



REVISTA INTERNACIONAL DE
EDUCACIÓN
Y APRENDIZAJE

VOLUMEN 7
NÚMERO 4
2019

**REVISTA INTERNACIONAL
DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE**

VOLUMEN 7, NÚMERO 4, 2019



REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE
<http://sobrelaeducacion.com/revistas/coleccion/>

Publicado en 2019 en Madrid, España
por Global Knowledge Academics
www.gkacademics.com

ISSN: 2386-7582

© 2019 (revistas individuales), el autor (es)

© 2019 (selección y material editorial) Global Knowledge Academics

Todos los derechos reservados. Aparte de la utilización justa con propósitos de estudio, investigación, crítica o reseña como los permitidos bajo la pertinente legislación de derechos de autor, no se puede reproducir mediante cualquier proceso parte alguna de esta obra sin el permiso por escrito de la editorial. Para permisos y demás preguntas, por favor contacte con <publicaciones@gkacademics.com>.

La REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE es revisada por expertos y respaldada por un proceso de publicación basado en el rigor y en criterios de calidad académica, asegurando así que solo los trabajos intelectuales significativos sean publicados.

REVISTA INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN Y APRENDIZAJE

Directora científica

Carmen Sánchez, Universidad Complutense de Madrid, España

Consejo editorial

Cándida Filgueira Arias, Universidad CEI San Pablo, España

Marisol Cipagauta, Corporación Universitaria Minuto de Dios, Colombia

Aleska Cordero, Universidad Nacional Abierta, Venezuela

Magda Pereira Pinto, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Salvador Ponce Ceballos, Universidad Autónoma de Baja California, Mexico

Antônio Vanderlei dos Santos, Universidade Regional Integrada, Brasil

Nancy Viana Vázquez, Universidad de Puerto Rico en Rio Piedras, Puerto Rico

Índice

Espaço pedagógico: influência para a permanência e êxito dos alunos da educação profissional e tecnológica	187
<i>Paulo De Sá Filho, Natália Borba de Moraes Marques, Marco Antônio de Carvalho, Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira</i>	
Resistencia en las escuelas indígenas del Amazonas colombiano: una mirada desde la planeación educativa	195
<i>Yesika del Carmen Rojas Gil, Omar Alfonso Bonilla Lopez</i>	
Estudio de validez de constructo y Confiabilidad de un Instrumento para Evaluar las Prácticas Docentes en la Enseñanza en el nivel de Preescolar	207
<i>Maria Guadalupe Hernández Vázquez, María Teresa Cerda Orocio, Luis Gibran Juárez Hernández</i>	
Reformas educativas en América Latina: contexto, tareas y desafíos	217
<i>Luis Fernando Sotelo</i>	
A educação a distância no ensino superior no Brasil	227
<i>João Mattar, Francieli Carvalho Castro, Oriana Gaio, Daniela Karine Ramos</i>	
Apuntes sobre la escolarización hoy	237
<i>Nancy Argenis Salazar</i>	



Table of Contents

Pedagogical Space: Influence for the Permanence and Success of Students in Professional and Technological Education	187
<i>Paulo De Sá Filho, Natália Borba de Moraes Marques, Marco Antônio de Carvalho, Jussara de Fátima Alves Campos Oliveira</i>	
Resistance in the Indigenous Schools of the Colombian Amazon: a Look from the Educational Planning	195
<i>Yesika del Carmen Rojas Gil, Omar Alfonso Bonilla Lopez</i>	
Study of Construct Validity and Reliability of an Instrument to Evaluate Teaching Practices in Teaching at the Preschool Level	207
<i>Maria Guadalupe Hernández Vázquez, María Teresa Cerda Orocio, Luis Gibran Juárez Hernández</i>	
Educational Reforms in Latin America: Context, Tasks and Challenges	217
<i>Luis Fernando Sotelo</i>	
Distance Learning in Higher Education in Brazil	227
<i>João Mattar, Francieli Carvalho Castro, Oriana Gaio, Daniela Karine Ramos</i>	
Notes on School Today	237
<i>Nancy Argenis Salazar</i>	





ESPAÇO PEDAGÓGICO

Influência para a permanência e êxito dos alunos da Educação Profissional e Tecnológica

Pedagogical Space: Influence for the Permanence and Success of Students
in Professional and Technological Education

PAULO DE SÁ FILHO, NATÁLIA BORBA DE MORAES MARQUES,
MARCO ANTÔNIO DE CARVALHO, JUSSARA DE FÁTIMA ALVES CAMPOS OLIVEIRA

Instituto Federal Goiano, Brasil

KEY WORDS

*Pedagogical Space
School Evasion
Permanence
Space Maker
Professional and
Technological Education*

ABSTRACT

School dropout is a problem that affects the educational system of several countries. In Brazil, this reality is not different, because historically the Brazilian educational system is haunted by it. With this, in the contemporaneity, researches that have like proposal to study this phenomenon are fundamental. With this bias, we carried out a research of the bibliographic type, being analyzed publications related to the themes of permanence and success, interdisciplinarity correlated with significant learning, these linked to Professional and Technological Education. We present the result of structuring a pedagogical space that is based on an emancipatory logic and that must possess digital tools, community infrastructure, and a mentality maker.

PALABRAS CLAVE

*Espaço Pedagógico
Evasão Escolar
Permanência
Espaço Maker
Educação Profissional e
Tecnológica*

RESUMEN

A evasão escolar é uma problemática que atinge o sistema educacional de diversos países. No Brasil essa realidade não é diferente, pois historicamente o sistema educacional brasileiro é assombrado por ela. Com isso, na contemporaneidade, pesquisas que tenham como proposta estudar esse fenômeno são fundamentais. Com esse viés, realizamos uma pesquisa do tipo bibliográfica, sendo analisadas publicações relacionados as temáticas de permanência e êxito, interdisciplinaridade correlacionada com aprendizagem significativa, estas vinculadas a Educação Profissional e Tecnológica. Apresentamos resultado a estruturação de um espaço pedagógico que está fundado em uma lógica emancipadora e que devem possuir ferramentas digitais, infraestrutura de comunidade, e uma mentalidade maker.

Recibido: 06/02/2019

Aceptado: 14/05/2019

1. Permanência e êxito desafio a ser superado

O problema da evasão escolar é um desafio enfrentado pelos sistemas de ensino de diversas nações. Essa dificuldade pode ser observada até mesmo em países de primeiro mundo, como os Estados Unidos, Reino Unido e Finlândia. (MEGGIORIN, 2013). No Brasil, essa realidade não é diferente, como demonstra o estudo feito pela Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior, o qual identificou que:

De todos os 10,3 milhões de jovens brasileiros com idade entre 15 e 17 anos registrados em 2015, cerca de 1,5 milhão nem sequer se matricularam na escola no início do ano. Outros 1,9 milhão até se inscreveram, mas abandonaram a escola antes do fim do ano ou foram reprovados (ANDIFES, 2017).

Diante desse cenário e da importância de garantir a permanência e êxito dos alunos, a Constituição Federal/88, no seu Art. 206, prevê que o ensino seja ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...] (BRASIL, 1988). Corroborando com esse entendimento, o texto da Lei de Diretrizes e Bases/LDB nº 9.394/1996 e também o Plano Nacional de Educação - PNE 2011-2020, especificamente nas metas 7, 8, 10 e 11.

Na Meta 7, que estabelece ações que precisam ser desenvolvidas para melhorar os resultados no IDEB, tem-se a estratégia 15, o qual diz:

Implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando-se os princípios do Estatuto da Criança e do Adolescente de que trata a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (BRASIL, 2010).

A Meta 8, que tem como proposta o aumento na média de escolaridade com o objetivo de reduzir a desigualdade educacional, esclarece, na estratégia 5, que é necessário:

Fortalecer acompanhamento e monitoramento de acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificando motivos de ausência e baixa frequência e colaborando com estados e municípios para garantia de frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses estudantes na rede pública regular de ensino (BRASIL, 2010).

Continua a Meta 10 definindo que o percentual mínimo de 25% das matrículas de educação de jovens e adultos sejam integradas à educação

profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio e traz como estratégia 7:

Institucionalizar programa nacional de assistência ao estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão com êxito da educação de jovens e adultos integrada com a educação profissional (BRASIL, 2010).

Assim, a Meta 11, que tem como foco duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio e assegurar a qualidade da oferta, assevera a necessidade, na estratégia 10, de:

Elevar gradualmente a taxa de conclusão média dos cursos técnicos de nível médio na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica para 90% (noventa por cento) e elevar, nos cursos presenciais, a relação de alunos por professor para 20 (vinte), com base no incremento de programas de assistência estudantil e mecanismos de mobilidade acadêmica (BRASIL, 2010).

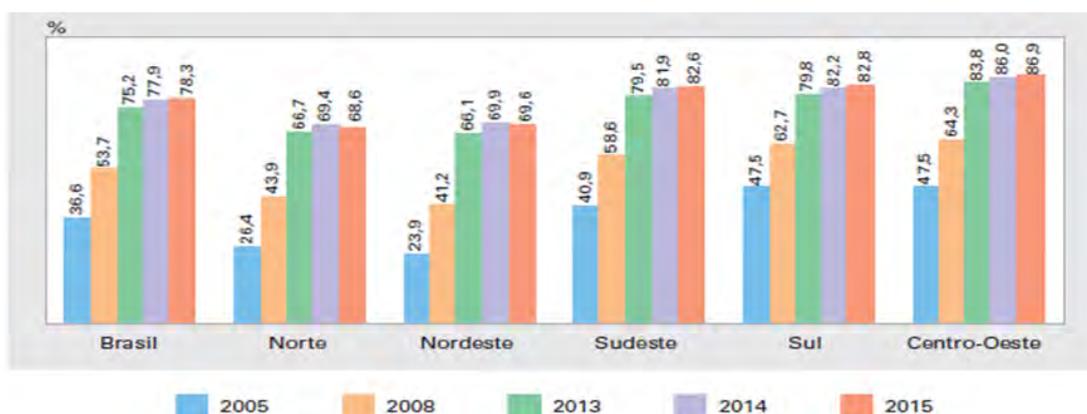
Apesar de existirem dispositivos legais que determinam ações para a permanência e êxito dos alunos, se faz necessário estabelecer caminhos para evitar, ou minorar, a evasão escolar, em especial na Educação Profissional e Tecnológica. Nesse sentido, esse estudo tem como objetivo compreender de que forma os espaços pedagógicos podem contribuir com a permanência dos alunos nessa modalidade de ensino. Para isso, é necessário se conhecer o perfil desses alunos nos dias atuais e o que são espaços pedagógicos.

2. Perfil do Aluno do século XXI

Todo estudo, que tem como base uma visão vigotskiana e freudiana, deve partir da definição do perfil do estudante. Ou seja, o coloca aluno como o centro no processo de ensino-aprendizagem (Moreira, 1999) e propõe romper com uma educação bancária (Freire, 1970). Assim sendo, ao observar o perfil dos alunos da Educação Profissional e Tecnológica, é possível identificar a presença de jovens e adultos.

A maioria desses alunos faz parte da geração conhecida como, os nativos digitais que, conforme Palfrey e Gasser (apud Santos et. al, 2011), são os nascidos após 1980 e que tem habilidade para usar as tecnologias digitais. Tal realidade, é reforçada, ao observarmos o crescente uso de tecnologias móveis, tais como o celular, demonstrado no gráfico 1.

Gráfico 1. Percentual de pessoas que tinham telefone móvel celular para uso na população de 10 anos ou mais de idade, por Grandes Regiões – 2005/2015.



Fonte(s): IBGE, 2016.

Diante dessa realidade, Moran et. al, (2013, p.1) diz que, “as tecnologias estão cada vez mais em evidência e os investimentos visam ter cada classe conectada à Internet e cada aluno com um notebook.” Portanto, devemos buscar construir espaços pedagógicos dentro desse contexto, que contribua para permanência dos alunos nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

3. Os espaços pedagógicos do século XXI

Sobre os espaços pedagógicos e uma educação de qualidade, corrobora o Professor Libâneo (2005, p. 117), afirmando que:

Devemos inferir, portanto, que a educação de qualidade é aquela mediante a qual a escola promove, para todos, o domínio dos conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas e afetivas indispensáveis ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos.

Para que a escola consiga ser eficiente nessa ação devemos observar os fatores influenciadores no processo de aprendizagem e, nessa perspectiva, analisar os espaços pedagógicos é parte inicial dessa observação. Assim sendo, os espaços de aprendizagem devem ser considerados para se ter inovação na educação Moran (2013).

Entretanto, se procuramos identificar o que mudou dos espaços escolares de antigamente para os atuais, perceberemos que quase nada foi modificado. Corrobora e vai um pouco além Teixeira et al. (2015, p. 66), dizendo que:

As escolas, em si, e seus espaços pouco se modificaram. Se fizessemos este mesmo paralelo com a tecnologia e os meios de comunicação — no mesmo período de quase cem anos — a percepção das mudanças seria extremamente radical;

indicando que a sociedade e os sujeitos fora da escola mudaram, mas que a estrutura escolar permaneceu a mesma.

Observa-se, portanto, que apesar do perfil dos estudantes jovens e adultos ter mudado ao longo do tempo, a sala de aula continua a mesma. Segundo Leão (1999, p. 188) a “escola tradicional continua em evidência até hoje”. Nesse sentido de mudanças do cenário educacional da era tecnológica, o desafio consiste em descobrir e desenvolver novas formas de envolver o aluno para que ele sinta vontade de aprender.

O espaço pedagógico colabora para despertar esse interesse no aluno, para que ele queira aprender. Gowin (1981 *apud* Moreira, 2005, p. 6-7) confirma asseverando que “o aluno tem que manifestar uma disposição para relacionar, de maneira não-arbitrária e não-literal, à sua estrutura cognitiva, os significados que capta dos materiais educativos, potencialmente significativos. Entende-se, portanto, que para aprender significativamente, faz-se necessário que os conhecimentos acessados por meio da escola, façam sentido na vida do estudante, para que ele consiga atuar na realidade em que se encontra inserido. Assim, aprender significativamente para Moreira (2005, p. 6) é aprender com “significado, compreensão, sentido, capacidade de transferência [...] dependente essencialmente do conhecimento prévio do aprendiz, da relevância do novo conhecimento e de sua predisposição para aprender.”

O aluno, no processo de ensino-aprendizagem tradicional, é considerado como um repositório de informações, no qual apenas recebe e armazena o conhecimento a ele transferido. Assim, segundo Mizukami (1986 *apud* Leão, 1999, p. 190) “na escola tradicional o conhecimento humano possui um caráter cumulativo.” E continua reiterando que:

[...] atribui-se ao sujeito um papel irrelevante na elaboração e aquisição do conhecimento. Ao indivíduo que está “adquirindo” conhecimento compete memorizar definições, enunciados de leis, sínteses e resumos que lhe são oferecidos no processo de educação formal [...] (MIZUKAMI, 1986. p.11 *apud* LEÃO, 1999, p. 190).

Corroborando Saviani, (1999, p. 18) descrevendo a pedagogia tradicional. Segundo o autor, as “escolas eram organizadas em classes, cada uma contando com um professor, ao qual cabiam as iniciativas e que expunha as lições que os alunos seguiam atentamente e aplicavam os exercícios que os alunos deviam seguir disciplinadamente”. Pode-se perceber que o professor era o centro no processo de ensino-aprendizagem e ao aluno cabia obedecer.

Os espaços pedagógicos por sua vez, precisam retomar ao seu lugar inicialmente de prazer, que com o passar dos anos, perdeu esse significado, e passou a ser visto apenas como um lugar onde se vai buscar e adquirir novas informações, na maioria das vezes de forma descontextualizada, transformado esse espaço em um lugar enfadonho e desprazeroso Alves e Pretto (2013, p. 1). Aqui nasce um dos grandes desafios da Educação, adequar os espaços pedagógicos, a realidade da sociedade e dos sujeitos atualmente. Mas, como seriam esses espaços pedagógicos?

Como resposta a esse questionamento, trazemos o exposto por Kotujansky et. al. (2015), que esclarece que esses espaços devem ser um ambiente inovador, que estimulam a capacidade criativa dos alunos e une elementos digitais e concretos, tais como, prototipação, experimentação, jogos digitais e simuladores, permitindo com isso a experimentação e invenção. Ou seja, espaços que viabilizem/favoreçam o vínculo entre teoria e prática.

4. Movimento Maker, sabendo do que se trata

Ter informações, nunca foi tão fácil, hoje em dia, tornou muito simples descobrir como realizar as coisas, quantas vezes já ouvimos alguém dizer, “queria aprender fazer um doce, pesquisei na internet, e assisti um vídeo, logo depois fiz o doce, ou até mesmo, de um colega que aprendeu arrumar um defeito no carro, assistindo a vídeos na internet”, entre outros exemplos. Com isso, percebemos o quanto, o lema “faça você mesmo”, tem fortalecido.

Alinhado a esse conceito, surgiu o movimento maker ou cultura maker, que segundo Samagaia (2015, p.2):

O movimento conhecido como “Makers” se fundamenta em uma tradição frequentemente revisitada. Trata-se do “Faça você mesmo” ou “Do it Yourself” (DiY) que vem sendo desdobrado em

um conceito complementar o “Do it with others” (DiWO). A essência das ações destes coletivos consiste na constituição de grupos de sujeitos, amadores e / ou profissionais atuando nas diferentes áreas ligadas a ciência e a tecnologia, que se organizam com o objetivo de suportar mutuamente o desenvolvimento dos projetos dos seus membros.

Assim, estimula-se os participantes à autonomia, assim o tema central é faça você mesmo, ou seja, cada pessoa tem que executar as atividades e fazer algo acontecer, aprendendo novas habilidades nesse processo. Ressalta-se que por ser uma proposta de aprendizado alicerçada na autonomia, na criatividade e pedagogicamente planejada, ela tem como foco desenvolver as competências técnicas e as habilidades socioemocionais, das quais destacam-se, o trabalho em equipe, a solução de problemas, a resiliência, a postura empreendedora e o desenvolvimento da capacidade de inovação, fatores relevantes na formação.

O movimento é uma tendência, que tem sido evidenciada na educação, pois, interage com a sociedade contemporânea e com metodologias e recursos que tenham como objeto central, aprender fazendo. Os espaços de educação maker, são desprovidos de ambiente físicos delimitados, quadro negro ou cadeiras individuais, os estudantes são livres para interagir entre si e com seus professores, que assumem a figura de mediar do conhecimento, e não mais detentor dele, como na educação tradicional. Com isso, é construído um ambiente que permite e preconiza um processo de ensino-aprendizagem, que conduz o aluno a explorar ideias, e desenvolver projetos utilizando diversas tecnologias. Dessa maneira o espaço maker está alicerçado sobre a ideia de transformar conhecimento em ação (Flemming, 2015, p. 7), e que oportuniza verdadeiramente o aprendizado personalizado (Martinez & Stager, 2013).

Perante o exposto, e tendo como base a ideia de Saviani, (2001) que por meio de estímulos do ambiente, e das experiências coletivas e individuais ocorre o processo de aprendizagem. O movimento maker, surge como uma proposta peculiar, e que poderá contribuir com a permanência dos alunos nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica a Distância. Com isso, apresentaremos como resultado desse estudo uma proposta de como seria um espaço maker.

5. Métodos

Essa é uma pesquisa do tipo bibliográfica que se fundamentou na afirmação de Parra Filho e Santos (1998, p. 97), no qual expõem que “qualquer que seja o campo a ser pesquisado, sempre será necessária uma pesquisa bibliográfica, para se ter um conhecimento prévio do estágio em que se encontra o assunto”. Corroborando Oliveira (2004, p.

119) com essa assertiva afirmando que “a pesquisa bibliográfica tem por finalidade conhecer as diferentes formas de contribuição científica que se realizaram sobre determinado assunto ou fenômeno”, isto é, trata-se da fundamentação das informações e dados para justificar a existência ou não de uma determinada hipótese.

Assim sendo, para a definição do problema e dos objetivos da pesquisa baseou-se em estudos já realizados, tornando possível o contato do pesquisador com outras fontes já divulgadas, com o objetivo de explorar e resolver problemas identificados. Conforme argumentam Marconi e Lakatos (2001, p. 44) a “finalidade é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto”. Para tanto, foram analisadas publicações relacionadas ao tema de permanência e êxito, tal como sobre interdisciplinaridade como uma possibilidade para uma aprendizagem significativa, a fim de desenvolver ferramentas para superar a evasão escolar.

6. Espaço Maker, como proposta para permanência dos alunos

Apesar de termos por certo que são fatores tais como, financeiros, familiares, individuais, saúde, emocionais, entre outros que propiciam o abandono escolar, devemos perceber que eles estão categorizados em fatores externos e internos à Instituição de Ensino (Figueiredo e Salles, 2016; Silva Filho e Araújo, 2017). Dessa maneira, buscar métodos, que contribuam para minimizar tais aspectos torna-se oportuno e fundamental.

Nesse sentido, a proposta que apresentamos, tem como objetivo central, idealizar um Espaço Maker que contribua com a permanência dos alunos de Educação Profissional e Tecnológica. Para isso, é necessário, apresentar três aspectos deste movimento, que devem possuir ferramentas digitais, infraestrutura de comunidade, e uma mentalidade fabricante (Martin, 2015). Assim, serão abordados nesse projeto os seguintes temas, estrutura física; composição desse ambiente; envolvimento dos docentes e alunos; dificuldades para estruturação, implementação e manutenção desse espaço e possíveis soluções para as dificuldades.

A composição da estrutura física de um ambiente maker seria formada por um espaço amplo, aconchegante, único, integrado e descontraído, de forma que propicie trabalho colaborativo e a troca de experiências para solução de problemas vivenciados no dia a dia do aluno, como nos ambientes profissionais. Levando em consideração as normas de saúde e segurança do trabalho, assim, deverão estar disponíveis

equipamentos de segurança e todas áreas de alto risco isoladas.

Embasado em um pensamento sustentável, o qual orienta que todo projeto deve ser elaborado, sobre três pilares, que são socialmente justo, ambientalmente correto e economicamente viável. Esse ambiente, atenderá as mais diversas formações profissionais do mundo do trabalho, e possuirá diversidade de recursos, ferramentas e tecnologias (podendo ser manuais). Com isso, contribui-se para a interdisciplinaridade, de forma que os alunos possam desenvolver seus próprios equipamentos e softwares para resolução dos desafios propostos no processo de ensino-aprendizagem.

A esse respeito, considera-se que a interdisciplinaridade atua como uma atitude que promoverá a liberdade do ser individual, levando-o a pensar, refletir, questionar, relacionar o conhecimento que já possui ao novo conhecimento e construir novos conceitos como ser histórico e social que é, internalizando-o em sua estrutura cognitiva. Segundo Jussara Oliveira (2007, p. 81):

a interdisciplinaridade, associada a práticas experimentais e críticas, promove a autonomia e a qualificação de profissionais mais conscientes, bem como subsídios para uma produção de melhor qualidade. A atitude interdisciplinar deverá estar presente e nortear o trabalho entre os professores e alunos e de toda a comunidade escolar. [...] O resultado desse trabalho conjunto é a produção de conhecimento que vai além da teoria e, principalmente, o que vem da prática, tentando trazê-la para a sala de aula, tornando o conhecimento mais significativo.

O aluno, por sua vez, relacionará o conhecimento, de forma não arbitrária, à sua estrutura cognitiva, conforme esclarece Ausubel (2003, p. 4), que ocorre o “[...] relacionamento dos novos materiais potencialmente significativos com ideias relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz [...]”. Todo esse mecanismo poderá evitar processos de ensino-aprendizagem equivocados e fadados ao fracasso, no qual o aluno não compreende o sentido de aprender, pois está inserido em um processo completamente desprovido de significado e compreensão.

Outro ponto chave nesse ambiente é o desenvolvimento de projetos que preconizam uma educação igual para todos. Sobre esse olhar, deve-se garantir a mobilidade e inclusão de todas as minorias.

Os docentes vão possuir um papel de mediador do processo de ensino-aprendizagem, assim deve levar em consideração os conhecimentos prévios dos alunos e em suas experiências, propondo desafios reais, que estão vinculados à atuação dos profissionais no mundo do trabalho. Tais desafios, de preferência deverão ocorrer em equipe, de modo a estimular as competências sociais, organizativas e

metodológicas. Nessa proposta, alunos e docentes estariam no mesmo nível de protagonismo no processo de aprendizagem a qual a troca de conhecimentos e experiências seriam mútuas. Segundo Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” Freire (2011, p. 24). Então o papel do educador pode ser entendido como um facilitador, alguém que prepara o terreno para o desenvolvimento do saber. Freire (2011, p. 25).

Neste contexto os professores assumiriam o papel de protagonista no ensino, enquanto os alunos seriam os protagonistas no processo de aprendizagem. Ou seja, a relação docente/aluno se dará através da mediação sempre valorizando as ideias e ações dos alunos. Caberá também, ao docente, estabelecer prazos de entrega do projeto e prestar assistência ao aluno na elaboração do mesmo.

Acerca das possíveis dificuldades para estruturação, implementação e manutenção destes espaços, evidencia-se o alto custo. Sugere-se então, a utilização de ferramentas de baixo custo e/ou reaproveitamento de materiais recicláveis para construção dos equipamentos, criados pelos alunos, que irão ser utilizados no desenvolvimento das soluções, trazemos como exemplo: impressora 3D, software entre outros, recursos fundamentais na estruturação desse espaço (Martin, 2015).

Outra dificuldade é a cultura tradicionalista dos docentes, que tem como essência uma educação bancária, que o papel do indivíduo no processo de ensino-aprendizagem é estruturado na passividade e memorização (Leão, 1999) e a resistência no uso das novas tecnologias, presente no contexto educacional ao longo do tempo (Paiva, 2008). Assim, torna-se primordial a atualização docente, com o novo papel dos indivíduos no processo de ensino-aprendizagem e com os recursos a serem utilizados nessa proposta e espaço pedagógico.

Nessa ótica, o ambiente deve ser amplo, interdisciplinar, colaborativo, inclusivo, integrador e sustentável, garantindo sempre a aprendizagem significativa, com o foco na solução de problemas reais e a troca de experiências entre docentes e alunos. Com isso, promovendo, como ressalta Luck (1995, p. 64):

o processo de integração e engajamento de educadores, num trabalho conjunto, de interação das disciplinas do currículo escolar entre si e com a realidade, de modo a superar a fragmentação do ensino, objetivando a formação integral dos alunos, a fim de que exerçam a cidadania, mediante uma visão global de mundo e com capacidade para enfrentar os problemas complexos, amplos e globais da realidade.

Ao estabelecer este espaço maker que vislumbra essa realidade, sem sobra de dúvidas retomaremos um espaço pedagógico prazeroso para os indivíduos, com isso, contribuindo de maneira eficiente e eficaz com a permanência e êxito dos alunos não apenas na Educação Profissional e Tecnológica, mas em qualquer sistema educacional que tenha como fundamento básico oportunizar a emancipação do indivíduo.

7. Considerações Finais

Apesar dos grandes desafios que pairam sobre o sistema educacional, percebemos que existem diversas possibilidades de enfrentamento dessas dificuldades. Portanto, esse estudo tem a proposta de ser uma alternativa que contribua, ainda que de maneira inicial, para a construção de um sistema educacional baseado em uma concepção materialismo-histórico dialético, ou seja, que preconize o conceito de práxis, ou seja, uma ação, que leva uma reflexão crítica da realidade, promovendo uma transformação interna e externa, conduzindo a uma ação revolucionária, portanto diferente.

Estruturado nessa concepção e de maneira geral, esse espaço maker deverá, de maneira harmônica, contribuir para a inserção de novas tecnologias que possibilite soluções adaptadas à sociedade contemporânea e além disso, que promova a adesão dos estudantes e docentes, tendo o trabalho como princípio educativo, para que realmente tenhamos uma aprendizagem significativa e se alcance a emancipação do indivíduo. Somente sobre esse viés, teremos um espaço pedagógico que contribua para a permanência dos alunos nos cursos de Educação Profissional e Tecnológica.

