

Contextos múltiples de socialización y aprendizaje
Un análisis desde la etnografía de la educación

Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos

Carlos Peláez-Paz y María Isabel Jociles (Eds.)



Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos

*Carlos Peláez-Paz y María Isabel Jociles
(Eds.)*

Créditos

Primera edición: Febrero de 2014

Título: Estudios etnográficos de las políticas públicas en contextos educativos

Editores: Carlos Peláez-Paz y María Isabel Jociles

Autores: Martha Vergara Fregoso, Nancy Leticia Hernández, Rosa Evelia Carpio Domínguez, Josefina Madrigal Luna, Ana Cláudia Gomes de Souza, Carmen Osuna, Noemí Cabrera Morales, Bálint-Ábel Bereményi, Patricia López Giménez, José Castilla Segura, Adela Franzé Mudanó, Cecilia Diez, Rosane Kreuzburg Molina, Rodrigo Alberto Lopes, Elena Gil Álvarez, Elena Vaquerizo Gómez, María Luisa Jiménez Rodrigo, Manuel A. Río Ruiz, Manuel Caro Cabrera, Laura Sánchez Rosete, Juana M. Sancho Gil, Noelia Verdún, Silvia Pérez, Elida González, Verónica Fernández Caruncho, Rita Villà Taberner, Silvia Carrasco Pons, Maribel Ponferrada Arteaga, Delci Heinle Klein, Enrique Javier Díez Gutiérrez, Marinaldo Fernando de Souza, Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, Javier Rujas Martínez-Novillo, Manuel Ángel Río Ruiz, Antonia Olmos Alcaraz, Natalia Moraes Mena, Luca Giliberti, Adela Coria, Nora Alterman, Emilio Pastor Platero, José Reyes Navarro Arias, Héctor Pérez Prieto, Marie Tanner, Teresa Beatriz Madrid, Etelvina Sandoval Flores, Andréa Pavão, Andréia Cardoso Santos Andrade, Edyelle Carolina de Araújo Rosa y Sonia Helena Castellanos Galindo

Maquetación: Traficantes de Sueños. [http:// taller.traficantes.net](http://taller.traficantes.net)

Imagen de portada: Rosa Alvarado

Editado por: Traficantes de Sueños

ISBN: 978-84-96453-97-9



Licencia Creative Commons

Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported (CCBY-NC-SA- 3.0)

Índice

Las políticas públicas educativas como construcción cultural. *María Isabel Jociles, Carlos Peláez-Paz* <7>

Educación y pueblos originarios

De la educación indígena a la educación intercultural bilingüe en México. Un análisis desde las políticas internacionales y nacionales. *Martha Vergara Fregoso, Nancy Leticia Hernández, Rosa Evelia Carpio Domínguez, y Josefina Madrigal Luna* <17>

Ações afirmativas e ensino superior indígena: notas sobre políticas públicas e etnicidade. *Ana Cláudia Gomes de Souza* <25>

De política pública a práctica escolar: procesos de elaboración y (re)interpretación de la educación intercultural en Bolivia. *Carmen Osuna* <33>

Experiencias docentes ante las propuestas de cambio para la educación en América Latina. El caso de México y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). *Noemí Cabrera Morales* <41>

Cómo se construye el sujeto y la educación en el contexto de las políticas públicas

Complicando el concepto de participación de las familias como objeto de políticas públicas. Un estudio de caso con madres gitanas. *Bálint-Ábel Bereményi y Patricia López Giménez* <51>

Las ATALs: ¿Integración o segmentación vertical? *José Castilla Segura* <57>

Políticas lingüísticas, inmigración y ciudadanía: “español para inmigrantes”. *Adela Franzé Mudanó* <67>

Políticas, sujetos e instituciones: los procesos de implementación de políticas educativas. Un abordaje socioantropológico. *Cecilia Diez* <73>

La experiencia inicial de un profesor en la escuela primaria rural: una autoetnografía. *Rosane Kreuzburg Molina, Rodrigo Alberto Lopes* <81>

Trastorno por déficit de atención e hiperactividad en adolescentes: un enfoque antropológico. *Elena Gil Álvarez y Elena Vaquerizo Gómez* <87>

Usos prácticos de las políticas educativas

Política de becas en España y cambios en sus condiciones académicas de preservación: las experiencias, dilemas, recálculos y estrategias de un becariado en riesgo. *María Luisa Jiménez Rodrigo, Manuel A. Río Ruiz y Manuel Caro Cabrera* <97>

Políticas educativas en relación a las TIC. Miradas trasatlánticas: México-España. *Laura Sánchez Rosete y Juana M. Sancho Gil* <105>

