza para ayudarlos a comprender los desempeños logrados así como sus dificultades. De acuerdo con Anijovich (2020), la retroalimentación puede darse en distintas modalidades como la retroalimentación oral, escrita; así como la retroalimentación de manera grupal o individual. Al respecto, los participantes afirmaron que hicieron uso de estos tipos de retroalimentaciones según las necesidades que detectaron en sus alumnas (D01, D03), según sus estilos de aprendizajes (D01, D02 y D03), y finalmente, según los objetivos programados (D01, D03, D04).

Los participantes D01, D02 y D04 señalaron que la educación no presencial implicó cambios en sus prácticas de retroalimentación. Por un lado, los maestros precisaron que la retroalimentación se llevó a cabo mediante videollamadas utilizando la plataforma Zoom, así como a través de grabaciones en la plataforma educativa Schoology. Por otro lado, los participantes también indicaron que las retroalimentaciones escritas se brindaron principalmente a través de la plataforma Schoology, pero también a través de otras aplicaciones como Google Docs, Peardeck, Kahoot y Padlet. Además, los

participantes señalaron que durante la pandemia ofrecieron comentarios de mejora más puntuales y que socializarla en la plataforma educativa Schoology fue fundamental para apoyar los procesos de autorregulación de los estudiantes. Al respecto, uno de los docentes concebía que los recursos tecnológicos aportaron significativamente en la retroalimentación como por ejemplo, el Google Drive, que le permitía ver de forma simultánea el avance de todas sus alumnas y hacerles comentarios de mejora en el mismo momento (D03).

Es razonable que, en el contexto de pandemia, las prácticas de retroalimentación estuvieran mediadas por la tecnología, tal como ocurrió en otros contextos (Urbano *et al.*, 2023). La diversidad de recursos tecnológicos reportados podría explicarse a partir de la capacitación profesional realizada a los docentes de esta institución educativa y por el nivel socioeconómico de este centro educativo en donde se realizó este estudio.

De otro lado, todos los participantes indicaron que sus prácticas de retroalimentación buscaron incidir en aquellos aspectos logrados referidos al logro de habilidades así como en la adquisición de conocimientos; y no únicamente detectar el error (D01, D02). Al triangular los datos recolectados, se encontró consistencia entre lo que expresaron los docentes sobre sus prácticas y la retroalimentación que realizaron. En el siguiente párrafo se presenta lo manifestado por el participante D03 y la retroalimentación que brindó al producto de una de sus estudiantes.

Decirles a las alumnas: [por si acaso chicas, era rojo y no era verde], eso no es retroalimentación, eso es corrección (...). En cambio, cuanto más pueda salir de ellas la reflexión de por qué no lograron el objetivo de la manera adecuada, es que uno logra retroalimentar (D03).

Very good answers for 1 and 2. In 3 you have good ideas but also you take text for sources and they have to come from your conversation in the group. In 4 you make a lot of definitions, but do not tackle the main point of why that phrase was so important in convincing people that the taxes, even when they were lower, were not fair³ (retroalimentación brindada por D03 a una tarea).

La retroalimentación proporcionada por D03 se caracteriza por ofrecer una descripción detallada, destacando tanto los logros como las oportunidades de mejora. Además, D03 brinda orientaciones concretas sobre cómo mejorar el trabajo. Esta práctica de retroalimentación se alinea con las ideas

3 Traducción de la retroalimentación escrita originalmente en inglés: “Respuestas muy buenas para los puntos 1 y 2. En el punto 3 tienes buenas ideas, pero provienen de fuentes externas y deberían surgir de tu conversación en el grupo. En el punto 4 realizas muchas definiciones, pero no abordas el punto principal de por qué esa frase fue tan importante para convencer a las personas de que los impuestos, incluso cuando eran más bajos, no eran justos”.

planteadas por diversos autores, quienes sostienen que la retroalimentación puede ser más efectiva en el aprendizaje cuando proporciona información sobre el desempeño alcanzado por el estudiante, establece metas claras y ofrece orientaciones para lograrlas (Brookhart, 2017; Brookhart y McMillan, 2020; Williams, 2009). Es relevante resaltar que la retroalimentación proporcionada por D03 inicia con una valoración positiva de los logros y luego aborda los aspectos a mejorar. Esto es especialmente beneficioso, y más aún en contexto de pandemia, ya que cuida el ámbito afectivo de los estudiantes (Unicef, 2021). En este sentido, la práctica de retroalimentación de D03 podría motivar a sus estudiantes a seguir aprendiendo y superar sus dificultades (Anijovich y Capelletti, 2017; Moreno, 2016).

En el área de Humanidades, los propósitos formativos inciden en el pensamiento crítico-abstracto, así como en las habilidades de alta demanda cognitiva (Nussbaum, 2010; Serna, 2010). En este contexto, las preguntas y las repreguntas son estrategias que permiten a los docentes de esta área recoger información sobre el proceso de elaboración de pensamientos de sus estudiantes (Fuentes, 2013; Sesé 2002). Sobre este aspecto, uno de los docentes participantes afirma que las preguntas posibilitan al docente ayudar a que los alumnos reflexionen sobre el tema y lo transfieran a otros contextos distintos, así también les permite como profesores conocer lo que sus alumnos vienen interiorizando (D03). En este sentido, formular preguntas en el área de Humanidades es un valioso recurso pues permite obtener evidencias de aprendizajes y reconocer los niveles de pensamiento que van construyendo los alumnos.

Los participantes destacaron que las intervenciones orales de sus estudiantes fueron un medio importante para obtener evidencias de aprendizaje y que utilizaban para brindar retroalimentación. Sin embargo, también señalaron que la pandemia afectó las interacciones en el área de Humanidades. Esta idea se evidencia cuando uno de los participantes (D02) afirma que en el curso de Filosofía, el diálogo y la confrontación de argumentos se vio afectada en la virtualidad, pues la participación de los estudiantes decayó considerablemente y su implementación fue un desafío para los docentes.

Niveles de retroalimentación

Hattie y Timperley (2007) diferencian varios niveles en la retroalimentación: retroalimentación a la tarea; retroalimentación al procesamiento de la tarea; retroalimentación a la autorregulación del estudiante; y finalmente; retroalimentación a la persona misma. A continuación, se presentan los hallazgos del presente estudio en cuanto a las prácticas de retroalimentación de los docentes según esta tipología.

Retroalimentación a la tarea específica y al procesamiento de la tarea

La retroalimentación referida a la tarea se enfoca en brindar información sobre cuán bien se ha realizado una tarea en relación con criterios establecidos; mientras que la retroalimentación al procesamiento de la tarea se enfoca en dar información para mejorar en los procesos de aprendizaje (Hattie y Timperley, 2007). En el análisis de resultados, los participantes no aluden únicamente al nivel de retroalimentación a la tarea, sino también a la retroalimentación del procesamiento de la tarea. Asimismo, en el análisis documental, se encontró que las retroalimentaciones realizadas por los participantes incidieron en ambos niveles. En una de ellas realizadas por (D02), se especifica qué aspectos logró la alumna (referida a la tarea), detalla en qué procesos debe focalizarse (referida al procesamiento de la tarea), orienta posibles acciones de mejora y finalmente proporciona la calificación que obtendría según la banda de evaluación del Programa de Bachillerato Internacional.

En las entrevistas, los participantes manifestaron que brindar retroalimentaciones similares a las de D02 implican un mayor tiempo de dedicación en sus prácticas de retroalimentación. Sin embargo, también consideran que estas brindan soporte para tareas futuras y desarrolla los procesos de autorregulación (D01, D02, D04). Este hallazgo responde hasta cierto punto con las recomendaciones planteadas por diversas instituciones durante la pandemia sobre las características de una buena retroalimentación (Unesco, 2020; Unesco, 2021; Unicef, 2021; Ministerio de Educación de Perú, 2020). En la siguiente sección, se analizará en qué medida se encontró evidencia sobre retroalimentaciones que favorecen la autorregulación.

Retroalimentación a la autorregulación del estudiante

Esta retroalimentación se refiere a la información que se le proporciona al estudiante con el objetivo de que pueda regular por sí mismo sus procesos de aprendizaje para alcanzar sus objetivos. Esto se evidencia, por ejemplo, en una retroalimentación realizada por D04. En ella se brindan orientaciones a través de preguntas que fomentan la reflexión del estudiante y la capacidad para solucionarlo por sí mismo. En esta retroalimentación además sugiere que la alumna revise el reporte de Turnitin para autorregular sus habilidades en la probidad académica.

A partir de este estudio se observa que, a pesar de que los participantes hacen referencia a la autorregulación en sus discursos orales, sólo una de las ocho retroalimentaciones analizadas la fomenta. Esta aparente discrepancia

señala la importancia de fortalecer este aspecto en las prácticas de retroalimentación de los participantes.

Retroalimentación a la persona

Esta retroalimentación se focaliza en las propias características del alumno y no brinda información específica sobre la tarea. En las entrevistas, ninguno de los participantes se refirió a retroalimentaciones asociadas con este nivel. Además, en el análisis documental no se encontraron evidencias de alguna retroalimentación de este tipo. Esto sugiere que el énfasis de la retroalimentación estuvo en la tarea y en el procesamiento de la misma.

Conclusiones

Durante la emergencia sanitaria, ocurrió a nivel internacional una reconceptualización de las prácticas evaluativas de los docentes (García, 2020; Vogliotti, 2020). En este estudio, se encontró que los participantes adaptaron sus prácticas de retroalimentación con el fin de responder a los desafíos del contexto y a las necesidades de sus estudiantes.

En primer lugar, los participantes valoraron la importancia de la retroalimentación en el contexto de la pandemia. Comprendieron que esta estrategia resultó efectiva para orientar a sus estudiantes en su proceso de aprendizaje, fomentando su autonomía en el entorno de enseñanza no presencial.

En segundo lugar, debido a la necesidad de ajustar las prácticas de retroalimentación a las nuevas demandas planteadas por el contexto, estas se reconfiguraron. Se proporcionó información más detallada y mediada por la tecnología; además, se priorizó el aspecto afectivo de los estudiantes. Estos cambios han representado una oportunidad para descubrir e implementar nuevas formas de brindar retroalimentación.

En tercer lugar, se encontró coherencia entre lo reportado por los maestros en relación con los niveles de retroalimentación y las prácticas de retroalimentación que realizaron en los productos de sus estudiantes, ya que incidieron en la retroalimentación referida a la tarea y al procesamiento de la misma. No obstante, es importante señalar que, aunque en las entrevistas los docentes reconocieron la importancia de la retroalimentación en relación con la autorregulación, solo se encontró este nivel en una de las ocho tareas analizadas. Esto constituye una posibilidad para la formación docente que va más allá del contexto de emergencia sanitaria.

Finalmente, los participantes indicaron que las metas de aprendizaje del área de Humanidades implican el desarrollo de habilidades de alta deman-

da cognitiva y que la retroalimentación favorece dicho desarrollo. Sin embargo, en la educación no presencial, enfrentaron dificultades para obtener evidencias de aprendizaje a través de procesos dialógicos. Esto representó un desafío importante, pues los procesos dialógicos son una estrategia clave en esta área.

Referencias

- ANIJOVICH, R. (2020). *Retroalimentación formativa*. Summa.
- ANIJOVICH, R.; CAPPELLETTI, G. (2017). *La evaluación como oportunidad*. Paidós.
- BLACK, P.; WILIAM, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1). Disponible en: <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>. Acceso en: 3 mar. 2024.
- BROOKHART, S. M. (2017). *How to Give Effective Feedback to Your Students*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- BROOKHART, S.; MCMILLAN, J. (2020). *Classroom assessment and educational measurement*. National Council on Measurement in Education.
- CARVAJAL, A. (2006). *Elementos de social aplicada*. Escuela Latino Americana de Cooperación y Desarrollo.
- CRESWELL, J. W. (2014). *Research Design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage. Disponible en: http://fe.unj.ac.id/wpcontent/uploads/2019/08/Research-Design_Qualitative-Quantitative-and-Mixed-Methods-Approaches.pdf. Acceso en: 3 mar. 2024.
- FARDOUN, H.; González, C.; Collazos, c. A.; Yousef, M. (2020). Estudio exploratorio en Iberoamérica sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y propuesta de evaluación en tiempos de pandemia. *Education in the Knowledge Society*, 21(17), 1.9. Disponible en: <https://doi.org/10.14201/eks.23537>. Acceso en: 3 mar. 2024.
- FREY, B. (2014). *Modern Classroom Assessment*. SAGE Publications.
- FUENTES, C. (2013). El proceso de evaluación en las cátedras de humanidades en el contexto de educación superior. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 7(1), 127-132. Disponible en: <https://doi.org/10.18359/reds.740>. Acceso en: 3 mar. 2024.
- GUTIÉRREZ, J.; VARGAS, C. (2012). Las humanidades en las primeras universidades y en la actualidad: el caso de la universidad de Piura. *Red internacional de Estudios Generales. Pontificia Universidad Católica del Perú. Estudios Generales Letras*. Disponible en: <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/134489>. Acceso en: 3 mar. 2024.
- HATTIE, J. & TIMPERLEY, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77 (1), 81-112. Disponible en: <http://www.columbia.edu/~mvp19/ETF/Feedback.pdf>. Acceso en: 3 mar. 2024.
- KVALE, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata
- MARTÍNEZ, F. (2012). La evaluación formativa del aprendizaje en el aula en la bibliografía en inglés y francés. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(54), 849-875. Disponible en: <http://web.a.ebscohost.com.ezproxybib.pucp.edu.pe:2048/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=e9a4990f-9164-41eb-8b27-1298e169ac86%40sdc-v-sessmgr01>. Acceso en: 3 mar. 2024.
- MCMILLAN, J. (2018). *Classroom assessment. Principles and practice that enhance student learning and motivation*. Pearson.