Referencias

- Andifes, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. Com evasão escolar empacada, país levaria 200 anos para incluir jovens. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/com-evasao-escolar-empacada-pais-levaria-200-anos-para-incluir-jovens/>. Data de acesso: 27 jul. 2018.
- Alves, L. R. G.; Pretto, N. Escola: um espaço de aprendizagem sem prazer? Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Lynn_Alves/publication/304011369_Escola_um_espaco_de_aprendizagem_sem_prazer/links/5762b21d08ae0eda64310e44/Escola-um-espaco-de-aprendizagem-sem-prazer.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva*. Tradutor: Lígia Teopisto; Plátano Editora.
- Brasil, Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação - PNE para o decênio 2011-2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7116-pl-pne-2011-2020&Itemid=30192. Data de acesso: 26 jul. 2018.
- Ehlers, A. C. da Silva Tavares; Souza, M. V. de. (Org.). (2015). *Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI*. Florianópolis: Bookess.
- Fleming, L. (2015). *Worlds of making: Best practices for establishing a makerspace for your school*. Corwin Press.
- Figueiredo, N. G. da S.; Salles, D. M. R. Educação Profissional e evasão escolar em contexto: motivos e reflexões. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/2017nahead/1809-4465-ensaio-S0104-40362017002500397.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2018.
- Freire, P. (1970). *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- (2011). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2016). Acesso à internet e a televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal. Coordenação de Trabalho e Rendimento. – Rio de Janeiro: IBGE.
- Lakatos, E. M.; Marconi, M. de A. (2001). *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. São Paulo: Atlas.
- (2006). *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados*. São Paulo: Atlas.
- Leão, D. M. M. (1999). Paradigmas contemporâneos de educação: escola tradicional e escola construtivista. *Cadernos de pesquisa*, v. 107, pp. 187-206. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08>. Acesso em: 22 ago. 2018.
- Libâneo, J. C.; Oliveira J. F.; Toschi M. S. (2005). *Educação escolar: políticas estrutura e organização*. São Paulo: Cortez.
- Kotujansky, S. et. al. Cluster de Inovação na Educação: Estratégias para a melhoria da educação e competitividade organizacional. In: Clarissa Stefani Teixeira.
- Martin, L. The Promise of the Maker Movement for Education. Disponível em: <<https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1099&context=jpeer>>. Acesso em: 20 ago. 2018.
- Martinez, S. L.; Stager, G. (2013). *Invent to Learn: Making, Tinkering, and Engineering in the Classroom*. Torrance, CA: Constructing Modern Knowledge Press.
- Meggiorin, L. C. A evasão no ensino médio. Disponível em: <http://www.jb.com.br/sociedade-aberta/noticias/2013/10/04/a-evasao-no-ensino-medio/>. Data de acesso: 26 jul. 2018.
- Moran, J. M.; Masetto, M.s; Behrens, M. A. (2013). *Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus.
- Moreira, M. A. (1999). *Teorias de Aprendizagem*. São Paulo: EPU.
- Oliveira, S. L. de. (2004). *Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- Oliveira, J. F. A. C.; Felício, C. M. ; Silva, O. N.; Rosa Filho, S. N.; Soares, Marlon H. F. B.; Matos, Maurício dos S. (2007). Proposta interdisciplinar para o ensino de Química no Curso Técnico em Agricultura. *Cadernos Temáticos* (Impresso), v. 1, p. 79-83.
- Paiva, V. L. M. de O. *O Uso da Tecnologia no Ensino de Línguas Estrangeira: breve retrospectiva histórica*. Disponível em <www.veramenezes.com/techist.pdf> Acesso em: 2 ago. 2018.
- Parra Filho, D.; Santos, J. A. (1998). *Metodologia Científica*. São Paulo: Futura.
- Samangaia, R; Neto, D. D. (2015). Educação científica informal no movimento “Maker”. X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – São Paulo. Disponível em <<http://www.xenpec.com.br/anais2015/resumos/R0211-1.PDF>> Acesso em: 23 jul. 2018.
- Santos, M. dos, Scarabotto, S. do C. dos A., Matos, E. L. M. Imigrantes e nativos digitais: um dilema ou desafio na educação? Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5409_3781.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2018.

Saviani, D. (2001). *Escola e Democracia*. Campinas, Autores Associados.

Silva Filho, R. B.; Araújo, R. M. de L. Evasão e abandono escolar na educação básica no Brasil: fatores, causas e possíveis consequências. Disponível em:<
<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/download/24527/15729>>.
Acesso em: 23 jul. 2018.

Teixeira, C. S.; Ehlers, A. C. da S. Tavares; Souza, M. V. de. (Org.). (2015). *Educação fora da caixa: tendência para a educação no século XXI*. Florianópolis: Bookess.

Yared, I. (2008). O que é interdisciplinaridade. In. I. Fazenda, *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez.



RESISTENCIA EN LAS ESCUELAS INDÍGENAS DEL AMAZONAS COLOMBIANO

Una mirada desde la planificación educativa

Resistance in the Indigenous Schools of the Colombian Amazon:
a Look from the Educational Planning

YESIKA DEL CARMEN ROJAS GIL, OMAR ALFONSO BONILLA LOPEZ

Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia

KEY WORDS

*Resistance
Educational Planning
Intercultural Education
State and Education
Educational Policy
Cultural Diversity
Indigenous Schools
Colombian Amazon*

ABSTRACT

A descriptive investigation of exploratory type is carried out, in order to obtain a preliminary look at the resistance fields in two indigenous schools with different rurality index, using as a framework the educational planning in four levels: national, departmental, institutional and in situ. The resistance is analyzed from five categories: Defense of the territory, vision of community, sense of service, recovery of identity and oral tradition. It is concluded that the relations of reproduction and resistance converge within the school to the extent that planning at the national and departmental levels has a homogenizing character and the school must respond to their requirements, however, from the opinion of teachers, become importance the role of the school in the resistance to homogenization especially in the categories of community vision, sense of service and identity recovery.

PALABRAS CLAVE

*Resistencia
Planificación de la educación
Educación intercultural
Estado y educación
Política educacional
Diversidad cultural
Escuelas indígenas
Amazonas colombiano*

RESUMEN

Se realiza una investigación descriptiva de tipo exploratorio, con el fin de obtener una mirada preliminar de los campos de resistencia en dos escuelas indígenas con diferente índice de ruralidad, utilizando como marco la planificación educativa en cuatro niveles: nacional, departamental, institucional e in situ. La resistencia se analiza desde cinco categorías: Defensa del territorio, visión de comunidad, sentido de servicio, recuperación de identidad y tradición oral. Se concluye que las relaciones de reproducción y resistencia confluyen dentro de la escuela en la medida en que la planificación a nivel nacional y departamental tiene un carácter homogeneizante y la escuela debe responder a sus requerimientos, sin embargo, desde la opinión de los maestros cobra fuerza el papel de la escuela en la resistencia a la homogeneización especialmente en las categorías de visión de comunidad, sentido de servicio y recuperación de identidad.

Recibido: 18/02/2019

Aceptado: 12/07/2019

Introducción

Para nadie es un secreto la manera en que los procesos de homogeneización han ocurrido en América Latina desde los periodos de Conquista hasta nuestros días. Si bien los procedimientos han cambiado, el resultado final es el mismo: Pérdida de diversidad cultural. En épocas recientes, dos condiciones han agravado la problemática: la globalización y la política neoliberal, al traer consigo el control social que busca en la educación su mayor aliado, por cuanto es el lugar que el Estado ha destinado para reproducir los valores, normas y conductas para el orden social (Vásquez, 2015).

Sin embargo, históricamente las comunidades indígenas en Colombia han respondido a dicha homogeneización, a través de lo que se ha denominado resistencia indígena comunitaria, la cual, particularmente en el Cauca, ha luchado “contra la violencia estructural, la violencia del conflicto armado y el modelo económico neoliberal” (Hernández, 2006: p. 200), orientando sus acciones “inicialmente hacia la superación de la violencia estructural, mediante la recuperación de la cultura, el territorio, la autonomía, el fortalecimiento de los cabildos y las autoridades propias, la educación y la medicina propia, y los planes de vida” (Hernández, 2006: p. 198).

A este respecto la sociología educativa, con el fin de entender la naturaleza de la escolarización y su relación con la sociedad, ha planteado dos teorías denominadas de reproducción y de resistencia, las cuales, de acuerdo con Giroux (1986), se pueden encontrar al mismo tiempo dentro de una escuela, de tal suerte que, así como se encuentran relaciones donde efectivamente se favorecen las clases dominantes, también es posible encontrar campos de resistencia a la sociedad dominante.

Lo anterior se podría evidenciar en la escuela indígena, la cual, al hacer parte de la educación en Colombia debe dar cumplimiento a la Ley General de Educación (Ley 115/94) junto con los decretos que la reglamentan, normas que no solo incluyen las diferentes áreas obligatorias con sus estándares de competencia, sino que, en el caso de la educación para grupos étnicos, recalcan la importancia de fomentar la conservación y divulgación de su cultura a través de los programas regulares de educación.

Otra manera en que el Estado ejerce la homogeneización se relaciona con el territorio, donde se observa que, según el último censo (DANE, 2018¹) este se clasifica en cabeceras municipales, centros poblados y rural disperso, asumiendo la ruralidad como un todo, desconociendo otros términos como gradiente de ruralidad (Itzcovich, 2010) o índice de ruralidad (Programa de las

Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2011), en los cuales se adopta el municipio como unidad de análisis y se asume la ruralidad como un continuo.

El departamento de Amazonas no es ajeno a toda esta problemática, por lo cual, el presente estudio realiza una mirada preliminar de los campos de resistencia en dos escuelas indígenas con diferente índice de ruralidad, utilizando como marco, los documentos de planificación educativa en tres niveles (nacional, departamental e institucional), y un cuarto nivel *in situ* con la opinión de los maestros que prestan su servicio en dichas instituciones educativas.

El presente artículo corresponde a la segunda entrega² que busca analizar las condiciones de la escuela indígena entre los años 2012 a 2014, periodo que comprende el momento anterior al paso de la administración de las escuelas a las comunidades indígenas, con el fin de, en un posterior estudio, comparar lo que sucedió antes y después de dicho acontecimiento.

Método

El enfoque de la presente investigación es cualitativo por cuanto se compara la planificación educativa en diferentes niveles (nacional, departamental, institucional e *in situ*) y la relación que cada una de ellas tiene con los campos de resistencia a través de cinco categorías que fueron inferidas a partir del artículo “La escuela como territorio de prácticas de resistencia en escenarios de emergencia social, Toribío-Cauca: El que es Nasa resiste” (Hernández, Cetina & García, 2016):

1. Defensa del territorio: Permanencia y protección del territorio ancestral donde “se establecen los principios y prácticas de la cultura” (p. 34).
2. La visión de comunidad: “deben ser los valores y principios comunitarios los que rijan todas las dinámicas que se producen al interior del pueblo, siempre con la visión de crecimiento de la comunidad como unidad” (p. 37).
3. El sentido de servicio: “No estudien para crecer y tener, sino para servir” (p. 36).
4. Recuperación de identidad: “Para recuperar esa identidad como indígena [nos] reconocernos como indios, en [territorios] ancestrales, más que coloniales” (p. 34).
5. La tradición oral: “herramienta para mantener viva la historia, cultura y visión ancestral de los pueblos indígenas” (p. 37).

¹ <https://sitios.dane.gov.co/cnpv-presentacion/src/#donde00>

² El primer trabajo corresponde a “Barreras y condiciones favorables para la enseñanza multi/intercultural de ciencias naturales en la escuela indígena en el Trapecio Amazónico” (Rojas-Gil & Bonilla, 2014).

Los datos fueron recolectados en dos instituciones educativas indígenas del departamento de Amazonas, una de ellas ubicada sobre el margen del río Amazonas (Institución Educativa María Auxiliadora de Nazareth – IE MAN) y la otra ubicada sobre el margen del río Caquetá (Institución Educativa San José – IE SJ).

Participantes o sujetos

Los participantes del estudio corresponden a profesores que prestan su servicio en Instituciones Educativas Indígenas (María Auxiliadora de Nazareth y San José) y que durante el taller contestaron las encuestas. Es importante resaltar que a los docentes se les informó que sus nombres

no aparecerían en el texto, y que los materiales recogidos estarían en total confidencialidad por lo cual no serían entregados a ninguna instancia que los solicitara. Dado el carácter anónimo de los datos, los resultados se describirán en masculino, aunque en ocasiones se refiera a una maestra.

En total participaron 24 maestros (16 de la IE MAN y 8 de la IE SJ) pertenecientes a las etnias indígenas carijona, kokama, macuna, matapí, miraña, tikuna, uitoto y yagua así como afrodescendientes y no indígenas de la región amazónica y de otras regiones del país. Para efectos del análisis, los profesores fueron agrupados de acuerdo con la etnia y la formación educativa y se asignaron las siglas que aparecen en la Tabla 1.

Tabla 1. Grupos de acuerdo con la etnia y formación educativa.

I EI	GRUPO	SIGLA	No. PROF
M A N	Tikuna - Bachiller académico	T-A	3
	Tikuna - Bachiller académico – Etnoeducador	T-AE	1
	Tikuna - Bachiller normalista	T-N	3
	Tikuna - Bachiller normalista – Etnoeducador	T-NE	1
	Uitoto - Bachiller normalista	U-N	1
	Uitoto - Bachiller normalista - Ing. Agrónomo	U-NP	1
	Kokama - Bachiller normalista	K-N	1
	Kokama - Bachiller normalista - Lic. Educ. Básica	K-NL	1
	Kokama - Bachiller normalista – Etnoeducador	K-NE	2
	Yagua - Bachiller normalista	Y-N	1
	No indígena - Bachiller técnico - Zootecnista	NI-TP	1
S J	Macuna - Bachiller académico	MAC-A	2
	Matapí - Bachiller normalista - Etnoeducador	MAT-NE	1
	Miraña - Bachiller normalista	MIR-N	1
	Carijona - Bachiller académico	CAR-A	1
	No indígena Amazónico - Bachiller normalista	NIA-N	1
	No indígena - Bachiller académico - Lic. Filosofía	NI-AL	1
	Afrodescendiente - Bachiller académico - Lic. Biología y Química	A-AL	1

Herramientas

El diseño de la presente investigación es del tipo Exploratorio por cuanto se analiza un tema poco estudiado, pues si bien, en otras regiones del país como Cauca, se han desarrollado investigaciones relacionadas con la educación indígena, en la región amazónica, dichos estudios son escasos por lo que existe poca información. Con respecto a los métodos usados en el proceso cualitativo, la presente investigación tuvo en cuenta las siguientes:

Encuestas abiertas. Se interrogó a los profesores por su opinión sobre pedagogía y didáctica en el aula de clase, igualmente se realizaron preguntas sobre datos básicos para determinar las unidades de análisis por etnia y formación académica. De esta manera se buscaba focalizar intereses, establecer énfasis, revelar posturas nuevas y así indagar ese mundo de sentido del maestro.

Grupos de enfoque. Consideradas por algunos autores como entrevistas grupales, buscan la construcción de significados grupales (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2010). Durante la sesión, se utilizó un “ejercicio escrito” (Hernández Sampieri, Fernández & Baptista, 2010) que se realizó en dos etapas: en primer lugar se entregó una hoja a cada maestro y se solicitó que dibujaran los elementos con los que un niño indígena debiera contar después de cursar la primaria; posteriormente los maestros se reunieron por grupos y en una cartelera consolidaron sus ideas y las expusieron, momento en el cual se realizaron preguntas de acuerdo a lo manifestado por los maestros y con su autorización se procedió a grabar sus respuestas con video cámara.

Documentos. Los documentos que sirven de base para el análisis son:

1. Nivel nacional: Plan Nacional Decenal de Educación 2006 – 2016 y el Plan Nacional de Desarrollo 2010 – 2014.
2. Nivel departamental: Plan de Desarrollo Departamento del Amazonas 2012 – 2015.
3. Nivel institucional: Proyecto Educativo Comunitario.
4. Nivel *in situ*: Opinión de profesores que prestan su servicio en las mencionadas instituciones educativas indígenas.

Procedimiento

Las entrevistas y la aplicación de las encuestas se llevaron a cabo durante los talleres denominados “Conocimiento ancestral vs Conocimiento científico” organizados por el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes del Sindicato Único de Educadores (CEID-SUDEA), con el aval de la Secretaría de Educación Departamental.

Vale la pena mencionar que los talleres resultaron fundamentales para la recolección de la información teniendo en cuenta por un lado “que estos grupos humanos han desarrollado una desconfianza por los foráneos que toman información de estas comunidades, pues en escasas ocasiones se socializan los resultados de los trabajos con la comunidad” (Bonilla, 2013: p. 11), y por otro lado que resulta difícil y costosa la logística que implica el desplazamiento de los profesores y su alimentación.

Resultados

La última Constitución de la República de Colombia, a diferencia de sus antecesoras, recalca la importancia de la educación a través de diferentes artículos (10, 27, 41, 42, 44, 45, 64, 65, 67, 68, 69, 71, 336, 350 y 366) y particularmente se refiere a la educación de los grupos étnicos señalando, por un lado en el Artículo 10 que “la enseñanza que se imparta en las comunidades con tradiciones lingüísticas propias será bilingüe” y por otro lado en el Artículo 68 que “los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural” (Asamblea Nacional Constituyente, 1991).

A partir de la formulación de la Constitución de 1991 surge la necesidad de redactar la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), dado que, como lo expresa el Ministro de Educación en la “Exposición de Motivos”, la Constitución de 1991 transfirió del Presidente al Congreso la regulación de la educación, por lo que, “El proyecto de ley parte de cada uno de los puntos consagrados en la constitución de 1991 sobre la educación, los desarrolla, los amplía, los interpreta e incluye los elementos necesarios que no están presentes en la Carta” (Ministerio de Educación, 1992).

Justamente uno de esos elementos que no se encuentra en la Constitución tiene que ver con la planificación educativa, por lo que la Ley 115 de 1994 la desarrolla a través de los artículos 61, 72, 75, 148, 151, 154 y 206 que hacen referencia a los planes de educación ya sean nacionales, departamentales o distritales (Congreso de la República de Colombia, 1994).

La planificación educativa es una herramienta que fija el norte con el fin de dirigir los esfuerzos sociales, económicos y políticos que permitan alcanzar los objetivos, metas y acciones. Por lo tanto, para efectos del presente estudio, se analizan los planes nacionales, departamentales e institucionales, buscando las referencias que tengan sobre la educación en grupos étnicos y las cinco categorías de resistencia que se abordan en el presente estudio.

Nivel Nacional

Plan Nacional Decenal de Educación (PNDE) 2006-2016. Con respecto a la defensa del territorio el PNDE 2006-2016 se refiere básicamente al fomento de lo que denomina “equidad territorial” (p. 69), y adicionalmente realiza dos alusiones sobre el territorio: por un lado, propone como meta de calidad del sistema, utilizar estrategias para el “arraigo territorial” (p. 21), y por otro lado establece que los grupos étnicos deben contar con modelos pedagógicos propios mediados por las TIC que propendan por “la preservación de su diversidad cultural y la conservación de su medio ambiente” (p. 48).

Ahora bien, contraria a la visión de comunidad y el sentido de servicio de los pueblos indígenas, el PNDE 2006-2016 no hace ninguna referencia de usar la educación para el crecimiento de la comunidad, de hecho, el desarrollo humano es percibido como el crecimiento individual, “en el marco de una convivencia pacífica” (PNDE 2006 – 2016, p. 21). Por su parte, la identidad es abordada a nivel general con el conocimiento y respeto de la diversidad lingüística y cultural, manifestando que, si se garantiza el cumplimiento de la cátedra etnoeducativa impartida en todas las instituciones educativas del país se fortalecerá el sentido de identidad nacional. Particularmente para los grupos étnicos propone a través de la investigación y la innovación “reafirmar la identidad individual y colectiva” (p. 61).

Finalmente, con respecto a la tradición oral, el PNDE 2006-2016 se traza como meta, la construcción de procesos educativos nacionales, a partir de “la diversidad lingüística, las cosmovisiones, la organización social, la espiritualidad y la interacción de los grupos étnicos con la naturaleza” (p. 129). Por lo tanto, considera necesario “promover y apoyar investigaciones y publicaciones que divulguen la sabiduría de los

grupos étnicos en contextos bilingües” (p. 133). Sin embargo, cuando se refiere a la “lengua materna” y el adquirir competencias comunicativas en una segunda lengua no deja claro lo que significa esto para los grupos étnicos.

Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2010-2014. Desde el título para la sección de educación “Formación de capital humano” queda clara la visión de Gobierno neoliberal, en la cual desaparece la visión de comunidad y el sentido de servicio dejando como propósito fundamental de la educación la adquisición de capacidad competitiva para el crecimiento económico individual. De esta manera considera que los procesos de enseñanza – aprendizaje se deben basar en competencias que surjan del diálogo entre el sector educativo y el sector productivo posibilitando la inserción de los jóvenes en el mercado laboral, y a su vez dichas competencias deben ser objeto de evaluación permanente a todo nivel (primaria, básica secundaria, media, profesional).

Dentro de este marco, los pueblos indígenas son vistos como población vulnerable al considerarlos como un grupo de bajo poder adquisitivo, por lo cual se formulan dos indicadores en educación: por un lado, la búsqueda de “esquemas de atención educativa pertinentes, interculturales e integrales para la atención educativa de las etnias” (p. 360), y por otro lado, el fomento en la planificación de estrategias de permanencia dentro del sistema educativo (p. 363).

Ahora bien, el PND 2010-2014 presenta un apartado para los grupos étnicos, en el cual, específicamente para los pueblos indígenas se refiere a la búsqueda de articular la oferta educativa del Estado y la propuesta del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), “especialmente en los temas de organización de las plantas de personal, definición del proyecto educativo institucional (PEI), y organización del registro de la matrícula” (p. 476). Así mismo, consideran que los proyectos etnoeducativos posibilitarán “el uso práctico de la lengua, la formación de maestros, la producción de materiales bilingües, el diseño del currículo, los planes de estudios elaborados y concertados con los pueblos indígenas” (p. 476).

Finalmente es importante señalar que el PNDE 2006-2016 no es mencionado en el documento, aunque en la Ley 1450 de 2011 por la cual se expide el PND 2010-2014 establece en el Artículo 10 que estos dos planes deben estar armonizados para dar cumplimiento a la Ley General de Educación.

Nivel departamental

Plan de Desarrollo Departamento del Amazonas (PDDA) 2012-2015. De acuerdo con la estadística manejada por el departamento de Amazonas, de la población vinculada al sistema educativo, el 46,47% pertenece a un pueblo indígena, recalando que, a

pesar de su diversidad cultural, “la entidad territorial no cuenta con una política etnoeducativa definida” (p. 120). Es así como, dentro de las estrategias para los grupos étnicos en materia de educación proponen la “participación activa en la implementación del sistema educativo indígena propio (SEIP) en el Amazonas” (p. 296).

El PDDA 2012-2015 titulado “Por un buen vivir. Somos pueblo, somos más”, fue armonizado con el PND 2010-2014, de tal modo que, de manera reiterativa se refieren a los grupos étnicos como población vulnerable que requiere una “atención educativa para el mejoramiento de la calidad educativa” (p. 325), así como un “apoyo y fortalecimiento a los procesos de educación bilingüe e intercultural” (p. 326), pero sin ofrecer mayores detalles de cómo lograrlo.

Nivel institucional

Resignificación del Proyecto Educativo Comunitario de la institución educativa María Auxiliadora de Nazareth. Desde la cosmovisión y las relaciones interculturales (PEC-MAN). El documento fue impreso en 2010 como producto de un extenso estudio en el que hacen una recopilación de la historia de la educación en el trapezoido amazónico incluyendo el marco legal nacional, así como la caracterización de la cosmovisión de los pueblos yagua, tikuna y kokama, reconociendo sus mitos, el saber ser y hacer del hombre y la mujer, las prácticas culturales y rituales y lo que significa la educación para cada pueblo.

Los cinco criterios de resistencia que se tienen en cuenta en el presente artículo son expuestos de manera amplia en los lineamientos del PEC-MAN, haciendo parte de los principios, la visión, el perfil de las y los estudiantes, los fundamentos culturales y los objetivos. Adicionalmente, dentro de estos últimos incluyen otros elementos como las buenas relaciones con los países vecinos, el estímulo del espíritu investigativo, el reconocimiento del mestizo como producto de la herencia de los indígenas y de los españoles, preparación de los estudiantes para que lleguen a ser universitarios y el afecto, ternura y respeto para los niños y niñas.

Proyecto Educativo Institucional y Comunitario. Institución Educativa San José. Corregimiento de La Pedrera. Amazonas (PEC-SJ). Fue enviado a la Secretaría de Educación de Amazonas en el año 2012, y en él se presenta la historia de la educación de los pueblos indígenas del bajo Caquetá, la normatividad de la etnoeducación, las políticas institucionales, los planes de estudio y el manual de convivencia. Como se manifiesta de manera categórica en la introducción, el PEC se basa en el diagnóstico de necesidades educativas que propone la comunidad a través de la Asociación Indígena de Pedrera Amazonas (AIPEA) y en los estándares de competencias propuestos por el MEN

sin desconocer la cosmovisión de las comunidades cercanas.

A diferencia del PEC-MAN las cinco categorías de resistencia de las que trata el presente artículo no se exponen de manera explícita, no obstante, implícitamente son abordadas en cada uno de los apartados haciendo especial énfasis en el territorio, la autonomía y los derechos indígenas como ejes sobre los que debe girar la educación en la zona.

Nivel in situ

Institución Educativa María Auxiliadora de Nazareth. Como ya se ha comentado anteriormente, los grupos indígenas que habitan la zona cercana a la institución son: tikuna, kokama y yagua, por lo cual la entrevista y las encuestas se realizaron a profesores de las tres etnias pero también a profesores de la etnia uitoto y a profesores no indígenas que prestan su servicio en la institución. Igualmente, el análisis contempla el nivel de formación, como una característica que podría estar interviniendo en las respuestas dadas por los maestros.

Grupos de enfoque. En términos generales, las respuestas individuales no difirieron de lo que en cualquier escuela del país se esperaría, es decir, los elementos con los que un niño indígena debiera contar después de cursar la primaria están relacionados con el saber, el ser y el saber hacer. Así por ejemplo, manifiestan la importancia de que adquieran conocimientos en todas las áreas, aunque varios de ellos hacen especial énfasis en la comprensión de lectura, matemática y ciencias. Igualmente, se refieren a que sean “buenas personas”, en el sentido de que el niño respete, sea responsable, honrado, autónomo, humilde, tolerante, colaborador, puntual, etc. En este mismo sentido dos profesores K-N se refieren al término “competente” reflejando la visión dominante de los planes de educación nacional.

Ahora bien, todos los maestros que pertenecen a alguna etnia coinciden en que un elemento importante de resistencia es el conocimiento ancestral o tradicional y algunos lo especifican mencionando los mitos, valores, principios, artesanías, danzas, pinturas, entre otros. En este punto es importante anotar que algunos de ellos se referían a la adquisición de los conocimientos ancestrales en la escuela y otros a valorar dichos conocimientos sin especificar donde se adquieren. Por otra parte, solamente uno de los profesores (T-N) escribió en su lengua las palabras que representan cada una de las habilidades de los niños tikuna. Otras respuestas que sobresalen son:

T-A: Uno de los maestros incluye dentro de los elementos “observa, prepara las ideas, escucha a los demás, perdona, asegura el valor, camina hacia el futuro, espera a los demás hacia el camino de la libertad la educación, saluda a los demás”. Esta

respuesta muestra la educación con una visión de comunidad y sentido de servicio. Junto con un maestro T-N se refieren al elemento liberador de la educación.