Las TIC en la cotidianeidad de la escuela especial. La mirada “desde abajo” de la política educativa. *Noelia Verdún, Silvia Pérez, Elida González.* <113>

Procesos de implementación de políticas públicas en contextos educativos

La escuela abierta de jornada completa en Alemania: el caso de “Porz Mitte”. *Verónica Fernández Caruncho* <125>

Mediación, escenarios de conflicto y cultura escolar: resistencias institucionales. *Rita Villà Taberner, Silvia Carrasco Pons y Maribel Ponferrada Arteaga* <131>

AÇÃO ABC ALFABETIZANDO: governando Governos e comunidades para alfabetizar jovens e adultos brasileiros. *Delci Heinle Klein* <139>

Políticas públicas de educación: Escuela S.A. *Enrique Javier Díez Gutiérrez* <149>

Tratamiento de la diversidad y la inclusión social en las trayectorias educativas

El Diario de Campo como registro etnográfico de la aprehensión de las relaciones de dominación en el contexto del trabajo social educativo. *Marinaldo Fernando de Souza, Dulce Consuelo Andreatta Whitaker* <159>

De la genealogía a la etnografía de un problema público: el fracaso escolar en contexto. *Javier Rujas Martínez-Novillo* <167>

Micropolítica del absentismo escolar: condicionantes institucionales, etiquetajes sociales y reapropiaciones estratégicas, desviaciones e hibridaciones de las normativas. *Manuel Ángel Río Ruiz* <173>

Políticas educativas de transformación y cambio, la interculturalidad como proyecto y el debate sobre la “diversidad de diversidades” en la escuela. *Antonia Olmos Alcaraz y Natalia Moraes Mena* <179>

Prácticas educativas ocultas en la escuela española: el tracking y la profecía autocumplida de los jóvenes dominicanos. *Luca Giliberti* <187>

Papel de la evaluación en las acciones educativas

Evaluación y Disciplina Escolar en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de Córdoba, Argentina. Incidencias críticas en los recorridos de escolarización. *Adela Cori, Nora Alterman* <197>

¿El Gatopardo en la escuela?: Análisis de las actitudes de los agentes de un sistema escolar ante la evaluación por competencias. *Emilio Pastor Platero* <205>

Efectos Académicos de las Pruebas Censales en Colombia. *José Reyes Navarro Arias* <213>

Fabricando buenos alumnos: autoevaluación y negociación en la escuela sueca. *Héctor Pérez Prieto, Marie Tanner* <221>

Formación del profesorado y saber docente

Políticas públicas en proceso de construcción. De la implementación de un trayecto formativo al acompañamiento Institucional. La experiencia de Córdoba, Argentina. *Teresa Beatriz Madrid* <233>

Formarse como maestro. Entre políticas públicas homogéneas y contextos educativos diversos. *Etelvina Sandoval Flores* <241>

Enredamento ideológico: significados, usos e apropriações da metáfora “rede” em um curso experimental de pedagogia no Brasil. *Andréa Pavão, Andréia Cardoso Santos Andrade y Edyelle Carolina de Araújo Rosa* <249>

El curriculum implementado, una aproximación etnográfica a las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en colegios públicos de Bogotá D.C. *Sonia Helena Castellanos Galindo* <257>

Las políticas públicas educativas como construcción cultural

Jociles, María Isabel. Universidad Complutense de Madrid. jociles@cps.ucm.es

Peláez Paz, Carlos. Universidad Complutense de Madrid. cpelaez@edu.ucm.es

La presente compilación de textos tomó forma en el IIIer. Congreso de Etnografía y Educación, celebrado en Madrid, entre los días 3 y 5 de julio de 2013. El objetivo era poder dialogar y debatir a partir de investigaciones de carácter etnográfico cuyo punto en común fuese tener como objeto de estudio las políticas públicas desarrolladas en contextos educativos y así poder reunir referencias para abordar su estudio desde distintas disciplinas como la antropología, la pedagogía, la sociología o la educación social.

Nuestra intención era ir más allá de la escuela y poder observar los mecanismos y procesos de transmisión cultural en múltiples espacios educativos formales, no formales e informales. A pesar de todo, la mayor parte de las investigaciones se han centrado en el mundo escolar, lo que indica que sigue existiendo un amplio campo por explorar en el ámbito de la intervención social, de los procesos comunitarios, de los rituales y celebraciones sociales y de tantas realidades educativas fuera de las aulas. Bien es cierto que este libro muestra un tratamiento interdisciplinar y que los autores y las autoras provienen de muy distintos ámbitos de conocimiento, tanto de la academia como de la práctica profesional, con muy diversas miradas.