- MENDÍVIL, L. (2020). El método de estudio de caso. En Sánchez, A. (Coord.), *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en educación*. Escuela de Graduados PUCP, p. 41-50. Disponible en: <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2020/07/23/los-metodos-de-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-en-educacion/>. Acceso en: 3 mar.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2020). Encuesta Nacional a Docentes-ENDO. Ministerio de Educación. Disponible en: <http://www.minedu.gob.pe/politicas/docencia/encuesta-nacional-adocentes-endo.php>. Acceso en: 3 mar.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DEL PERÚ (2020). RVM 193-2020. “Orientaciones para la evaluación de las competencias de educación básica en el marco de la emergencia sanitaria por la COVID-19”. Disponible en: <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/1364676/RVM%20N%C2%B0%20193-2020-MINEDU.pdf.pdf>. Acceso en: 3 mar.
- MORENO, T. (2016). *Evaluación del aprendizaje y para el aprendizaje. Reinventar la evaluación en el aula*. Universidad Autónoma Metropolitana. Disponible en: https://www.casadelibro-sabiertos.uam.mx/contenido/contenido/Libroelectronico/Evaluacion_del_aprendizaje_.pdf. Acceso en: 3 mar.
- MOSS, C.; BROOKHART, S. M. (2019). *Advancing Formative Assessment in Every Classroom*. ASCD.
- NUSSBAUM, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- POPHAM, J. (2017). *Classroom assessment: what teachers need to know*. Pearson.
- RAVELA, P.; PICARONI, B.; LOUREIRO, G. (2017). *¿Cómo mejorar la educación en el aula?. Reflexiones y propuestas de trabajo*. Grupo Magro Editores. Disponible en: <https://bibliospd.files.wordpress.com/2019/01/como-mejorar-la-evaluacion-en-el-aula.pdf>. Acceso en: 3 mar.
- SERNA, P. (2010). De la enseñanza de las humanidades en la educación básica. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*. (13), 166-173. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6398312>. Acceso en: 3 mar.
- SESÉ, J. (2002). Las Humanidades en la Universidad del Tercer Milenio. *Universidad de Piura*.
- SHEPARD, L. (2000). The role of assessment in a learning culture. *Educational Researcher*, 9(7), 4-14. Disponible en: <https://doi.org/10.3102/0013189X029007004>. Acceso en: 3 mar.
- SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Morata.
- UNESCO (2020). Experiencias de evaluación formativa entre miembros de comunidades educativas latinoamericanas. Caracterización de los resultados de encuesta de la UNESCO sobre evaluación formativa. <https://es.unesco.org/news/evaluacion-formativa-experiencia-centros-escolares-america-latina-movilizar-aprendizajes>
- UNESCO (2021). Evaluación formativa: una oportunidad para transformar la educación en tiempos de pandemia. Reflexión a partir de los resultados del estudio cualitativo sobre perspectivas docentes en torno a la evaluación formativa. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378045>. Acceso en: 3 mar.
- UNICEF (2021). Evaluación formativa del aprendizaje en contextos de provisión remota de servicios educativos en América Latina y el Caribe. Revisión documental, guías y herramientas. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/informes/evaluaci%C3%B3n-formativa-del-aprendizaje-en-contextos-de-provisi%C3%B3n-remota-de-servicios>. Acceso en: 3 mar.
- URBANO, E.; SALAZAR, V.; VILLEGAS, F.; PURIZAGA, G. (2023). *Aprendiendo en pandemia: una aproximación a las oportunidades y logros de aprendizaje en lectura y escritura de estudiantes de 2.º grado de primaria en el marco del Estudio Virtual de Aprendizajes 2021*. En *Estudios Breves* (Vol. 8). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

- VOGLIOTTI, A., (2020). Algunas consideraciones en torno a la evaluación en la virtualidad. *Río Cuarto, UNRC, Secretaría Académica*.
- WILIAM, D. (2009). Una síntesis integradora de la investigación e implicancias para una nueva teoría de la evaluación formativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4 (3), 15-44. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3845014>. Acceso en: 3 mar.
- WILIAM, D. (2011). What is assessment for learning? *Students in Educational Evaluation*, 37 (1), 3-14. Disponible en: 2024.<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191491X11000149?via%3Dihub>. Acceso en: 3 mar.

CAPÍTULO 11

FORMAÇÃO DE PROFESSORAS E DE MATEMÁTICA E INJUSTIÇAS CURRICULARES: um estudo (comparativo entre Brasil e Chile) na perspectiva redistribuição-reconhecimento^{1 2 3}

FORMACIÓN DE PROFESORES DE MATEMÁTICAS E INJUSTICIAS CURRICULARES: un estudio (comparado entre Brasil y Chile) desde la perspectiva de redistribución-reconocimiento⁴

Flavio Augusto Leite Taveira

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-3980-4650>

E-mail: flavio.taveira@unesp.br

Deise Aparecida Peralta

Universidade Estadual Paulista (Unesp)

Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5146-058X>

E-mail: deise.peralta@unesp.br

Resumo

Neste texto, apresentamos uma investigação que buscou analisar documentos curriculares de Matemática de dois cursos de formação inicial de professoras/es de Matemática, sendo eles um brasileiro e o outro chileno, quan-

1 Derivada da dissertação intitulada *Reconhecimento e redistribuição: um estudo (comparativo) das injustiças curriculares relacionadas ao provimento de questões de gênero e sexualidade na formação inicial de professoras/es de Matemática para obtenção do grau de Mestre em Educação para a Ciência, área de concentração Ensino de Ciências e Matemática. Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista (Unesp). Defendida: 24/02/2023. (https://repositorio.unesp.br/handle/11449/242187).*

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

3 Esta investigação foi realizada no âmbito do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo (NIPAC) da Universidade Estadual Paulista (Unesp).

4 Derivado de la disertación titulada *Reconocimiento y redistribución: un estudio (comparado) de las injusticias curriculares relacionadas con la provisión de temas de género y sexualidad en la formación inicial de profesores de Matemática para la obtención del título de Maestría en Educación para las Ciencias, área de concentración Enseñanza de las Ciencias y Matemáticas. Programa de Posgrado en Educación para la Ciencia, Facultad de Ciencias, Universidad del Estado de São Paulo (Unesp). Defendida: 24/02/2023. Disponible en: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/242187>. Acceso en: 3 mar. 2024.*

to à provisão da formação para as temáticas que perpassam as questões de gênero e sexualidade. Esta investigação se justifica tendo em vista a crescente investida de organismos internacionais nas políticas educacionais dos sistemas educativos de diversos países ao redor do mundo, especialmente países da América Latina. Em termos metodológicos, nos valem de levantamento bibliográfico e documental e análise documental a partir dos constructos filosóficos de má distribuição e falso reconhecimento, presentes na teoria crítica bidimensional de Nancy Fraser. Por fim, defendemos que as investidas de organismos econômicos internacionais têm minado espaços formativos nesses currículos que poderiam contemplar o provimento da formação para as temáticas que permeiam as questões de gênero(s) e sexualidade(s).

Palavras-chave: Educação Matemática; Currículo; Filosofia Política, Gênero e Sexualidade.

Resumen

En este texto, presentamos una investigación que buscó analizar documentos curriculares de matemáticas de dos cursos de formación inicial de profesores de matemáticas, uno brasileño y otro chileno, en cuanto a la oferta de formación para temas que permean las cuestiones de género y sexualidad. Esta investigación se justifica en vista de la creciente inversión de organismos internacionales en las políticas educacionales de los sistemas educativos de varios países del mundo, en especial de los países latinoamericanos. En términos metodológicos, hacemos uso de un relevamiento bibliográfico y documental y de un análisis documental basado en los constructos filosóficos de maldistribución y falso reconocimiento, presentes en la teoría crítica bidimensional de Nancy Fraser. Finalmente, argumentamos que los embates de los organismos económicos internacionales han socavado espacios formativos en estos currículos que podrían contemplar la provisión de formación para las temáticas que permean las cuestiones de género(s) y sexualidad(es).

Palabras clave: Educación Matemática; Curriculum; Filosofía Política, Género y Sexualidad.

Considerações iniciais

Nas páginas que se seguem, buscaremos compartilhar um relato de pesquisa que objetivou analisar documentos curriculares de matemática nos valendo de constructos teóricos advindos da teoria crítica bidimensional de justiça social de Nancy Fraser, que já tem servido de fundamentação para reflexões articulando filosofia política sob o paradigma da justiça social com

educação na América Latina (Plá, 2016; Soares, 2021). Assim, ao nos fundamentar em um referencial filosófico sobre justiça social para discutir um dos diversos processos formativos que se valem da matemática, intentamos ilustrar uma injustiça curricular em educação matemática dos/nos nossos tempos.

Especificamente, tomamos os conceitos de má distribuição e falso reconhecimento na perspectiva teórica crítica bidimensional de justiça social de Fraser de forma a analisar os documentos curriculares de dois cursos de formação inicial de professoras/es da educação básica — na nomenclatura do sistema educativo brasileiro — e da educação média — na nomenclatura do sistema educativo chileno — para as temáticas que permeiam as questões⁵ de gênero(s) e sexualidade(s), pois compreendemos essa formação como uma necessidade dos nossos tempos, tendo em vista sobretudo as investidas de grupos conservadores que, nos últimos anos, tomaram o poder em boa parte da América Latina⁶.

Em termos de estrutura, neste capítulo, buscaremos sintetizar o referencial teórico adotado no desenvolvimento da investigação, salientando os constructos teóricos utilizados para a análise dos documentos curriculares e discussões posteriores para, em seguida, apresentarmos sucintamente os passos metodológicos que foram realizados para o desenvolvimento da investigação, sendo que, em sequência, apresentamos os resultados obtidos e descrevemos como os resultados foram discutidos com base no referencial filosófico tendo, por fim, apresentar as considerações finais deste capítulo, evidenciando pontos importantes para pesquisas em educação e educação matemática na América Latina, principalmente nos nossos tempos, ou, como diria Fraser, nos tempos pós-globalização (Fraser, 2002a).

Referencial teórico

Nancy Fraser é uma filósofa política estadunidense, nascida na cidade de Baltimore, estado de Maryland. Se referindo a si mesma como uma das pessoas da geração de 1968, Fraser carrega em sua produção teórica marcas e traços de sua experiência como militante política. Aliás, essa é uma das características da trajetória de Fraser evidenciada em seu engajamento em movimentos pelos direitos civis, principalmente, na luta contra a segregação racial nos EUA; nas mobilizações contra a guerra no Vietnã; no movimento

5 A expressão “temáticas que permeiam as questões de gênero e sexualidade” faz alusão ao artigo de Taveira e Peralta (2022c).

6 Só muito recentemente, considerável parcela dos países que compõem a América Latina está sendo governados por personalidades progressistas, preocupadas sobretudo com a diversidade de pessoas e culturas que compõem seus respectivos países, a exemplo de Luiz Inácio Lula da Silva no Brasil e Gabriel Boric Font no Chile.

estudantil; no movimento anti-imperialista e, mais tarde, na nova onda do feminismo à época (Fraser, 2007), neste caso, a segunda onda do feminismo. Fraser se aproxima das teorizações de tradição marxista para alimentar e potencializar suas lutas políticas, construindo “uma bem-sucedida carreira universitária em filosofia, ao conjugar a teoria crítica da Escola de Frankfurt com o pragmatismo americano e o pós-estruturalismo francês” (Marques, 2020: 8).

Em se tratando de uma fundamentação filosófica para seu projeto de justiça social, que admite trajetória considerável de conceituação e compreensão, principalmente nos tempos hodiernos (Minussi e Ramos, 2021), Fraser apresenta um arcabouço teórico que busca não desconsiderar os últimos 150 anos de teorizações sobre justiça social (Fraser, 2002a), teorizações que veem na questão (re)distributiva um sinônimo para tratar as questões de justiça e, num segundo momento, atenta para as recentes teorizações, ou “a crescente proeminência da cultura na ordem emergente” (Fraser, 2002b: 8), que denunciam as questões de reconhecimento como necessidade da justiça dos nossos tempos.

Assim sendo, o projeto bidimensional de justiça social de Fraser busca realizar articulações entre as questões de redistribuição e de reconhecimento, de modo a oferecer melhores análises e compreensões das injustiças sociais dos tempos hodiernos, ou, como a própria autora denomina: período pós-socialista. É fato que tal projeto filosófico não é facilmente posto em prática, mas suas argumentações, teorizações e fundamentações sustentam fortemente o ideário bidimensional de justiça social necessário, preocupado sobretudo com os conflitos políticos atuais (Lima, 2010; Correira, 2021; Fraser, 2022).

Em termos sintéticos, a proposta bidimensional de justiça social de Nancy Fraser se constitui sobretudo a partir da observância das injustiças. Uma das lições apresentadas por Fraser (2014: 275, grifo no original) é a seguinte:

A estratégia de abordar a justiça negativamente, por meio da injustiça, é poderosa e profícua. *Pace* Platão, não precisamos saber o que é a justiça para reconhecer que algo está errado. Antes, o que precisamos é afiar nosso senso de injustiça e cortar os véus da ideologia [...].

Entendendo que concebemos melhor o sentido da justiça a partir da observância das injustiças, Fraser afirma ser possível aceitar ao menos duas concepções de injustiça: “A primeira é a injustiça socioeconômica, enraizada na estrutura econômico-política da sociedade” (Fraser, 2022a: 30), citando como exemplos de injustiças socioeconômicas, que aqui entenderemos como injustiças de redistribuição, a exploração, a marginalização econômica e a privação. Podendo essas formas de manifestação de injustiça se resumirem

na má distribuição econômica da estrutura econômico-política da sociedade pós-socialista. Já “a segunda compreensão da injustiça é cultural ou simbólica. Aqui, a injustiça está enraizada em padrões sociais de representação, interpretação e comunicação” (Fraser, 2022a: 31), citando como exemplo de injustiças culturais a dominação cultural, a ausência de reconhecimento e o desrespeito. Essas formas de manifestação de injustiças podem ser resumidas no falso reconhecimento simbólico que impede diversas pessoas de participarem como pares da vida social, sendo esta a compreensão de [falso] reconhecimento⁷ elaborada por Fraser (2007a) em contraposição a outras/os teóricas/os da teoria crítica como Iris Marion Young⁸ e Axel Honneth⁹.

Um dos argumentos mobilizados pela filósofa para sustentar seu projeto teórico bidimensional de justiça social é o de que qualquer perspectiva filosófica que protagonize qualquer um dos polos primários de produção de injustiças sociais — tanto redistribuição quanto reconhecimento — acabaria se tornando refém de um economicismo¹⁰ — no caso da redistribuição — ou num culturalismo¹¹ — no caso do reconhecimento — e então uma teoria de justiça social não monista que se comprometa veementemente em oferecer diagnóstico das injustiças sociais dos nossos tempos deve, no mínimo, estar atenta às denúncias realizadas por teorizações preocupadas com esses dois polos primários¹² de produção de injustiças, indissociadamente.

Como dito anteriormente, Fraser (2022a) compreende que a má distribuição e o falso reconhecimento são as formas atômicas de manifestação das injustiças de redistribuição e reconhecimento, respectivamente. E no caso desta investigação, nos valem os constructos teóricos¹³ de má distribuição e falso reconhecimento para efetuar nossas análises, ilustrando como eles atuam em conjunto na produção, reprodução, manutenção e legitimação de injustiças, em nosso caso, curriculares em educação matemática, demonstrando

7 “Ser falsamente reconhecido, nessa perspectiva, não é apenas ser desmerecido ou desvalorizado nas atitudes conscientes ou crenças dos outros. Significa, ao invés, ter negada a condição de parceiro integral na interação social e ser impedido de participar como um par na vida social, como consequência de padrões institucionalizados de valoração cultural que estabelecem alguém como desmerecedor de respeito e estima” (Fraser, 2007a: 113).

8 A perspectiva de Young pode ser conferida em *Justice and the politics of difference* (Young, 1990).

9 A perspectiva de Honneth pode ser conferida em *Lutas por reconhecimento* (Honneth, 2009).

10 “Por economicismo, refiro-me à teoria social monista que sustenta que a cultura pode ser reduzida à economia política e que o *status* pode ser reduzido à classe” (Fraser, 2002a: 29, nota final 4).