T-AE: Incluye dentro de los elementos “liderazgo, amor a la familia, sentido de pertenencia, identidad y personalidad definida, más humano, amor a la naturaleza”. Junto con un maestro T-N incluyen la función de líder y el sentido de pertenencia como factores importantes a desarrollar en la escuela.

K-NL: Incluye dentro de los elementos “expresión sin temor, verdad, analítico, comprensión, optimismo, identidad, transmita sus conocimientos y cultura, avance a pesar de la dificultad, los pasos dejen huellas de sus actos, cuide su entorno, perseverancia, entrega”. Es uno de los pocos que incluye la tradición oral dentro de su respuesta, aun cuando no se refiere específicamente a la lengua. Junto con los profesores T-AE y K-N resaltan el respeto, amor y cuidado del medio ambiente.

Cuando se conforman los grupos, todos los profesores tikunas incluyeron las palabras que representan cada una de las habilidades de los niños tikuna y durante la exposición las explicaron parcialmente (Maú - pensamiento, Naé - espíritu, Porá - liderazgo y Kua - discernimiento). Sin embargo, al inferir por más información uno de los maestros interrumpió manifestando que esa información no se compartía con “kori” (blanco en tikuna) ni la escuela era el espacio adecuado para abordar esos temas.

Encuesta abierta. Las preguntas estaban dirigidas por un lado hacia la pedagogía, entendida como la intención que se tiene en el proceso de enseñanza, la cual está moldeada por las necesidades, intereses y expectativas que tienen los estudiantes y por otro lado hacia la didáctica al interrogar a los maestros por las estrategias de enseñanza. A continuación, se presentan los principales resultados:

Necesidades de los estudiantes. Acorde con la entrevista, todos coincidieron en manifestar que la necesidad de los estudiantes es adquirir nuevos conocimientos, haciendo énfasis en la comprensión de textos en castellano y las operaciones básicas. Solamente dos maestros (no indígena y KNE) se refirieron a “entrelazar la parte cultural con la parte occidental”. Por otra parte, vale la pena mencionar que varios profesores se refirieron al afecto como una necesidad del estudiante indígena.

Intereses de los estudiantes. La mayoría de profesores coincidieron en que el principal interés de los estudiantes es jugar y experimentar.

Expectativas de los estudiantes. En este aspecto el consenso fue generalizado afirmando que los estudiantes esperan culminar con éxito los años escolares para graduarse de bachiller y continuar sus estudios de educación superior o realizar un oficio dentro de la comunidad como pescador,

agricultor, artesano, profesor, entre otros. Varios de los maestros también se refirieron a la expectativa de ser líderes en su comunidad o policías.

Estrategias de enseñanza. Dentro de las estrategias de enseñanza que se mencionan se encuentran aquellas convencionales como las exposiciones, lecturas, diálogos, dibujos, carteleras, etc. Sin embargo, la gran mayoría propuso otras estrategias como el juego, el canto, el cuento, las salidas de campo, los experimentos y específicamente los profesores tikunas se refirieron a talleres con los abuelos. Solamente el maestro K-NL se refirió al uso de las TICs como estrategia de enseñanza.

Institución Educativa San José. La entrevista y las encuestas se realizaron a docentes de cuatro etnias: macuna, matapí, miraña y carijona, así como profesores no indígenas y afrodescendientes.

Grupos de enfoque. A diferencia de lo mencionado anteriormente con los profesores de la IE-MAN, no se mencionan conocimientos particulares como elementos fundamentales con los que un niño indígena debiera contar después de cursar la primaria, sino que mencionaron cualidades como autocrítico, creativo, dinámico, curioso, reflexivo, entre otras, resaltando particularmente la identidad y el sentido de pertenencia. Es importante tener en cuenta que cuando se refieren al “conocimiento” lo hacen desde la capacidad que tenga el estudiante de aprender y conocer lo que le sea útil.

Con respecto al sentido de pertenencia, al indagar un poco más por la relación de la escuela con las lenguas indígenas, los profesores manifiestan que si bien un 30% de ellos habla la lengua de su etnia, como institución no han definido un área de lengua pues en un mismo salón se encuentran niños de hasta seis o siete etnias. Sin embargo, la institución cuenta con una asignatura denominada “Cultura y producción” donde enfatizan la cultura tradicional y los niños que conocen su lengua comparten con los demás algunas palabras de su contexto.

Uno de los profesores también llama la atención a la importancia de hacer coincidir el calendario académico con el calendario de las comunidades. Así, por ejemplo, se hace necesario para el bajo Caquetá concentrar las clases en el internado entre marzo y octubre pues de noviembre a febrero las comunidades tienen sus bailes y ritos tradicionales. Sin embargo, de acuerdo con la Secretaría de Educación de Amazonas, por orden del MEN el calendario académico no puede variar, lo que representa una pérdida cultural enorme si los niños van a estar en el internado en lugar de estar compartiendo con su pueblo las fiestas tradicionales.

Encuesta. En cuanto a las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes, los maestros coincidieron en afirmar que se trata de interpretar

el medio que los rodea articulando el conocimiento ancestral y occidental. De esta manera los estudiantes indígenas le dan significado a lo que aprenden en la escuela pues, al conocer su ambiente, tienen la capacidad de comparar uno y otro conocimiento para finalmente aplicarlo a la vida cotidiana. Los maestros no se refieren a la educación superior como expectativa, máximo sugieren la terminación de estudios de la media en la institución educativa con el fin de aspirar a ocupar el cargo de profesor dentro de su comunidad.

Igualmente se resalta la visión de comunidad y el sentido de servicio de la educación dentro de la opinión del maestro, al considerar que las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes se encuentran en pro del conocimiento y cuidado de su entorno, ya sea como partícipes o líderes dentro de su sociedad. Las estrategias de enseñanza que mencionan se refieren a aquellas convencionales como las exposiciones, lecturas, diálogos, dibujos, carteleras, etc.

Discusión

Atendiendo al objetivo del presente estudio, en primer lugar, se comparan las propuestas plasmadas en la planificación educativa en diferentes niveles y en escuelas con distinto índice de ruralidad en el departamento de Amazonas, utilizando las cinco categorías de resistencia planteadas anteriormente, y en segundo lugar se destacan los campos de resistencia encontrados.

Defensa del territorio

En los PEC de ambas instituciones se refieren a la importancia del territorio como base de la cultura y el PNDE 2006-2016 menciona el uso de estrategias para el arraigo territorial dentro de la meta de calidad del sistema. Si bien los maestros de ambas instituciones no expresan la defensa del territorio, los profesores de IE – SJ consideran que dentro de las necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes se encuentra el cuidado del entorno y dos profesores kokama y uno tikuna de la IE – MAN se refirieron al cuidado del medio ambiente.

La poca alusión que hacen los maestros a la defensa del territorio podría estar conectada con el hecho de que el departamento de Amazonas desde hace un tiempo presenta una distribución del territorio en resguardos y en épocas recientes no ha sido víctima de desplazamiento forzoso, a diferencia de otras zonas del país como el Cauca.

La visión de comunidad y el sentido de servicio

En estas dos categorías es donde se evidencian las mayores diferencias entre los niveles nacional y

departamental comparados con el nivel institucional, de tal manera que, para los primeros el fin de la educación es el crecimiento económico individual, mientras que en los PEC se refieren al uso de los conocimientos ofrecidos en la escuela para el beneficio de la comunidad, y en la opinión de los maestros de la IE – SJ y de dos profesores tikunas de la IE – MAN, se encuentra en la educación un elemento liberador.

Es claro que la visión de comunidad y el sentido de servicio son dos aspectos fundamentales en la resistencia a la homogeneización por cuanto consideran un punto crítico dentro de la escuela que corresponde a su papel dentro de la sociedad, lo que estaría determinando los valores que se promueven en la escuela y que rápidamente tienden a naturalizarse en la comunidad.

En este punto toma relevancia la diferencia en la respuesta dada por los profesores de las dos instituciones, así por ejemplo, para los profesores de la IE – SJ un niño al terminar la primaria debe tener los conocimientos que le permitan desarrollarse dentro de su entorno, mientras que los maestros de la IE – MAN consideran que debe conocer todas las áreas, especialmente matemáticas, castellano y ciencias con el fin de poder ingresar a la educación superior, pero no aclaran si ésta será para contribuir a la comunidad o para el crecimiento económico individual.

Evidentemente la diferencia en el índice de ruralidad de las dos instituciones educativas marca una discrepancia notable en lo que opinan los maestros sobre las expectativas de los estudiantes pues en la IE-MAN que se encuentra a treinta minutos en rápido³ de la capital departamental (Leticia) se piensa en el acceso a la educación superior, mientras que en la IE-SJ a donde básicamente solo se llega por avión a dos horas no resulta algo tangible para los maestros aun cuando en el PEC de la institución aparezca como objetivo.

Recuperación de identidad

El PNDE 2006 – 2016 se refiere a la recuperación de la identidad no solo en los pueblos indígenas sino a nivel nacional, a través de lo que denomina la cátedra etnoeducativa pero hasta el momento el MEN no ha generado los lineamientos para ofrecerla en las instituciones educativas. Por otra parte, reconoce la importancia de la investigación y la innovación para reafirmar la identidad en los grupos étnicos, no obstante, como lo menciona Pérez (2014), hasta el momento “la educación nunca ha sido un área prioritaria en la asignación de dineros para la investigación” (p. 13).

Si bien no se encuentra ninguna referencia acerca de la recuperación de identidad dentro de la educación en los planes de desarrollo a nivel

nacional y departamental, el término identidad sí resulta ser una constante tanto en los PEC como en la opinión de los maestros, así por ejemplo, en la IE – MAN los profesores expresan la necesidad de valorar los conocimientos ancestrales en la escuela aunque no hay un consenso sobre si se debieran impartir en ella o no y los profesores de la IE – SJ consideran que los dos conocimientos (occidental y ancestral) se deben articular.

Sin embargo, el incluir como objetivo de los PEC la preparación para el ingreso a la educación superior genera confusión dentro de los maestros pues de alguna manera los coacciona para que sigan los estándares de competencias propuestos por el Ministerio de Educación Nacional con el fin de garantizar un buen desempeño en las pruebas estandarizadas ya que estas no incluyen los conocimientos ancestrales que se enseñarían en una educación intercultural.

Adicionalmente, el hecho de que el MEN homogenice el calendario escolar en todas las instituciones educativas también va en contra de la identidad de los pueblos indígenas que tienen un calendario de acuerdo con su cultura, contexto, creencias y prácticas, de tal manera que, al ser internados, limitan la permanencia de los jóvenes en sus comunidades en fechas culturalmente importantes que les permitirían reafirmar su identidad.

La tradición oral

Esta es la única categoría que es resaltada en los documentos de planificación y en la opinión de los maestros de manera unánime, sin embargo en los documentos de planificación se refieren a la educación bilingüe, en términos dicotómicos y homogeneizantes, desconociendo la multiculturalidad en las escuelas, pues como lo manifiestan los profesores de la IE – SJ en un mismo salón pueden tener niños de seis a siete etnias diferentes cada una con su lengua, lo que complica el papel de la escuela dentro de la tradición oral en las instituciones educativas indígenas del Amazonas porque escoger una lengua por encima de las demás también tendría un efecto homogeneizante.

A continuación, se destacan los campos de resistencia desde la planificación encontrados en las diferentes categorías:

Plan Nacional de Educación (PNDE 2006-2016)

El camino de restitución de derechos para los grupos indígenas ha sido largo y tortuoso si se piensa que fue hasta necesario que en términos legales les devolvieran lo más básico: su humanización. Es así como, hace apenas cuarenta años, el Estado colombiano a través de diferentes decretos y leyes empieza a considerar la autonomía

³ Embarcación de vía fluvial.

de los pueblos indígenas en lo que se refiere a la educación. Específicamente la década de los noventa marcó un momento importante en la historia reciente de Colombia, con la formulación de una Nueva Constitución y la Ley General de Educación, ofreciendo mecanismos de participación ciudadana como los Planes Nacionales Decenales de Educación que antes no existían.

Justamente el PNDE 2006 – 2016 muestra el interés de la sociedad colombiana por fortalecer los procesos interculturales, de tal manera que presenta en cada uno de sus capítulos alguna referencia hacia los grupos étnicos. También resulta importante que en el apartado que incluyen mayor número de acciones para los grupos étnicos corresponde al de “Ciencia y Tecnología integradas a la educación”, lo que hace evidente que el Estado a través del PNDE 2006-2016 presenta una visión de la educación cercana a las garantías que han estado esperando muchos de los pueblos indígenas.

Ahora bien, ese puente que se construye entre la participación ciudadana y las políticas de Estado se debe materializar a través de los planes de desarrollo (políticas de Gobierno), y, desafortunadamente, al hacer una revisión de las estrategias de educación para los grupos étnicos del PND 2010-2014 así como del PDDA 2012-2015, éstas resultan poco explícitas y en ocasiones se conforman con repetir lo que la normatividad ya ha promulgado como deber del Estado.

Planes de estudio

Este es un campo de resistencia importante, en la medida en que la planificación educativa en los cuatro niveles (nacional, departamental, institucional e *in situ*) de manera reiterada se refiere a la implementación del Sistema Educativo Indígena Propio (SEIP), así como a la educación intercultural con planes de estudio elaborados y concertados.

Este consenso entre los cuatro niveles resulta primordial para continuar el proceso hacia el diálogo intercultural que no ve superior a ninguna de las culturas, y los PEC describen de manera puntual algunas estrategias que permitirían el logro de tal objetivo, dentro de las cuales se encuentran: la elaboración de materiales educativos e investigación pedagógica, la propuesta de evaluación y el refuerzo de los programas universitarios en aspectos como la formulación de planes curriculares a partir de la interculturalidad.

Política Etnoeducativa

El no tener una política etnoeducativa también resulta en un campo de resistencia pues como se analizó anteriormente, existen importantes diferencias entre las dos instituciones educativas, especialmente en lo concerniente al papel de la

escuela dentro de la comunidad. Por lo tanto, el departamento de Amazonas no necesita “una política etnoeducativa”, como un todo, resaltando la visión homogeneizante, sino que tendría que implementar políticas etnoeducativas de acuerdo con ese “gradiente de ruralidad” (Itzcovich, 2010) que se definiría no solo por la distancia a los centros urbanos, sino que tendría que considerar los aspectos culturales diversos enmarcados por las diferentes etnias que habitan los resguardos.

“Esa ruralidad más amplia, compleja y no reconocida desborda los marcos institucionales actuales” (PNUD, 2011: p. 18), y deja atrás la visión estática de lo rural que, de acuerdo con Itzcovich (2010) “resulta insuficiente para la planificación de políticas públicas verdaderamente preocupadas por el conocimiento de lo diverso, entendiendo a este conocimiento como un requisito imprescindible en el diseño de políticas que garanticen el derecho de educación para todos” (p. 4).

Conclusiones

La resistencia ha sido un instrumento usado por los pueblos indígenas para contener la homogeneización y pérdida cultural, a través del diálogo intercultural que no ve superior a ninguna de las culturas y que busca el equilibrio con la naturaleza. Por su parte, en el departamento de Amazonas, las instituciones educativas con la construcción colectiva de los PEC, han realizado importantes contribuciones en esta materia, aunque estos documentos son poco divulgados, así como poco tenidos en cuenta en los planes de desarrollo (como se observó en el PDDA 2012-2015), desconociendo las acciones que han liderado las instituciones educativas, las asociaciones indígenas, las administraciones departamentales, las universidades presentes en la región y las ONG's desde finales de la década de los noventa.

Ahora bien, con respecto a la planificación a nivel nacional, la construcción colectiva del Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 hace que éste resulte ser un primer campo de resistencia, en la medida en que la sociedad envía un mensaje contundente dirigido al fortalecimiento de la investigación como mecanismo para evitar la pérdida de diversidad cultural. Dicha estrategia también ha sido sugerida por los PEC de las instituciones educativas analizadas, resaltando la importancia de la investigación en la formulación de los planes de estudio articulados.

Sin embargo, tampoco se puede desconocer que el Plan Nacional Decenal de Educación junto con los Planes de Desarrollo tanto Nacional como Departamental tienen como principio misional el crecimiento económico individual, lo que va en contravía de las categorías de resistencia en la medida en que se desvirtúa la visión de comunidad y el sentido de servicio.

Esa dualidad entre la reproducción y resistencia a nivel nacional, también se presenta en la escuela indígena por cuanto los planes de desarrollo a nivel nacional y departamental tienen un carácter homogeneizante y la escuela debe responder a sus requerimientos, pero al mismo tiempo en los PEC y la opinión de los maestros, cobra fuerza el papel de la escuela en la resistencia a la homogeneización especialmente en las categorías de visión de comunidad, sentido de servicio y recuperación de identidad.

No obstante, la opinión de los maestros en la IE – MAN no fue generalizada, encontrándose que, particularmente los profesores tikunas en sus afirmaciones parecen estar más inclinados a la resistencia a la homogeneización que los demás maestros y no se encontró diferencia entre ellos

(tikunas) de acuerdo con su nivel de formación. Por otra parte, en la IE – SJ los maestros sin importar la etnia ni el nivel de formación presentaron ideas muy similares entre ellos referentes a la resistencia a la homogeneización.

Finalmente hay que decir que la cercanía a otros países, la distancia a los centros urbanos, la presencia o no de universidades en la zona, las vías de comunicación y transporte y las diferencias culturales y geográficas entre las etnias presentes en el departamento, son características que influyen en el papel de la escuela y parecen fortalecer la idea de un índice o gradiente de ruralidad, que debería ser tenido en cuenta al momento de formular las políticas en educación en el departamento de Amazonas.

Referencias

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Nueva constitución política de Colombia*. Colombia: Esquilo.
- Bonilla, O.A. (2013). *Ampliando el modelo de PCK desde la visión intercultural*. Tesis de doctorado. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
- Congreso de la República. (1994). Ley 115 de 1994. Bogotá, 08 de febrero de 1994. Recuperado el 14 de junio de 2017, en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, (17). Recuperado el 05 de diciembre de 2018, en: <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/download/5140/4214>
- Hernández, E. (2006). La resistencia civil de los indígenas del Cauca. *Papel político*, 11(1), 177-220. Recuperado el 21 de enero de 2019, en: http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-44092006000100007
- Hernández, C., Cetina, N. & García, P. (2016). "La escuela como territorio de prácticas de resistencia en escenarios de emergencia social, Toribío-Cauca: El que es Nasa resiste". *Educación y Ciudad*, (30), 29-40. Recuperado el 27 de julio de 2018, en: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5705041.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill. Recuperado el 29 de agosto de 2018, en: <https://ubc.edu.mx/plataforma-virtual/mod/resource/view.php?id=12629>
- Iztcovich, G. (2010). *Contextos rurales: continuidades y rupturas en el acceso a la educación*. Madrid: International Institute for Educational Planning (IIEP - UNESCO) y Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI).
- Ministerio de Educación (1992). Exposición de Motivos. Ley 115 de 1994. Bogotá, 20 de julio de 1992. Recuperado el 15 de junio de 2017 de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=7382>
- Pérez, M. (2014). Estudiantes colombianos: ¿dos décadas rajándose en comprensión lectora? ¿O el fracaso de la política educativa reciente? *Revista Educación y Cultura*, (102). Centro de Estudios e Investigaciones Docentes CEID de la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación FECODE.
- Plan Nacional Decenal de Educación (2002-2012). Pacto social por la educación. Recuperado el 21 de julio de 2018, en: http://www.plandecenal.edu.co/cms/media/herramientas/pnde_2006_2012_compendio.pdf
- Plan Nacional de Desarrollo (2010-2014). Más empleo, menos pobreza y más seguridad. Departamento Nacional de Planeación. Recuperado el 20 de agosto de 2018, en: <https://www.dnp.gov.co/Plan-Nacional-de-Desarrollo/PND%202006-2010/Paginas/PND-2006-2010.aspx>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2011, septiembre). Colombia rural: razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano (INDH) 2011. Bogotá: INDH PNUD.
- Proyecto Educativo Institucional y Comunitario. Institución Educativa San José. Corregimiento de La Pedrera. Amazonas. (2012).
- Resignificación del Proyecto Educativo Comunitario de la institución educativa María Auxiliadora de Nazareth. Desde la cosmovisión y las relaciones interculturales. (2010). Colombia: Feriva S.A.
- Rojas-Gil, Y. & Bonilla, O. (2014). Barreras y condiciones favorables para la enseñanza multi/intercultural de ciencias naturales en la escuela indígena en el Trapecio Amazónico. *Educación y Cultura*, (102), 62-64.
- Vázquez Olivera, M. G. (2015). "La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina". *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124. Recuperado el 15 de noviembre de 2017, en: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-85742015000100004&script=sci_arttext



ESTUDIO DE VALIDEZ DE CONSTRUCTO Y CONFIABILIDAD DE UN INSTRUMENTO PARA EVALUAR LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA ENSEÑANZA EN EL NIVEL DE PREESCOLAR

Study of Construct Validity and Reliability of an Instrument to Evaluate Teaching Practices
in Teaching at the Preschool Level

MARIA GUADALUPE HERNÁNDEZ VÁZQUEZ, MARÍA TERESA CERDA OROCIO, LUIS GIBRAN JUÁREZ HERNÁNDEZ
Centro universitario CIFE, México

KEYWORDS

*Planning
Rubric
Socioformation
Constructs Validity
Reliability*

ABSTRACT

The objective of this study was to analyze the properties of construct validity and reliability of the instrument "Analytical rubric to evaluate the preschool teaching project". The results evidenced the existence of a single factor, which explained more than 40% of the variance and integrated all the proposed items with significant factor loads ($FC > 0.50$), meanwhile the instrument showed a relevant value of reliability (Cronbach's alpha: 0.836). The results of the analyzes showed that the elements that make up the rubric are representative and reproduce the didactic planning construct.

PALABRAS CLAVE

*Planeación
Rúbrica
Socioformación
Validez de constructo
Confiabilidad*

RESUMEN

El objetivo de este estudio fue analizar las propiedades de validez de constructo y confiabilidad del instrumento "Rúbrica analítica para evaluar el proyecto de enseñanza en preescolar". Los resultados evidenciaron la existencia de un solo factor, el cual explicó más del 40% de la varianza e integró la totalidad de los ítems propuestos con cargas factoriales significativas ($CF > 0.50$), por su parte el instrumento mostró un valor pertinente de confiabilidad (Alfa de Cronbach: 0.836). Los resultados de los análisis demostraron que los elementos que integran la rúbrica son representativos y reproducen el constructo de la planeación didáctica.

Recibido: 08/07/2019

Aceptado: 03/10/2019

Introducción

El proceso de aprendizaje de los niños depende en gran medida del ambiente que se genere en el aula y de la manera en que el docente organice y desarrolle las situaciones y actividades dentro de su planeación (SEP, 2017). A este respecto, la planeación didáctica es considerada un recurso que utiliza el docente para organizar su intervención en el aula de forma sistemática, reflexiva, crítica y acorde a las necesidades del contexto áulico propicia el aprendizaje de sus alumnos (Sandoval, 2016). Es importante mencionar que el concepto de este recurso, hoy en día indispensable para el docente, ha ido cambiando según los planes y programas de estudio de educación preescolar que la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha implementado a través de las reformas educativas realizadas en el 2011 y 2017, ya que ha cambiado de estar sólo centrada en alcanzar los objetivos de los contenidos de los planes y programas de estudio vigentes a centrarse verdaderamente en el aprendizaje de los alumnos, ya que como se establece en los principios pedagógicos, se debe poner al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo (SEP, 2017).

Respecto a estos cambios, en el Programa de Educación Preescolar 2004, la planeación didáctica tenía una gran similitud con el concepto de plan de trabajo, el cual es un documento con una estructura sencilla, es decir, su contenido era muy breve, ya que los docentes solamente escribían las competencias a promover en los alumnos, y describían de manera sintética las situaciones didácticas para favorecer las competencias seleccionadas y el tiempo previsto para cada situación didáctica (SEP, 2004). Posteriormente, en la Guía para la Educadora Preescolar del 2011, la planeación didáctica ya era considerada como una herramienta fundamental para impulsar un trabajo intencionado, organizado y sistémico que contribuya al logro de aprendizajes esperados en los niños (SEP, 2011). Actualmente, en el plan y programas de estudio de preescolar, la planeación es una hoja de ruta que hace consciente al docente de los objetivos de aprendizaje que busca en cada sesión (SEP, 2017) y establece que debe ser un documento concreto y claro que incluya los siguientes elementos: aprendizajes esperados, actividades que constituyen la situación didáctica, tiempo previsto para su desarrollo y los recursos a emplear durante la sesión de trabajo.

Si bien ya existe una clasificación de los elementos que debe de incluir la planeación didáctica, no existe un formato establecido para su elaboración, por lo que cada docente tiene la libertad de utilizar su creatividad y experiencia para su diseño. Lo anterior revela la necesidad de contar con herramientas pertinentes que evalúen su diseño, dada la importancia que tiene en la labor

docente, por ser un instrumento que sistematiza los procesos para alcanzar los aprendizajes esperados en los estudiantes (Ramos, Lerma y López, 2016). Mediante esta evaluación se pueden detectar áreas de oportunidad y hacer las adecuaciones necesarias para que sus alumnos logren alcanzar dichos aprendizajes.

En este orden, a nivel internacional existen de dos instrumentos de observación utilizados en educación preescolar, el primero se nombra como Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS), el cual es un instrumento estandarizado de observación (Harms, Clifford y Debby, 1988) y el segundo es el Classroom Assessment Scoring System (CLASS), el cual es otro protocolo estandarizado de observación de la práctica docente diseñado por Pianta y Hamre en 2009. Ambos instrumentos se caracterizan por tomar como marco de referencia la investigación sobre el desarrollo y aprendizaje infantil, pero no están referidos a un currículo en particular (Pedroza y Luna, 2017).

Específicamente para México, se tiene registro de pocos instrumentos que permiten evaluar la planeación didáctica que los docentes emplean para describir de manera específica las actividades y estrategias metodológicas que se llevarán tanto fuera como dentro del aula en tiempos específicos (García y Valencia-Martínez, 2014). A este respecto Cardoso, Hernández y Cerecedo (2011) propusieron un cuestionario y una guía de evaluación con preguntas cerradas y abiertas que se enfocaron a analizar los elementos teóricos y metodológicos que una planeación debe tener con base en el Programa de Educación Preescolar 2004 (PEP). Por su parte Pedroza y Luna (2017) desarrollaron un instrumento compuesto de 30 rúbricas para evaluar la práctica docente en educación preescolar, divididas en tres dimensiones: planeación, intervención y evaluación y se fundamentó en el Programa de estudios 2011-Guía para la educadora (PE). Finalmente, Brito (2018) empleó un instrumento con una escala estimativa integrada por indicadores relacionados con la competencia en torno al diseño de una planeación didáctica por estudiantes normalistas.

Recientemente Hernández y Cerda (2019) propusieron un instrumento que evalúa una planeación didáctica elaborada por docentes de Preescolar, considerando ocho elementos claves para su elaboración según el modelo educativo vigente: aprendizaje esperado, estudio del contexto del grupo, elementos curriculares, problema de contexto, secuencia de actividades, recursos, organización y evaluación. Es importante señalar que este instrumento se realizó considerando el enfoque socioformativo, con el cual se busca que los estudiantes desarrollen su talento y se realicen plenamente resolviendo problemas de la sociedad real, con base en sus propias vivencias, seleccionando áreas concretas de actuación (Tobón,

González, Nambo y Vázquez, 2015). Se destaca que la construcción del instrumento fue como rúbrica analítica socioformativa, la cual tiene como ventaja que valora cada uno de los criterios o indicadores a evaluar por separado, estableciendo descriptores para cada uno (Hernández-Mosqueda, Tobón y Guerrero-Rosas, 2016). El empleo de los niveles y descriptores apoyan a dar una retroalimentación muy detallada a los docentes, con la finalidad de contribuir en un buen diseño de su planeación y de esta manera le ayude a mejorar su práctica docente.