Normalmente los programas y proyectos en que se concretan las políticas públicas se presentan y representan como conocimiento experto y científico-técnico. Sin embargo, su formulación es un proceso sociocultural que implica una interpretación, representación, producción y reproducción de la acción social y de los sujetos y grupos que participan o a los que se dirigen.

Los trabajos que hemos incluido en esta compilación se agruparon en varios ejes temáticos que hacen referencia a distintas orientaciones que, en la práctica, desarrollan los grupos de investigación. Así hemos podido recopilar textos que hacen referencia a la educación (bilingüe, intercultural, integración de jóvenes) y los pueblos originarios; a la construcción del sujeto sobre el que se interviene; los usos que hacen los actores sociales de las prácticas políticas; el tratamiento de la diversidad y la inclusión; el papel de la evaluación y la formación docente.

Educación y pueblos originarios

Martha Vergara, Nancy Leticia Hernández, Rosa Evelia Carpio y Josefina Madrigal tratan el tema de la educación intercultural en México, recordando la legislación tanto internacional como mexicana que protege los derechos de los pueblos indígenas y, en particular, la educación intercultural en la escuela.

Ana Cláudia Gomes de Souza analiza la integración de los jóvenes indígenas en la cotidianidad académica de la Universidad Federal de Bahía (Brasil), pero problematizando la utilización de categorías étnicas en la formulación de las políticas públicas de acción afirmativa para promover la educación.

Una pregunta que Carmen Osuna se hace sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Bolivia es cómo se interpretan los saberes y conocimientos indígenas en las escuelas una vez la EIB se ha convertido en política pública (con la Ley 1565 de Reforma Educativa) y sobre todo, cómo se entienden y cómo se aplican desde las prácticas educativas concretas esos saberes y conocimientos. En todo ello, según concluye, se percibe una concepción folklorizante y estática de lo que es la cultura aymara, lo que lleva a despreciar otras manifestaciones culturales que no encajan en esa concepción.

Algo que, según dice una las informantes de Noemí Cabrera, también sucede en el caso de los docentes que imparten la asignatura de Lengua y Cultura Indígena. Esta autora describe el proceso de implementación de esta asignatura, la primera que se desarrolla en México como parte del currículo oficial de la Educación Secundaria; ocupándose particularmente de los procesos de cambio en la práctica docente de los profesores de Lengua y Cultura Chol, impartida en el Estado de Tabasco.

Cómo se construye el sujeto y la educación en el contexto de las políticas públicas

Abel Bereményi y Patricia López Giménez presentan una investigación dirigida a evaluar El Plan Integral para el Pueblo Gitano en Catalunya como parte de la política autonómica específicamente dirigida a esta población. Analiza críticamente la “participación de la comunidad” como discurso y práctica metodológica y cómo se conceptualiza la participación en este Plan y los discursos docentes. Lo contrastan con las propias prácticas de participación de las familias gitanas y no gitanas y las propuestas que hacen a la escuela, comparando los objetivos del Plan, limitados e instrumentales, con la voluntad de participación creativa de las madres.

José Castilla defiende la idea de que las diversas políticas educativas, como pudiera ser las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) implementadas en Andalucía (España), desempeñan un importante papel en la creación de los alumnos inmigrantes como alumnos “especiales” que interponen problemas “especiales” al sistema educativo y para el cual hay que diseñar también “programas especiales”.

En la misma línea, Adela Franzé resalta las dimensiones socioculturales de las clases de español para adultos a partir de la distinción entre el “español como lengua extranjera” y el “español para

inmigrantes”. Sostiene que las políticas lingüísticas no sólo hablan de la lengua sino que contribuyen a construir nociones sobre la persona y los grupos sociales, a la vez que organizan las relaciones de estos grupos entre sí y con el mundo que habitan. Se pone en juego concepciones diferenciales y excluyentes de la pertenencia y de las clases de ciudadanías, entendidas como formas socioculturales de inserción social.

También nos acercamos a “sectores en situación de vulnerabilidad” a través del análisis de Cecilia Diez del programa educativo argentino Todos a Estudiar. El análisis de los procesos de producción y puesta en marcha permite aproximarse al “saber docente” que devela tanto posicionamientos ideológicos como tramas de relaciones interpersonales que dan sentido y vuelven inteligibles las decisiones y cambios que encarnó el programa en el espacio particular etnografiado.