11 “Por culturalismo, refiro-me à teoria social monista que sustenta que a economia política pode ser reduzida à cultura e que a classe pode ser reduzida ao *status*” (Fraser, 2002a: 29, nota final 3).

12 Uma das críticas de Nancy Fraser à perspectiva filosófica de Axel Honneth é de que, ao contrário de Honneth, Fraser considera que tanto as questões culturais quanto às questões econômicas constituem polos primários de produção de injustiças. Já Honneth acredita que as questões econômicas são secundárias e as questões culturais são primárias com relação às questões econômicas. Para maiores informações, cf. Fraser & Honneth (2003).

13 Exemplos de análises que se valem destes constructos podem ser observados em Taveira (2023) e Santos, Taveira e Peralta (2022).

assim a necessidade de conjugar preocupações advindas das teorizações que defendem na redistribuição um remédio contra as injustiças sociais com as preocupações advindas das teorizações que defendem no reconhecimento um remédio contra as injustiças sociais dos nossos tempos, pois “apenas olhando para as concepções alternativas de redistribuição e reconhecimento, poderemos satisfazer a exigência de justiça para todas e todos” (Fraser, 2022a: 57).

Enquanto a proposta de Fraser advoga a necessidade de conjugar reconhecimento se, e somente se, redistribuição (Taveira, 2023) nas lutas contra as injustiças sociais, inspirados por sua proposta, buscamos conjugar má distribuição e falso reconhecimento em análises de documentos curriculares buscando descortinar, problematizar e discutir injustiças curriculares em educação matemática.

Desenho metodológico

Em termos metodológicos, a investigação procedeu em três etapas. Na primeira, realizamos um levantamento bibliográfico e documental (Gil, 2008) dos documentos curriculares, por nós entendidos como documentos normativos centrais “na organização dos projetos formativos a ele subordinados” (Taveira e Peralta, 2020a: 517), de dois cursos de formação inicial de professoras/es de matemática: o curso brasileiro de licenciatura em Matemática da Faculdade de Engenharia da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Ilha Solteira, e o curso chileno de Pedagogia em Educação Média em Matemática e Física da Faculdade de Ciências da Universidade do Chile, na cidade de Santiago.

Com relação ao curso brasileiro, fora considerado representativo o documento curricular denominado Projeto Político Pedagógico com proposta de alteração curricular, datado de 2019 e, com relação ao curso chileno, fora considerado representativo como documento curricular dois documentos normativos: o Resumo Executivo 2020-2021 do curso e a Política Universitária de Educação e Formação de Professores da Universidade do Chile.

Após o levantamento bibliográfico e documental, procedemos a uma leitura sistemática e análise documental (Lüdke e André, 1986; Gil, 2008; Cellard, 2012), intentando realizar uma caracterização dos cursos, sendo que, para isso, nos pautamos pelas seguintes categorias para a caracterização: universidade, grade disciplinar, objetivo do curso, perfil de egressos e características singulares a cada curso. Com esse movimento, buscamos realizar uma descrição dos dados, já sinalizando informações para serem analisadas posteriormente.

Após a análise documental e caracterização dos cursos, procedemos a uma análise dos discursos enunciados nos documentos curriculares analisa-

dos quanto à preocupação/afirmação/prescrição ou sinalização que resguardam/defendem/legitimam práticas formativas na formação inicial de professoras/es de matemática para as diversas temáticas que perpassam as questões de gênero(s) e sexualidade(s).

Resultados e discussões

Após analisar os documentos curriculares sob a ótica dos constructos filosóficos de má distribuição e falso reconhecimento, foi possível constatar uma preocupação quase nula declarada em tais documentos para a vasta possibilidade formativas de temáticas que perpassam as questões de gênero(s) e sexualidade(s).

Por falta de reconhecimento de *status* de que essas discussões formativas são necessárias nos tempos hodiernos, principalmente para professoras/es de matemática, não estão distribuídos espaços para que tal formação se efetive pragmaticamente. Ao passo que, ao não distribuir espaço para que tal formação ocorra pragmaticamente, pois não se prevê em momento algum de toda trajetória formativa inicial, seja por meio de disciplinas curriculares, seja em outros espaços formativos, os documentos curriculares não reconhecem o *status* de validade/necessidade/urgência de oferecer uma formação para tais temáticas.

Tal cenário é preocupante, e se configura como uma injustiça curricular, tomando como compreensão de injustiça curricular “as injustiças sociais legitimadas/aceitas/propagadas pelos mais diversos currículos, tanto em sua forma quanto em seu conteúdo” (Taveira, 2023: 19), pois é histórico o cenário de violências, por exemplo, contra a comunidade LGBTQTT+ entre outras orientações sexuais e identidades de gêneros tanto no Brasil quanto no Chile, como relatam os relatórios de violência contra a supracitada comunidade produzidos pelo Grupo Gay da Bahia (GGB) e pela Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) com referência ao caso do Brasil e como discorre Garrido (2015), com referência ao caso Chile.

Além do cenário de injustiças sociais, que colocam a integridade física, moral e psicológica de pessoas participantes da comunidade LGBTQTT+ em risco, principalmente no Brasil, a formação de professoras/es de matemática se faz necessária para problematizar o quanto o conhecimento matemático que nos foi ensinado e está registrado na história e na história da matemática — e também na filosofia da matemática (Meneghetti e Bicudo, 2003) — pela qual fomos formadas/os é androcêntrico e não considerou/considera a diversidade de pessoas e culturas.

Como exemplo que sustenta esta afirmativa, voltamos a atenção para o texto de Santos, Taveira e Peralta (2022), ao discutirem o falso reconheci-

mento na história da matemática de mulheres que, mesmo tendo contribuído fortemente para o desenvolvimento do conhecimento matemático, não tiveram seus nomes prestigiados como tantos outros homens tiveram. Ou, nos voltemos para o caso do brilhante matemático Alan Turing, considerado o ‘pai’ da ciência da computação, que mesmo tendo conseguido salvar milhares de vidas durante a Segunda Guerra Mundial, cometeu suicídio após ter sido condenado à castração química por admitir relações sexuais com outros homens, uma prática considerada criminosa e contra os ‘bons costumes’ na Inglaterra da década dos anos 1950.

Além desses exemplos, que põem em xeque uma falsa ideia de neutralidade da matemática na produção, difusão e legitimação de injustiças sociais, outros textos recentes da educação matemática brasileira contestam a justificativa de neutralidade da matemática. É o caso do livro organizado por Agnaldo Esquinalha (2022) e dos artigos de Vanessa Neto (2021) e Deise Peralta (2022). O livro de Esquinalha (2022) reúne textos que discorrem sobre os marcadores sociais relacionadas a gênero(s) e sexualidade(s) com processos formativos pela matemática. Já o texto de Neto (2021) discorre sobre como as aulas de matemática nos ensinam também a viver papéis padronizados de gênero. Por fim, o texto de Peralta (2022) discorre sobre a característica androcêntrica das Escolas de Primeiras Letras na reforma curricular ocorrida no Brasil em 1827. Ela delegava conteúdos curriculares de matemática bem restritos às mulheres ao passo em que a formação de conteúdos curriculares de matemática para os homens era ampla, diferenciando o que ou quanto de matemática podiam homens e mulheres saber no primeiro período do Brasil Império.

É certo que, além da histórica cultura conservadora que assola a constituição da América Latina, principalmente nos últimos anos, com a chegada de certas personalidades conservadoras aos governos dos países latino-americanos, existem ainda interesses econômicos na formação inicial de professoras/es de matemática, principalmente de grupos poderosos que buscam expandir seu comércio e por consequência, seus lucros e cooptar os sistemas educativos dos países ao redor do mundo, principalmente na América Latina.

Considerações finais

Neste texto, buscamos oferecer um panorama do conteúdo presente na dissertação, pontuando especificamente as preocupações que motivaram a realização da investigação, bem como o referencial teórico adotado, os passos metodológicos e os resultados obtidos, além de parte das discussões realizadas.

Como a investigação aqui panoramicamente apresentada se ancora também em discussões da educação matemática comparada (Taveira e Peralta, 2020b;

2022b), especificamente em uma de suas fases mais contemporâneas, a de análise de sistemas-mundo (Arnove, 1980; 2012), vale considerar e apontar os esforços de denúncia e problematização do fato de que organismos econômicos internacionais¹⁴ têm realizado tentativas de cooptação dos sistemas educativos de países ao redor do mundo, e, nos últimos tempos, mais especificamente na região da América Latina¹⁵, especialmente o Brasil (Silva e Cunha, 2014; Silva, Cunha e Souza, 2014; Silva e Fernandes, 2019; Silva e Libâneo, 2019).

Contudo, ainda há muito conteúdo que não foi possível apresentar aqui. Fica o convite à leitura do texto completo em Taveira (2023), onde, a partir da análise dos documentos curriculares sob os constructos má distribuição e falso reconhecimento, oferecemos uma discussão com base na literatura da educação, da matemática e da educação matemática, sobre como as questões de reconhecimento e redistribuição disputam espaço nos territórios (Arroyo, 2013) dos currículos de formação de professoras/es de matemática, tomando inclusive elementos das diretrizes curriculares para a formulação dos cursos em ambos os países, demonstrando como as investidas de organismos econômicos internacionais têm minado experiências e possibilidades formativas de professoras/es de matemática para as temáticas que perpassam as questões de gênero(s) e sexualidade(s).

Cabe salientar: no desenvolvimento da investigação, mais especificamente no que se refere ao processo de compreensão filosófica da teoria crítica bi-dimensional de justiça social de Nancy Fraser, reflexões e problematizações foram realizadas de modo a propiciar experiências teóricas que culminaram na produção de dois artigos, sendo que um deles analisa textos participantes do debate brasileiro sobre justiça social e educação matemática com base na perspectiva do reconhecimento e da redistribuição (Taveira e Peralta, 2022a) e o outro apresenta panoramicamente os três grandes temas em que Fraser se debruçou e continua a se debruçar durante sua carreira acadêmica como possibilidades de fundamentação de estudos e pesquisas em educação matemática (Taveira e Peralta, 2023).

Referências

ARNOVE, R. F. (1980). Comparative education and world-systems analysis. *Comparative Education Review*, 24(1), 48-62. <https://www.jstor.org/stable/1187395?seq=1>

14 Por organismos econômicos internacionais, compreendemos “o conjunto de organizações que se constituem e que atuam por interesses próprios e assumem dimensões internacionais ao se mostrarem/estarem presentes em diversos países do mundo, como o caso da OCDE” (Taveira, 2022: 53).

15 Um exemplo dessa afirmação se encontra no *website* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, que dispõe de uma seção específica sobre a América Latina: disponível em: <https://www.oecd.org/latin-america/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

- ARNOVE, R. F. (2012). Análise de Sistemas-Mundo e Educação Comparada na Era da Globalização. In: Kazamias, A. M.; Cowen, R; Ulterhalter, E. (Orgs.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, p. 131-152. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000217707>. Acesso em: 3 mar. 2024.
- ARROYO, M. (2013). *Currículo, território em disputa*. Editora Vozes.
- CELLARD, A. (2012). A análise documental. In: Poupart, J. et al. (Orgs.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Editora Vozes, p. 295-316.
- CORREIA, A. L. S. (2021). *Uma análise da concepção tridimensional de justiça de Nancy Fraser: redistribuição, reconhecimento e representação*. Editora Fundação Fênix. Disponível em: https://www.fundarfenix.com.br/_files/ugd/9b34d5_3a2191cde9714e49891b6e8882c44390.pdf. Acesso em: 3 mar. 2024.
- ESQUINCALHA, A. C. (2022). *Estudos de Gênero e Sexualidades em Educação Matemática: tensionamentos e possibilidades*. Sociedade Brasileira de Educação Matemática.
- FRASER, N. (2002a). A justiça social na globalização: Redistribuição, reconhecimento e participação. *Revista Crítica da Ciências Sociais*, 63, 7-20. Disponível em: <https://www.ces.uc.pt/publicacoes/rccs/artigos/63/RCCS63-Nancy%20Fraser-007-020.pdf>. Acesso em 3 mar. 2024.
- FRASER, N. (2002b). Redistribuição ou reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea. *Interseções*, 4(1), 7-32.
- FRASER, N. (2007a). Reconhecimento sem ética. *Lua Nova*, 70, 101-138.
- FRASER, N. (2007b). Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. *Estudos Feministas*, 15(2), 291-308.
- FRASER, N. (2014). Sobre justiça: lições de Platão, Rawls e Ishiguro. *Revista Brasileira de Ciência Política*, 15, 265-277.
- FRASER, N. (2022). *Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”*. Editora Boitempo.
- FRASER, N. (2022a). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era pós-socialista. In: Fraser, N. *Justiça interrompida: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”*. Editora Boitempo, p. 27-58.
- FRASER, N.; Honneth, A. (2003). *Redistribution or Recognition? A political-philosophical exchange*. Verso.
- GARRIDO, J. C. (2015). Diversidades en la transición: homofobia y el movimiento LGBT en Chile, 1990-2000. *Historias que vienen: Revista de Estudiantes de Historia*, 6, 4-17.
- GIL, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. Atlas.
- HONNETH, A. (2009). *Lutas por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. Editora 34.
- LIMA, A. M. D. (2010). *Justiça em Nancy Fraser* [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Piauí].
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. (1986). *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. Editora EPU.
- MARQUES, V. (2020). Prefácio à edição brasileira. In: Fraser, N. *O velho está morrendo e o novo não pode nascer*. Editora Autonomia Literária, p. 6-31.
- MENEGHETTI, R. C. G.; BICUDO, I. (2003). Uma Discussão sobre a Constituição do Saber Matemático e seus Reflexos na Educação Matemática. *Bolema: Boletim de Educação Matemática*, 16(19), 58-72. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/bolema/article/view/10555>. Acesso em: 3 mar. 2024.
- MINUSSI, V. P.; RAMOS, N. V. (2021). Justiça Social: uma trajetória conceitual. *Revista Teias*, 22(64), 300-315. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.50123>. Acesso em: 3 mar. 2024.