De los antecedentes instrumentales referidos, un aspecto a señalar es que únicamente las contribuciones de Pedroza y Luna (2017) y Hernández y Cerda (2019) refieren un proceso de análisis de propiedades psicométricas de los instrumentos. Lo anterior es relevante ya que como lo precisa Carvajal *et al.* (2011), la evaluación de las propiedades psicométricas es un criterio fundamental para la determinación de la calidad de su medición.

Específicamente, para la propuesta de Hernández y Cerda (2019) se indica un proceso de revisión y validación de contenido al que fue sometida la rúbrica, así como un análisis de asequibilidad en términos de su comprensión por parte de un grupo piloto compuesto por docentes de educación preescolar activos frente a grupo. De lo anterior se destaca el término o concepto validez de contenido, el cual se refiere al grado de representación de los ítems, es decir, mide si éstos reflejan el dominio de contenido que se desea (López y Almenara, 2011). Mediante este esquema se puede indicar que los aspectos (ítems) que conforman el instrumento son pertinentes y pertenecientes al concepto/constructo a evaluar (Parrado-Lozano *et al.*, 2016).

Si bien el instrumento "Rúbrica analítica para evaluar el proyecto de enseñanza en preescolar" (Hernández y Cerda, 2019) posee validez de contenido, se requiere demostrar que su estructura o elementos que lo integran son representativos del constructo planteado (Leyva, 2011; Lagunes, 2017), es decir, que muestre que posee validez de constructo. Esta propiedad psicométrica es considerada como el principal de tipo de validez (Messick, 1980; Pérez *et al.*, 2000), ya que es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes (Messick, 1980). Por su parte Mavrou (2015) y Lagunes (2017) indican que el análisis de validez de constructo tiene por objetivo verificar si la estructura del instrumento reproduce realmente la del constructo planteado.

Por lo anterior, la presente investigación tuvo como objetivo proseguir con el esquema

metodológico de análisis de propiedades psicométricas del instrumento "Rúbrica analítica para evaluar el proyecto de enseñanza en preescolar" mediante el análisis de validez de constructo y confiabilidad. La comprobación de estos aspectos permitirá asegurar que el instrumento posee un carácter óptimo para evaluar las prácticas docentes de la enseñanza en el nivel de preescolar, específicamente en el diseño de la planeación didáctica.

Metodología

Tipo de Estudio

Según la clasificación de los diseños de investigación (Ato, López y Benavente (2013), este estudio corresponde al tipo instrumental, ya que con él se analizan las propiedades psicométricas de un instrumento, siendo de interés para el presente estudio la validez de constructo y confiabilidad.

Procedimiento

El estudio se llevó a cabo mediante las siguientes fases:

1. Instrumento

El instrumento "Rúbrica analítica para evaluar el proyecto de enseñanza en preescolar" se diseñó considerando el modelo educativo 2018 para la educación básica en México, con un enfoque socioformativo (Hernández y Cerda, 2019). La rúbrica está formada por ocho ítems divididos en dos aspectos (diseño y evaluación), que corresponden a los elementos básicos de una planeación didáctica (Tabla 1). Cada ítem tiene cinco descriptores según la taxonomía socioformativa (Hernández-Mosqueda *et al.*, 2016), es decir, nivel preformal (muy bajo), nivel receptivo (bajo), nivel resolutorio (medio), nivel autónomo (medio alto) y nivel estratégico (muy alto). El instrumento en una primera etapa fue revisado por expertos, validado en términos de contenido y aplicado a un grupo piloto. En esta etapa los expertos sugirieron la inclusión de indicadores relacionados con el diagnóstico del grupo y saberes previos y mediante el juicio, se identificaron y mejoraron dos ítems en redacción y uno en pertinencia, el resto de los ítems presentaron validez de contenido. Es importante indicar que en esta fase el instrumento se aplicó a un grupo piloto de 10 docentes y mediante esta aplicación se manifestó buen grado de comprensión de instrucciones e ítems del instrumento (Hernández y Cerda, 2019).

Tabla 1. Dimensiones y preguntas del instrumento

Dimensiones	Preguntas del instrumento
Diseño de la planeación didáctica	1. Aprendizaje esperado. ¿En qué grado considera el aprendizaje esperado de un campo de formación para llevar a cabo la planeación didáctica?
	2. Estudio del contexto del grupo. ¿En qué grado se hizo un diagnóstico de las características del grupo a nivel escolar, familiar, sociocultural de cada estudiante?
	3. Elementos curriculares. ¿En qué grado aborda los elementos curriculares del campo de formación donde está el aprendizaje esperado abordado en el proyecto de enseñanza?
Ejecución de la planeación didáctica	4. Problema del contexto. ¿En qué grado la planeación didáctica se centra en el abordaje de un problema del entorno, acorde con el ciclo vital de los estudiantes?
	5. Secuencia de actividades. ¿La planeación didáctica consta de una secuencia de actividades que permiten identificar los saberes previos de los niños para generar nuevos aprendizajes?
	6. Recursos. ¿En la planeación didáctica se especifican los recursos (tiempos, espacios y materiales) de las actividades a desarrollar para alcanzar el aprendizaje esperado?
	7. Organización. ¿En la planeación didáctica se describe la organización del grupo en los diferentes momentos de la secuencia didáctica para lograr la solución del problema?
	8. Evaluación. ¿En la planeación didáctica se establece una estrategia de evaluación para valorar el desempeño de los alumnos mediante el empleo de diferentes instrumentos con productos específicos?

Fuente: Tomado de Hernández y Cerda (2019).

2. Selección de la muestra poblacional para la aplicación del instrumento

El instrumento se aplicó a una muestra de 232 docentes de educación preescolar, todos ellos de la entidad de Coahuila, México. Las educadoras que participaron en el estudio se seleccionaron inicialmente de los jardines de niños donde las alumnas de la Escuela Normal de Educación Preescolar (ENEP) realizan las jornadas de observación y ayudantía, así como las jornadas de práctica. Así mismo se extendió la invitación a todos los jardines de las zonas escolares a las que pertenecen los jardines de práctica y a las diferentes regiones del Estado. Para su caracterización se empleó el cuestionario de factores sociodemográficos (CIFE, 2017) el cual incluye datos como edad, sexo, estado civil, años en servicio, contexto en el que trabaja y último grado de estudio, entre otros (Tabla 2). Específicamente y con el objetivo de evaluar la asequibilidad del instrumento a la población objetivo, se aplicó el cuestionario de satisfacción con el instrumento (CIFE, 2018).

Tabla 2. Datos Sociodemográficos de los Participantes (n=232)

Características	Datos
Sexo	4.3 % hombres 95.7 % mujeres
Promedio de edad	29.28 años
Estado civil	57.3 % Soltero 39.2 % Casado 2.6 % Divorciado o separado 0.9 % Viudo
Contexto de la institución donde labora	3.7% rural 8.3% semi-urbano 88% urbano
Último grado de estudios	79% Licenciatura 20.5% Maestría 0.5 % Doctorado
Promedio de años de servicio	8 años

Fuente: elaboración propia.

3. Análisis de validez de constructo y confiabilidad

El análisis de validez de constructo se efectuó mediante el método de análisis factorial exploratorio. Este análisis se refiere al conjunto de métodos estadísticos multivariados de interdependencia que permite agrupar las variables que se correlacionan fuertemente entre sí, reduciendo una gran cantidad de ítems en un número pequeño de factores o dimensiones (Pérez y Medrano, 2010). Para verificar la adecuación de los datos a este análisis se cotejó el tamaño de muestra mínima (Costello y Osborne, 2005; Mavrou, 2015), observación de la matriz de correlaciones, y las pruebas de Kaiser Meyer Olkin y de Bartlett (Gorsuch, 1983; Costello y Osborne, 2005; Martínez y Sepúlveda, 2012; Juárez-Hernández, 2018; Aguado y Provecho, 2019). En este sentido, se especificó que los parámetros de pertinencia en los coeficientes de correlación en su mayoría fueran superiores a 0.50 y significativos ($p < 0.05$); que el valor de la determinante fuera cercano a cero, que el índice de KMO fuera superior a 0.70 y finalmente que la prueba de esfericidad de Bartlett fuera significativa ($p < 0.05$) (Gorsuch, 1983; Costello y Osborne, 2005; Martínez y Sepúlveda, 2012; Juárez-Hernández, 2018). Una vez verificados estos supuestos, se procedió con el análisis factorial, eligiendo el método de extracción de factorización de ejes principales debido a que es señalado como pertinente principalmente cuando se presentan violaciones a la normalidad (Gorsuch, 1983; De Winter y Dodou 2012; Juárez-Hernández, 2018; Aguado y Provecho, 2019). El número de factores a retener fue basado en la regla de Gutman-Kaiser (Gorsuch, 1983; Martínez y Sepúlveda, 2012; Juárez-Hernández, 2018; Aguado y Provecho, 2019). Si en la matriz factorial, las cargas factoriales presentan cargas significativas de acuerdo con el tamaño de la muestra (Rositas-Martínez, 2014) a más de un factor, se analizó el tipo de rotación de la matriz factorial acorde al tipo de datos y características de relación entre ítems. Finalmente, se realizó el análisis de

confiabilidad mediante el coeficiente Alfa de Cronbach (Cronbach, 1951).

Resultados

Análisis de validez de constructo y confiabilidad de la rúbrica

Mediante la aplicación a los 232 participantes se realizó la revisión de la adecuación de los datos al

análisis factorial. En primer orden, la matriz de correlaciones entre los ítems mostró correlaciones significativas entre los ítems ($p < 0.05$) (Tabla 3). Por su parte, las pruebas Kaiser Meyer Olkin (KMO: 0.887) y esfericidad de Bartlett (X^2 : 552.818 gl: 28; $p < 0.001$) permitieron aprobar la pertinencia de los datos para ser analizados mediante el Análisis Factorial Exploratorio (AFE).

Tabla 3 Matriz de Correlaciones (Nota, $*=p < 0.05$)

Ítem	Aprendizajes esperados	Contexto del grupo	Elementos curriculares	Problema de contexto	Secuencia de actividades	Recursos	Organización	Evaluación
Aprendizajes esperados	1							
Contexto del grupo	0.3*	1						
Elementos curriculares	0.423*	0.407*	1					
Problema de contexto	0.349*	0.361*	0.371*	1				
Secuencia de actividades	0.385*	0.369*	0.465*	0.475*	1			
Recursos	0.337*	0.472*	0.477*	0.408*	0.504*	1		
Organización	0.332*	0.351*	0.318*	0.362*	0.527*	0.54*	1	
Evaluación	0.266*	0.307*	0.328*	0.324*	0.431*	0.458*	0.407*	1

Fuente: elaboración propia.

Específicamente se encontró que un solo factor presentó un autovalor mayor a 1 y éste explicó más del 40% de la varianza. Por su parte, el análisis de la matriz factorial denotó la representación de todos los ítems con una carga significativa en el factor encontrado (Tabla 4). Respecto a la confiabilidad, se obtuvo un valor óptimo (Alfa de Cronbach: 0.836).

Tabla 4 Matriz factorial

Ítem	Cargas factoriales Factor 1	Confiabilidad
Aprendizajes esperados	0.529	0.836
Contexto del grupo	0.576	
Elementos curriculares	0.630	
Problema de contexto	0.596	
Secuencia de actividades	0.733	
Recursos	0.745	
Organización	0.652	
Evaluación	0.569	

Fuente: elaboración propia.

El análisis de satisfacción con el instrumento (Tabla 5) reveló un buen grado de comprensión de instrucciones e ítems, y la relevancia de los ítems.

Tabla 5 Análisis de satisfacción con el instrumento (%)

	Bajo grado	Aceptable grado	Buen grado	Excelente grado
Comprensión de las instrucciones	0.562	19.154	50.112	30.172
Comprensión de los ítems		21.4	59.01	19.59
Relevancia los ítems	0.429	19.186	48.205	32.18

Fuente: elaboración propia.

Discusiones

Dada la importancia que tiene la Educación Preescolar, al hacerse obligatoria y cambiar su visión antes centrada solamente en los cantos y juegos y en el desarrollo de la motricidad fina y gruesa a otra en la que se destaca desarrollar los aspectos cognitivos y emocionales de los niños (SEP, 2017), surge la necesidad de que los docentes realicen una planeación didáctica acorde a las

necesidades que actualmente se demanda según el enfoque pedagógico vigente, que indica que debe ser un documento concreto y claro que incluya los elementos de aprendizajes esperados, actividades que constituyen la situación didáctica, tiempo previsto para su desarrollo y los recursos a emplear durante la sesión de trabajo (SEP, 2017). Como se mencionó, no existe un formato establecido para su elaboración, por lo el docente tiene la libertad de emplear su experiencia y creatividad para su diseño, sin embargo, ya que es una herramienta indispensable en la labor docente por ser un instrumento que sistematiza los procesos para alcanzar los aprendizajes esperados en los estudiantes (Ramos, Lerma y López, 2016), deben existir instrumentos pertinentes que evalúen su diseño, para que el docente pueda anticipar cómo llevará a cabo el proceso de enseñanza, considerando las distintas formas de aprendizaje de sus alumnos, tal y como se menciona en los aprendizajes clave para la educación integral (SEP, 2017).

Acorde a lo anterior, la "Rúbrica analítica para evaluar el proyecto de enseñanza en preescolar" (Hernández y Cerda, 2019) representa un aporte, ya que incluye los ocho elementos que según el plan de estudios vigente 2017 se consideran básicos en una planeación didáctica. La estructuración de estos elementos determinan lo que se espera que aprenda cada alumno para poder desarrollar competencias para la vida, identificar las necesidades de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes, permiten organizar la intervención docente para que se logre lo que en realidad se quiere enseñar, movilizar las capacidades de razonamiento y expresión para que puedan encontrar por sí mismos la solución (SEP, 2004) y aplicarla para resolver una problemática que se presente en el entorno en que viven.

Si bien en un primer momento el instrumento fue validado en facie y contenido (Hernández y Cerda, 2019), revelando que los aspectos (ítems) que conforman el instrumento son pertinentes y pertenecientes al concepto/constructo a evaluar (Parrado-Lozano et al, 2016), se requiere proseguir con el proceso de validación, el cual es un proceso continuo y dinámico que va adquiriendo más consistencia cuántas más propiedades psicométricas sean medidas (Carvajal *et al.*, 2011). Específicamente y como se mencionó la propiedad psicométrica validez de constructo es considerada como el principal de tipo de validez (Messick, 1980; Pérez *et al.*, 2000), ya que demuestra que la estructura y elementos que integran un instrumento son representativos del constructo planteado (Leyva, 2011; Lagunes, 2017). En este orden, en el presente, este análisis se realizó mediante el análisis factorial exploratorio, el cual integra un conjunto de supuestos, los cuales deberán de analizarse en aras de determinar la

adecuación de los datos a este análisis y la representatividad de sus resultados (Carvajal *et al.*, 2011; Martínez y Sepúlveda, 2012; Mavrou, 2015; Juárez-Hernández, 2018).

Para realizar el AFE como se indicó se consultó lo relacionado al tamaño de muestra, en específico se precisa que el tamaño de muestra en el presente es pertinente (Costello y Osborne, 2005; Mavrou, 2015), así como para el análisis de confiabilidad (Cascaes et al., 2015). Por su parte el cumplimiento de los supuestos de este método (AFE) por parte de los datos (correlaciones significativas entre ítems e índices de adecuación) otorga certeza sobre los resultados obtenidos. Concretamente los resultados señalan la representación de todos los ítems en un solo factor. A este respecto, si bien teóricamente el instrumento contemplaba dos dimensiones, el análisis reveló una sola dimensión, lo cual indica que los ítems de la rúbrica están fuertemente asociados unos con otros.

Es importante señalar que, en este factor, como se indicó, se suscriben todos los ítems con cargas factoriales representativas acorde al tamaño de muestra. Estos elementos revelan que el instrumento posee validez de constructo denotando que los aspectos que integran al mismo son consistentes con la teoría existente, así como la representación fidedigna de los ítems en el constructo o concepto abordado (Mavrou, 2015; Lagunes, 2017). Es importante indicar la importancia efectuada en la fase de validez de contenido del instrumento, ya que esta propiedad es un componente fundamental de la validez de constructo, porque provee evidencia respecto al grado en el cual los elementos de un instrumento de evaluación son relevantes y pertinentes del constructo objetivo (Haynes, Richard y Kubay, 1995).

Respecto a la confiabilidad, el presente instrumento obtuvo un valor óptimo (Alfa de Cronbach: 0.836) que de acuerdo con lo indicado por Nunnally y Bernstein (1994) así como Celina y Campos-Arias (2005), este valor refleja la precisión con la que un instrumento mide lo que se desea medir (Carvajal *et al.*, 2011; Quero-Virla, 2013), la correlación entre los ítems y la representación del concepto o constructo abordado (Bland y Altman, 2002; Morgan, Gliner, y Harmon, 2001; Oviedo, y Arias, 2005).

Un aspecto importante para evaluar en un instrumento es su grado de adecuación a la población objetivo, es decir si el instrumento posee una estructura y redacción adecuada para el grupo de interés, que de acuerdo con Carvajal *et al.*, (2011) esta característica puede ser denominada factibilidad. Al respecto Corral (2009) menciona que si el instrumento posee instrucciones imprecisas y estructura sintáctica compleja de las oraciones, son condicionantes que afectan la validez. Por lo anterior, en el presente estudio estos

aspectos fueron evaluados y acorde a los resultados mostró que el grado de comprensión de instrucciones e ítems fue bueno, lo cual revela la adecuación del instrumento a la población objetivo, siendo similar a lo reportado en el grupo piloto (Hernández y Cerda, 2019).

Conclusión

Se puede establecer que el proceso de validación del instrumento "Rúbrica analítica para evaluar el proyecto de enseñanza en preescolar", permite concluir que la estructura y elementos elegidos (ítems) para su conformación son pertinentes, pertenecientes, relevantes y representativos del

concepto a evaluar, denotando la fundamentación de la calidad de su medición. Así mismo se destaca la adecuación del instrumento a la población objetivo. Acorde con lo anterior, el instrumento puede ser de gran utilidad en el ámbito educativo, brindando diagnósticos válidos y confiables al evaluar el diseño de una planeación didáctica basada en el modelo educativo vigente y desde un enfoque innovador. Por su propia naturaleza descriptiva del instrumento, permitirá detectar áreas de oportunidad, así como logros en el diseño de la planeación con el objetivo de que se garantice que los alumnos adquieran los aprendizajes esperados.

Referencias

- Aguado, M. L., y Provecho, M. L. G. (2019). Cómo realizar e interpretar un análisis factorial exploratorio utilizando SPSS. *REIRE: revista d'innovació i recerca en educació*, 12(2), 1-14.
- Argibay, J. (2006). Técnicas psicométricas. Cuestiones de validez y confiabilidad. *Subjetividad y Procesos Cognitivos*, (8), 15-33.
- Ato, M., López-García, J. y Benavente, A. (2013). A classification system for research designs in psychology. *Annals of Psychology*, 29(3), 1038-1059. Recuperado de: <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bland, J. M., y Altman, D. G. (2002). Validating scales and indexes. *Bmj*, 324 (7337), 606-607. Recuperado de: <https://www.bmj.com/content/324/7337/606.1.short>
- Brito, L.M. (2018). Desempeños de Estudiantes Normalistas en Torno a la Planeación Didáctica. *Boletín Redipe*, 7 (7), 142-151. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6523275>
- Cardoso, E., Hernández, A. y Cerecedo, T. (2011). Evaluación de la planeación didáctica del campo formativo del pensamiento matemático en educación preescolar. *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*, 4(4), 221-234. Recuperado de: http://refiedu.webs.uvigo.es/Refiedu/Vol4_4/REFIEDU_4_4_1.pdf
- Carvajal, A., Centeno, C., Watson, R., Martínez, M., y Sanz Rubiales, A. (2011, April). ¿Cómo validar un instrumento de medida de la salud? In *Anales del sistema sanitario de Navarra* 34(1), 63-72. Recuperado de: http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1137-66272011000100007
- Cascaes da Silva, F., Gonçalves, E., Valdivia Arancibia, B. A., Bento, G. G., Silva Castro, T. L. D., Hernandez, S., ... y Silva, R. D. (2015). Estimadores de consistencia interna en las investigaciones en salud: el uso del coeficiente alfa. *Revista Peruana de Medicina Experimental y Salud Pública*, 32, 129-138.
- Celina Oviedo, H., y Campos Arias, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente de alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Siquiatría*, 34(4), 577. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>
- CIFE. (2017). Instrumento "Cuestionario factores sociodemográficos". México. Centro Universitario CIFE. Recuperado de: <https://cife.edu.mx/recursos/2018/09/28/instrumentos-de-evaluacion-y-diagnostico/>
- (2018). Instrumento "Cuestionario de satisfacción con el instrumento". México. Centro Universitario CIFE. Recuperado de: <https://cife.edu.mx/recursos/2018/09/28/instrumentos-de-evaluacion-y-diagnostico/>
- Corral, Y. (2009). Validez y confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos. *Revista Ciencias de la Educación*, 19(33), 229-247.
- Costello, A.B. y Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 10, 1-9.
- Cronbach, L.J. (1951), Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297- 334.
- De Winter, J. C., y Dodou, D. (2012). Factor recovery by principal axis factoring and maximum likelihood factor analysis as a function of factor pattern and sample size. *Journal of Applied Statistics*, 39(4), 695-710. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02664763.2011.610445>
- García, M., y Valencia-Martínez, M. (2014). Nociones y prácticas de la planeación didáctica desde el enfoque por competencias de los formadores de docentes. *Ra Ximhai*, 10 (5) ,15-24. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/html/461/46132134001/>
- Gorsuch, R. L. (1983). *Factor analysis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Harms, T., Clifford, R. y Debby C. (1988). *Early Childhood Environment Rating Scale, Revised Edition (ECERS-R)*. Williston, VT: Teachers College Press.
- Haynes, S.N., Richard, D.C.S. y Kubany, E.S. (1995). Content validity in psychological assessment: A functional approach to concepts and methods. *Psychological Assessment*, 7(3), 238-247. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/doiLanding?doi=10.1037%2F1040-3590.7.3.238>
- Hernández, V.M.G. y Cerda, O.M.T. (2019). Construcción y análisis de contenido de un Instrumento para evaluar la planeación didáctica en Preescolar. *Atenas*, 3(47), 161-179. Recuperado de: <https://atenas.reduniv.edu.cu/index.php/atenas/article/view/495/773>
- Hernández-Mosqueda, J., Tobón-Tobón, S. y Guerrero-Rosas, G. (2016). Hacia una evaluación integral del desempeño: las rúbricas socioformativas. *Ra Ximhai*, 12(6), 359-376.
- Hernández, J.S. y Vizcarra, J.J. (2015). *Didáctica para la formación integral en la sociedad del conocimiento*. México: Horson Ediciones Escolares.
- Juárez-Hernández, L. G. (2018). *Manual práctico de estadística básica para la investigación*. Mount Dora, Florida: Kresearch.
- Lagunes, C. R. (2017). Recomendaciones sobre los procedimientos de construcción y validación de instrumentos y escalas de medición en la psicología de la salud. *Psicología y Salud*, 27(1), 5-18. Recuperado de: <http://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/2431>
- Leyva, B. Y. E. (2011). Una reseña sobre la validez de constructo de pruebas referidas a criterio. *Perfiles educativos*, 33(131), 131-154. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982011000100009&lng=es&tlng=en.

- López, E. G. y Almenara, J. C. (2011). Diseño y validación de un cuestionario dirigido a describir la evaluación en procesos de educación a distancia. *EduTec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa*, 35, 1-26. Recuperado de: <http://www.edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/412/148>
- Martínez, C. M., y Sepúlveda, M. A. R. (2012). Introducción al análisis factorial exploratorio. *Revista colombiana de psiquiatría*, 41(1), 197-207.
- Mavrou, I. (2015). Análisis factorial exploratorio: cuestiones conceptuales y metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 19. Recuperado de: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_56583a3b9a601.pdf
- Messick, S. (1980). Test validity and the ethics of assessment. *American Psychologist*, 35(11), 1012-1027.
- Mitchell, J. V. (1986). Measurement in the larger context: Critical current issues. *Professional Psychology: Research and Practice*, 17(6), 544-550. Recuperado de: <https://psycnet.apa.org/record/1987-20719-001>
- Morgan, G. A., Gliner, J. A., Harmon, R. J., y Harmon, R. J. (2001). Measurement validity. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 40(6), 729-731. Recuperado de: [https://www.jaacap.org/article/S0890-8567\(09\)60478-0/abstract](https://www.jaacap.org/article/S0890-8567(09)60478-0/abstract)
- Nunnally, J. C. y Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory*. New York: McGraw-Hill.
- Oviedo, H. C., y Arias, A. C. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.
- Pacheco, P. (2015). Construcción y validación de los instrumentos para la medición de la influencia de los campos emocionales en los aprendizajes significativos. *Revista Internacional de Educación y Aprendizaje*, 3(1), 1-23. Recuperado de: <https://journals.epistemopolis.org/index.php/educacion/article/view/583/172>
- Parrado-Lozano, Y. M., Sáenz-Montoya, X., Soto-Lesmes, V. I., Guáqueta-Parada, S. R., Amaya-Rey, P., Caro-Castillo, C. V., Parra-Vargas, M., y Triana-Restrepo, M. C. (2016). Validez de dos instrumentos para medir la relación interpersonal de la enfermera con el paciente y su familia en la unidad de cuidado intensivo. *Investigación en Enfermería: Imagen y Desarrollo*, 18(1), 115-128. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.ie18-1.vimr>
- Pedroza, L.H. y Luna, E. (2017). Desarrollo y Validación de un Instrumento para Evaluar la Práctica Docente en Educación Preescolar. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(1), 109-129. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.15366/riee2017.10.1.006>
- Pérez, E. R. y Medrano, L. (2010). Análisis Factorial Exploratorio: Bases Conceptuales y Metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento (RACC)*, 2(1), 58-66. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3161108>
- Pérez-Gil, J.A., Chacón Moscoso, S. y Moreno Rodríguez, R. (2000). Validez de constructo: el uso de análisis factorial exploratorio-confirmatorio para obtener evidencias de validez. *Psicothema*, 12 (Supl. 2), 442-446. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/42748>
- Pianta, R. C. y Hamre, B. K. (2009). Conceptualization, measurement, and improvement of classroom processes: Standardized observation can leverage capacity. *Educational Researcher*, 38(2), 109-119. doi:10.3102/0013189x09332374
- Quero Virla, M. (2010). Confiabilidad y coeficiente Alpha de Cronbach. *Telos*, 12(2), 248-252. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/993/99315569010.pdf>
- Ramos, S. A. G., Lerma, C. R. L., y López, B. C. V. (2016). Planificación didáctica. Proceso Normalista para inserción en Escuelas Preescolares. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 2(4). Recuperado de: <http://pag.org.mx/index.php/PAG/article/view/338>
- Rositas-Martínez, J. (2014). Los tamaños de las muestras en encuestas de las ciencias sociales y su repercusión en la generación del conocimiento. *Revista InnOvaciones de Negocios*, 11(22), 235-238. Recuperado de: http://www.web.facpya.uanl.mx/rev_in/Revistas/11_22/11.22%20Art4%20pp%20235%20-%20268.pdf
- Sandoval, E. Y. L. (2016). Elementos curriculares de la planeación didáctica argumentada para la generación de aprendizajes. *Educando para educar*, 17(32), 61-72. Recuperado de: <http://beceneslp.edu.mx/ojs/index.php/EPE/article/view/10/10>
- SEP. (2004). Programa de Educación Preescolar 2004. México
- (2011). Programa de Estudios 2011. Guía para la educadora. Educación Básica. Preescolar. México.
 - (2017). Aprendizajes Clave Para la Educación Integral. Educación preescolar. Plan y programas de estudio, orientaciones didácticas y sugerencias de evaluación. México.
- Tobón, S. (2013a). Los proyectos formativos: transversalidad y desarrollo de competencias para la sociedad del conocimiento. México. CIFE.
- (2013b). La evaluación de las competencias en la educación básica (2da. Ed.). México. Santillana.
- Tobón, S., González, L., Nambo, J. S. y Antonio, J. M. V. (2015). La socioformación: un estudio conceptual. *Paradigma*, 36(1), 7-29.