- NETO, V. F. (2021). Onde aprendemos a viver o gênero? Nas aulas de matemática! *Hipátia — Revista Brasileira de História, Educação e Matemática*, 5, 1-21. Disponível em: <https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/view/1567>. Acesso em: 3 mar. 2024.
- PERALTA, D. A. (2022). Women, mathematics and the curriculum proposal of “first letters schools”: a perspective of Habermas’ discursive ethics. *Ciência & Educação*, 28, 1-18. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1516-731320220016>. Acesso em: 3 mar. 2024.
- PLÁ, S. (2016). Currículo, historia y justicia social. Estudio comparativo en América Latina. *Revista Colombiana de Educación*, 71, 53-77. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413646667002>. Acesso em: 3 mar. 2024.
- SANTOS, P. C. C.; TAVEIRA, F.; PERALTA, D. A. (2022). O Falso Reconhecimento de Mulheres na História da Matemática. *Perspectivas da Educação Matemática*, 15(40), 1-22. Disponível em: <https://doi.org/10.46312/pem.v15i40.16550>. Acesso em: 3 mar. 2024.
- SILVA, M. A.; LIBÂNEO, J. C. (2019). Banco Mundial, corporações internacionais e investidores: políticas e formas de atuação na educação básica. In: Libâneo, J. C. et al. (Orgs.). *Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate*. Editora da Universidade Federal de Goiás, p. 33-60.
- SILVA, M. A.; CUNHA, C. (2014). Dimensões da política do Banco Mundial para a Educação Básica. In: Silva, M. A.; Cunha, C. (Orgs.). *Educação Básica: políticas, avanços e pendências*. Editora Autores Associados, p. 57-96.
- SILVA, M. a.; FERNANDES, E. F. (2019). O projeto educação 2030 da OCDE: uma bússola para a aprendizagem. *Revista Exitus*, 9(5), 271-300. Disponível em: <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n5ID1108>. Acesso em 3 mar. 2024.
- SILVA, M. A.; CUNHA, C.; SOUZA, J. V. (2015). A Educação fotografada pelo Pisa e difundida pela OCDE. In: Cunha, C.; Sousa, J. V.; Silva, M. A. (Orgs.). *A Internacionalização da Educação: discursos, práticas e reflexos sobre as políticas educativas*. Editora Fino Traço, p. 139-171.
- SOARES, S. P. L. (2023). Educação, redistribuição e reconhecimento: contribuições do pensamento de Nancy Fraser para o debate sobre justiça. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-16. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147246094>. Acesso em 3 mar. 2024.
- TAVEIRA, F. A. L.; PERALTA, D. A. (2020a). Analysis of Mathematics curriculum documents inspired by the discursive ethics of Jürgen Habermas. *Educação Matemática Pesquisa*, 22(3), 512-537. Disponível em: <https://doi.org/10.23925/1983-3156.2020v22i3p512-537>. Acesso em 3 mar. 2024.
- TAVEIRA, F. A. L.; PERALTA, D. A. (2020b). Uma perspectiva sobre educação matemática comparada: uma revisão da literatura. *Pesquisas e Práticas Educativas*, 1, 1-15. Disponível em: <https://doi.org/10.47321/PePE.2675-5149.2020.1.e202002>. Acesso em 3 mar. 2024.
- TAVEIRA, F. A. L.; PERALTA, D. A. (2022a). Revisitando o debate sobre Justiça Social e Educação Matemática: uma perspectiva em Nancy Fraser. *Perspectivas da Educação Matemática*, 15(40), 1-17. Disponível em: <https://doi.org/10.46312/pem.v15i40.15487>. Acesso em 3 mar. 2024.
- TAVEIRA, F. A. L.; PERALTA, D. A. (2022b). Perspectivas metodológicas de articulação entre Educação Comparada e Educação Matemática: o que dizem os trabalhos publicados no ENEM e SIPEM na última década? *Revista de Investigação e Divulgação em Educação Matemática*, 6(1), 1-14. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2594-4673.2022.v6.35823>. Acesso em 3 mar. 2024.
- TAVEIRA, F. A. L.; PERALTA, D. A. (2022c). Curriculum Guidelines for Mathematics degree and Gender and Sexuality issues in Brazil. *Revista de Ensino de Ciências e Matemática*,

- 13(6), 1-21. Disponível em: <https://doi.org/10.26843/rencima.v13n6a32>. Acesso em 3 mar. 2024.
- TAVEIRA, F. A. L.; PERALTA, D. A. (2023). Contributos filosóficos de Nancy Fraser para Estudos e Pesquisas em Educação Matemática: Feminismo, Justiça e Capitalismo. *Revista de Educação Matemática*, 20, 1-12. Disponível em: <https://doi.org/10.37001/remat-25269062v20id758>. Acesso em 3 mar. 2024.
- TAVEIRA, F. A. L. (2022). Uma reflexão sobre a influência da OCDE na Educação no Brasil. In: Rojas, J. *et al.* (Orgs). *Repensando la educación. Una Invitación al diálogo*. Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 52-59. Disponível em: <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/186206>. Acesso em 3 mar. 2024.
- TAVEIRA, F. A. L. (2023). *Reconhecimento e redistribuição: um estudo (comparativo) das injustiças curriculares relacionadas ao provimento de questões de gênero e sexualidade na formação inicial de professoras/es de Matemática* [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista]. Repositório da Universidade Estadual Paulista. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/242187>. Acesso em 3 mar. 2024.
- YOUNG, I. M. (1990). *Justice and the politics of difference*. Princeton University Press.

CAPÍTULO 12

DESENREDANDO EL OVILLO DE LA CALIDAD EDUCATIVA: análisis del licenciamiento universitario en Chile y Perú¹⁶

DESVENDANDO O EMARANHADO DA QUALIDADE EDUCATIVA: análise do credenciamento universitário no Chile e no Peru¹⁷

Víctor Raúl Ahumada Bastidas

Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú

<https://orcid.org/0000-0002-7197-326X>
vahumada@pucp.edu.pe

Resumen

El licenciamiento es un mecanismo de aseguramiento de la calidad que, desde su implementación en el Perú ha generado un gran debate académico, político y mediático. Por ende, el presente capítulo presenta un resumen del trabajo de investigación que tuvo por objetivo general realizar un análisis comparativo al marco legal que regula el licenciamiento universitario en Chile y Perú con la finalidad de perfeccionar y mejorar el diseño del licenciamiento universitario para reducir las externalidades negativas en la población. Para ello, se utilizó el enfoque cualitativo, el método de investigación documental y matrices de información. Entre los principales resultados, se observa que el diseño planteado en cada país es totalmente diferente: en Chile es obligatorio solamente para universidades privadas nuevas en donde su proyecto institucional es evaluado periódicamente por un periodo máximo de nueve años. En cambio, en el Perú es obligatorio para todas las universidades durante un periodo de evaluación de 120 días hábiles. Finalmente, podemos afirmar que el licenciamiento debe ser implementado desde una gestión prospectiva y de

16 Derivada da dissertação intitulada “Políticas de Aseguramiento de la Calidad: un análisis comparativo del procedimiento de licenciamiento universitario en Chile y Perú” para obtenção do grau de Mestre no programa “Maestría en Educación con mención en Gestión Educativa”. Defendida: 10/08/2022. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/23297>.

17 Derivada da dissertação intitulada “Políticas de Aseguramiento de la Calidad: un análisis comparativo del procedimiento de licenciamiento universitario en Chile y Perú” para obtenção do grau de Mestre no programa “Maestría en Educación con mención en Gestión Educativa”. Defendida: 10/08/2022. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/23297>.

acompañamiento, que garantice, no solamente el derecho de los estudiantes, sino, sobre todo, que permita que la educación universitaria sea un derecho social accesible con equidad y calidad para todos.

Palabras clave: Calidad, licenciamiento, universidad, neoliberalismo, estudiantes.

Resumo

O licenciamento é um mecanismo de garantia de qualidade que, desde a sua implementação no Peru, gerou um grande debate acadêmico, político e midiático. Portanto, este capítulo apresenta um resumo do trabalho de pesquisa cujo objetivo geral foi realizar uma análise comparativa do marco legal que regulamenta o licenciamento universitário no Chile e no Peru, a fim de refinar e melhorar o desenho do licenciamento universitário para reduzir as externalidades. a população. Para isso, utilizou-se a abordagem qualitativa, o método de pesquisa documental e matrizes de informações. Entre os principais resultados, observa-se que o desenho proposto em cada país é totalmente diferente: no Chile é obrigatório apenas para novas universidades privadas onde seu projeto institucional é avaliado periodicamente por um período máximo de nove anos. Por outro lado, no Peru é obrigatório para todas as universidades durante um período de avaliação de 120 dias úteis. Por fim, podemos afirmar que o licenciamento deve ser implementado a partir de uma gestão prospectiva e acompanhante, que garanta, não só o direito dos estudantes, mas, sobretudo, que permita que a educação universitária seja um direito social acessível com equidade e qualidade para todos.

Palavras-chave: Qualidade; credenciamento; universidade; neoliberalismo; estudantes.

Introducción

La propuesta de reformar la educación superior en el Perú se inició en julio del 2014 con la publicación de la Ley 30220, Ley Universitaria, que introdujo el licenciamiento como un mecanismo de aseguramiento de la calidad educativa. En ese contexto, surgieron posiciones a favor y en contra de la nueva norma; unos argumentaban la ponderación para la búsqueda de la excelencia académica, otros en cambio, alegaban que constituía una clara vulneración a la autonomía universitaria contemplada en la Constitución Política del Perú. Lo cierto es que el licenciamiento, con sus pros y contras, generó efectos positivos en la educación superior peruana que se puede evidenciar con el aumento de la producción científica o en el fomento de la pro-

gresión profesional del docente universitario e, incluso, en el reordenamiento de la oferta educativa. Pero este éxito no puede soslayar las externalidades negativas que afectaron a más de 231 mil estudiantes peruanos de pregrado que no pudieron continuar con sus estudios universitarios.

Todo problema científico amerita proponer alternativas de solución (Guadarrama, 2009). En ese sentido, surgieron las siguientes interrogantes: ¿Se puede utilizar el derecho comparado para encontrar un modelo que sirva de guía para mejorar el licenciamiento peruano? Asimismo, ¿El Estado es capaz de garantizar que las universidades brinden un servicio educativo de calidad con equidad?

Esta curiosidad intelectual nos ha orillado a elegir a Chile por dos motivos. El primero, desde un aspecto objetivo y técnico, Chile es el primer país que diseñó e implementó un Sistema de Aseguramiento de la Calidad (en adelante, SAC); contando, además, con diversas fuentes de información que han permitido tener un mayor conocimiento sobre las experiencias, enfoques y propuestas normativas en la implementación del licenciamiento universitario. El segundo, desde un aspecto subjetivo, emocional e histórico: Chile y Perú tienen un vínculo que los une y muchas veces los hermana. Un claro ejemplo de ello es la Universidad Popular Lastarria, que advino como un símbolo de la hermandad obrero-estudiantil entre los jóvenes chilenos y peruanos de la década de 1920 (Melgar Bao, 1999), la misma que fue diluida por actos represivos del gobierno de turno (Augusto Leguía en Perú y Arturo Alessandri Palma en Chile) mediante la deportación y encarcelamiento de los principales líderes estudiantiles entre los años 1923 y 1925.

Los SAC surgieron como respuesta ante el excesivo crecimiento de la oferta educativa, la cual, como veremos más adelante, fue multicausal; sin embargo, un factor preponderante para dicho auge fueron las políticas neoliberales que propugnaban despolitizar, desregularizar y la privatizar los servicios públicos (Díaz, 2012). Ahora bien, un punto coincidente entre ambos países constituye el hecho de que estas políticas neoliberales fueron implementadas durante gobiernos autoritarios. Para generar estas reformas, en Chile se aprobó una nueva Constitución en octubre de 1980 y, posteriormente, se emitieron los Decretos con Fuerza de Ley 1, 2, 4, 5 y 24 que sirvieron de base legal para la reforma educativa. Perú siguió el mismo camino: en agosto de 1993 aprobó su nueva Constitución y, en 1996, se publicó el Decreto Legislativo 882 que promovía la inversión privada en el sistema educativo peruano.

Se observa, por tanto, que Chile emprendió estas macro reformas económicas aproximadamente quince años antes que su par peruano. La razón principal la encontramos en la influencia que tuvieron los denominados *Chicago Boys*¹ durante el gobierno de Augusto Pinochet para consolidar el nuevo

1 El apelativo de *Chicago Boys* se utilizó en Chile para identificar a un grupo de jóvenes economistas de la PUC y de la Universidad de Chile que fueron becados para cursar estudios de postgrado en la Universidad de

modelo económico que, en materia educativo, buscó descentralizar el servicio educativo, privatizar la oferta educativa y generar mayor libertad a los clientes (padres de familia) para elegir el centro educativo de sus hijos. En cambio, en el Perú, la adopción de este nuevo modelo liberal vino por las recomendaciones efectuadas por el Consenso de Washington.

Este nuevo modelo económico erige la noción de “mercado” como el principio regulador de la educación; dado que, para alcanzar una mayor eficacia y calidad, el Estado tenía que abstenerse de realizar cualquier acción de control o regulación que pudiese desequilibrar la oferta y demanda del servicio educativo. Cabe indicar que estas políticas fueron implementadas gracias al financiamiento otorgado por el Banco Mundial, el Fondo Monetario Internacional y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Un primer efecto de la inversión privada en educación fue el aumento significativo de la tasa de alumnos matriculados en universidades particulares. Así tenemos que, para dar cabida a esta demanda estudiantil el número de claustros universitarios en Chile aumentó de 8 en 1980 a 70 universidades en 1994. Esta situación se replicó de forma similar en el Perú, en donde la oferta universitaria creció de 51 universidades en 1990 a 143 en el 2015. Sin embargo, este crecimiento exponencial tuvo un doble efecto. Por un lado, fue positivo porque amplió la cobertura del servicio universitario, haciéndolo más accesible y democrático para gran parte de la población; pero también, tuvo un efecto adverso, puesto que agudizó la mercantilización del servicio que se enfocó, lamentablemente, en obtener una finalidad lucrativa en desmedro de la calidad educativa. Y, al no existir un marco normativo que controle y supervise la prestación del servicio educativo, surgieron universidades altamente informales que brindaban un servicio heterogéneo y de baja calidad que precarizó la oferta universitaria (Balarín et al, 2018).

Para dar solución a dicha problemática, el Estado reasumió su rol rector y empezó a implementar Políticas de Aseguramiento de la Calidad para garantizar la mejora educativa; exigiendo, como condición de funcionamiento, que las universidades cumplan con determinadas condiciones básicas de calidad a fin de lograr que sus egresados tengan un desempeño profesional competente y sean altamente valorados por el mercado laboral; generando con ello una mayor confianza de la población. Toda vez que esta confianza es respaldada por el Estado al momento de reconocer y otorgar valor oficial a los títulos emitidos por las universidades debidamente autorizadas.

Chicago, cuna de la ideología neoliberal, y posteriormente fueron los que idearon e impulsaron las grandes reformas durante el gobierno de Augusto Pinochet. Entre los que ocuparon puestos claves durante el gobierno militar, se puede mencionar a: Sergio de Castro, Pablo Baraona y Álvaro Bardón.

Marco conceptual

Históricamente, la educación universitaria ha constituido un símbolo distintivo y patriarcal que operaba a favor de ciertas clases dominantes de la sociedad. Es por ello que, a inicios del siglo XX, en el mundo, solo existían 500 mil estudiantes universitarios. Sin embargo, gracias al advenimiento de nuevas ideas políticas, sociales y económicas esta situación varió significativamente, y cien años después, esta cifra aumentó a más de 152,8 millones de estudiantes universitarios (Superintendencia Nacional de Educación Universitaria [SUNEDU], 2020). Este cambio paradigmático, supuso, para Espinoza (2017) que el sistema universitario, caracterizado por ser un modelo cerrado y exclusivo para la élite, se transforme en un servicio abierto, masificado y universal para gran parte de la población.