REFORMAS EDUCATIVAS EN AMÉRICA LATINA

Contexto, tareas y desafíos

Educational Reforms in Latin America: Context, Tasks and Challenges

LUIS FERNANDO SOTELO

Universidad de Baja California, México

KEY WORDS

*Education Reform
Technocracy
Globalization
Tasks
New Agenda
Challenges
Educational Agencies*

ABSTRACT

Educational reforms in Latin America were consolidated within the framework of Globalization and the sequence of tensions that Latin American states have assumed over the course of the 21st century. The thesis of this theoretical article is to affirm that the processes of educational restructuring in the region respond to the technocratic approach of education as a result of the economic accommodations of the region at the end of the 20th century; but that can be settled if citizens are taken, especially the educational agencies of directives, teachers and parents who participate in the design of school curricula.

PALABRAS CLAVE

*Reforma educativa
Tecnocracia
Globalización
Tareas
Nueva agenda
Desafíos
Agencias educativas*

RESUMEN

Las reformas educativas en América Latina se consolidaron en el marco de la Globalización y la secuencia de tensiones que los Estados latinoamericanos han asumido en lo corrido del siglo XXI. La tesis de este artículo teórico versa en afirmar que los procesos de reestructuración educativa en la región responden al enfoque tecnocrático de la educación como resultado de las acomodaciones económicas de la región a finales del siglo XX; pero que pueden zanjarse si se toma a la ciudadanía, en especial las agencias educativas de directivas, docentes y padres de familia quienes participan en el diseño de currículos escolares.

Recibido: 12/10/2019

Aceptado: 29/10/2019

Introducción

Las Políticas Educativas son construcciones teóricas para ubicar los trabajos académicos sobre Educación y Política; su estudio se enmarca en la segunda mitad del siglo XX, cuando la región latinoamericana recibe indicaciones sobre los modelos de desarrollo a seguir en pro de su desarrollo regional.

La división teórica más recomendada de las Políticas Educativas es el estudio de los dos momentos de Reforma a los Sistemas Educativos: el primero, en los años sesenta y setenta; mientras que, el segundo, en la transición de finales del siglo XX al siglo XXI.

En ambos contextos históricos los gobiernos ejecutivos de los Estados latinoamericanos recibieron instrucciones y delimitaciones de como invertir y estructurar la educación nacional; en la actualidad, esta discusión se centra en lograr alianzas del sector estatal y de la descentralización administrativa. Junto con ello, la aplicación del modelo de Educación por Competencias y los instrumentos de testing, enmarcadas en pruebas internacionales estandarizadas ha influido sobremanera en el debate sobre el papel del Estado en la Educación, y de la Educación como motor del desarrollo.

Ahondar en el estudio de las Reformas y de las Políticas Educativas da méritos académicos para situar a los profesionales de la Educación en la comprensión de los proyectos de Curricularización, estandarización, evaluación de desempeños y equidad con Calidad Educativa.

La razón para escribir este estado del arte radica en impulsar nuevas publicaciones académicas sobre el tema, ya que son cada vez más escasas las disertaciones sobre políticas educativa dado que el Estado latinoamericano se ha empeñado en desdeñar el papel del docente, poniéndolo como un simple instructor.

Marco teórico

1. ¿Qué Tipo de Reforma Educativa?

El comienzo de una era de reformas educativas sostenidas por las Políticas Educativas, es el marco histórico desde el cual se hace referencia para este ejercicio académico de teorizar sobre las circunstancias y los efectos producidos por los ajustes estructurales en educación (Zaccagnini, 2004 En Guzmán V., 2005; 1) ocurridos en Latinoamérica por la década de los 90 y los inicios del presente siglo.

A pesar de las críticas de toda índole social, las reformas educativas latinoamericanas recrearon el debate sobre la relación Educación y desarrollo económico. Se expresa *recrearon* porque la historia de las Reformas Educativas comenzó a mediados

del siglo XX con la adopción del modelo económico del proteccionismo y del modelo organizativo del Estado docente (Vásquez Olivera, 2015). Muy al contrario, las Reformas Educativas de los noventa, se abrió paso para el modelo liberal y de apertura económica, estructurando al Estado en la dinámica de buscar alianzas para el financiamiento intersectorial con apoyos del sector privado y la descentralización administrativa (Suasnábar, 2017; M.E.N., 2013; 30).

En consonancia con la tesis del Capitalismo Cognitivo de Mejía (2002), las Reformas Educativas de los noventa adecuaron en América Latina 25 proyectos de renovación normativa, registrando una cifra histórica récord en materia de Política Educativa nacional.

En cuanto al aspecto educativo, una Reforma implica el desarrollo de ajustes técnicos y cognitivos sobre procedimientos de la planificación curricular y la evaluación de los aprendizajes (Zorrilla Fierro; 2002), tareas públicas que recaerán sobre la función social asignada a los docentes; y que, en destacados casos, simbolizó la devaluación del significado de autonomía docente (Torres, 2007; 10).

Se comparte, entonces, la tesis en la que reza asegurar que las políticas educativas, herederas del Reformismo de los noventa, desean mantener el sistema económico capitalista; no así, los Organismos Multilaterales (Banco Mundial, UNESCO y OCDE) y financiadores de la inversión pública en educación, han estimado que se adopte un enfoque transformador, ni mucho menos que se salga del equilibrio económico que estos organismos pretenden sustentar en el seno del sistema económico vigente (Zorrilla Fierro, 2002; 15). Con ello, las Reformas Educativas latinoamericanas son procesos de ajuste del sector económico macrosistémico.

La conjugación entre desarrollo, progreso y Reforma Educativa descrita aquí, soporta el ideal de impartir una educación con el slogan de Eficacia y Calidad (Guzmán V., 2005; 2). O, en otras palabras, cobertura de matrícula y lucha contra la deserción escolar junto con el *accountability testing* de los procesos curriculares nacionales, mediados por pruebas nacionales estandarizadas; las cuales servirán en mediciones comparativas a escala mundial (Gimeno, 1992 en Guzmán V., 2002; y, Rodríguez, 2003 en Guzmán V., 2002).".

2. Contexto histórico favorable a las reformas educativas latinoamericanas

Adjunto a la contextualización histórica expuesta, América Latina presentó otros factores del contexto que facilitaron el debate sobre la implementación y regulación de las Reformas. Un primer factor encontrado en la revisión bibliográfica, fue la proliferación de movimientos sociales de

agregaciones sindicales, de educadores y estudiantes en territorios donde se volvía a replantear la consolidación de procesos democráticos; o bien, por la caída de las Dictaduras Militares, o bien, como salida de los procesos de Conflicto Armado con grupos alzados en armas. Gentili (2005; 5) menciona que se trata de litigar con los funcionarios estatales quienes defendían la visión de la tecnocracia y la excesiva burocratización. No obstante, el desarrollo de las tensiones ideológicas entre los actores de las Reformas tendió a la saturación de la huelga y la protesta social, en detrimento, de la continuación del proceso regular de prestación del servicio educativo. Esto aunado a que se polarizaron las políticas educativas de la calidad, la equidad, la eficiencia la obtención de recursos, la estructuración del sistema universal escolar (en el currículum único nacional) y la gestión de los establecimientos educativos por medio de la descentralización administrativa.

Acota, justamente, Gentili (2005; 7) que las luchas sociales por la educación tuvieron como punto débil, la focalización del tema salarial de los docentes, dejando a un lado, la emanación de propuestas educativas alternativas; de lo cual, los órganos del Estado tomaron ventaja y aplicaron el modelo suyo de Educación estandarizada. Otras fuentes que tocan este tema lo categorizan como el Malestar docente (Zorrilla, 2009; 29; Rivero, 2000).

El segundo factor determinante para la aplicación de las Reformas Educativas en la región latinoamericana proviene de las herencias socioculturales de décadas anteriores, en las que el afán desarrollista no pudo darles salida a los problemas de la deserción escolar y las desigualdades en la prestación del servicio educativo (Herrera Cardozo, 2017). En igual punto de vista se ha afirmado, desde otra fuente teórica que, América Latina había perdido importancia en el escenario de la internacionalización y la globalización por lo que era indispensable, tanto cambiar el modelo económico de desarrollo regional, como también, requerir de los Organismos Internacionales su intervención para desplegar esfuerzos económicos e investigativos, buscando la coalición Educación/Sociedad del Conocimiento (Suasnábar, 2017; 119).

Desde ese particular aspecto del conocimiento, se ha investigado sobre las necesidades de incorporar las tecnologías educativas en los medios escolares, suponiendo que esto cortaría la franja de la desigualdad, exclusión escolar/social y el fracaso escolar (Corrales, 1999 en Suasnábar, 2017; 121). Sin embargo, el debate teórico expresa que en este punto los colectivos políticos de turno, situados en los diferentes Estados, se inclinaron más por la inversión en materiales y recursos tecnológicos que, en publicaciones académicas e impulso de financiamiento a la formación docente.

Una ramificación derivada del segundo factor, nos ubica en el ascenso de ideologías de facto o populistas, aparecidas en las disyuntivas estatales de países tanto de la derecha como de la izquierda ideológicas. El puente era tomar destino de rubros dirigidos a subsidiar el ingreso y la permanencia escolares, a cambio de evitar dar razón a las exigencias de una educación gratuita y accesible para todos los ciudadanos (Suasnábar, 2017; 121; Herrera Cardozo, 2017; 20; Rivero H., 2000). En la actualidad se recomendaría hacer más estudios sobre la derivación de dineros para subsidiar la educación de masas porque en la agenda de los Estados latinoamericanos sobresale el término desfinanciamiento, alternando la propuesta de obtención de rubros de inversión pública con los gobiernos subnacionales como lo expone la descentralización administrativa (Márquez Jiménez, 2012).

El tercer factor localizado en la discusión académica que se sigue, es el de la acomodación de las estructuras educativas en el proceso de la globalización. Brunner (2000; 8) asegura que puede atribuirse a la globalización el hecho que haya influido en cuatro aspectos de la Política Pública, en especial, la educativa; a saber, son: los efectos decisionales, institucionales, distribucionales y estructurales. Así, lo que suceda entorno a la educación, determina también la favorabilidad o la indisposición de políticas estatales que articulen la escolaridad a las demandas económicas planetarias. Por esa razón, es que en el discurso oficial sobre Política Educativa los conceptos eficacia escolar y deserción escolar están acompañados, paulatinamente, de la significación sobre lo que debe ser el proceso de enseñanza-aprendizaje (Brunner, 2000;11), que deja consecuentemente el cierre de espacios a las pedagogías críticas. Los fundamentos teóricos tomados por Brunner son, indiscutiblemente, tomados del trabajo académico de Carnoy (1999 en Brunner, 2000), y tomó como punto central la exposición de la teoría sobre los "grandes efectos", en la que se sostiene que la educación debe cambiar desde el nivel de la sala de clases hasta configurar nuevas reformas educacionales que no pueden estar deslocalizadas de la globalización.

La desazón a este factor es interesante ubicarla ya que si bien los procesos de Organización Curricular generados por los Estados latinoamericanos son vistos como una bomba pedagógica de tiempo corto (Rivero H., 2000), no es recomendable enneguercerse en aceptar que se ha logrado incorporar las Nuevas Tecnologías de la Información y la Comunicación en rincones geográficos donde se hacía difícil alcanzar los esfuerzos reformistas (Brunner J. 2001 en Gorostiaga & Tello, 2011; 11-12) aun cuando todavía existan las condiciones económicas globales que empeoran las desigualdades sociales y afectan la permanencia escolar (Kozol, J 1990 en Rivero H., 2000).

3. Adopción de las reformas educativas en los Estados Latinoamericanos

Al momento de esta lectura, hemos expuesto nuestra definición de a qué tipo de Reformas Educativas nos referimos cuando hablamos de los movimientos estructurales de los años noventa, ocurridos todos, en América Latina; luego de ello, hemos expuesto el Contexto Histórico del que surgieron las Reformas Educativas recientes. Así las cosas, pasamos al punto convergente entre la identificación de los efectos positivos que legitimaron las necesidades regionales de adoptar reestructuraciones en los sistemas educativos nacionales, así como también, de sacar a la luz los nuevos problemas sociales, surgidos como respuesta de la sociedad latinoamericana frente a los impulsos reformistas. Este punto lo hemos denominado la nueva Agenda de la Política Educativa.

Recalcando que, los juicios históricos no son vectores de orientación política, sino de reflexión teórica-práctica, y así, comprender qué está pasando, o si se está en los caminos adecuados para acercar el ideal de Educación de Calidad y Eficacia a las realidades y los contextos subregionales (Hernández Cardozo, 2017); nuestra revisión teórica sobre el tema de las Reformas Educativas latinoamericanas nos avoca a plantear la nueva Agenda educativa por tareas y desafíos.

Las definiciones asumidas por tareas son sinónimos de tensiones sociales (Ramírez, 2017; 10 y ss.) donde se orienta la ubicación de relaciones tensas intersubjetivas donde se presente escenarios de acción de la fuerza y la violencia legítimas a nivel meso. Como consecuencia, la tensión es una labor pendiente por categorizar en los fenómenos sociológicos; claro está, que como tareas sociales pendientes de desarrollar y de solucionar ante los movimientos sociales o actores, las instituciones nacionales y los Organismos Multilaterales. Por su cuenta, los desafíos se cifran como tareas sociales específicas que denotan raros efectos de complejidad, funcionalidad, dificultad de ejecución e incertidumbre (Raimundi, Molina, Giménez, & Minichiello, 2014). Por ello, los desafíos de las Reformas Educativas son incitadores a la innovación que requiere más demanda de parte de los grupos sociales que gozan del servicio educativo, excluyendo a los liderazgos administrativos educativos, cuyo papel es satisfacer las nuevas demandas y exigencias de quienes toman la educación como servicio, derecho y goce.

En su medida, otorgamos razón a que se enuncie que los movimientos sociales y los actores de las Reformas Educativas desencadenaron una serie de tensiones y eventos populares en torno a la cuestión de la Educación como fuente de desarrollo (Gentili, et al, 2005; 6), pero con la atenuante, que los sectores políticos, los colectivos en el gobierno y los sectores de agrupaciones sindicales, han

exagerado el papel de la protesta social, a ambientes donde se ha identificado que el caso de Chile es el único por definir como Reforma Educativa completada. Esta afirmación no pretende ni animar la sobrestimada tesis de que la Educación de Chile es un ejemplo regional que deben seguir los restantes Estados.

Las Siete Tareas De La Nueva Agenda De La Política Educativa (NAPE)

Desde esta posición se plantea que la primera tarea de la NAPE es la de ampliar más los espacios de participación democrática. Sin duda alguna Gentili (2005; 16) atinó en señalar que los docentes fueron los actores de la Reforma menos informados de los procedimientos de cambio; a los docentes, los cambios presupuestados llegaron como cajitas de instrucciones, ya elaboradas y de sólo seguir una serie de tasks (proyectos). La tarea de la horizontalización del trabajo docente redundó en aplicar la democracia en todo su esplendor; amén que los cambios estructurales de base y contrapeso merecen un tiempo de afianzamiento y consolidación.

Los datos reseñados en las fuentes hablan de que el malestar docente se cifró en necesidades salariales y que, se realizaron cerca de 2497 días de huelga en por lo menos quince de los Estados latinoamericanos. La respuesta oficial era mitificar la cuestión educativa en el supuesto que los maestros exigían mejoras salariales. Al respecto, sumamos que la tarea de la democratización conlleva a que se den garantías de participación y expresión, de movilidad dentro de las agrupaciones sindicales de los docentes y de que los docentes comiencen a tener juegos de roles como diseñadores de políticas educativas.

La segunda tarea de la NAPE llama la atención al desentendimiento del Estado cuando siguió las pautas y recomendaciones de los Organismos Multilaterales de ejecutar la descentralización administrativa, y como consecuencia, abrir la competencia de la Educación prestada entre Instituciones Públicas y Privadas. La apertura económica quizá abriría la oportunidad de diversificar las fuentes de riqueza de un sector social acomodado; no así ocurrió con los sectores sociales que más requieren del apoyo estatal y la subvención de fondos en la educación pública (Suasnábar, 2017; 117). Guzmán V. (2005; 1) afirma que nuestras Reformas Educativas ya mostraron lo suficiente como para reflexionar en los que son modelos de satisfacción "hacia afuera", pero el autor corrige indicando que es el Estado, el órgano político que debe zurcir los desbalances y las desigualdades ya que ha sido inminente la disminución del gasto público, producto de un Estado desentendido de las necesidades emergentes (Guzmán V., 2005; 9).

Por otro lado, la función política del Estado no es la de segmentar las inversiones educativas de acuerdo a resultados esperados de Calidad Educativa; se requiere una política educativa que distienda las luchas de una educación gratuita universal, integral, garantizada desde los niveles fundamentales, la educación primaria hasta los niveles profesionales y pos graduales; pero no se espera que sea un efecto de aumentar la matrícula y reportar el gasto en inversión en los niveles terciarios y secundarios Rivero H. (2000). Al contrario, se trata de materializar las decisiones de la Conferencia de Jomtien por una educación universal, posibilitadora de logros en el desarrollo personal y social. Así las cosas, el gasto de matrículas no es la mera solución de fondo en la tarea por encontrar un Estado interesado por el cambio educativo, se plantea que los colectivos políticos de gobierno se pongan en la marcha de acabar de la pobreza y la redistribución de la riqueza a las familias de los estudiantes a quienes se les busca darle una solución al cambio. Lamentablemente, la bibliografía estudiada arroja nulidad absoluta en dar una solución de fondo a la descentralización administrativa, por esto, es que pensar en una solución puede ser vista como un ejercicio ideologizante de quien escribe estas líneas.

La tercera tarea de la NAPE es de carácter sociopolítico. Y tiene que ver con la posición política que los educadores y reformadores deben tomar con la creciente Globalización y el acercamiento de clases sociales, regiones geográficas y grupos culturales alejados por las aplicaciones de Reformas Educativas tecnocráticas como las desarrolladas en Latinoamérica.

La Globalización ya es un término que carece de resignificación teórica. Desde nuestro punto de vista ni es un fenómeno social acabado, pero tampoco es una exclusividad de las políticas librecambistas o neoliberales. Gorostiaga & Tello (2011; 365) indica que adopta las formas de la tecnología y los movimientos sociales que la viven; así que, puede inferirse que hay tendencias de uso de la Globalización, tendencias por sí mismas ideológicas y situacionales. Por otro lado, es sabido que la Globalización como fenómeno cultural no le pertenece a la clase social banquera, ni al uso de los Estados Potencia, es un fenómeno social derramado por todo escenario geográfico, de acuerdo con las dinámicas del poder y de los canales de participación que existen.

Lo referente a la Educación globalizada nos aterriza en que negarse al uso de las nuevas tecnologías educativas y de la comunicación es un craso error estratégico para cualquier manifestación curricular. Con justeza es correcto afirmar que los impactos de la Globalización tienen bastante por mostrar en relación a los cambios educativos, y esto no ha podido seguirse o rastrearse por las pesadas ideologizaciones de

tomar la Globalización como un enemigo de la renovación educativa. (Brunner J. 2001 en Gorostiaga & Tello, 2011; 11-12). En concordancia con esta tesis de Brunner América Latina merece dar el salto al uso educativo de la tecnología. Particularmente se opina que el puente tecnológico en instituciones educativas variopinto da respuestas increíbles a las preguntas sobre cómo hacer que la educación dé soluciones a los problemas del crecimiento económico, la equidad social y la integración cultural.

En apoyo a la exposición teórica que se sigue, aquellos investigadores que defienden la tesis negativa de la Globalización, toman en cuenta que los colectivos políticos radicados en los gobiernos nacionales y los promotores del Capitalismo financiero de los Organismos Multilaterales no han dado solución los problemas económicos, pero aun, con los modelos impuestos han empeorado el panorama; más cuando su adalid de la Educación por Competencias registra el mantenimiento de altas tasas de exclusión educativa y bajos resultados de Eficacia Escolar medida por test estandarizados (Torres, 2007 en Gorostiaga & Tello, 2011; 20).

En conjugación con la tarea tres de la educación inmersa en una globalización inminente con extensos instrumentos tecnológicos que entraron a los escenarios educativos, la cuarta tarea de la NAPE unifica el poderoso impacto tecnológico en las Escuelas con la Organización Curricular. Así, la complejidad de la globalización (Torres, 2007; 5) escenifica el protagonismo de grupos sociales de resistencia ideológicas, especialmente en tendencias pedagógicas (de arbitrio curricular) por los estudios del interaccionismo simbólico, la didáctica, los estudios de género, la renovación de la ética como campo de acción, los valores de la solidaridad y la participación y la propagación de redes sociales como parte y canales de los medios de comunicación con visiones políticas alternativas, es decir, alejadas de los discursos dominantes (Torres, 2007; 16). Por ello, la cuarta tarea de la Nueva Agenda es el fomento de la particularidad curricular, derivada y nutrida por contextos geográficos y culturales cada vez más microscópicos, pero no inexistentes o poco importantes para acercar a las futuras generaciones a develar respuestas del tipo de educación más incluyente y pertinente (Suasnábar, 2017; 19-20).

La Globalidad es el contexto referente de las recientes Reformas Educativas, así como por las Reformas por venir. Esta afirmación es apoyada por Brunner (2000; 1) al afirmar que la globalización como contexto es causa directa e indirecta del desarrollo educacional de las naciones; lo cual se explica en detalle porque lo que se sugiere es valorar los efectos reformistas con ojos hermenéuticos y estudiar el trasfondo la descentralización como factor operativo que despertó el ánimo crítico dentro de la ciudadanía

que, nunca antes se había cuestionado sobre el tipo de educación más conveniente para dar soluciones humanas a problemas profundos (Castells, 1999 en Brunner, 2000; 7-8). Desde estas referencias es que radica el que nuestro artículo apoye la idea que la visión económica de la globalización es una entre tantas, y dentro de esas tantas visiones por estudiar, está la visión cultural, en la que, la Globalización es la piedra angular de construcción sobre sistemas educativos pensados para el desarrollo de la especie humana, de los pueblos y de las identidades culturales (Held et al, 2000 en Brunner, 2000; 11).

La NAPE comportará, en el seno de los propósitos reformadores en las Políticas Educativas, el germen de asociar Globalidad y Educación en un sentido cada vez más societal; o sea, cada vez más reflexivo y complejo para darle respuestas a los problemas estructurales del sistema económico capitalista.

La quinta tarea de la Nueva Agenda recae en el campo ideológico y sociopolítico: la lucha contra las estrategias de los populismos políticos desarrollados tanto en los gobiernos de la derecha, como en los gobiernos de la izquierda latinoamericana. La aparición de los modernos populismos latinoamericanos surge como respuesta las exigencias y las resistencias frente a la injerencia de los Organismos Multilaterales, especialmente, del Banco Mundial, en las configuraciones de las políticas educativas reformistas.

En este sentido escribe Brunner (2000; 12 y ss.) los sentidos de la globalización alteran los procesos de ver la educación como espacio de juego de los costos y beneficios de la inversión pública. De ahí, Brunner propone que los Estados latinoamericanos han tomado revancha de los procesos de descentralización administrativa para atacar las bases sociales que resisten la aceptación de la educación como un indicador económico de desarrollo; que conllevarán en la configuración de las mentalidades colectivas bien sea por clases sociales, grupos de identidad cultural o ideologías políticas de contracultura.

Para Suasnábar (2017; 115-116), en cambio, es preciso aprovechar el impacto de las Reformas Educativas sobre la resignificación de los derechos, a modo de que los colectivos de la contracultura aumentan sus críticas al desfinanciamiento educativo, y no se sienten conformes con las estrategias programáticas de brindar, escasamente, la expansión matricular que sucede en tiempos electorales. Esta referencia despliega un análisis problemático serio en la serie de Programas de Transferencias Condicionadas (PTC) como lo denomina Suasnábar.

Las PTC, entonces, aparecen en el discurso legítimo de los gobiernos de turno, ofreciendo planes de subsidio escolar, asignación condicionada de rubros económicos y giros teóricos para ocultar los mecanismos que reproducen la crisis económica

de fines de los noventa. Y el despliegue ha sido regional, por ejemplo, se menciona la Asignación Universal por Hijo (AUH) de Argentina, la Bolsa Familia de Brasil, el Oportunidades en México, Chile Solidario de este país y el programa Más Familias en Acción de Colombia, entre otros (SITEAL, 2016 y Cena, 2015 en Suasnábar; 2017). La idea es que los programas compensatorios son diseños políticos enfocados a emplazar las masas sociales latinoamericanas en una educación de cobertura, pero no de Calidad como es esperado (Cecchini, 2014-Dussel, 2006-Rivas, 2015 en Suasnábar, 2017). Lo positivo de esta exposición es que, las fuentes aseguran que la ciudadanía y los docentes ya empiezan a ejercer medios de control social sobre los rubros destinados para tales programas subsidiarios y becarios (Blanco Bosco, 2009; 5).

La sexta tarea de las futuras Reformas Educativas latinoamericanas comprende el despegamiento del rigor economicista que no aporta al desarrollo autónomo de la teoría social. Esta tarea nos regresa al tema de diseñar una Reforma Educativa más humanizante, de origen epistemológica virado por la Crítica Social y la ampliación de la visión del docente como un educador, no como un instructor de Currículos Escolares prediseñados.

En virtud de la crítica al economicismo o el cuantitativismo, se ha encontrado que la educación no es el campo para la comparación económica (Vegas y Petrow, 2008 en Pérez Centeno & Leal, 2011; 7). Con ello, se asegura que el tema de la evaluación de la calidad y equidad educativas son los enfoques de las futuras reformas educativas, y que estas categorías determinarán sobre las variables de cualificación docente, infraestructura educativa, permanencia escolar y desempeños en pruebas externas. Pero el conjunto de las variables calidad y equidad por sobre las restantes variables no son garantía de tomar el campo educativo con un enfoque científico, sino para el enfoque econométrico.

Mucho menos puede tenerse certezas científicas de que la continuidad de pruebas estandarizadas obtenidas en las evaluaciones internacionales determine que los agentes educativos logren niveles de competencia por encima del nivel de aprendizaje estimado, cuando en estadística inferencial se recomienda detallar que los grupos de muestra deben analizarse en correlación de variables (Blanco Bosco, 2009; 21).

Desde luego se ha esperado que la educación sea el motor del desarrollo; pero no se ha aclarado, teóricamente hablando, cuál es el margen en el que un currículo estandarizado provee fundamentos para el mejoramiento de la calidad de vida global.

En respuesta se plantea que los principios rectores de la educación de futuras Reformas Educativas se preocupen por los impactos sobre las regiones geográficas y los grupos sociales

marginalizados y desfavorecidos (Pérez Centeno & Leal, 2011; 10); y quizá, se avizore el acercamiento a mediano y largo plazo, de que la raíz de un cambio social educativo está en afectar los contextos, no en generalizarlos y homogeneizarlos.

En cuanto a la influencia de una Reforma Educativa poco, o escasamente, economicista, los estudios curriculares, realizados por los docentes transformadores, estarían dirigidos a dar evidencias de que se mitigan factores negativos por debajo del aumento de impactos positivos, reflejados en diseños curriculares que tomen de la universalidad del conocimiento, de la particularidad de los saberes culturales, de la emergencia y rescate de tradiciones populares y de la impronta en conducir la educación hace la formulación de asignaturas acordes a los campos epistemológicos y sus referentes pragmáticos. Suasnábar cree firmemente en la independencia curricular al punto de denominar la hibridación curricular como respuesta a que se materialicen cambios sociales producidos desde la Escuela (Suasnábar; 2017; 117).

La séptima tarea infundiría el sistema educativo tradicional. Los referentes bibliográficos estudiados apuntan que se necesita extender la jornada escolar (Pérez Centeno & Leal, 2011; 19; Rivero, 2000; Suasnábar, 2017); ya que la Escuela es el pivote de la reproducción cultural y de los procesos de socialización. Así, más allá de las intenciones de cobertura, el entramado de la calidad educativa esperada podrá desajustarse como cambio social de impacto, si los sistemas educativos garantizan permanencia en sus instalaciones, pero ofreciendo currículos que llamen la atención por destacar la diversidad y la heterogeneidad (Rivero, 2000). En este punto aclaramos que la historia latinoamericana brinda elementos para acercar la transmisión cultural sobre referentes que pueden dar alternativas a los principios del desarrollo industrial, y ese es el campo en el que se mueven los estudios sobre Pedagogías Críticas que le hace bastante falta a los cuadros y funcionarios de la tecnocracia.

Para validar nuestras siete tareas, recordamos que son tomadas como proposiciones para emergentes Políticas Educativas; que son tensiones sociales, disgustos frente al sistema y respuestas o soluciones para determinar el debate sobre el tipo de reforma educativa creada, originariamente, en Latinoamérica.

Dos desafíos para los estudios sobre Reformas Educativas en Latinoamérica

Derivado del estudio riguroso de las fuentes teóricas de las Reformas Educativas latinoamericanas, así como de su conceptualización, el contexto histórico y la proposición de tareas sociales, se llega al punto con mayor énfasis: uno,

desafiar a las instituciones estatales y supranacionales a darle valor a la profesión docente como productora de conocimiento escolar y de ser una fuerza social dispuesta al cambio; dos, de catalogar la educación como parte de la política, determinando que el campo educativo es el que ha generado la mayor movilidad social y la constitución de la clase media. Negar este suceso es desconocer que hubo una política educativa de los setenta dirigida al progreso, y que de ella surgió el concepto de que la educación es el instrumento para lograr el desarrollo nacional; por ello, se desafía a que los docentes y educadores tomen en serio sus roles históricos y los sentidos de la práctica de sus profesiones; ya es momento de incursionar en las riendas de la educación desde los Ministerios del Gabinete Ejecutivo y de que las Políticas Educativas sean diseñadas por aquellos que viven el campo educativo, no por los funcionarios de la tecnocracia (Braslavsky C. y Cosse G., 1996; Krawczyk. N. 2002).

El primer desafío es de llevar a la ciudadanía, o servidora política, a que mantenga su posición cercana a los procedimientos de la verdad, la transparencia y la participación democrática. En los años 90, se registraron los nuevos movimientos sociales como nunca antes, y solicitaron la legitimidad de los gobiernos, exigiendo elecciones libres, limpias y abiertas (Urzúa & De Puelles, 1996) para que los mandatarios escogidos, popularmente, cumplieran sus programas políticos de campaña. Como es sabido, en cada proceso electoral las reformas educativas se toman de plataformas electorales, ajena del pobre conocimiento que las sociedades latinoamericanas dominan sobre estructura constitucional, determinando que el tema educativo sea tomado como factor disuasivo de la intención del voto, y no como factor decisivo para el cambio social.

De lo anterior se deriva la legitimidad con la que los gobernantes deben actuar como actores y agentes de procesos reformistas (Urzúa & De Puelles, 1996) ya que en América Latina fueron contados los casos donde se irresetaron los procesos electorales democráticos en lo corrido de los años noventa. Sin embargo, la ciudadanía debe desafiar a que los Estados se muevan de su zona de confort al dismantelar el Estado y gerenciar la descentralización administrativa de los recursos públicos, en especial, de la Educación (Gorostiaga & Tello, 2011; 16). En el supuesto que la ciudadanía latinoamericana no despierte, o tome conciencia de que las estrategias subsidiarias de la educación son parte vinculante de una violencia simbólica, puede plantearse que la acción social vivirá un retroceso contrarreformista letal.

Existe el temor social de que la función pública tienda a desaparecer, no así el poder legítimo de unos colectivos dirigentes; pero, no puede ocultarse que en la sociedad latinoamericana los fenómenos

de dominación y legitimación, sustentadas por los medios de comunicación oficiales, vive en una atmósfera de desinformación y deformación cultural que podría catalogarse como el oscurantismo latinoamericano (Torres, 2007; 15). Y puede que en este punto Torres tenga mucha razón porque en el continente aún persisten los partidos políticos populistas y radicales que, durante sus mandatos, o actuaciones políticas electorales, saben hacer magia discursiva con la Educación y el problema de la exclusión escolar no tiene solución de fondo.

Parte del desafío por concienciar a la ciudadanía en temáticas de educación y reformas políticas es dirigir la crítica hacia los casos judiciales de despilfarro financiero y corrupción política (Urzúa & De Puelles, 1996) que nos conducen a los planteamientos de establecer verdaderos sistemas de control social hacia los gestores políticos, no sobre los educadores (Vásquez Olivera, 2015)

El segundo desafío está en llevar la política al campo reformista, dándole el matiz social (Urzúa & De Puelles, 1996). La educación latinoamericana, entre los años de 1950 a 1980, presentó como balance el que haya habido aumentos substantivos que experimentó en esas décadas de acceso a la educación pública, permitiendo que los sectores industriales y comerciales nacionales adquirieran identidad con los procesos económicos derivados de la formación técnica y tecnológica, y en menor medida, la profesional. Esto es el fenómeno de la movilidad social por medio y gracia de la adquisición de conocimiento escolar, útil para la articulación educación y mercado laboral.

Ahora bien, con los procesos de fuerza legítima estatal, el Estado latinoamericano ha optado más por suprimir las resistencias políticas sociales, que en ofrecer los espacios del diálogo social para lograr soluciones de fondo a las necesidades gremiales y sectoriales de la educación como un servicio. Es obvio que la gobernabilidad tambalee en las opiniones de instituciones democráticas logradas por la creciente participación ciudadana organizada, pero también ha sido obvio que el oste económico de los tiempos de paro laboral educativo han sido elevados. Negar la posibilidad a que la educación sea un medio de movilidad social, es volver al principio aristocrático del saber y el poder de épocas coloniales; ahora con tintes de tecnocracia y burocracia (Urzúa & De Puelles, 1996).

Entonces, la educación que brinda la conservación y preservación de los valores democráticos por encima de las disparidades de la economía del Capital, es una educación que engendrará confianza en el seno de los contrapesos políticos, o sea los ciudadanos militantes de fuerzas opositoras y de resistencia. Y los valores más representativos de la educación han sido la solidaridad, el cooperativismo, la transparencia y la celeridad para que la sociedad vea que la educación

continúa siendo el aparato legal más propicio para el cambio social.

Otra fuente refiere que lo más interesante de las reformas es que plantean espacios de interacción social (Guzmán V., 2005), de donde nacen las versiones de los discursos culturales sobre empoderamiento y transformación que pueden ser tanto válidas para los discursos institucionales, siempre y cuando se cuente con un Estado limpio de corrupción política (Martinic, 2001 en Guzmán V., 2005).

Pensar que desde luego los ejercicios de cobertura educativa no son vanas estrategias requiere de darle sentido al por qué un gobernante quiere que toda su ciudadanía esté alfabetizada o escolarizada o capacitada (Suasnábar, 2017; 118); de esa misma forma podrán romperse los hielos limítrofes entre las discusiones sobre implantaciones macro, meso y micro de las políticas educativas, o de quizá, mejorar la primera versión de los Currículos Únicos Nacionales a Currículos Institucionales que vayan siempre más al fondo de la cuestión de por qué educarse es fuente de movilizarse socialmente, educarse establece la lucha contra los ambivalentes conceptos de eficacia escolar y efectividad presupuestal (Suasnábar, 2017; 127).

En el lenguaje académico de la Sociología educativa se encuentra que “el grado de tradicionalismo de un sistema educativo se conoce por la medida en que éste supone que todos los estudiantes son aproximadamente iguales, es decir, con las mismas características socioculturales y las mismas necesidades educativas.” (Suasnábar, 2017). Pero también, reposan los conceptos de políticas tradicionales contra reformistas y auspiciadoras de las viejas formas de educar para el mundo laboral (Zorilla Fierro, 2002; 25); desafiar estos aspectos pone énfasis en que la movilidad educativa es la de ubicar cada ciudadano en el campo laboral, no por clasificación profesional, sino por servicio social para dar garantías del sostenimiento de las labores que dan empleo y equidad.

El punto final por el que debe desafiarse una Reforma Educativa que mire por la movilidad social es el de recurrir al oficio docente como una profesión, y no como un arte, o como una técnica repetitiva e instruccional. Por ejemplo, el Programa Nacional para la Actualización de los Maestros (PRONAP) desarrollado en México y de base financiera estatal, lanzó como estrategias dotar y formar los educadores no titulados a poseer títulos académicos y prepara el camino hacia la cultura de la evaluación del desempeño docente (Zorilla Fierro, 2002; 29) lo cual llevó a la práctica de la discusión de cuánto debe valorarse monetaria y salarialmente a los ciudadanos que deciden enarbolar las banderas de un proyecto educativo social.

Zorrilla Fierro tuvo en cuenta la precedente exposición para dar alternativas al malestar docente; y en refuerzo a la tesis de capacitar docentes para la movilidad social, Rivero, (2000) reiteró que la mejor respuesta sobre si una reforma educativa es profunda o no, se encuentra en la manera como se cura el malestar docente, esto es, en darles a los docentes retribuciones pecuniarias y reconocimientos académicos por su labor. De lo contrario, cualquier reforma educativa que no instaure la movilidad social ni estimule a la capacitación docente, tiende a ser una «bomba de tiempo pedagógica» (Rivero H., 2000).

El final de esta exposición pone énfasis especial en que el campo académico de las Reformas Educativas es vasto de indagar; pero, con la atenuante que son pocas las publicaciones recientes y actualizadas. Junto a esto, se considera que las recientes publicaciones muestran un desgaste teórico y una particular forma de ubicar el discurso académico sobre giros y vueltas más ideológicos que epistemológicos.

Más allá de esta crítica subjetiva, se reconoce que los especialistas de la educación poco muestran tener dominio sobre las fuentes que guardan anales históricos sobre hechos y procesos que darán más matices sobre el posicionamiento de los docentes dentro de las formulaciones de políticas educativas, y con ello, cumplir una meta importante en lo procesos de emancipación epistemológica de la Teoría Crítica.

Conclusiones

El artículo teórico desarrolló la tesis que versa en identificar las Reformas Educativas latinoamericanas de los años noventa como extensión de las acomodaciones estructurales de los Estados en materia de política, modelo económico y aserción a la Globalización, pero, debe diferenciarse el uso de términos de neoliberalismo con el modelo económico, mientras que el de Reformas Educativas influidas por la Globalización tecnocrática, basada en diferir los cambios sociales de la desigualdad y la inequidad a términos de eficacia escolar y calidad educativa.

La historia de las Reformas Educativas en América Latina es una serie cronológica de las

reformas de los años setenta porque definieron el modelo de desarrollo económico a la par con el modelo de educación. No obstante el lenguaje tecnocrático de los colectivos políticos y los Organismos Internacionales es, radicalmente, burocrático y tecnocrático; en contra de ello, se proponen siete tareas sociales surgidas de las tensiones de los actores y agentes de las reformas; con miras a que se identifique el camino a futuras Reformas Educativas pensadas más en el objeto de estudio de la educación escolarizada: el currículo, y las agencias sociales que se desarrollaron en los nuevos movimientos sociales latinoamericanos.

Hay impactos y herencias (Herrera Cardozo, 2017; 12) de las Reformas Educativas recientes que han moldeado necesidades de acción política para movilizar los sistemas educativos de Latinoamérica hacia la satisfacción y pertinencia de los contextos regionales y locales. América Latina es un grupo de naciones basada en regiones y diversidad cultural in extenso.

Los desafíos propuestos para eventuales y futuras Reformas Educativas en la región fueron postulados como propuestas de trabajo para atender tanto la prioridad de las agencias sociales, como de definir que la educación es el motor social de la movilidad. Por lo tanto, quitar este movimiento redundante en que se vive en el modelo de educación por competencias en un mundo cada vez más desigual y con menos favorabilidades de trabajo y equidad.

Finalmente, concordando con las fuentes consultadas, el tema de Reformas Educativas por venir conlleva a la aceptación de un mundo globalizado, con uso de tecnologías educativas y con la necesidad de igualar oportunidades educativas, transformar los procesos de currículos (Gorostiaga & Tello, 2011; 371), aumentar la pertinencia de las estrategias políticas para ofrecer educación sin caer en el vulgarismo de la popularidad ideológica. La educación hace frente al nuevo tipo de sociedad, es ahí donde se requiere visión sobre los cambios que la humanidad proyecte y responder a la urgencia de un modelo económico que sí dé soluciones de fondo a las desigualdades históricas que caracterizan, históricamente, a las sociedades latinoamericanas.

Referencias

- Apple, M. W. (1979). *Ideología y Currículo* (R. Lassaletta, Trans.) Madrid: AKAL S. A.
- García Castaño, F. J., Pulido Moyano, R. A. & Montes del Castillo, Á. (1997). La Educación Multicultural y el Concepto de Cultura. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36.
- Giroux, H. A. (1988). *Los profesores como intelectuales. Hacia una Pedagogía crítica del aprendizaje*. (M.E.C, Ed., & I. Arias, Trans.) Barcelona - Buenos Aires - México: Paidós.
- (1997). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza Una antología crítica*. (1a. ed.). (A. Editores, Ed., & H. Pons, Trans.) Buenos Aires y Madrid.
- González Martínez, L. (2006). La Pedagogía Crítica de Henry A. Giroux. (I. T. Occidente, Ed.) *Revista Electrónica Sinéctica* (29), 83-87.
- Gramsci, A. (1967). *La Formación de los Intelectuales*. (Á. González Vega, Trans.) México D.F. - México: Grijalbo.
- Hirsh, D., & Rio, V. (2015). Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista. *Foro de Educación*, 13 (18), 69-91.
- Houtart, F. (2009). De la resistencia a la ofensiva en América Latina: ¿Cuáles son los desafíos para el análisis social? In F. Houtart, & CLACSO (Ed.), *El camino a la utopía desde un mundo de incertidumbre*. (pp. 105-132). Buenos Aires, Argentina: Ruth Casa Editorial.
- Mejía J., M. R. (2002). Las Pedagogías Críticas En Tiempos De Capitalismo Cognitivo. Cartografiando las resistencias en educación. *Aletheia - Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo*, 2 (2), 58-102.
- Morales Zúñiga, L. C. (2014). El Pensamiento Crítico En La Teoría Educativa Contemporánea. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 14 (2), 24.
- Pérez Gómez, Á. (2009). Las funciones sociales de la escuela : de la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia. *Referencias*, 6 (27), 1-47.
- Pinheiro Barbosa, L. (2016). Educación, resistencia y conocimiento en América Latina: por una teoría desde los movimientos sociales. (U. N. México, Ed.) *Raíz Diversa*, 3 (6), 45-79.
- Ojeda, P., & Cabaluz, J. (2011). Aproximaciones al vínculo aparato escolar/trabajo asalariado. Contribuciones de las teorías de la reproducción a las pedagogías críticas. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (2), 363-377.
- Rizzo, N. (2012). Un Análisis sobre la Reproducción Social como proceso significativo y como proceso desigual. *Sociológica*, 27 (77), 281-297.
- Saccucci, E. A. (2016). Análisis Crítico De Las Perspectivas Sobre La Reproducción Social. *Rpositorio Institucional Universidad Nacional de Villa María*, 16.
- Tedesco, J. C., Nassif, R., & Rama, G. w. (1984). *El Sistema Educativo en América Latina*. (UNESCO, CEPAL, & PNUD, Eds.) Argentina: KAPELUSZ S.A.
- Varela, J. (2009). *Diccionario Crítico de Ciencias Sociales - Sociología de la Educación*. Retrieved Abril 21, 2019, from Román Reyes Diccionario Crítico de Ciencias Sociales: <https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/ficha.htm> ; https://webs.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/E/educacion_sociologia.htm



A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Distance Learning in Higher Education in Brazil

JOÃO MATTAR¹, FRANCIELI CARVALHO CASTRO¹, ORIANA GAIO¹, DANIELA KARINE RAMOS²

¹ Centro Universitário Internacional Uninter, Brasil

² Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

KEY WORDS

*Distance Education
Higher Education
Learning Centers*

ABSTRACT

This article presents the scenario of distance education (DE) in higher education in Brazil. Its purpose is to discuss the key changes introduced by the new legislation. Documents and practices are evaluated, as well as consequences and reactions to the new legislation. It facilitated the creation of face-to-face learning centers, which can offer distance learning courses without the need to offer face-to-face courses. There is now plenty of flexibility in the area, which tends to increase the growth of the HE market, what can already be observed. However, some sectors question the quality of this process.

PALAVRAS-CHAVE

*Educação a distância
Ensino Superior
Polos*

RESUMO

Este artigo retrata o cenário da educação a distância (EaD) no ensino superior no Brasil. Seu objetivo é discutir as principais mudanças introduzidas pela nova legislação. São avaliados documentos e práticas, assim como consequências e reações à nova legislação, que, por exemplo, facilitou a criação de polos presenciais, que podem ofertar cursos a distância sem a necessidade de oferta prévia de cursos presenciais. Introduziu-se muita flexibilidade na área, o que tende a incrementar o crescimento do mercado de EaD, o que já pode ser observado. Entretanto, alguns setores questionam a qualidade desse processo.

Recebido: 29/04/2019

Aceite: 09/09/2019

Introdução

A educação a distância (EaD) no ensino superior no Brasil vem passando por significativas mudanças nos últimos anos, tanto em função de importantes documentos legais que têm sido publicados, quanto do crescimento do número de polos de apoio presencial e da diversificação de cursos e instituições que ofertam a modalidade. O objetivo deste capítulo é fornecer um mapeamento desse cenário e refletir sobre o futuro da EaD no ensino superior no país.

O texto, portanto, não trata da educação presencial, nem mesmo da educação semipresencial (ou *blended learning*), já que, oficialmente, essa modalidade não existe no Brasil: os cursos são considerados, do ponto de vista legal, ou presenciais, ou a distância. Além disso, o texto foca no ensino superior, não cobrindo, portanto, nem a educação básica, nem a educação corporativa.

A metodologia está centrada basicamente na análise da nova legislação brasileira de EaD para o ensino superior e dos seus impactos sociais.

História

Constituiu-se uma rica tradição de educação a distância no Brasil desde o início do século XX, com cursos por correspondência, rádio e televisão (Maia & Mattar, 2008). Entretanto, apenas em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) brasileira introduziu oficialmente o ensino a distância no país: “Art. 80. O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada.” (Brasil, 1996). No mesmo ano foi criada, no Ministério da Educação (MEC), a Secretaria de Educação a Distância (SEED) — extinta, entretanto, em 2011. A modalidade, porém, só foi efetivamente regulamentada em 2005, com o Decreto nº 5.622. O documento válido hoje é o Decreto nº 9.057, de 2017, que analisaremos em detalhes neste capítulo.

De um lado, a educação básica não se desenvolveu na modalidade a distância no Brasil. O Decreto 9.057 (Brasil, 2017), por exemplo, foi republicado em função das reações negativas ao item VI do seu Artigo 9, extinto na republicação:

Art. 9º A oferta de ensino fundamental na modalidade a distância em situações emergenciais, previstas no § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 1996, se refere a pessoas que:

[...]

VI - estejam matriculadas nos anos finais do ensino fundamental regular e estejam privadas da oferta de disciplinas obrigatórias do currículo escolar.

É importante notar que o país não possui uma tradição de *homeschooling* (ensino domiciliar), ao contrário, por exemplo, de alguns países de língua inglesa, como os Estados Unidos e a Austrália.

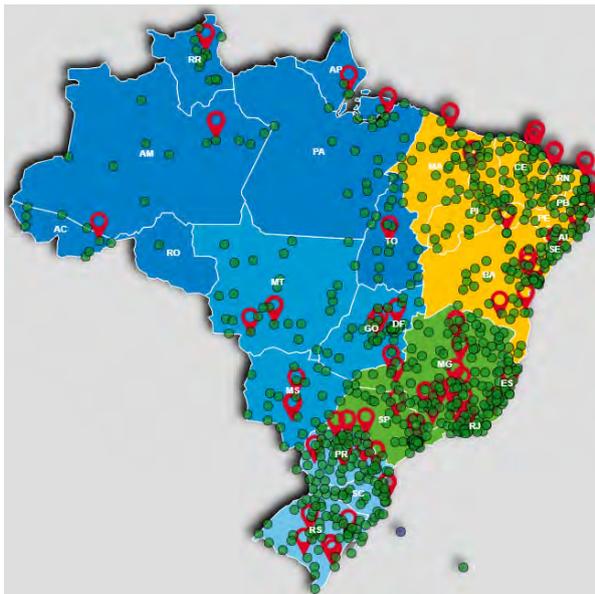
De outro lado, no entanto, o desenvolvimento da EaD no Brasil foi notável na educação profissional (Porto & Berge, 2008) e, especialmente, no ensino superior, tema deste capítulo.

Em 1999, começa o credenciamento oficial de instituições de ensino superior (IES) brasileiras para atuarem em educação a distância. Em 2001, a Portaria 2.253 autoriza a oferta de disciplinas a distância para atender até 20% da carga horária de cursos superiores presenciais reconhecidos, o que contribuiu para impulsionar a EaD, já que muitas IES se aventuraram inicialmente na oferta dessas disciplinas em cursos presenciais, antes da oferta de cursos integralmente a distância. O Artigo 2 da Portaria 02/2007 define o conceito de polo de apoio presencial, que marcará a modalidade no país, como: “a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância” (Brasil, 2007). A criação da Universidade Aberta do Brasil, por sua vez, é um dos elementos importantes nesse processo de desenvolvimento da EaD no país.

Várias tentativas de criar uma Universidade Aberta fracassaram no Brasil por décadas. Em 1972, por exemplo, dois anos após a fundação da Universidade Aberta do Reino Unido (OUUK), o governo brasileiro enviou um grupo de educadores para a Inglaterra, que produziu um relatório negativo em relação ao potencial da iniciativa. Apenas em 2006, 34 anos após essa viagem, foi aprovado o Decreto nº 5.800, criando o Sistema UAB (Universidade Aberta do Brasil), inspirado na UNED — Universidad Nacional de Educación a Distancia (Espanha) e na Open University (Reino Unido), além das experiências já realizadas no país pelo CEDERJ (Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro) (Costa, 2007; Ricardo, 2012). Uma ou mais instituições públicas de ensino superior poderiam, a partir de então, oferecer um curso na modalidade a distância, com a participação dos alunos em polos de apoio presenciais. Outra característica que marca a UAB é a produção massiva de conteúdo, conforme discutiremos.

De acordo com a CAPES — Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (SISUAB, 2019), fundação vinculada ao MEC que coordena a pós-graduação no Brasil, o Sistema UAB inclui, no início de 2019, 97 instituições públicas de ensino superior oferecendo cerca de 800 cursos (Figura 1). O sistema é mantido em colaboração com estados e especialmente municípios. Esses polos têm como função garantir apoio acadêmico, tecnológico e administrativo às atividades de ensino e aprendizagem das instituições de ensino.

Figura 1. Instituições e polos de apoio presencial.



Nota: Instituições de Ensino Superior (vermelho) e Polos de Apoio Presencial (verde).

Fonte: SISUAB (2019)

Nova legislação

Esta seção analisa basicamente quatro documentos legais recentes que são essenciais para a educação a distância no ensino superior no Brasil: o Decreto nº 9.057 (2017), a Portaria Normativa nº 11 (2017), a Portaria nº 275 (2018) e a Portaria nº 1.428 (2018).

A Portaria 1.428 (2018) amplia a possibilidade de oferta de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presenciais de 20% para 40% da carga horária do curso, mas com o atendimento a uma série de requisitos, como:

- a) a IES deve estar credenciada em ambas as modalidades, presencial e a distância, com Conceito Institucional - CI igual ou superior a 4 (quatro);
- b) a IES deve possuir um curso de graduação na modalidade a distância, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro), que tenha a mesma denominação e grau de um dos cursos de graduação presencial reconhecidos e ofertados pela IES;
- c) os cursos de graduação presencial que poderão utilizar 40% de disciplinas a distância devem ser reconhecidos, com Conceito de Curso - CC igual ou superior a 4 (quatro);
- d) as atividades pedagógicas e acadêmicas do curso presencial que ofertar disciplinas a distância devem ser realizadas exclusivamente na sede ou campi da IES;
- e) as avaliações das disciplinas na modalidade a distância em cursos presenciais, bem como as atividades práticas exigidas nas

respectivas DCN (Diretrizes Curriculares Nacionais) dos Cursos de Graduação Superior, devem ser realizadas presencialmente, na sede ou em um dos campi da IES.

- f) a possibilidade de ampliação de 20% para 40% de disciplinas a distância não se aplica aos cursos de graduação presenciais da área de saúde e das engenharias.

O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, e a Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017, regulamentaram o já mencionado artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Uma das mudanças importantes introduzidas pela nova legislação é a permissão para o credenciamento de uma instituição de ensino superior exclusivamente para a oferta de cursos de graduação e pós-graduação *lato sensu* (especialização) na modalidade a distância. Anteriormente, a legislação previa que para o credenciamento para a oferta de cursos superiores a distância, a IES precisava anteriormente oferecer cursos presenciais. Ou seja, uma instituição de ensino superior pode se constituir hoje no país apenas para a oferta de cursos na modalidade a distância.

O polo de educação a distância foi redefinido no Decreto nº 9.057 (2017), alterado especificamente na seguinte passagem pelo Decreto 9.235 (2017):

Art. 5º O polo de educação a distância é a unidade descentralizada da instituição de educação superior, no País ou no exterior, para o desenvolvimento de atividades presenciais relativas aos cursos ofertados na modalidade a distância.

§ 1º Os polos de educação a distância manterão infraestrutura física, tecnológica e de pessoal adequada aos projetos pedagógicos dos cursos ou de desenvolvimento da instituição de ensino.

Esta definição já introduz um elemento importante na dinâmica da educação a distância no Brasil: agora as IES podem abrir oficialmente polos de EaD no exterior. Até então, só era permitida a abertura de polos no país.

Talvez a alteração mais importante introduzida pela publicação do Decreto 9.057 e da Portaria 11 foi trazer maior agilidade ao processo de abertura de polos. Anteriormente, as IES tinham que fazer o pedido para a criação de polos para o MEC, e então aguardar as visitas de comissões de avaliação e a publicação da Portaria de funcionamento no Diário Oficial da União, que podiam demorar anos; durante esse período, os polos não podiam funcionar. A partir da nova legislação, as IES têm autonomia para criar polos, não dependendo mais da avaliação nem da permissão do Ministério da Educação para autorizar seu funcionamento, devendo apenas comunicar o ato ao MEC.

Art. 13 – A IES deverá informar, no Sistema e-MEC, seus polos de EaD criados, no prazo máximo de sessenta dias, a contar da expedição do ato próprio, mantendo atualizados os dados de pessoal, infraestrutura física e tecnológica, prevista no art. 11, documentação que comprove disponibilidade dos imóveis e eventuais contratos de parceria. (BRASIL, 2017).

Entretanto, o número de polos que uma IES pode criar não pode ultrapassar o limite de determinado quantitativo anual, vinculado ao resultado do seu Conceito Institucional, conforme a Tabela 1.

Tabela 1. Limite de abertura de polos de educação a distância

Conceito Institucional	Quantitativo de polos anual
3	50
4	150
5	250

Fonte: Brasil (2017).