América Latina fue una de las regiones que más expandió su oferta universitaria. Así tenemos que, en pocos años, el número aumentó de 75 universidades, en el año de 1950, a más 4,081 universidades en el año 2014 (Brunner y Ferrada, 2011; SUNEDU, 2020); de las cuales, 2,753 eran de gestión privada y, solamente, 1,328 eran públicas (Saforcada et al, 2019). Cabe indicar que, para diversos autores (Brunner y Miranda, 2016; Cuenca, 2015; Espinoza, 2017; Saforcada et al, 2019; Schofer & Meyer 2005; SUNEDU, 2020) este incremento de la oferta universitaria tuvo un factor multicausal ocasionado por el crecimiento demográfico de la población, el aumento de la cobertura de la educación secundaria, el mejoramiento de las condiciones económicas de la población y, sobre todo, en la implementación de políticas neoliberales.

Este crecimiento de la oferta educativa sin el control y supervisión del Estado se generó, en gran parte, porque existía la creencia de que con el incentivo del lucro se generaría una mayor competencia entre las instituciones educativas, mejorando, con ello, las condiciones del servicio en beneficio del alumnado (Balarín et al, 2018). Pero, lamentablemente, el resultado no fue acorde a lo esperado, puesto que la masificación del servicio educativo fue incentivada con una clara finalidad lucrativa, en desmedro de la calidad educativa; generando, con ello, una mayor inequidad y segregación de la población más vulnerable socialmente (Díaz, 2012); puesto que, la elección y el acceso a una universidad de calidad estaba condicionado a dos factores: el económico (alto costo de las pensiones educativas) y el académico (dificultad y rigurosidad de los examen de admisión), aspectos que constituían dos barreras inasequibles para gran parte de la población.

En tal sentido, la masificación del servicio universitario resultó perniciosa para lograr el desarrollo integral del estudiante; especialmente en dos momentos: ex ante (durante su tiempo de permanencia en la universidad no va a re-

cibir una educación de calidad y pertinente a las demandas del mercado) y ex post (una vez egresado, su desarrollo profesional va a estar limitado y sujeto a menores niveles de empleabilidad); toda vez que al postular a un puesto de trabajo, los empleadores van a elegir aquellos candidatos provenientes de universidades altamente calificadas, en desmedro de aquellas otras con menor o cuestionado prestigio. Esta situación, real y claramente identificable, nos trae a la memoria el capital cultural del que hablaba Bourdieu (1998), en donde la educación va a solidificar las bases estructurales de la desigualdad, estratificando a los estudiantes en función a su clase social. Es decir, habrá estudiantes catalogados como capaces para producir un trabajo intelectual altamente valorado por el mercado laboral; en cambio, habrá otros en donde solamente se les asignará trabajos de poca tecnicidad y relevancia; aumentando, en muchos de los casos, la tasa de subempleo del país. Precisamente, estos últimos son los egresados de universidades de bajo costo y dudosa calidad educativa

Conociendo esta realidad, cabe preguntarse ¿Qué motiva a una persona a cursar estudios en este tipo de universidades? ¿Es una decisión voluntaria o por necesidad? Y la respuesta es inequívoca, estos estudiantes, provenientes de los quintiles de menores ingresos de nuestra sociedad, no tuvieron capacidad de elección, dado que fue su única opción para poder ingresar, como sea, a una universidad que les permitiera obtener un título habilitante para trabajar como profesional.

La baja calidad universitaria medró significativamente la competitividad y productividad del país; repercutiendo negativamente en la inserción laboral de miles de jóvenes universitarios, especialmente en dos indicadores: el desempleo y el subempleo profesional. Por ejemplo, en el caso peruano, se observa que la Población Económicamente Activa (PEA) es mayoritariamente informal, siendo una de sus principales causas el bajo nivel educativo; en donde más de la mitad de la PEA ejerce o realiza labores ajenas a su formación profesional (Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo [MTPE], 2018). Incluso, existe una gran dificultad, por parte de los empleadores, para seleccionar al personal idóneo que cumpla con el perfil y con todos los requerimientos del cargo.

Para revertir esta situación, un factor preponderante era mejorar el logro de los aprendizajes de los estudiantes y que las mismas universidades tengan la capacidad de insertar una cultura de la calidad para el mejoramiento continuo del servicio educativo. Y es precisamente, en este punto, que cabe preguntarse ¿Qué es la calidad en el ámbito educativo? Y la respuesta es variada, no existe ni en Perú ni en Chile una ley que conceptualice el término de calidad; dado que, para algunos autores es un término ambiguo y que va a depender de quién lo usa, para qué lo usa o en qué circunstancias políticas, económicas y educativas se puede emplear. En ese sentido, coincidimos con Pascual (2006), quien afirma que es un término polisémico; dado que su

uso es netamente subjetivo y permite justificar diferentes decisiones, según el tiempo y el entorno. Por ejemplo, para los agentes del mercado, un indicador de calidad será la empleabilidad; en cambio, para los movimientos sociales, será la equidad (Bertolin, 2015).

Pero esta ambigüedad teórica encontró algunas luces en la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI organizado por la UNESCO (1998), en donde el concepto de calidad fue definido como una categoría paraguas de gran relevancia para abarcar todas las funciones y actividades de la universidad; tanto en materia de organización institucional; enseñanza; programas académicos; investigación; recursos, equipamientos y materiales educativos; servicios a la comunidad; entre otros.

Un aspecto neurálgico de la calidad es que ésta debe ser extensiva a gran parte de la población; es decir, debe fomentarse el binomio calidad-equidad como conceptos inseparables para promover la movilidad social de la población más vulnerable (Grañeras et al, 1999). Valga señalar, además, que dentro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) las Naciones Unidas se ha propuesto el compromiso de garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas. Por tanto, podemos afirmar que la calidad de la educación debe asumirse como un imperativo de justicia social, que sea accesible y de calidad para todos.

De acuerdo con Lemaitre y Zenteno (2012) el aseguramiento de la calidad puede ser clasificado en tres grandes categorías:

- (a) Control de Calidad: La universidad debe cumplir con requisitos o condiciones básicas de calidad para funcionar. El Estado es el responsable de auditar y supervisar la calidad universitaria. A este mecanismo de carácter obligatorio se le conoce como licenciamiento.
- (b) Garantía de Calidad: Culminada la etapa anterior, la universidad debe alcanzar niveles de excelencia académica que se consigue a través del mecanismo de la acreditación (que puede ser obligatoria o voluntaria). Además, incluye la evaluación interna (autoevaluación) y la evaluación externa.
- (c) Mejoramiento Permanente: Se desarrolla al interior de la universidad y se sustenta en la autorregulación para evaluar la eficiencia de las políticas y mecanismos implementados para el mejoramiento continuo del servicio educativo.

Para Lemaitre (2019), los SAC surgieron por iniciativa de las mismas instituciones educativas; esto es, desde un enfoque de abajo hacia arriba; pero, posteriormente, en la medida que se intensificaba la masificación del servicio educativo, se empezó a implementar los SAC de forma obligatoria, gestionada y conducida por el Estado con un enfoque de arriba hacia abajo. En el caso Latinoamericano, en 1990 se creó en Chile el Consejo Superior de Educación (actualmente, Consejo Nacional de Educación, en adelante CNED) como la primera entidad pública encargada de promover, evaluar y acreditar la calidad universitaria.

Diseño metodológico

La investigación se desarrolló desde un enfoque cualitativo, dado que, por su flexibilidad y grado de autonomía que ostenta el investigador, se puede conocer y comprender los diversos fenómenos sociales y educativos (Sandín, 2003). Al tratarse de un análisis de derecho comparado entre Chile y Perú, se optó por el método de investigación documental que permitió identificar, seleccionar y sistematizar la información más relevante del marco legal de ambos países; logrando con ello, un acercamiento indirecto de la realidad que se busca estudiar (Revilla, 2020).

Con respecto al instrumento, se elaboró tres matrices de información (de identificación de fuentes, de análisis documental individual y una matriz comparativa de información) que nos permitió sistematizar los contenidos más relevantes en función a cada categoría de estudio. Para ello, se siguió los pasos recomendados por Revilla (2020) para el método de la investigación documental, señalados en la Figura 1. Así tenemos que, primero se realizó una búsqueda documental en función a cada categoría y subcategoría de análisis; seleccionándose en un primer momento 13 normas chilenas y 32 peruanas. Posteriormente, a estas normas seleccionadas se les aplicó cuatro criterios de inclusión-exclusión: Criterio de Espacialidad (que hayan promulgadas en Chile y Perú); Criterio de Pertinencia (aquellas normas que regulan el licenciamiento o la calidad educativa); Criterio de Jerarquía Normativa (se va a preferir la norma de mayor rango legal) y, finalmente, Criterio de Temporalidad (se inicia en 1990 con la creación en Chile del Consejo Superior de Educación y finaliza, en el Perú, en el 2019 porque fue el último año en que se modificó el Reglamento del Licenciamiento de la SUNEDU).

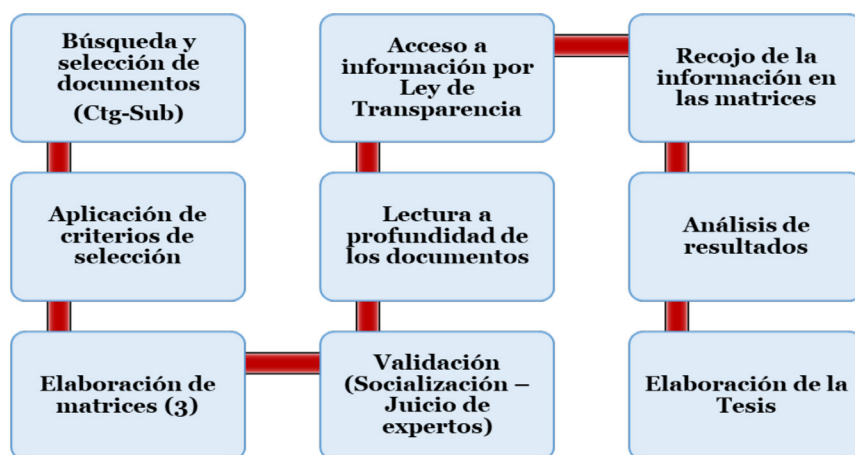


Figura 1. Proceso del método de investigación documental

Fuente: Elaboración propia a partir de Revilla (2020).

Con las fuentes debidamente seleccionadas se procedió a completar las tres matrices informativas, las cuales fueron sometidas, previamente, a la validación de expertos. Finalmente, se procedió a realizar el análisis de los resultados y la redacción de la tesis de investigación.

Análisis de resultados

Una primera observación que surge de la revisión de las fuentes de análisis es que tanto en Chile como en el Perú no se ha desarrollado normativamente un concepto de calidad; es decir, en el marco legal de ambos países no existe una norma legal que defina el concepto de calidad. Esta omisión, creemos intencionada, obedece a la ambigüedad del término; esto es, su relativismo funcional, el cual va a operar en función de qué es lo que se quiere garantizar: ¿La calidad en los productos? ¿En los servicios o en los procesos?

Otra reflexión preliminar es que ambos procedimientos comparten la misma denominación; sin embargo, su tratamiento normativo ha sido totalmente diferente. Observamos que, en el caso chileno, las PAC se empezaron a implementar a inicios de 1990 a raíz de la dación de la Ley Orgánica de Enseñanza, tal como se puede apreciar a continuación:

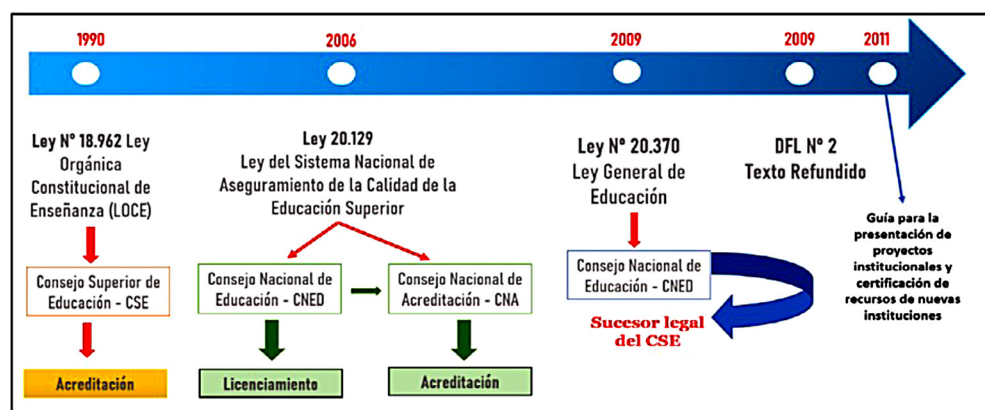


Figura 2. Antecedentes normativos en Chile

Fuente: Elaboración propia.

Un aspecto medular del caso chileno es que el SAC logra articular y complementar el licenciamiento con la acreditación. Así tenemos que la Ley 21.091, Ley sobre Educación Superior, establece que si una universidad con el reconocimiento oficial del Estado (ya sea autónoma o con licenciamiento aprobado), no logra su acreditación avanzada estará sujeta por un plazo de tres años a la supervisión del CNEC y, de no lograr al menos la acreditación institucional básica, se ejecutará el proceso de cierre de dicha institución (FCH1- 17). En ese sentido, se observa que existe una coherencia normati-

va con una plena articulación entre licenciamiento y acreditación, en donde la primera funge de proceso previo para habilitar la acreditación, entendida ésta como niveles máximos de excelencia del servicio educativo.

En el Perú la creación del SINEACE constituyó un primer paso para asegurar la calidad educativa; insertándose una cultura de calidad que fomentaba las autoevaluaciones y evaluaciones externas y, lo que resulta más plausible y digno de destacar, fue que su ámbito de acción comprendía todas las instituciones del sistema educativo peruano. Sin embargo, la Ley 30220, Ley Universitaria, derogó parcialmente la ley del SINEACE y dispuso su reorganización, la cual, debido a falta de voluntad de nuestras autoridades políticas aún está en reestructuración; impidiendo que no exista en el Perú un SAC transversal e integrado que garantice la calidad educativa y que permita ir de lo básico (licenciamiento) a niveles superiores de excelencia académica (acreditación). En la siguiente figura podemos observar los hitos esenciales de cómo se gestó el SAC peruano:

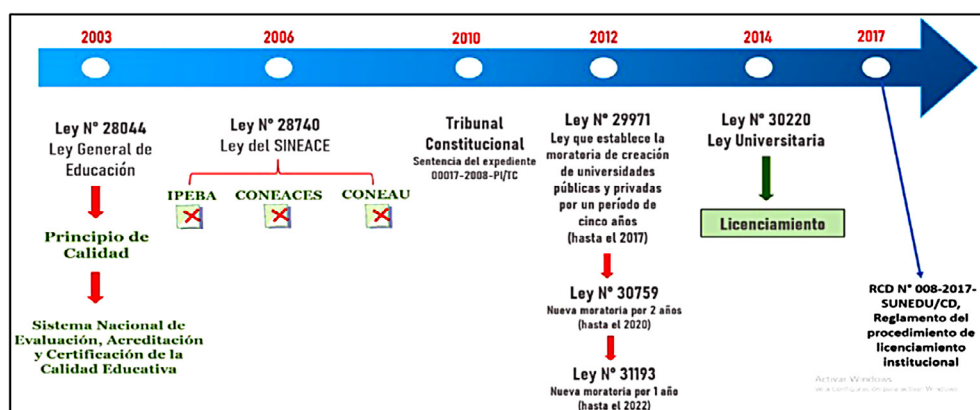


Figura 3. Antecedentes normativos en el Perú

Fuente: Elaboración propia.

Como se ha mencionado anteriormente, el licenciamiento es un procedimiento obligatorio en ambos países, pero con alcances diferentes. Por ejemplo, en Chile se aplica solamente a universidades privadas nuevas; excluyendo a las públicas o aquellas “tradicionales”. En cambio, en el Perú las universidades públicas y privadas están obligadas a presentarse al proceso de licenciamiento universitario, y al cumplir con todas las CBC puede obtener su autorización de licenciamiento con una vigencia de 6 a 10 años. En ese sentido, a diferencia del licenciamiento chileno, presenta una característica temporal y renovable.

Del análisis e interpretación de resultados, podemos señalar los hallazgos más relevantes los cuales

Entidad encargada de administrar el licenciamiento universitario

El CNED, rector del licenciamiento chileno, fue creado en el 2006 mediante la Ley 20.129. En el Perú, la entidad responsable es la Superintendencia Nacional de Educación Universitaria (en adelante, SUNEDU) creada mediante la Ley 30220 del año 2014. Si bien es cierto, ambas instituciones comparten funciones similares respecto al proceso de licenciamiento; sin embargo, hay funciones totalmente diferentes:

La SUNEDU está facultada legalmente para imponer sanciones económicas a las universidades; en cambio el CNED carece dicha prerrogativa.

La SUNEDU, ante la denegación del licenciamiento, puede disponer el cierre de las universidades. En cambio, el CNED carece de dicha potestad y tiene que solicitar al Ministerio de Educación que proceda a revocar el reconocimiento otorgado a aquellas universidades que no lograron superar los criterios de calidad.

La SUNEDU tiene la potestad de fiscalizar el uso y destino de los recursos y bienes de la universidad, así como los excedentes y reinversiones sean destinados a fines educativos. En cambio, el CNED carece de dicha competencia, evidenciándose, de esta manera, que en Chile las fuentes de financiamiento y de ayuda estatal son totalmente diferentes a las fuentes peruanas.

El CNED tiene la potestad de aprobar las bases curriculares de la educación básica. Asimismo, el CNED es la instancia de apelación respecto de las decisiones de la Comisión Nacional de Acreditación (CNA); en cambio, la SUNEDU no mantiene ninguna vinculación funcional con el proceso de acreditación a cargo del SINEACE.

El CNED emite opinión para los estándares de calidad propuestos por el Ministerio de Educación para todo el sistema educativo. En cambio, la SUNEDU se circunscribe exclusivamente a la educación superior universitaria.

Etapas y plazos para obtener el licenciamiento universitario

El licenciamiento en ambos países ha sido estructurado en función a tres etapas. En el caso chileno, la primera etapa es de Evaluación (aprobación del proyecto institucional) que puede durar aproximadamente siete meses. Posteriormente, viene la etapa de Verificación en donde el proyecto institucional de la universidad es evaluado periódicamente por un periodo de seis años. Vencido dicho periodo, el CNED puede certificar la autonomía de la universidad (otorga el licenciamiento) o prorrogar por tres años más su evaluación. Concluido este periodo de prórroga, el CNED puede certificar la autonomía de la universidad o, al no cumplir con los criterios de evaluación,

puede pedir al Ministerio de Educación que proceda con la revocación de la autorización de reconocimiento de la universidad; lo que da lugar al cierre de la universidad.

Si bien es cierto, el licenciamiento en el Perú también comprende tres etapas, pero su tratamiento es totalmente diferente. Lo que llama poderosamente la atención es que, en el caso peruano, el licenciamiento tiene un plazo legal de 120 días hábiles; periodo excesivamente corto si lo comparamos con los nueve años que puede durar el licenciamiento chileno. Ahora bien, esta diferencia temporal se debe al diseño de licenciamiento empleado en ambos países; mientras en Chile se optó por un modelo que permite evaluar el avance y concreción del proyecto educativo de la nueva universidad, a través del acompañamiento periódico, en el Perú, el modelo de licenciamiento se ha caracterizado por una verificación documental y presencial de las ocho condiciones básicas de calidad.

Requisitos para obtener el licenciamiento universitario

Entre los hallazgos más significativos podemos mencionar los siguientes:

En el Perú, las ocho CBC son exigibles para todas las universidades existentes, sin ningún tipo de excepción. En cambio, en Chile, los 12 criterios serán exigibles en función al tipo de universidad. Por ejemplo, si una universidad no tiene como misión el campo de la investigación, será exonerada del cumplimiento de ciertos criterios de calidad; es decir, los criterios se adecúan a los propósitos establecidos por la misma universidad sometida a evaluación. En cambio, en Perú, la exigencia de las CBC son objetivas, cuantificables y aplicables a todo el grupo de universidades peruanas.

En el caso peruano se puede otorgar el licenciamiento, pero con requerimiento (RQ) y recomendaciones (RC) que debe subsanar la universidad licenciada para mantener o mejorar el cumplimiento de las CBC; en cambio, en el caso chileno si la universidad no cumple con los criterios de evaluación, se le concede un plazo adicional de tres años para su subsanación sin que ello signifique el otorgamiento del licenciamiento.

Ambos países presentan pueblos indígenas u originarios; sin embargo, no existe un marco legal favorable para el desarrollo de universidades interculturales; esto quiere decir, que el diseño del licenciamiento adolece de criterios o CBC que respondan a la realidad geográfica, cultural, económica y social de estas universidades interculturales. Por ejemplo, se podría incluir la exigencia de contar con una plana docente que tenga el dominio de la lengua nativa predominante de la localidad donde se encuentra ubicada la universidad.

Efectos de la denegatoria del licenciamiento universitario

Tanto en Chile como en el Perú la denegación del licenciamiento conlleva al cierre de la universidad. Sin embargo, un punto discordante es la forma en cómo se realizó y, sobre todo, en el Plan de Cierre que se aprobó para tal finalidad. Así tenemos que en Chile se pudo aminorar cualquier afectación en la población estudiantil o en los trabajadores (docentes y personal administrativo) porque fue realizado desde una gestión prospectiva en donde se garantiza la continuidad de los estudios, el respeto de los derechos laborales de los trabajadores y la aplicación de medidas compensatorias o indemnizatorias, siempre y cuando existiera una afectación objetiva.

En cambio, el Plan de Cierre peruano, no incluyó de forma expresa a los trabajadores, siendo estos actores relevantes en el proceso educativo. Además, el plazo de cierre es solamente de dos años; cuando en Chile, por ejemplo, el cierre resulta progresivo, permitiendo que los alumnos puedan culminar sus estudios hasta alcanzar el título profesional. Por consiguiente, se puede inferir que la SUNEDU no realizó un adecuado análisis-costo-beneficio para imponer un plazo de cierre que resulte razonable y, sobre todo, que evite la afectación a los estudiantes. Además, no tomó en consideración la realidad económica y social de los alumnos afectados, los cuales, en gran parte, se encuentran ubicados en los quintiles de menores ingresos de la población.

En ese sentido, la denegación del licenciamiento en el Perú produjo dos efectos adversos. Primero, afectó a más de 231,962 estudiantes de pregrado matriculados en universidades con licencia denegada; quienes en su gran mayoría no pudieron continuar con sus estudios universitarios. Segundo, afectó las expectativas de los alumnos egresados de educación básica, los cuales tienen menos opciones de elección; toda vez que existen seis regiones del Perú en donde ya no existen universidades privadas: Amazonas, Ayacucho, Loreto, Moquegua, Pasco y Tumbes.

Finalmente, cabe mencionar que, desde 1990 hasta el 2017 en Chile se cerraron 18 universidades privadas que no alcanzaron a lograr el licenciamiento. En cambio, en el Perú, el primer modelo de licenciamiento se aplicó durante los años de 2016 al 2021, en donde se denegó el licenciamiento a un total 51 universidades; entre ellas, tres públicas[4], 46 privadas y dos escuelas de posgrado.

Conclusiones y recomendaciones

Dentro de las principales conclusiones podemos afirmar que en Chile se implementó un SAC con una plena articulación y complementación entre

los dos mecanismos de aseguramiento de la calidad: el licenciamiento y la acreditación. En cambio, en el Perú, la entidad a cargo de la acreditación se encuentra en un estado latente y supeditado a que se apruebe su ley de reestructuración.

El licenciamiento en ambos países es un procedimiento obligatorio, pero con alcances y características diferentes. Por ejemplo, en el caso chileno, solo es aplicable para universidades privadas, siempre y cuando éstas no hayan alcanzado el grado de autonomía. En cambio, en el Perú es obligatorio para todas las universidades, públicas o privadas, y tiene un carácter temporal y renovable. Por tanto, la forma de comprender y de regular el licenciamiento en ambos países ha sido totalmente distinta y esta diferencia se manifiesta en el plazo de duración que toma el procedimiento para la obtención del licenciamiento

Dentro de las recomendaciones, se propone que tanto el CNED como la SUNEDU puedan adecuar el diseño de sus modelos de licenciamientos a fin de incorporar criterios e indicadores de evaluación para aquellas universidades interculturales que posean una población originaria en función a su realidad educativa. Asimismo, se recomienda al Estado Peruano, a través de la SUNEDU, a crear un Fideicomiso Estatal conformado con el 80% de los fondos provenientes de las multas impuestas a las universidades, las cuales, solamente durante el periodo de 2016 al 2021 ascendían a S/.106 711 132.32 (Ciento seis millones setecientos once mil ciento treinta dos y 32/100 soles). Este fideicomiso tendría por objeto sufragar los gastos académicos de los alumnos de pregrado de universidades con el licenciamiento denegado; permitiéndoles culminar sus estudios en una universidad licenciada. Asimismo, se recomienda que la autoridad a cargo de la administración del fideicomiso realice una lista de prelación de los beneficiarios, dándole prioridad a la población estudiantil más vulnerable y con menores recursos económicos. La alternativa de solución se fundamenta en el Principio de Interés Superior del Estudiante en donde el estudiante debe ser objeto de protección y respaldo a sus derechos fundamentales. Aunado a ello, la política de aseguramiento de la calidad, como toda política de Estado debe implementarse y ejecutarse en función a satisfacer las necesidades de la población y, en el presente caso, debe procurar que la educación universitaria sea un derecho social accesible con equidad y calidad para todos los peruanos y peruanas en general.

Referencias

BALARÍN, M.; Kitmang, J.; Ñopo, H.; Rodríguez, M. F. (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas. Los servicios educativos de provisión privada en el Perú*. Grupo de Análisis

- para el Desarrollo [GRADE]. Documentos de Investigación (89). <https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEdi89.pdf>.
- BERTOLIN, J. (2015). Quality in Higher Education: From the Diversity of Conceptions to the Relentless Conceptual Subjectivity. *Creative Education*, 6(22), 2410-2421. <http://dx.doi.org/10.4236/ce.2015.622247>.
- BOURDIEU, P. (1998). *Capital cultural, escuela y espacio social* (2ª ed.). Madrid: Siglo XXI
- BRUNNER, J.; FERRADA, R. (Eds.). (2011). *Educación Superior en Iberoamérica. Informe 2011*. Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA]. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-en-iberoamerica-informe-2011/>
- CUENCA, R. (2015). *La educación universitaria en el Perú. Democracia, expansión y desigualdades*. Instituto de Estudios Peruanos, Serie Estudios sobre Desigualdad (10). <https://www.repositorio.iep.org.pe/bitstream/handle/IEP/603/estudiossobredesigualdad10.pdf;jsessionid=81C81B9D34BDE82A78415E4F9622F80B?sequence=2>.
- DÍAZ, J. (2012). Neoliberalismo y educación. M. Friedman y la educación actual. *Atlántida* (4), 191-212. <https://riull.ull.es/xmlui/handle/915/2321>
- ESPINOZA, O. (2017). Neoliberalismo y educación superior en Chile: una mirada crítica al rol desempeñado por el Banco Mundial y los “Chicago Boys”. *Laplage Em Revista*, 3(3), 93-114. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201733378p.93-114>.
- GRAÑERAS, M.; MURILLO, J.; CERDÁN, J. (1999). Políticas de calidad y equidad en el sistema educativo español. *Revista de educación* (319), 91-113. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19268>.
- GUADARRAMA, P. (2009). *Dirección y asesoría de la investigación científica*. Bogotá: Investigar Magisterio.
- LEMAITRE, M.; ZENTENO, M. (2012). *Aseguramiento de la calidad en Iberoamérica. Educación superior. Informe 2012*. Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA]. <https://cinda.cl/publicacion/aseguramiento-de-la-calidad-en-iberoamerica-educacion-superior-informe-2012/>.
- LEMAITRE, M. (2019). *Diversidad, autonomía, calidad. Desafíos para una educación superior para el siglo XXI*. Centro Interuniversitario de Desarrollo [CINDA]. <https://cinda.cl/publicacion/diversidad-autonomia-calidad-desafios-para-una-educacion-superior-para-el-siglo-xxi/>.
- MELGAR BAO, R. (1999). Las Universidades Populares en América Latina 1910-1925. *Centro de Estudios Avanzados*, 41-57. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5377781>.
- MINISTERIO DE TRABAJO Y PROMOCIÓN DEL EMPLEO (2018). *Demanda de ocupaciones a nivel nacional 2018: encuesta de demanda ocupacional*. http://www.mintra.gob.pe/archivos/file/estadisticas/peel/publicacion/2017/edoDO_2017-na.pdf.
- ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, la Ciencia y la Cultura (1998). *Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*. <https://www.iesalc.unesco.org/ess/index.php/ess3/article/view/171>.
- REVILLA, D. (2020). El método de investigación documental. En Sánchez, A. (Ed.). *Los métodos de investigación para la elaboración de las tesis de Maestría en Educación*, Pontificia Universidad Católica del Perú, p. 7-22. <http://blog.pucp.edu.pe/blog/maestriaeducacion/2020/07/23/los-metodos-de-investigacion-para-la-elaboracion-de-las-tesis-de-maestria-en-educacion/>.
- SANDÍN, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Editorial Mc Graw Hill.
- SAFORCADA, F.; ATAÍRO, D.; TROTTA, L.; RODRÍGUEZ GOLISANO, A. (2019). *Tendencias de privatización y mercantilización de la universidad en América Latina: Los casos*

de Argentina, Chile, Perú y República Dominicana. https://issuu.com/educationinternational/docs/tendencias_de_privatizacion_final_ok_digital_?fr=sODQ3NDQxMzY3Ng.