Outro aspecto que merece destaque nas alterações propostas pelo Decreto 9.057 e pela Portaria nº 11 é a admissão de regime de parceria entre as instituições de ensino credenciadas para a modalidade a distância e pessoas jurídicas, incluindo ambientes profissionais, para o funcionamento dos polos e a realização das atividades presenciais obrigatórias. O Decreto permite que as atividades presenciais, não apenas os estágios supervisionados, mas também tutorias, avaliações, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, sejam realizados tanto nos polos de educação a distância quanto em ambientes profissionais. A Portaria define o que seriam esses ambientes profissionais:

Art. 21 - Para fins desta Portaria, são considerados ambientes profissionais: empresas públicas ou privadas, indústrias, estabelecimentos comerciais ou de serviços, agências públicas e organismos governamentais, destinados a integrarem os processos formativos de cursos superiores a distância, como a realização de atividades presenciais ou estágios supervisionados, com justificada relevância descrita no PPC. (Brasil, 2017).

Importante também destacar que a verificação da existência e da adequação de metodologias e infraestrutura física, tecnológica e de pessoal que viabilizem a realização das atividades previstas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e no Projeto Pedagógico do Curso (PPC) será realizada no endereço da sede das IES por uma comissão de avaliadores do INEP — Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, órgão vinculado ao MEC, ou seja, a avaliação na sede

incluirá automaticamente a avaliação dos polos e dos ambientes profissionais.

Outra alteração importante introduzida pela nova legislação foi a permissão de acervo digital de bibliografias básica e complementar para os cursos ofertados, ou seja, bibliotecas digitais. Anteriormente, os polos eram obrigados a ter acervo físico com uma grande quantidade de exemplares de livros, reproduzindo a estrutura de uma biblioteca física.

O Artigo 8 da Portaria menciona ainda a possibilidade de cursos superiores a distância sem a realização de atividades e exames finais presenciais:

§ 1º - A oferta de cursos superiores a distância sem previsão de atividades presenciais, inclusive por IES detentoras de autonomia, fica condicionada à autorização prévia pela Seres, após avaliação in loco no endereço sede, para comprovação da existência de infraestrutura tecnológica e de pessoal suficientes para o cumprimento do PPC, atendidas as DCN e normas específicas expedidas pelo MEC.

É importante ressaltar que essa flexibilidade introduzida pela nova legislação não descarta nem desqualifica o rico e complexo sistema de avaliação que constituiu o ensino superior no Brasil, mas, ao contrário, leva seus resultados em consideração, como já observamos. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) avalia o ensino, a pesquisa e a extensão, além da responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, o corpo docente e as instalações.

Art. 80. O Sinaes, a fim de cumprir seus objetivos e atender a suas finalidades constitucionais e legais, compreende os seguintes processos de avaliação:

- I - avaliação interna das IES;
- II - avaliação externa in loco das IES, realizada pelo Inep;
- III - avaliação dos cursos de graduação; e
- IV - avaliação do desempenho acadêmico dos estudantes de cursos de graduação por meio do Enade. (Brasil, Decreto no 9.235).

Em relação à pós-graduação, a nova legislação introduz também alterações importantes. As IES credenciadas para a oferta de cursos de graduação a distância já estão automaticamente autorizadas a oferecer cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização) na modalidade, que inclusive independem de autorização do MEC para funcionamento. Mas a Portaria nº 275 (2018) autoriza as IES brasileiras a proporem cursos de mestrado a distância, que, apesar de todo o desenvolvimento da modalidade no país que delineamos, não eram autorizados até então. As

propostas desses cursos serão avaliadas por comissões das respectivas áreas de conhecimento da CAPES, e somente após a implantação de um curso de Mestrado e sua avaliação positiva em um ciclo avaliativo (que hoje dura quatro anos), poderão ser propostos cursos de doutorado a distância.

Discussão

Esta seção discute algumas características da Universidade Aberta do Brasil — UAB e as alterações propostas pela nova legislação para a educação a distância no ensino superior no país. Inclui também reflexões sobre algumas consequências que já podem ser observadas e reações de alguns setores da sociedade a essas mudanças.

Importante inicialmente notar que a UAB não é uma universidade (como, por exemplo, a UNED e a Open University UK), mas um sistema composto por instituições de ensino superior públicas. Como esse sistema está baseado em universidades presenciais, que constituem seu consórcio, herda naturalmente seus problemas e seus vícios. Mas tampouco a UAB é aberta, já que os alunos devem ter completado a educação básica e passar por avaliações para ingressar em seus cursos.

Além disso, o projeto da UAB não nasceu, nem o sistema se desenvolveu, em consonância com o movimento de recursos educacionais abertos (REAs). Soares e Amiel (2017), por exemplo, apontam a falta de políticas e repositórios de REAs e dificuldades em relação ao domínio conceitual e prático de aspectos como licenciamento e licenças Creative Commons (CC), propondo a oferta de cursos sobre REAs para os entes UAB. Heredia, Moraes e Vieira (2016), por sua vez, avaliam que, especificamente na participação da Universidade Federal de Santa Catarina na UAB, os materiais foram criados sem especificidades ou licenças que permitissem sua disponibilização aberta. E Amiel, Duran e Costa (2017) apresentam os resultados de uma pesquisa realizada em oito instituições da UAB: práticas informais e isoladas em função de dificuldades quanto à institucionalização da UAB e da educação a distância, limitado apoio técnico e financeiro para colaboração e reuso e falta de políticas governamentais e institucionais para compartilhamento e reuso. A não ser quando fomentadas pelo governo federal, a maioria das iniciativas são locais e, muitas, de curto prazo.

Mas há ainda outro problema complexo enfrentado pela UAB em relação à produção de conteúdo: cada universidade (ou consórcio) utilizou dinheiro público para produzir materiais didáticos para os mesmos cursos e disciplinas. Embora devamos reconhecer a existência de diversidade cultural nas diferentes regiões de um país de extensão continental como o Brasil, na verdade cada

parte do sistema procurou reinventar a roda, e hoje se avalia que os recursos não foram, conseqüentemente, usados de maneira adequada.

Nesse sentido, a Resolução nº 1 (Brasil, 2016) afirma que:

§ 4º As instituições de educação superior, bem como os órgãos e as entidades da Administração Pública direta e indireta, que financiem ou fomentem a educação superior a distância, devem assegurar a criação, a disponibilização, o uso e a gestão de tecnologias e recursos educacionais abertos, por meio de licenças livres, que facilitem o uso, a revisão, a tradução, a adaptação, a recombinação, a distribuição e o compartilhamento gratuito pelo cidadão, resguardados os direitos autorais pertinentes.

Embora essa declaração faça parte de um documento legal (recente), na prática a produção de material educacional para educação a distância na UAB não segue, ainda hoje, essas diretrizes. De qualquer maneira, a orientação agora é que conteúdos sejam produzidos apenas para novos cursos ou disciplinas e que os materiais já produzidos no âmbito da UAB sejam convertidos para REA (Função Capes, 2017). O Portal EduCapes (www.educapes.capes.gov.br), nesse sentido, nasce em 2016 para compilar materiais produzidos para a UAB com recursos públicos (Arcanjo, 2016). A Universidade Aberta de Portugal, por exemplo, gerencia seu Repositório Institucional — Repositório Aberto, ferramenta alinhada com a estratégia de inovação pedagógica da instituição e que já estabeleceu parcerias no Brasil não apenas com a CAPES, mas também com a Fiocruz e a UNESP (Carvalho, 2018). Portanto, para enfrentar todos os problemas apontados, a organização da Universidade Aberta do Brasil precisa continuar se reestruturando para que possa ser considerada verdadeiramente “aberta”, apesar de Amiel, Gonsales e Sebriam (2018) ressaltarem as ambigüidades e a complexidade do conceito de abertura.

Mas a UAB enfrenta ainda outro problema sério, em relação à atuação dos seus tutores. Seu trabalho não é reconhecido oficialmente como docente, apesar de realizarem diversas atividades com essas características, como acompanhamento e avaliação da aprendizagem dos alunos. Além disso, sua remuneração também é muito baixa em comparação à de professores e sua “contratação” ocorre por bolsas de estudo temporárias, não gerando, dessa maneira, sua vinculação efetiva às instituições de ensino. A divisão de tarefas entre professores conteudistas, professores formadores e tutores, proposta pela UAB, não parece ter se efetivado de forma harmoniosa.

Por fim, é necessário lembrar que o governo federal não suporta integralmente os polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil, nem

do ponto de vista financeiro, nem com infraestrutura, que acabam, assim, ficando à mercê das mudanças nas posições financeiras e políticas dos municípios.

Abandonando agora a discussão sobre a UAB, observaremos que as modificações introduzidas pela nova legislação devem alterar radicalmente o cenário da educação a distância no Brasil.

A ampliação da possibilidade de oferta de 20% para 40% de disciplinas a distância em cursos presenciais, por exemplo, tende naturalmente a gerar mais conteúdos e disciplinas produzidas para a modalidade, maior demanda por tutores e professores, reorganização dos cursos presenciais (que poderão passar a oferecer quase metade de sua carga horária a distância) e outras alterações, provocando um novo ciclo de crescimento da modalidade no país.

Outra mudança que deve contribuir para ampliar e diversificar o mercado de EaD no ensino superior do Brasil é o fato de que as IES podem, a partir de agora, oferecer seus cursos a distância sem a necessidade de oferta prévia de cursos presenciais. Grupos internacionais fortes na área, por exemplo, podem agora se estabelecer no país aproveitando a riqueza de seu *core business*, sem a obrigação de oferecer o que não sabem fazer: ensino presencial. A participação desses novos *players* tende a mudar significativamente o horizonte da educação a distância no Brasil.

A nova legislação amplia também o universo de alunos potenciais de EaD. A não permissão de abertura de polos no exterior obrigava, por exemplo, alunos de cursos a distância oferecidos por instituições brasileiras, que residiam no exterior, a retornar ao país para realizar atividades e especialmente avaliações presenciais, praticamente inviabilizando, do ponto de vista de logística e financeiro, o estudo desses alunos. Há um contingente muito grande de brasileiros residindo em regiões como Estados Unidos (Flórida, Texas, Nova Iorque/Boston e Califórnia), Europa e Japão, por exemplo, que agora podem ser alunos de IES brasileiras a distância, realizando suas atividades presenciais em polos nos países em que residem.

Outra tendência marcante é o crescimento dos polos de apoio presencial. Como pudemos observar, a EaD no Brasil desenvolveu-se fundamentada na necessidade de realização de atividades e avaliações presenciais. Nesse sentido, os polos de apoio presencial constituíram-se praticamente como espaços sagrados. A análise da nova legislação de educação a distância no país aponta para uma flexibilidade que tende a ampliar intensamente o número de polos, o que já pode ser claramente observado em números: de 2010 a junho de 2017, foram credenciados cerca de 9.900 polos de EaD no país; com o Decreto e a Portaria de 2017, foram credenciados mais de 15 mil novos polos.

A obrigatoriedade de atividades presenciais era também uma das reclamações das IES, já que o design de alguns cursos a distância poderia prescindir delas, como ocorre em outros países, como nos Estados Unidos e em Portugal, que, entretanto, eram exigidas pela legislação brasileira. Como vimos, a legislação já admite a proposta de cursos que não incluam atividades presenciais, e é também agora permitido que atividades presenciais sejam realizadas tanto nos polos quanto em ambientes profissionais. Assim, a interação entre os setores público e privado é incentivada. Por fim, os polos não precisam mais da estrutura de minibibliotecas físicas, o que praticamente inviabilizava sua sustentação financeira. Nesse sentido, o crescimento do número de polos, a utilização de ambientes profissionais, a incorporação de bibliotecas digitais e a possibilidade de proposta de programas que prescindam de atividades e avaliações presenciais tendem a trazer profundas alterações na ecologia da EaD no ensino superior brasileiro.

Analisaremos a seguir algumas reações a essas mudanças e esse crescimento. Por um lado, a lenta reação dos órgãos reguladores acabou retardando o crescimento da educação a distância no país. De outro lado, entretanto, há várias críticas à avaliação realizada por esses órgãos (como, por exemplo, a avaliação dos polos que passará a ser realizada nas sedes, de acordo com a nova legislação), o que teria contribuído para a precarização da educação a distância. O próprio Ministério da Educação identificou a necessidade de revisar os processos de credenciamento de novos polos em função do crescimento apontado, com o objetivo de aferir e assegurar a qualidade dos cursos de EaD ofertados no país: “O ministério não descarta a elaboração de novas diretrizes, a criação de novos instrumentos de avaliação e a revisão da legislação” (MEC, 2019).

Os Conselhos Profissionais da área de Saúde também têm questionado a graduação a distância na área, a qualidade dos polos de apoio presencial e a capacidade de avaliação do Ministério da Educação em diversas campanhas. A Operação EaD (COFEN, 2015), por exemplo, detectou diversas irregularidades em polos de apoio a cursos de Enfermagem.

O Conselho Federal de Enfermagem, com base nas informações dos fiscais dos Departamentos de Fiscalização dos Conselhos Regionais de Enfermagem, sobre os polos de apoio presenciais, presentes em todos Estados da Federação, pode inferir que o controle dos Polos de Apoio Presencial, feito pelo MEC, não está garantindo a qualidade das atividades dos Cursos a Distância para o Bacharelado em Enfermagem e provavelmente, de nenhum outro curso na área da saúde. Não garantem as condições mínimas legalmente exigidas, nem tampouco serviços adequados e suficientes para atender aos docentes

e acadêmicos em suas demandas e necessidades, para a formação profissional do Enfermeiro.

Estes Polos não apresentaram a infraestrutura física e tecnológica mínima, como laboratórios de anatomia, bioquímica, fisiologia, microbiologia, imunologia, parasitologia, entre outros, com microscópios, estufas, fotômetros, equipamentos, insumos e vidrarias, necessários para as aulas práticas exigidas por lei. Também não foram encontrados, na maioria dos polos, laboratórios específicos de Enfermagem, imprescindíveis à formação do Enfermeiro.

[...]

As condições encontradas pelos fiscais em todo território nacional, nos Polos de Apoio Presenciais deixam explícito que a avaliação desenvolvida pelo MEC por amostragem e sem definir o quantitativo de acadêmicos não garante segurança e qualidade na formação. Questionamos como os Conselhos Regionais de Enfermagem poderão garantir segurança ou qualidade na assistência de Enfermagem prestada a população por esses profissionais? Portanto, fica questionada por este Conselho a eficiência da atuação fiscalizatória desenvolvida, no âmbito dos Cursos de Enfermagem, pelo MEC nas Instituições de Ensino Superior. (COFEN, 2015).

O movimento se alastrou para outros Conselhos na área de Saúde, como Educação Física, Serviço Social e Farmácia. O Conselho Federal de Medicina Veterinária, por exemplo, vedou, no início de 2019, a inscrição de alunos legalmente formados em cursos a distância, o que, na prática, inviabiliza sua atuação profissional (Dayrell, 2018).

Em 2017, acompanhando esses movimentos de reação, o deputado federal Orlando Silva propôs um Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo (PDC 733/2017), cujo objetivo é sustar a Portaria 11 de 2017:

O Congresso Nacional decreta:

Art. 1º Fica sustada a Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017, republicada em 21 de junho de 2017, do Ministério da Educação, que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº. 9.057, de 25 de maio de 2017.

Art. 2º Este decreto legislativo entra em vigor na data de sua publicação (SILVA, 2017, p. 1).

Este breve texto é seguido de uma justificação com quatro páginas. Há, por exemplo, uma crítica às “distorções” associadas ao crescimento já apontado, com menção aos cursos na área da Saúde. E há uma menção específica aos polos de apoio presencial:

[...] Ademais, passa a não ser mais necessária a aprovação prévia do MEC para a abertura de polos EAD. O principal parâmetro basear-se-á no CI (conceito institucional), indicador de qualidade calculado anualmente após a visita de técnicos do MEC às instalações da instituição de ensino; entretanto, as visitas presenciais de avaliação, antes realizadas nas sedes das IES e nos polos, serão realizadas apenas nas sedes. A IES com CI 3 poderão criar até 50 polos por ano; as com CI 4 poderão criar 150 e as com CI 5 poderão abrir até 250 novos polos de EAD/ano. Já as instituições públicas de ensino estarão automaticamente credenciadas para a oferta de cursos a distância e passarão pelo credenciamento em até cinco anos após a oferta do primeiro curso por EAD. (SILVA, 2017, p. 4).

O Projeto termina da seguinte maneira:

Este são apenas alguns exemplos decorrentes do novo procedimento oficial quanto à EAD, que nos parece beirar a irresponsabilidade, pois certamente não resultará em proveito nem para os alunos e nem para o país. Portanto, este PDC tem o objetivo de sustar de imediato os efeitos desta Portaria nº 11, de 20 de junho de 2017 (republicada em 21 de junho de 2017), que estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, antes que um mal maior e irreversível ocorra no campo da formação em educação superior do país. (SILVA, 2017, p. 5).

O PDC 733/2017 havia sido arquivado em janeiro de 2019, mas foi desarquivado em fevereiro de 2019 e deve, assim, continuar sua tramitação. Castro, Mattar e Oliveira (2017) analisam em mais detalhes as reações dos Conselhos de Saúde e o projeto de sustação da Portaria. De qualquer maneira, essas pressões têm surtido efeito, já que a ampliação da possibilidade de oferta de disciplinas a distância, de 20% para 40% da carga horária dos cursos presenciais, não inclui os cursos da área de saúde (Portaria 1.428, 2018).

A oferta de cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) a distância no país parece também caracterizar uma demanda reprimida, comprovada pelo número de alunos brasileiros que procuram esses tipos de cursos em países da América Latina ou em Portugal e na Espanha, pela facilidade da língua. É curioso que a EaD tenha se desenvolvido de tal forma na graduação e na especialização no Brasil, como observamos, mas não tenham sido permitidos cursos de Mestrado e Doutorado a distância até agora, justamente na idade e no momento de sua formação em que o aluno já é mais maduro para gerenciar seu processo de aprendizagem. A abertura de mestrados, e, posteriormente, doutorado a distância, tende a possibilitar que alunos de regiões como Norte e Nordeste do Brasil

não precisem mudar de residência e se deslocar fisicamente para as regiões Sul e Sudeste, onde a oferta desses cursos na modalidade presencial é maior, de maneira que a EaD contribuirá para a justiça social e a democratização do ensino superior no país.

Conclusão

Neste capítulo, delineamos o cenário da educação a distância no ensino superior do Brasil, as reações de alguns setores da sociedade e as consequências de crescimento do setor, já claramente observáveis.

No que parece ser o horizonte futuro da educação a distância no ensino superior brasileiro, há espaço para inovação, inclusive para propostas de cursos híbridos ou *blended*, que combinem metodologias ativas com novas tecnologias e

atividades presenciais e a distância. Mesmo nos cursos na área de saúde, por exemplo, é possível imaginar que algumas atividades sejam realizadas a distância, não prescindindo das atividades práticas em laboratórios e outros ambientes profissionais.

É curioso observar o acentuado crescimento de polos de apoio presencial justamente no mesmo momento em que a legislação começa admitir a avaliação de propostas de cursos na modalidade a distância em que não seja obrigatória a realização de atividades presenciais.

De qualquer maneira, como observamos, há a preocupação de parlamentares, de Conselhos (como da área de Saúde) e do próprio MEC em relação à qualidade dos cursos. Esse crescimento, portanto, deve ser naturalmente acompanhado de avaliação por parte do governo, com a possível revisão de alguns documentos legais discutidos neste capítulo.

Referências

- Amiel, T., Duran, M. R. C., & Costa, C. J. (2017). Construindo políticas de abertura a partir dos Recursos Educacionais Abertos: uma análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. *RELATEC: Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 16(2), 161-176.
- Amiel, T., Gonsales, P., & Sebriam, D. (2018). Recursos Educacionais Abertos no Brasil: 10 anos de ativismo. *EmRede-Revista de Educação a Distância*, 5(2), 246-258.
- Arcanjo, P. (2016). *Novo Portal EduCapes compila conteúdos educacionais abertos*. <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8100-novo-portal-educapes-compila-conteudos-educacionais-abertos>
- Brasil, Ministério da Educação (MEC). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Brasil, Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 1.428, de 28 de dezembro de 2018*. Dispõe sobre a oferta, por Instituições de Educação Superior - IES, de disciplinas na modalidade a distância em cursos de graduação presencial. http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57496468/do1-2018-12-31-portaria-n-1-428-de-28-de-dezembro-de-2018-57496251
- Brasil, Ministério da Educação (MEC). *Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001*. <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/legislacao/p2253.pdf>
- Brasil, Ministério da Educação (MEC). *Portaria Normativa nº 11, de 20 de junho de 2017*. Estabelece normas para o credenciamento de instituições e a oferta de cursos superiores a distância, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. <http://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2178/portaria-normativa-n-11>
- Brasil, Ministério da Educação (MEC). *Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007*. Dispõe sobre os procedimentos de regulação e avaliação da educação superior na modalidade a distância. <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/portaria2.pdf>
- Brasil, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Superior. *Resolução nº 1, de 06 de abril de 2018*. Estabelece diretrizes e normas para a oferta dos cursos de pós-graduação lato sensu denominados cursos de especialização, no âmbito do Sistema Federal de Educação Superior, conforme prevê o Art. 39, § 3º, da Lei nº 9.394/1996, e dá outras providências. <http://portal.mec.gov.br/docman/abril-2018-pdf/85591-rces001-18/file>
- Brasil, Ministério da Educação/Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Portaria nº 275, de 18 de dezembro de 2018*. Dispõe sobre os programas de pós-graduação stricto sensu na modalidade a distância. http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/56126031/do1-2018-12-20-portaria-n-275-de-18-de-dezembro-de-2018-56125835%C2%A0
- Brasil. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/dec_5622.pdf
- Brasil. *Decreto nº 5.800, de 8 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm
- Brasil. *Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm
- Brasil. *Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017*. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação das instituições de educação superior e dos cursos superiores de graduação e de pós-graduação no sistema federal de ensino. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9235.htm
- Carvalho, M. (2018). Recursos educacionais abertos na Universidade Aberta de Portugal. In *XI Fórum ordinário de Coordenadores UAB-I Workshop de Inovação da DED*. Brasília.
- COFEN. *Relatório consubstanciado da Operação EaD Cursos de Graduação em Enfermagem em resposta ao MPF*. 21 out. 2015. http://www.cofen.gov.br/relatorio-consubstanciado-da-operacao-ead-cursos-de-graduacao-em-enfermagem-em-resposta-ao-mpf_35188.html
- Costa, C. J. (2007). Modelos de educação superior a distância e implementação da Universidade Aberta do Brasil. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, 15(2), May–August 2007.
- Fundação Capes (2017). *Lançada Campanha de Licenciamento aberto dos materiais do sistema UAB*. <http://www.capes.gov.br/sala-de-imprensa/noticias/8616-lancada-campanha-de-licenciamento-aberto-dos-materiais-do-sistema-uab>

- Heredia, J. M., Moraes, M., & Vieira, E. M. F. (2016). Da EaD aos REAs: considerações sobre a disponibilização de materiais da UAB em acesso aberto. *SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*.
- Maia, C., & Mattar, J. (2008). *ABC da EaD: a educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson.
- Porto, S. C., & Berge, Z. L. (2008). Distance education and corporate training in Brazil: Regulations and interrelationships. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 9(2).
- Ricardo, E. J. (2012). *Professores Autores na Educação a Distância em Tempos de Cibercultura*. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro.
- Silva, O. (2017). *PDC 733/2017— Projeto de Decreto Legislativo de Sustação de Atos Normativos do Poder Executivo*. 16 ago. 2017. p. 1-5.
<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2148252>
- SISUAB. <https://sisuab2.capes.gov.br/sisuab2/login.xhtml>. Acessado em 07 de março de 2019.
- Soares, T. C., & Amiel, T. (2017). *Recursos educacionais na Universidade Aberta do Brasil: Perspectivas e práticas*. Relatório. <http://educacaoaberta.org/perspectivas-rea-uab/>



APUNTES SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN HOY

Notes on School Today

NANCY ARGENIS SALAZAR

Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Colombia

KEY WORDS

*Schooling
School
Government Practices
Education*

ABSTRACT

This article discusses schooling as a focus of analysis to understand the current dynamics around school processes, to describe it as something that works as a network and regulates the educational linked to the school, but not limited to it, since it is very common to indifferently them. What promises us to inquire about those events, which seem to be sufficiently consistent as to their unit of analysis. Thus, it is necessary to delve into those notions that may give a little more clarity about schooling, making use of primary sources that make up the documentary corpus, according to the archaeological-genealogical method.

PALABRAS CLAVE

*Escolarización
Escuela
Prácticas de Gobierno
Educación*

RESUMEN

En este artículo se problematiza la escolarización, como foco de análisis para comprender las dinámicas actuales al rededor de los procesos escolares, para describirla como un algo que funciona en red y regula lo educativo ligado a la escuela, pero sin limitarla a ella; ya que es muy común indiferenciarlas. Lo que nos compromete a indagar acerca de aquellos sucesos, que parecen ser lo suficientemente consistentes en cuanto a su unidad de análisis. De manera que, se hace preciso adentrarse en aquellas nociones que pueden dar un poco más de claridad acerca de la escolarización, haciendo uso de fuentes primarias que componen el Corpus documental, acorde al método arqueológico-genealógico.

Recibido: 13/03/2019

Aceptado: 29/04/2019

1. Introducción

Fuerzas que se apropian de la forma escuela constituirán acciones sobre acciones posibles que vale la pena resaltar: distribuir en el espacio, ordenar y subdividir en el tiempo, programar los actos, producir subjetividades tanto para el enseñante como para el escolar, suscitar prácticas y reiteraciones, cumplir normas, etc. Estas líneas de fuerza operan como disposiciones cuyos contornos no están claramente definidos, simplemente atraviesan las dispersiones que conforman la escolarización como dispositivo general y la escuela como dispositivo secundario. (Martínez, 2012, 19)

Al tratar de dibujar los inicios de aquello denominado escolarización es evidente que se origina como algo ligado a la aparición de la escuela, de hecho podemos encontrar definiciones que hacen referencia a que escolarizar es: “segregar a los menores de los adultos mediante el procedimiento de alojarlos en lugares ad hoc bajo el cuidado de ciertos sujetos por varias horas al día durante cierta porción del año” (Martínez, 2004, 2).

En esta primera parte me referiré la premisa de creer que escuela y escolarización son dos cosas distintas con vida y dinámicas propias (Martínez, 2012), advirtiendo que hay que centrar la mirada sobre la aparición social del funcionario docente, y la formación histórica del lugar cultural denominado escuela, para ponerlo en conexión con el aprendizaje, las fuerzas de poder que no son enteramente educativos y sin embargo, deciden y orientan el papel protagónico que la escuela cumple en los procesos de escolarización de nuestras sociedades, extendiendo así su campo de acción. Luego, en la segunda parte hare referencia a la polisemia del concepto de escolarización, y en la tercera parte presentaré la escolarización como una práctica de gobierno.

2. Escuela y Escolarización

La actualización de aquel maestro se hacía cada vez más necesaria, para hacer parte importante de nuevas dinámicas, que se iban constituyendo a medida que transcurría el tiempo; en especial cobraba importancia la definición del “tipo de maestro” necesario para el esperado desarrollo de nuevas propuestas políticas, por lo que me permito señalar a Zuluaga:

A partir 1844 y gracias a la reforma educativa impulsada por Mariano Ospina Rodríguez surgió la Escuela Normal para formar maestros. Para esa época José María Triana, director de la Escuela Normal de Bogotá, entre 1845 y 1851, propuso cambios en el sistema de enseñanza mutua, pues considero insensato pretender que unos niños ejercieran autoridad sobre otros. La reforma diferencio funciones del maestro concebido como

una persona que debía ser conocedora del arte y de la ciencia, tenía un perfil similar al propuesto en la pedagogía objetiva o intuitiva que desarrollo Pestalozzi. (2001, 43-47)

De igual manera en cuanto a la formación histórica de aquel lugar cultural denominado escuela, cito el documento preparado para la 35ª ISCHE - International Standing Conference for the History of Education” de Martínez Boom (2013). La subordinación del espacio se traduce en que la educación ya no se realizaría exclusivamente en espacios cerrados, como se proponía en los inicios de la escuela como régimen netamente disciplinario, y bajo las técnicas disciplinarias, ni según un orden fijo, sino de modo más flexible. Desde esta premisa, el antiguo maestro se reconfigura hoy como funcionario docente condicionado al aprendizaje de los otros y de sí mismo, a través de un rol que es al mismo tiempo orientador, motivador, evaluador y gestor. Cualquiera puede ocupar la función del docente, que puede ser a distancia, no se limita a un espacio cerrado y no depende de un hodos específico, sino de una labor a cumplirse garantizada mediante procesos de regulación propios de la cognición, la planeación y la evaluación.

Ahora veamos cómo se actualizaron las relaciones que ocurrieron al interior de los espacios escolares, y con ello las estructuras arquitectónicas también debían cambiar; es decir, notamos el paso de lo disciplinario, a las sociedades del aprendizaje, lo que exige la existencia de espacios más flexibles, por lo que se crean espacios físicos que permiten ser diferenciados a simple vista, y que contribuyen a reforzar el imaginario colectivo, que de ella se tiene, debido a que sus características deben ser particulares, en estrecha relación con su función, tal y como ocurría con los espacios dedicados a las prácticas de orden religioso.

Si la creación de la escuela es reciente, aún más lo es la diferenciación de aquellas acciones contenidas en la escolarización, en palabras de Martínez:

Lo primero a destacar es que la escolarización es una actividad humana bastante reciente –poco más de dos siglos-... Como meta de las sociedades contemporáneas ha tendido a su generalización... Su historia resulta próxima al momento de aparición de la escuela pública pero no se confunden con ella, ni se reduce a ella, es una cuestión más abarcante, tal vez es por esta afirmación contenida en el texto de gobernados y/o escolarizados que no me es tan fácil diferenciar contundentemente las características y sucesos que las diferencian entre sí, es tal el caso que en lo que a la reforma de educación elaborada en 1870 bajo los gobiernos federales que se propusieron reformar y unificar el sistema de instrucción pública nacional. Que buscaba: ampliar la educación primaria, divulgar los

métodos pedagógicos modernos de escuela activa europea, estandarizar los libros de texto, preparar maestros profesionales. (2013, 10)

De la anterior cita, puedo formularme interrogantes como: ¿acaso estas no han sido las bases teóricas, sociales, y políticas que aún, hoy sostienen las políticas públicas educativas? Cuyo objetivo es asegurar que Colombia como Estado Social de derecho; sea "...democrática, participativa, pluralista fundada en el respeto por la dignidad humana." como es promulgado por la Constitución nacional de 1991; Por tanto, la responsabilidad del Estado se orienta a garantizar y respetar la vida, los proyectos vitales y las realizaciones socioculturales de sus ciudadanos y ciudadanas.

De igual manera en otros textos es común el interés por considerar la educación como un factor generador de bienestar. Así, los planteamientos descritos en el Plan de Desarrollo del Distrito Capital "Bogotá humana 2012 -2016", evidencian una apuesta por la construcción de ciudadanías críticas que deben contribuir a elevar las condiciones de bienestar de todos y todas y sentar las bases de un cambio de enfoque de la acción política. Más adelante se afirma; "...esta (acción política), identifica los factores prioritarios de intervención que permite remover condiciones de segregación e inequidad relacionados con las capacidades de las personas, la persistencia de situaciones de exclusión y riesgos ambientales y la apuesta por el fortalecimiento de la gestión pública para orientar y apoyar las aspiraciones colectivas de la ciudadanía bogotanas.

Intenciones no distantes de las planteadas para el año 1876 como señaló Luz Victoria Palacio Mejía, en el texto de "escritos sobre instrucción pública en Antioquia", quien describió los sucesos ocurridos por esta época en la que se desecharon los catecismos, los textos de preguntas y repuestas sencillas que hasta el momento alimentaban el aprendizaje oral y memorístico, con los que se enseñaban las doctrinas cristianas, la urbanidad e historia patria.

La enseñanza que recurría en ese entonces, al denominado método objetivo, debía ser obligatoria, gratuita, universal y laica; y además ser útil para la vida práctica ¿entonces debemos referirnos a lo mismo en diferentes momentos temporales? Estas son cosas quizá similares que guardan diferentes relaciones, pero que deben ser observadas a la luz de las prácticas que las hacen emerger, circunstancias que las rodean. Para ser más específicos, las prácticas que marcan un momento histórico rodeado de situaciones particulares, dejando atrás la unificación, la tradición y la necesidad de asegurarle causalidades a los objetos de investigación, que nos aseguran unidad.

3. La escolarización como concepto en constante relación y construcción

De acuerdo a los avances teóricos e interrogantes formulados, son bastantes las dudas que se plantean alrededor de la escolarización, con miras a delimitarlos como: Dispositivo, Estrategia, Acontecimiento, Tecnología, y Despliegue.

Por tanto, es necesario indagar acerca de aquellos hechos, que parecen ser los suficientemente consistentes en cuanto a unidad de análisis, son estos hechos los que merecen atención y se debe sospechar de su naturalización, es tal el caso de la escolarización; proceso que en la sociedad disciplinaria, había sido limitado a aquellas dinámicas generadas por los actores de la escuela al interior de sus construcciones, y en la actualidad vemos como dinámicas que antes eran exclusivas de esta se apoderan e invaden otros espacios sociales, hecho que hace parte de la sociedad de control.

Haciendo el análisis de la escolarización como aquel engranaje que vincula los individuos y la sociedad, es importante considerar que este puede llegar a ser un mecanismo masivo de exclusión, que a la larga obliga a todos a hacer parte de ella, ya que es una condición básica e ineludible para acceder a un empleo, así como también decidir políticamente, aspirar a cargos de representación (Martínez, 2013), ligándola también a la idea de superación de la pobreza y el analfabetismo, es decir la escolarización en adelante debe soportar el avance hacia el desarrollo.

3.1. Escolarización como dispositivo

Es así como este dispositivo, afecta a la sociedad en los países denominados del Tercer Mundo o en vía de desarrollo, siendo este un proceso generalizado gracias a que es por sí mismo un mecanismo de masificación, exigido y proclamado por los sujetos, de otra parte es reconocido como el proceso institucional capaz de dar y entregar a los ciudadanos conocimiento, teniendo como base la proliferación de discursos alrededor de temáticas como la democracia y la ciudadanía, entre otros.

*Escolarización y modernización*¹. ¿En qué momento los conocimientos de los individuos, sus comportamientos y aun sus mismos cuerpos, comienzan a integrarse de una forma sistemática a prácticas escolares? ¿Qué condiciones de

¹ La escolarización estrategia por la cual el estado apostó para su consolidación regulatoria significó para los sistemas educativos de Latinoamérica su expansión en sentido horizontal y vertical, lo que implicó que entre los años cincuenta y setenta del siglo pasado, crecieran y se diversificaran en diferentes niveles educativos, además de abarcar diferentes poblaciones hasta entonces marginadas de los beneficios educativos. La relación entre escolarización, desarrollo social y trabajo, fue la clave de esta modernización (Martínez, 2005, 47).

posibilidad hacen que la escolarización ya no se refiera exclusivamente a la educación?

... la escolarización como un concepto moderno, es decir, lugar donde prolifera el discurso entorno a la importancia de la educación y que por cierto va a invadir buena parte de la escena pública desde comienzos del siglo XIX y que tendría en principio cuatro grandes direcciones en su interés estratégico: 1. La instrucción del infante, objeto de intensificación y de ordenamiento de los comportamientos. 2. La definición de un cuerpo del enseñante sometido a unos procesos de visibilización y control. 3. La puesta en escena como un acontecimiento público, y 4. La diferenciación entre los escolarizados y los no escolarizados, un adentro y un afuera asociado a la pobreza y la ignorancia. Así la escuela anticipa, previene, dispone a los individuos para que entren en una lógica e indica por dónde. (Martínez, 2013)

En esta parte quisiera retomar y hacer referencia a aquellos acontecimientos teóricos, producto de largos procesos de investigación minuciosa, que han tenido su origen en fuentes primarias, producciones escritas que le han dado primicia a las prácticas, en lo que a escolarización se refiere, en especial a las producciones del grupo de historia de las prácticas pedagógicas en Colombia, como resultado de un rastreo de información que servirán para generar un ejercicio problematizador. Para empezar, indicaré que me refiero a dispositivo desde los términos indicados para este asunto por Michel Foucault (1926-1984) en su texto de Saber y verdad:

He dicho que el dispositivo era de naturaleza esencialmente estratégica, lo que supone que se trata de cierta manipulación de relaciones de fuerza, bien para desarrollarlas en una dirección concreta, bien para bloquearlas, o para estabilizarlas, utilizarlas, etc. (...) El dispositivo se halla pues siempre inscrito en un juego de poder, pero también siempre ligado a uno de los bornes del saber, que nacen de él pero, asimismo lo condicionan.

Por otra parte en cuanto a escolarización, quiero tratarla desde la propuesta consignada en libro Verdades y Mentiras (p. 159) en el que se habla de esta como un asunto que puede ser analizado desde diversos enfoques, algunos la estudian como dato, otros la miran como decisión política, algunos otros se interesan en su función social como factor de inclusión, creo que es un tema que vale la pena ser objetivado con bastante detalle, por lo que acudiendo a las palabras de Martínez (2013) me detendré en solo retomar sus descripciones y problematizarlas desde mis prácticas docentes...*Importa detenerse en la descripción de ciertos detalles de su inicio -por eso la utilización de fuentes primarias y documentos de época- para mostrar el proceso que conecta la aparición de la*

escuela pública con la ampliación de la escolarización como dispositivo gubernamental, es decir, una práctica que pasa por describir minucias del espacio y del tiempo escolar, la geometrización del cuerpo infantil, la insistencia en su quietud y obediencia como derroteros de una escolarización que puede ser entendida y asociada a una ortopedia moral. Los discursos sobre la escolarización de la población exigen tratamiento histórico o mejor, vías de análisis posible que nos hagan observar de cerca los nexos y distancias que van de la forma escuela a la escolarización como dispositivo que esclarece la conformación de esta práctica moderna, es decir, un tiempo y un espacio común donde prolifera la educación como asunto estratégico y productivo.

Es decir, la escolarización es un acontecimiento que permite su análisis a la luz de los tres componentes de "estrategia", donde la primera condición para que se pueda definir es el ser pensada como política, es decir dispone de medios con el fin de alcanzar un objetivo, entonces ¿Cuál es el objetivo que la escolarización persigue hoy? ¿Cómo la escolarización, constituye espacios en los que se reproduce la dominación política? La segunda condición se refiere a aquella acción que es aplicada sobre la acción posible de los individuos, es decir la anticipación, y en tercer lugar es necesario identificar aquellas resistencias de orden teórico y práctico que genera la escolarización.

3.2. La escolarización como acontecimiento y forma biopolítica²

Desde las concepciones teóricas planteadas en las tecnologías del yo, en donde Michael Foucault describe la biopolítica, que al igual que las disciplinas, es una actividad humana, que no tiene la última palabra en la evolución de su pensamiento. Por lo que debe ser comprendida en un marco más amplio, que es el de las prácticas del gobierno de las conductas: cómo dirigir las conductas de los demás y cómo gobernarse a sí mismo.

Entonces como podemos interrogar, analizar y reflexionar la escolarización como un juego de relaciones de poder en las sociedades de control, como un poder a distancia que actúa sobre las conductas de los individuos. (Lazzarato, 2006, 11). Para intentar dibujar un camino que permita responder interrogantes como: ¿Podríamos pensar la escolarización como técnica o cómo tecnología?

² Biopolítica: prácticas del gobierno de las conductas: cómo dirigir las conductas de los demás y cómo gobernarse a sí mismo...Usted hace una distinción entre biopolítica y noo-política en el marco de las sociedades de control, contraponiéndose así al vínculo entre biopolítica y sociedades de control establecido por Hardt y Negri en Imperio y Multitud. ...En Foucault, la biopolítica, como las disciplinas, es una actividad humana. La biopolítica no tiene la última palabra en la evolución de su pensamiento. Debe ser comprendida en un marco más amplio, que es el de las prácticas del gobierno de las conductas: cómo dirigir las conductas de los demás y cómo gobernarse a sí mismo...

Es así como la problematización de este asunto, debe permitir entender la escolarización como el proceso que es producido y a la vez produce relaciones de poder, propias en las sociedades de control; es un poder capaz de actuar sobre las conductas de los individuos. Al interior de la lógica del acontecimiento, debe ser pensada como la estrategia que genera imaginarios de orden social, económico, en fin, la escolarización tiene cabida en muchos espacios, quizás espacios que ni siquiera ella misma pensaba ocupar.

Pensar la escolarización en la lógica del acontecimiento es considerar “lo otro” (la escuela, los docentes, los estudiantes, la sociedad, etc.), como la expresión de mundos posibles y las relaciones de poder como capturas de flujos seseados.

3.3. La escolarización como despliegue³

Mediante el despliegue de la escolarización, en el campo de la educación, el niño se convierte en el sujeto de tácticas diseñadas para reestructurar la educación, al mismo tiempo que se halla sometido a la tecnología y se convierte en el sujeto de esta. Son tácticas de poder a través de las cuales se regulan las capacidades racionales de los niños, lo que significa ser un niño educado es algo que está cambiando debido a las prácticas discursivas de este despliegue. Consiste en preparar a los niños con las capacidades mentales o habilidades requeridas para una sociedad post-industrial.

En esta parte se presentan algunas de las relaciones que fueron más fáciles de diferenciar al tratar de analizar la escolarización como despliegue, obteniendo la siguiente relación:

Prácticas Gubernamentales, definen	Objetivos
Instituciones Filantrópicas	Subjetividad del niño deseado
Revistas	Definen aptitudes de los participantes
	Se adaptan a las políticas gubernamentales
	Respaldan las investigaciones
Reuniones y Conferencias	Se preocupan por los docentes
	Legitiman los procesos de investigación
	Legitiman el uso de pedagogías efectivas
Reuniones y Conferencias	Presionan la creación de políticas
	Promueven la formación de redes
	Anuncian nuevas herramientas
	Seducen al Docente para hacer investigaciones

3.4. Escolarización como Tecnología

Hasta ahora hemos visto la escolarización como un enunciado bastante amplio en su capacidad de análisis, ahora me detendré, para tratar de delimitar y proponer algunos puntos de reflexión para entender la escolarización como una tecnología en relación con los presupuestos teóricos formulados en el texto de currículo y modernización (Martínez, 2003) y las tecnologías del yo (Foucault, 1990), la unión de técnica (gobierno de sí mismo) y tecnología (gobierno del otro) es una relación bidireccional, casi que indiferenciable porque las dos son producidas por algo, en este caso la escolarización, pero a su vez esta produce reglas, comportamientos, instituciones, tiempos, etc.

De ahí que los procesos de modernización no sean ajenos a la dinámica sistemática que rige los procesos globales después de la posguerra, en concordancia con esto Martínez sostiene, “La modernización educativa comprende el conjunto de estrategias desde distintas estancias y centros de poder con el fin de racionalizar la educación bajo la perspectiva de la mirada sistémica, de tal forma que los sistemas educativos se ordenen en consonancia con los cambiantes objetivos políticos y las estructuras económicas de tal suerte que proporcionen respuestas flexibles a las presiones económicas que proceden de las agencias nacionales e internacionales” (Martínez, 2004, 15).

De acuerdo a lo anterior puedo sostener que la escolarización, es un tecnología que también ha sido incluida dentro del interés de las redes tecnológicas, con especial atención en el uso del ordenador, que tiene como base los procesos sociales que como bien enuncia Foucault, están cambiando, se están regulando, producen conductas en los individuos para sí mismos y para con los demás, lo que significa que la escolarización no desaparece, por el contrario se actualiza, se modifica; ya que al ser una tecnología de orden social y no instrumental, trasciende las lógicas hasta ahora conocidas, como escuela, y pedagogía, capturándolas y poniéndolas a su disposición, como se enuncia en el texto de currículo y modernización.

El mercado de productos culturales y las redes tecnológicas de la información desplazan la atención de los textos y objetos tradicionales de la educación y la escuela hacia lo que satura los poros de nuestra vida cotidiana como son las imágenes, los símbolos, y las informaciones transmitidas electrónicamente a nivel global ...dicho proceso de desplazamientos de la escuela es favorecido por la ideología neoconservadora que apuesta por la liberalización de los servicios públicos, contribuyendo a la desestructuración del discurso pedagógico de la escuela. (Martínez, 2004, 9)

³ POPKEWITZ: El despliegue de la Tecnología de la Información en el campo de la Educación y el incremento de la capacidad del niño.

4. Incorporación de prácticas de gobierno de las conductas

Es así como la escolarización opera como uno de los mecanismos del ejercicio moderno del poder principalmente a partir de la normalización de las poblaciones, con lo cual esta es una forma de la normalización, porque vuelve normales a una porción específica de la población, en cuanto a su estructura. La escuela es un lugar donde se ve pero también un lugar que hace ver, un espacio de visibilidad, o mejor, régimen de luminosidad, una arquitectura que dispone visibilidades, es decir deja ver al escolar y al enseñante. El régimen de lo visible permite argumentar que la escuela no nació para educar o para enseñar. La escuela pública proviene de la policía, y en muy poca medida de la pedagogía o de los discursos ilustrados como suele afirmarse.

El pensar en diferentes espacios al interior de esa gran estructura llamada escuela, está en conexión directa con los objetivos de los aprendizajes que aquí me permito referenciar, como una de las diferencias entre la escuela lancasteriana y la escuela pestalozziana, para ilustrar dicha relación empezare por enunciar la concepción del aprendizaje al interior de dichas escuelas, en relación directa con la concepción de alumno, ya que respectivamente en la primera el alumno era concebido como un ser pasivo (adulto pequeño), mientras que la segunda veía la infancia como un estadio germinal, es decir el niño era un ser dotado de todas las facultades, sin desarrollar, por lo que la educación debía dedicarse a estimular dichas capacidades, en vez de enseñar a repetir de memoria, siendo este el principio del método objetivo, que procuraba despertar en el niño dos cosas tales como: el sentido de la observación, además de orientarlo para que aprendiera a pensar como individuo. Lo que implicaba generar prácticas pedagógicas dirigidas al desarrollo de los sentidos en especial la observación y la manipulación de objetos reales de su entorno. De esta manera las lecciones deberían promover el “ver y el tocar”; con lo que se genera el ingreso de la higiene a la escuela, encaminada a generar un interés particular por el cuidado del cuerpo. Es así que se empieza a pensar en espacios más pequeños, que impliquen el menor número de personas ya que esto estaría en directa conexión con la propagación de enfermedades y plagas, además de pensar en abolir el uso de la pizarra, ya que por ser un objeto de uso común para todos los alumnos, podría convertirse en el agente contaminante y dispersor de diversas enfermedades que sembraría el caos en la escuela.

Desde aquella época (1860) el interés particular por el aprendizaje aparentemente centra sus intereses en la gestión y organización de tiempos, espacios, acciones y lugares en concordancia a lo

que se desea lograr como promesa política de turno, excusados en la promesa de lo nuevo, del cambio, de la transformación, aceptando indirectamente que lo existente no es suficiente, pero me voy a tomar un momento para traer a este espacio la intencionalidad del gobierno Distrital plasmada en el plan sectorial de Bogotá 2012-2016:

La apuesta pedagógica de Bogotá durante los últimos años ha retado a las comunidades educativas a transformar las prácticas pedagógicas, con el propósito de generar nuevas posibilidades para el desarrollo de aprendizajes pertinentes con las realidades, intereses y necesidades de los niños, niñas y jóvenes de la Ciudad. Este reto ha conllevado a cambios significativos en la cultura institucional, esto es, colectivos de maestros que rompen las fronteras disciplinares y de manera concertada modulan, de acuerdo con las etapas de desarrollo, propósitos de formación, tiempos, espacios, recursos y didácticas; así mismo, identifican problemas y tienen en cuenta las diferencias para cumplir con la labor social de la escuela, que es garantizar el logro de aprendizajes esenciales para la vida de los estudiantes, en coherencia con lo establecido en la Ley General de educación de 1994.

Entonces como maestros sujetos, practicantes y hasta reproductores, de las diferentes políticas promulgadas durante el desarrollo de nuestras prácticas profesionales ¿tenemos una posición crítica, o reproductora de dichas políticas? Por tanto creo que es importante recoger, reconocer, develar y sobre todo reflexionar sobre la memoria del docente, ya que siempre tendemos a señalar “culpables” de nuestra sobrecarga social y cultural legada, para hacerla llegar a nuestros estudiantes.

Me atrevo a afirmar que este tiempo al que me quiero referir, es el tiempo que va más allá de una jornada, es un tiempo de creación, de desarrollo de procesos (en el orden del aprendizaje personal) y en esa medida sería ilimitado e infinito, que ha sido flexibilizado acorde a las dinámicas, y herramientas que en ella se incluyen, tal como lo enuncia Martínez (2013):

El antiguo tiempo escolar, diferenciado y escindido, se hace poroso y diverso. Esa variación en sus condiciones de posibilidad engloba y complejiza sus modos e instrumentos, a saber: las tecnologías de la velocidad, las técnicas de la transmisión, y por supuesto como dejar de lado o quizás querer ignorarlas tecnologías de acción a distancia.

Pero pareciera que nada se escapa de esta noción de tiempo que delimita, jerarquiza y clasifica y estandariza necesidades en el orden del aprendizaje por edades, Por ejemplo se habla de las edades “propias” para escolarizar a los niños y jóvenes.

Es así como quiero poner en suspenso aquellas afirmaciones ligeras que hacemos en el interior de nuestras instituciones educativas, dejándonos llevar por la inmediatez, la velocidad y la rapidez, por la necesidad de inmunizarnos contra la duda, que puede ser asociada a poco profesionalismo o a la ignorancia, gran temor de gremio, en términos plasmados en el documento de evaluación de la expedición pedagógica en Colombia; discapacitados en términos intelectuales, es así como nuevamente siento que termino atrapada en la fina línea que crea la sutil diferenciación de escuela y la escolarización. Por lo que me atrevo a hacer explícita esta cita bibliográfica contenida en la página 17 del texto verdades y mentiras, con la firme intención de retomar el camino que les propuse recorrer al revelar la intencionalidad que motiva este documento

Cuando muchos historiadores hacen referencia a la escuela la remiten al confín de los tiempos e imponen de manera tácita a la escolarización moderna el lenguaje del pasado dando como resultado la excesiva estabilidad de las prácticas educativas lo que da la impresión que ella está a salvo de los cambios históricos; o cuando los reconocen "lo hace gracias a diversos mecanismos políticos, económicos o sociales a los que se encuentra expuesta, como si su razón de ser estuviese siempre determinada por condicionantes externos y de entrada le estuviera negada su inserción en prácticas. (Zuluaga y Martínez, 1996, 56)

5. Conclusiones

Cuando leemos textos, artículos de prensa, e incluso los lineamientos de las políticas públicas educativas, podemos deducir que en los documentos procedentes del Ministerio de educación se hace referencia a mejorar la calidad de la educación, justificando entre muchos aspectos el mejoramiento de la escolarización en términos de aumentar la cifra de estudiantes matriculados en el "sistema escolar", con especial interés en aquellas poblaciones denominadas "vulnerables", de hecho frases como "todos a aprender" son especialmente llamativas y porque no decirlo seductoras tal como lo anuncia Popkewits:

Los documentos de política educativa e investigación sobre enseñanza y aprendizaje están repletos de logros positivos y temores cuando se trata de poblaciones peligrosas, Que son reconocidas como demandantes de atención especial. El temor consiste en percibir lo que sobrevendrá si la escolarización no cumple adecuadamente con su cometido. Temor a las cualidades y valores de estas Otras poblaciones si se les permite continuar sin control.

En tanto podemos percibir y concluir que al ser la escolarización una producción social, es tomada como el eje sobre el cual se puede construir una sociedad equitativa y con justicia, ya que al estar todas aquellas poblaciones bajo el control de la escolarización, podrá existir por parte del estado la garantía de pertenecer a un sistema en este caso educativo, y por tanto justificar el acceso a la educación como servicio, que conlleva a la responsabilidad institucional de la escuela a acceder a programas de salud tales como: salud al colegio (Bogotá.), Alimentación escolar, evitar maltrato físico, sexual o psicológico (Bienestar Familiar), es decir, este es un claro ejemplo de cómo la escuela articula todos los sistemas institucionales del estado para ejercer control, bajo la figura de las poblaciones vulnerables. Es así que la escolarización puede ser definida como: *...La escolarización es una práctica para producir una sociedad inclusiva que reconozca [la necesidad de] ayudar a esos excluidos. Las clasificaciones de enseñanza y aprendizaje (lo mismo que aquellas acerca de la familia) están construidas con la esperanza de que las escuelas puedan producir una diferencia en la vida de los niños.....La siguiente considera cómo la lógica y la razón de la escolarización personifican la doble cualidad de esperanza en el futuro, por un lado, y de temor a poblaciones peligrosas...*

En conclusión podemos referirnos al concepto de sistema escolar como un sistema conformado por distintos entes del orden institucional, mediante el cual se hace posible y obligatoria la integración de toda la población en un sistema de control que permite el contacto entre Estado-Gobierno-Población, teniendo como eje principal la escuela.

Referencias

- Deleuze (1990) ¿Qué es un dispositivo? En *Michel Foucault Filósofo*. Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (1977) Los juegos de Michel Foucault. Entrevista publicada en la *Revista Ornicar?*, núm. 10, julio 1977, págs. 62. Michel Foucault es entrevistado por Jacques-Alain Miller, Gérard Wájeman, Alain Grosrichard, Guy Le Gaufey, Gerard Miller y Catherine Millot. Luego publicada en Michel Foucault, "Dits et écrits II", Quarto-Gallimard, París, 2001, p. 298 y ss). Fue traducida al castellano por Javier Rubio para la Revista Diwan, Nros. 2 y 3, 1978, págs. 171-202.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- García, (2011) ¿Qué es un dispositivo? Foucault, Deleuze, Agamben. A parte rei 74, Revista de filosofía. Marzo de 2011.
- ISO/IEC 19796-1:2005, Information technology -- Learning, education and training -- Quality management, assurance and metrics -- Part 1: General approach. International Standard Organization, Geneve, Switzerland.
- ISO/IEC 19778:2008, Information technology -- Learning, education and training -- Collaborative technology. International Standard Organization, Geneve, Switzerland.
- ISO/IEC 2382-36:2008, Information technology -- Vocabulary -- Part 36: Learning, education and training. International Standard Organization, Geneve, Switzerland.
- ISO 9001:2000, Quality management systems -- Requirements. International Standard Organization, Geneve, Switzerland.
- UNE 66181:2008, Gestión de la calidad. Calidad de la Formación Virtual. AENOR: Spanish Association for Standardization and Certification, Madrid, España (2008).
- UNESCO Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Documento de políticas 10 Julio de 2013
- Martínez, A. (2012) Verdades y mentiras sobre la escuela. Idep: Bogotá
- Martínez, A. (2013) Gobernados y/o escolarizados. Documento preparado para la 35ª ISCHE - International Standing Conference for the History of Education. *Education and power*. Riga (Letonia) del 21 al 24 de agosto de 2013.
- Martínez, A. (2003) Currículo y modernización: cuatro décadas de educación en Colombia. Magisterio: Bogotá
- Martínez, A. (2004) De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Anthropos: España
- Pineau, P.(1999) Escolarización y subjetividad moderna. (Clase 1) "Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad" en *Revista de Estudios del Currículo*, volumen 2, Nº 1. Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor
- Popkewitz, T. (2006) Anales de la educación común / Tercer siglo / año 2 / número 4 / Filosofía política del currículum / agosto. *Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires*, Dirección Provincial de Planeamiento Versión digital del artículo publicado en pp. 78 a 94 de la edición en papel.
- Rivera, E. & Orbea, T. (2008). Cómo seleccionar la formación. *UNE: boletín mensual de AENOR*, 228, pp. 14-19.

GLOBAL  KNOWLEDGE
ACADEMICS