SCHOFER, E.; MEYER, J. (2005). The worldwide expansion of higher education in the twentieth century. *American Sociological Review*, 70(6), 898-920. <https://doi.org/10.1177/000312240507000602>

SUPERINTENDENCIA NACIONAL DE EDUCACIÓN UNIVERSITARIA (2020). *II Informe Bienal sobre la Realidad Universitaria en el Perú*. <https://www.gob.pe/institucion/sunedu/informes-publicaciones/1093280-ii-informe-bienal-sobre-la-realidad-universitaria-en-el-peru>.

CAPÍTULO 13

EL DOCENTE DE LA UNIDAD ACADÉMICA DE DOCENCIA SUPERIOR (UAZ): formación, práctica, competencias y evaluación¹

O DOCENTE DA UNIDADE ACADÊMICA DO ENSINO SUPERIOR (UAZ): formação, prática, competências e avaliação²

María Medina Alvarado

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

0000-0002-7322-2996

E-mail: mary.med.alv@gmail.com

Beatriz Herrera Guzmán (asesora de tesis)

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

<https://orcid.org/0000-0003-1169-8056>

E-mail: bherrera@uaz.edu.mx

Victor Hugo Bañuelos García (coasesor de tesis)

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

<https://orcid.org/0000-0003-0888-4157>

E-mail: bag_70@hotmail.com

Resumen

El docente universitario es un elemento nodal en la formación profesional de una gran cantidad de egresados del nivel superior. Considerando la relevancia que involucra su desempeño se ha insistido en diferentes investigaciones en profundizar sobre su perfil, para lograrlo, se retoman diferentes posturas teóricas y los referentes del estado del arte a nivel in-

1 Derivada de la tesis titulada, El docente de la Unidad Académica de Docencia Superior (UAZ): formación, práctica, competencias y evaluación, para obtener el grado de Maestra en el programa “Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas en la UAZ”. La investigación tuvo el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) Sustentada: 22/03/2022.

2 Derivada da tese titulada, O docente da Unidade Acadêmica de Docencia Superior (UAZ): formação, prática, competências e avaliação, para obter o grau de Maestra no programa “Mestrado em Pesquisa Humanística e Educacional da UAZ”. A pesquisa contou com o apoio do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CONACyT) Sustentação: 22/03/2022.

ternacional, nacional y local así como la percepción de los docentes encuestados en la presente investigación. El objetivo en el trabajo referido es caracterizar al profesor de la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS) de la UAZ, a partir de su formación, práctica, competencias y evaluación. La metodología usada fue cuantitativa con un alcance descriptivo, utilizando como instrumento un cuestionario para la recolección de información. El instrumento fue respondido por 35 docentes de la Unidad Académica mencionada, y en los resultados se informa sobre la formación académica y profesional del profesor de la UADS; la práctica del docente, las competencias de este profesor universitario, y la evaluación a la que es sometido. Entendiendo entonces que, el enseñante se caracteriza por ser un profesional multifuncional con una práctica reflexiva y técnica, que busca adquirir variadas competencias para hacerle frente a las exigencias y a la necesidad del estímulo académico derivado de la evaluación y rendición de cuentas.

Palabras clave: docente universitario; formación; práctica; competencias y evaluación.

Resumo

O professor universitário é um elemento nodal na formação profissional de um grande número de diplomados de nível superior. Considerando a relevância que envolve a sua atuação, diferentes investigações têm insistido em aprofundar o seu perfil, para o conseguir, retomam-se diferentes posições teóricas e os referentes do estado da arte a nível internacional, nacional e local, bem como a percepção dos professores pesquisados na presente investigação. O objetivo no referido trabalho é caracterizar o professor da Unidade Académica de Ensino Superior (UADS) da UAZ, com base na sua formação, prática, competências e avaliação. A metodologia utilizada foi quantitativa de âmbito descritivo, tendo como instrumento um questionário para recolha de informação. O instrumento foi respondido por 35 docentes da referida Unidade Académica, e os resultados reportam sobre a formação académica e profissional do docente da UADS; a prática do professor, as competências deste professor universitário e a avaliação a que é submetido. Entendendo, então, que o professor se caracteriza por ser um profissional multifuncional, com prática reflexiva e técnica, que busca adquirir diversas competências para atender às demandas e necessidades de estímulo académico advindas da avaliação e da responsabilização.

Palavras-chave: Professor universitário; treinamento; prática; competências e avaliação.

Introducción

La educación superior constituye un referente clave en las investigaciones e informes de diferentes organismos multilaterales como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia, y la Cultura (UNESCO), Banco Mundial (BM), y nacionales como la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES). En estas publicaciones se comparan los resultados que ofrece este nivel educativo de acuerdo con lo que obtienen otros países y con las expectativas de los empleadores; centrando así su interés en la relevancia del capital humano que se forma para el mercado laboral.

Derivado de las carencias que se manifiestan en las publicaciones de estos organismos y las evaluaciones externas e internas del sistema educativo, se le otorga responsabilidad a quienes son los encargados de la formación de los universitarios y en conjunto buscan definir y calificar el perfil del docente en función de la calidad educativa. Término que surge de un ambiente empresarial que se traslada al discurso escolar para valorar el trabajo y los resultados que se encuentran en este nivel formativo. En este tenor, al docente del nivel superior se le adjudica una tarea formativa que esté relacionada con los resultados que ofrecen los egresados; ante lo cual se le ha denotado una baja calidad en su labor. No obstante, definir el perfil de este profesional conlleva más aristas a considerar.

De acuerdo con las investigaciones respecto al tema se encuentra lo siguiente:

En el ámbito internacional, asocian la calidad del docente a un conjunto de competencias cuantificables que lo vuelvan profesional en el aula y a la vez experto en la industria, es decir asocian tanto al docente como a la educación a un ambiente mercantilista, donde la calidad docente se refleja en competencias laborales, tecnológicas, disciplinares y en algunos casos pedagógicas, ante lo cual expresan una carencia en éstas y la necesidad de homologar o acercarse a los estándares de otros países con mejor desarrollo económico.

En el plano nacional se le adjudican al docente diversas funciones y actividades propias de su labor a nivel superior, las cuales lo identifican como un docente investigador, tutor y gestor; sin embargo, para poderle otorgar estas funciones o algún estatus, se le somete a una serie de requisitos que son continuamente valorados por distintos organismos evaluadores. Y en el ámbito local se habla de manera general de un docente que esté a la vanguardia con los requerimientos globales, por lo cual, se le atribuyen diferentes competencias y es sometido a distintas evaluaciones a fin de contar con un estatus

de investigador. También se le incluyen algunas competencias que tienen que ver con aspectos didácticos o pedagógicos.

A partir de los indicadores o aspectos clave que están mayormente presentes en las investigaciones consultadas en el estado del arte, se definen cuatro elementos que destacan en los trabajos y publicaciones (internacionales, nacionales y locales), *la formación, práctica, competencias y evaluación*. Con ellos se estructura el marco conceptual en torno al docente de nivel superior.



Figura1: Elementos que caracterizan el perfil del docente universitario

Elaboración propia con base en documentos de: Hernández, Castilla y Uribe (2013), Contreras (2001), Giroux (1997), Shulman (1989), Schön (1982), Stenhouse (2003), Zavalza (2003).

Marco conceptual

La formación del docente universitario puede concebirse al principio como inicial pero constituye un proceso continuo que la convierte en una formación permanente (Imbernon, 1989), esta formación considera varios aspectos, por un lado está totalmente relacionada con los requerimientos institucionales y con sus aspiraciones laborales o económicas, de tal manera que su desarrollo profesional y su formación se alinean a las normativas que emite cada convocatoria; y por otro lado, está relacionado con la tendencia hacia donde dirija este proceso, ya sea que centre su formación en él, en sus alumnos, en la institución o bien en el sector (Hernández, Castilla y Uribe, 2013). En conjunto este proceso formativo incide en la forma de concebir y desarrollar posteriormente su práctica educativa.

La práctica del docente de nivel superior es generalmente asociada a la libertad de cátedra; no obstante, esta libertad no se ejerce libre de condicionantes, porque debe guiarse en un programa, en las indicaciones de las autoridades de la institución escolar, y en el mejor de los casos en las necesidades y el contexto en que se labore, por estas y otras razones esta práctica se puede asociar a una autonomía ilusoria en la que el docente sólo goza de libertad en la metodología de enseñanza, ya que es menos vigilada la instrucción que realiza que en otros niveles educativos.

Considerando esta libertad bajo la cual enseña el docente de nivel superior, su práctica puede asociarse hacia algún modelo, ya sea como experto técnico, como reflexivo o como crítico (Contreras, 2001 p. 63). Estos modelos abordan su desempeño profesional en el aula, desde una perspectiva pedagógica, en ellos, se incluyen atributos como el conocimiento en la materia, pedagógico y curricular que propone Shulman (1989), al profesor intelectual del que habla Giroux (1997), similar al profesional reflexivo que cita Schön (1982), ese profesional que propicia el metaconocimiento, hasta llegar a un modelo crítico donde aparece el docente investigador que Stenhouse (2003) describe como un profesor que reflexiona, da solución a sus problemas en el aula y además genera espacios democráticos siendo ético en su trabajo.

Aludiendo al siguiente rubro que se comprometa esta investigación, toca el turno a las competencias. Entendiendo por éstas como habilidades y capacidades esporádicas o específicas, “ la competencia sólo se revela si se posee cuando, en la práctica, se movilizan diferentes recursos y conocimientos y se hace frente a una situación problemática (Cano, E., 2005, pp. 20 y 21). Así, el término tiene tres usos; el primero, es una reacción contra los métodos tradicionalistas; el segundo, como un enfoque formativo y; el tercero, vinculado a una metodología de enseñanza y aprendizaje (Gimeno, 2008).

De acuerdo a estas concepciones sobre las competencias, se retoma el segundo enfoque, ya que en el nivel superior se busca formar al docente en competencias como un método para acercarlo a la añorada calidad educativa. Y de acuerdo al quehacer del docente de nivel superior, se consideran las siguientes diez competencias: planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje, seleccionar y preparar los contenidos disciplinares, ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles y bien organizadas, manejo de las nuevas tecnologías, diseñar la metodología y organizar las actividades, comunicarse-relacionarse con los alumnos, tutorizar, evaluar, reflexionar e investigar sobre la enseñanza, y por último, identificarse con la institución y trabajar en equipo (Zabalza, 2003).

Por otro lado, la evaluación del profesor universitario tiene que ver con un proceso de negociación (Apodaca y Grao, 1996), en el cual, cumple con los lineamientos de las instituciones evaluadoras para contar con su acreditación como docente investigador, tutor y gestor; además de ello, estas evalua-

ciones le permiten contar con una recategorización o acceder a algún programa o estímulo económico. Estas evaluaciones a las que es sometido el profesor, son realizadas por parte de autoridades externas, asociadas a una rendición de cuentas, una estrategia de promoción, y en algunos casos a una herramienta de mejora (De Miguel, 1998). La evaluación debe regirse por un principio formativo que brinde la oportunidad de retroalimentar al docente para mejorar su desempeño y calidad en la enseñanza, siendo esto determinante incluso en la aceptación de la evaluación al profesorado.

Propuesta metodológica

Para el presente trabajo de investigación se ha elegido el enfoque cuantitativo descriptivo, adecuado para abordar el objetivo general del objeto de estudio cuyo propósito es describir el perfil del docente y su caracterización. En el enfoque cuantitativo, “se utiliza la recolección de datos para probar la hipótesis con base en la medición numérica y el análisis estadístico con el fin establecer pautas de comportamiento y probar teorías. Por su lado, la investigación descriptiva busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se someta a un análisis”. (Hernández, et al, 2014).

La técnica utilizada en este trabajo es la encuesta, se optó por aplicarlo de manera escrita, enviado de manera digital a los 66 docentes de la Unidad Académica de Docencia Superior. De los cuales, se obtuvo respuesta de 35 profesores que laboran en los tres programas de maestría pertenecientes a dicha Unidad.

Sobre la formación académica de los profesores, destaca una alta formación, ya que un 80 % de los profesores cuentan al menos con el grado de doctor y un 9 % posdoctor, el 11.50 % que resta corresponde a docentes que se encuentran en el proceso de lograr el grado de doctor, mismos que han sido formados principalmente en universidades públicas, en alguna universidad nacional, en la UAZ o en instituciones públicas del extranjero, ya que sólo un 2.90 % realizó su posgrado en una institución privada. Lo cual puede asociarse a una misma filosofía de estudio para quienes acudieron a una universidad pública. En ese tenor, el profesor se forma como un especialista en una o varias ramas y le concede poca importancia a la formación pedagógica, ya que su principal estrategia didáctica es seguir el orden y secuencia de contenidos, y exponerlos de manera clara y ordenada (Pérez, A. I, 2008). El docente universitario busca incrementar sus conocimientos e impartirlos en sus clases, incluso analiza la relación curricular entre lo que se enseña y lo que requiere la sociedad y el mundo del trabajo, aunque poco atiende la estrategia pedagógica para transmitir el saber (Shulman, 1989).

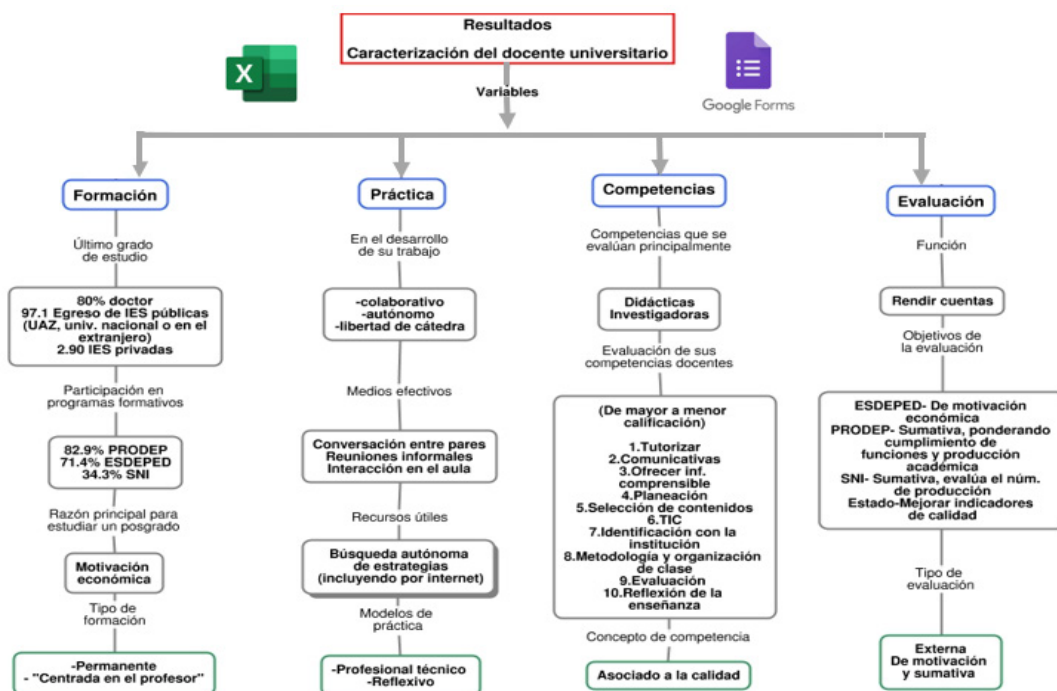


Figura 2: Caracterización del docente

Elaboración propia con base en en documentos de: Hernández, Castilla y Uribe (2013), Contreras (2001), Giroux (1997), Shulman (1989), Schön (1982), Stenhouse (2003), Zavalza (2003), Hernández *et al.*, Apodaca y Grao (1996), De Miguel (1998), Apodaca y Grao (1996) En cuanto a los resultados de la encuesta, se precisan varios datos relevantes en cada uno de los elementos del perfil docente de los docentes del posgrado de la UADS.

También se encuentra una participación activa en diferentes programas formativos o profesionalizantes, especialmente en PRODEP con un 82.9 % y ESDEPED con un 71.40 %, y un porcentaje menor de 34.30 % de doctores que participan en programas de evaluación para pertenecer o conservar su estatus de investigadores en el SNI.

Al cuestionar sobre su motivación por participar en estos programas, los docentes manifestaron alentarse principalmente por el estímulo económico que se les otorga, seguido del contar con mayor prestigio. Centrando esta formación, impacto y beneficio en él.

Sobre la práctica del docente se encontró que, un 51.40 % están dispuestos a trabajar de manera colaborativa para lograr un aprendizaje cooperativo entre colegas y el 42.90 % expresa que es un reto constante de actualización que les consume bastante tiempo. Ante lo cual, confirman su apertura al trabajo colaborativo y manifiestan que el conversar entre pares sobre su trabajo cotidiano en el aula, así como el desarrollo de sus clases, se vuelven los medios más efectivos para desarrollar y mejorar su práctica. Tal como lo

alude Shön, D.A. (1982), el enseñante suele ser reflexivo y perfecciona sus habilidades para desempeñarse hábilmente en el aula, reflexiona la técnica, el conocimiento y la acción. En efecto, en esta práctica, muchos docentes se inclinan por atender al alumno, otros atender las necesidades del sector laboral, o las necesidades sociales. Pero pocos logran atender los tres ámbitos de manera integral.

Otro aspecto que complementa su desempeño son los recursos que encuentra útiles para desarrollar su trabajo, a lo que manifiestan mayor efectividad en aquellos que de manera autónoma encuentran en internet.

Y de acuerdo con la percepción o valoración acerca de su desempeño en la práctica, los docentes expresaron con un 57.10 % siempre ser reflexivos y/o técnicos; un 40 % dijo serlo en algunas veces. De acuerdo con estos datos, estos son los dos modelos de práctica que representan a los docentes encuestados, sobre los demás modelos dijeron nunca o muy pocas veces identificarse con ellos.

En relación al tema de las competencias del docente, entendiéndolas como la capacidad para enfrentarse con garantía de éxito a una situación Goñi, J. M (2005), se identificó inicialmente su percepción sobre el término, el cual fue asociado en un 71.40 % de los encuestados a un concepto de calidad y de éxito en el nivel superior, es decir lo vincularon a un aspecto formativo y de enseñanza que hacía referencia a las habilidades y destrezas para ser un docente exitoso.

En cuanto a las competencias que ve más favorecidas en su desempeño docente, destacó las de tipo investigativas, por su parte, sobre las competencias del trabajo en el aula, se priorizó el tutorizar con un 74.30 %, seguido de las comunicativas con un 68.60 % y se expresó un área de oportunidad en las competencias relacionadas con la evaluación que les realiza a sus alumnos. Para autores como Zavalza (2003), el tema de las competencias docentes va más allá, y las entiende desde una variedad de atributos como planificar el proceso de enseñanza, manejo de nuevas tecnologías, seleccionar contenidos disciplinares, comunicarse con los alumnos, diseñar metodologías y planear actividades, trabajar en equipo. Como se puede ver, el docente universitario lleva a cabo diferentes facetas, y desde esta perspectiva teórica, el maestro universitario ha ido incursionando gradualmente para cumplir cada una de ellas, pues cada vez los parámetros de evaluación-estímulo económico, enfatizan las facetas no solo del investigador, sino del enseñante, con todo lo que el sistema educativo pretende.

Continuando con el tema de la evaluación, pero con relación al profesor, se encuentra que la evaluación que se le realiza, es vista como una rendición de cuentas por la obligación académica, laboral, moral y social que impli-

ca. Este proceso en el que participa constantemente también es identificado como un aspecto sumativo debido al cumplimiento de productos, y poco formativo al no representar una mejora notable en su desempeño docente e investigador.

De tal manera que encuentran a estos procesos como exhaustivos y consideran justo recibir un estímulo económico que compense la dedicación que implica su participación. Además, se expresa que esto los mantiene ocupados en cantidad de producción, pero no en calidad de entregas, ya que sólo cuentan como indicador de calidad en número.

Según lo expuesto en cuanto a la evaluación, esta debe verse con objetividad, para autores como De Miguel, M. (1998), existe una obligación social y moral por responder sobre el servicio educativo. La evaluación se convierte en una herramienta para que los administradores puedan rendir cuentas a la sociedad sobre dos aspectos importantes. Uno es informar sobre el grado de cumplimiento de los fines de la educación y el otro el sobre el uso de los recursos que se le asigna. Es decir, se habla de una función de *accountability*, que se justifica por realizarse bajo un recurso público, lo que significa para el docente que su desempeño debe ser medible y efectivo, ya que la institución le contrata para recibir un servicio útil y provechoso. Finalmente, la evaluación es promoción, porque se evidencia la calidad docente desde los indicadores seleccionados y el enseñante logra escalar ante las instancias evaluadoras que le otorgan un nombramiento que se traduce en estímulos económicos.

Conclusiones

La formación académica y profesional del docente de la UADS

De acuerdo con los referentes teóricos y las aportaciones de cada uno de los docentes de la UADS se construyó un perfil docente con las siguientes connotaciones:

El docente cuenta con una formación de dos tipos, inicial y permanente. La primera de ellas varía en un principio, ya que depende del ámbito disciplinar de donde egresa; sin embargo, al menos el 80 % de los docentes cuentan con el grado de doctor, lo que le permite dar clases en el nivel superior y tener conocimientos en el área de la investigación. Situación que confirma el fenómeno paradójico que sucede en el nivel superior, donde el nivel de formación pedagógica es inversamente proporcional al grado a instruir, con excepción de quienes realizaron un posgrado de tipo profesionalizante y no exclusivamente de investigación, ya que en esos casos hay un acercamiento al trabajo y situaciones áulicas. La segunda formación se identifica como perma-

nente, la cual manifestaron realizar principalmente por el estímulo económico que representa el participar en estos programas, es decir, se asocia a una compensación salarial, por lo que resulta pertinente posteriormente indagar en los efectos o relación que se establece con la práctica de este docente.

La práctica del profesor universitario se define bajo dos estilos de enseñanza, como un profesor reflexivo y como un experto técnico, ambos estilos se distinguen por incluir en su enseñanza herramientas de la investigación, ya sea para apropiarse del currículum o bien para incitar en los alumnos una actitud crítica hacia los contenidos y su entorno, ya que en el nivel de posgrado se forma investigadores y es inherente separar estas prácticas de indagación, sólo valdría la pena continuar con un análisis que valore la reflexión en su desempeño pedagógico. Ya que en este nivel educativo se goza de un libre albedrío para elegir alguna metodología de enseñanza.

Según los teóricos, es un profesor que no se ha formado precisamente para ejercer la docencia, por lo que puede recurrir a su construcción personal de lo que fueron sus experiencias como alumno para guiar su trabajo; no obstante, este profesional está expuesto a una formación permanente que determina su trayectoria, perfil y estilo de enseñanza-aprendizaje, por lo que se establecen modelos de práctica distintos a los de otros niveles educativos, se le relaciona con una formación y evaluación constante que lo define, y se enlistan competencias sobre su desempeño docente, valorando precisamente esa formación para la que no se preparó inicialmente, pero que decide realizar y construye constantemente en la práctica (Pérez, 2018), Gimeno. (2008), Zavalza (2003).

Las competencias en el perfil del docente participan en dos momentos, como función sustantiva en su trabajo docente y como eje formativo.

Con relación a la docencia se le valoran sus competencias en el aula y destacan las de tipo comunicativas y de tutoría, lo cual es afín a un posgrado ya que se realiza trabajo en conjunto con los docentes y para lograrlo hay que empatizar docente-alumno; mientras que se externa un área de oportunidad en las competencias de evaluación, las cuales se reducen al cumplimiento estricto de productos o trabajos, siendo un proceso sumativo y no formativo.

El segundo momento de las competencias está presente como un eje formativo, ya que el contar con competencias de carácter investigadoras lo presumen como un docente de calidad, porque son atributos que lo posicionan mejor en los estándares internacionales.

Por último, la evaluación juega un papel importante en la descripción del perfil de este profesional, ya que está inmerso en un mundo globalizado que atiende a estándares y políticas educativas, incluidas las de evaluación, mismas que constantemente le motivan a participar en diferentes programas a fin de contar con un estatus o retribución económica que garantice su cali-

dad. Estos estímulos económicos generan una rendición de cuentas y le otorgan requisitos idóneos para permanecer en ciertos programas o instituciones académicas. Por lo tanto, el evaluarse lo mantiene constantemente en una presión de tipo cuantitativa por cumplir con los productos y requerimientos de la autoridad, donde el docente se evalúa de manera sumativa para enriquecer su perfil profesional pero no específicamente su práctica docente.

En conjunto estos cuatro elementos, *formación, práctica, competencias y evaluación*, le otorgan un perfil multifacético, como profesor, investigador, gestor y tutor, con características afines a la dinámica global, ya que está a merced de las políticas educativas y de evaluación, de las cuales fortalece su perfil investigador que resulta congruente con el nivel superior y con las funciones sustantivas que debe realizar.

Sin embargo, frente a las demandas sociales y del mercado laboral este perfil no se dirige a ser relevante para la empleabilidad o responder a las críticas que egresados sobrecalificados, se observa un perfil que atiende a una formación centrada en el docente, pero alejada de las necesidades del alumno y su realidad.

Son docentes con una presión académica por el cumplimiento de estándares, productos, convocatorias, etc. No obstante, este es el resultado de un sistema educativo y de políticas de evaluación que atiende al docente, por lo cual no puede adjudicársele una responsabilidad completa a él, las carencias que se expresan en las publicaciones internacionales o las críticas locales sobre el éxito o calidad de egresados atienden a un conjunto de requerimientos internacionales, nacionales y locales, que en conjunto terminan por definir el perfil del docente. Son las directrices para que encamine su formación, lo cual impacta en el tipo de práctica que realiza, privilegia algunas competencias y se somete constantemente a un sinnúmero de evaluaciones.

De esta manera el perfil del docente se gesta en un escenario complejo, donde no está totalmente determinado por el sistema, pero sí influye en cada uno de los elementos que lo caracterizan, no goza de una autonomía en su formación ni en su quehacer como docente.

En suma, el docente universitario está inmerso en la era globalizada, atendiendo demandas de lo que se entiende por un docente calificado. Entre aspirar cada vez más a grados académicos no obstante se encuentre en su tope salarial, una actividad docente que lo sitúe como un docente formado en la práctica, antes que en la formación pedagógica. Entre las competencias que adquiere, incluyen su quehacer como docente e investigador, pero con múltiples facetas, que lo ayuden a alcanzar el estatus mediante directrices que evalúan su quehacer investigativo y de docente. Si bien goza de autonomía para impartir sus conocimientos, en otras facetas, se encuentra sometido a los programas de evaluación que dictan su actuar académico, porque

convencido o no, atiende los indicadores de lo que se entiende por calidad educativa (Gimeno, J. ,2008, Stenhouse, L. 2003)

Referencias

- APODACA, P. y GRAO J. (1996). Autoevaluación, planificación estratégica y calidad total en la evaluación y mejora de la educación superior. En Tejedor, F.; Rodríguez, J.L. *Evaluación educativa*.
- CANO, E. (2005). *Como mejorar las competencias de los docentes*. Graó
- CONTRERAS, J. (2001). *Modelos del profesorado: en busca de la autonomía profesional del docente*. Autonomía del profesorado. Morata.
- DE MIGUEL, M. (1998). La evaluación del profesorado universitario. Criterios y propuestas para mejorar la función docente. Consejo de Universidades-Secretaría General.
- GIMENO, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. Morata.
- GOÑI, J. M. (2005). *El espacio europeo de educación superior, un reto para la universidad*. Octaedro.
- HERNÁNDEZ, R.; FERNÁNDEZ, C.; PILAR, L. (2014). Metodología de la investigación (6ª ed.). D.F: McGraw-Hill/ Interamericana Editores.
- IMBERNON, F. (1989). La formación docente en momentos de cambios: ¿Qué nos dicen los profesores principiantes universitarios? *Profesorado: revista de curriculum y formación del profesorado*. Núm.3 Vol.20 . 467-492. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/54607>
- PÉREZ, A. I. (2008). Enseñanza para la comprensión. En Gimeno, J.; Pérez, A. I. *Comprender y transformar la enseñanza* (12ª ed.). Morata, p. 287-448.
- SCHÖN, D. A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- SHULMAN, L. (1989). Paradigmas y Programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock, M. *La investigación en la enseñanza*, tomo I. Paidós.
- STENHOUSE, L. (2003). *Investigación y desarrollo del currículo*. Morata
- ZABALZA, M. A. (2003). *Las competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Narcea.

Currículo, aprendizagem e avaliação na educação latino-americana

Currículo, aprendizaje y evaluación en la educación latinoamericana

La obra *Currículo, aprendizaje y evaluación en la educación latinoamericana* reúne los aportes de 13 estudios de maestría y doctorado, los cuales brindan pistas para que el lector acucioso compare, discierna, cuestione y aprenda la diversidad investigativa y teórica a la luz de temas comunes relevantes para el contexto latinoamericano.

En este sentido, el libro internacional cumple su primer objetivo de divulgar los esfuerzos de estudiantes y asesores de diferentes programas. Estos, entusiasmados por publicar, se atrevieron a presentar sus tesis en este libro, dando cuenta de sus hallazgos y permitiendo el diálogo antes mencionado. Respecto al segundo objetivo, busca provocar a académicos, estudiantes, docentes y personas vinculadas al campo educativo a visualizar diversos temas-contextos, dejando lecciones sobre cómo comprender los problemas desde diferentes perspectivas, pero que son comunes en toda la región. Por ende, es necesario reflexionar para construir propuestas comunes en beneficio de todos.

DR. ALEX SÁNCHEZ