En la autoetnografía que presentan Rosane K. Molina y Rodrigo A. Lopes se relata la incorporación a una escuela rural de un maestro de primaria. Discuten algunos de los principales momentos de cambio, de reflexión y de afirmación por los cuales el maestro pasó en sus primeros años de experiencia docente. La identidad del maestro está marcada por significados eminentemente urbanos, y el nuevo contexto vital implica una experiencia llena de dilemas y preguntas que, apoyada en el diálogo reflexivo, resignifican su identidad que camina hacia lo cosmopolita, en el marco de una escuela en clima de cambio, en una cultura contrastante con la suya.

En un recorrido por muy diversos sujetos educativos, Elena Gil y Elena Vaquerizo abordan la construcción hegemónica biomédica de los sujetos adolescentes hiperactivos y desatentos diluidos en la categoría de “alumnos con necesidades educativas especiales”. En el texto se subrayan los factores socioculturales influyentes en la interpretación de este sujeto y analizan el papel de los “expertos” científico-técnicos y su posición de poder, dado que a través de esta autoridad legítima ciertas conductas se constituyen en un trastorno. Esta construcción de la subjetividad y del tratamiento configuran un *control* y una *regulación* de la conducta sobre la base de unos parámetros definidos socialmente como *normales*.

Usos prácticos de las políticas educativas

Jiménez, Río y Caro analizan cómo los cambios del sistema de becas y ayudas al estudio, en el marco de un amplio proyecto de transformación de las universidades españolas, obstaculiza sensiblemente las oportunidades educativas del alumnado con menos recursos y están promoviendo una recomposición a la baja de las expectativas y apuestas educativas de las clases populares, así como una precarización de las condiciones de estudios. Más allá de una variación de los requisitos de acceso y mantenimiento, consideran que esta modificación implica un cambio en la conceptualización tradicional de las mismas: de instrumento básico de equidad e igualdad de oportunidades pasan a ser un incentivo al servicio de la excelencia académica y la eficiencia económica desigualmente exigida a los estudiantes de diferentes clases sociales.

Laura Sánchez y Juana Sancho presentan, analizan y discuten algunos componentes del uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) tal como se ha llevado a cabo en México

y España en los últimos años, así como sus concreciones en las prácticas de los docentes. Siendo la mayor de las diferencias la demografía de los dos países, existen niveles de efectividad muy diferentes en la lógica de dotación de equipamiento y el grado de digitalización de los centros, la administración de los recursos y la formación de los profesores que trabajan con TIC. También se identifican coincidencias en el discurso político como la preocupación por el equipamiento, la formación técnica como el núcleo de la integración de las TIC y el retraso en situar lo pedagógico en el centro del proceso.

A partir de una etnografía de un centro escolar al oeste de la provincia de Río Negro, Vedún, Pérez y González observan cómo la cuestión de la inclusión social atraviesa las prácticas en esta escuela. El personal de la escuela despliega múltiples acciones relacionadas con la accesibilidad material y simbólica de estos nuevos recursos a partir de: la gestión institucional, el soporte y asesoramiento técnico permanente y la práctica docente. Muestran que, cuando se trata de programas y planes, no es posible pensar su aplicación directa y lineal, ya que la escuela como complejo social se encuentra atravesada por múltiples factores históricos, sociales y culturales que actúan como elementos mediadores de dichas políticas públicas que se adaptan y reinterpretan.

Procesos de implementación de políticas públicas en contextos educativos

Primero viajamos a Alemania, donde Verónica Fernández presenta el análisis de los efectos de la implantación de un modelo de “jornada completa” en una escuela primaria del barrio de Porz en Colonia. La investigación muestra las dificultades a las que se enfrenta este modelo, derivadas del traspaso de responsabilidades así como de la insuficiente financiación. A pesar de esto, el espacio “abierto” y la menor formalidad de las relaciones en este contexto favorecen la convivencia del personal de la misma con los alumnos – y en cierta medida con los padres – y tiene efectos positivos en la relación educativa.

A continuación nos aproximamos a la realidad de las prácticas de mediación en Cataluña con la investigación de Villà, Carrasco y Ponferrada. Buscan comprender las distintas dimensiones del fenómeno y conocer cuáles son las aplicaciones reales de la mediación en los centros, los motivos que promocionan su implantación, los usos a los que se destina y las potencialidades y límites que los actores sociales identifican desde los llamados escenarios de conflicto. Profundizan en la significación de la mediación en los centros como resolución de conflictos, con especial énfasis en los conflictos entre iguales, y como un conjunto de elementos que deben ser aprendidos por parte del alumnado en una fuerte identificación con la actividad educativa.

Delci H. Klein nos introduce en la alfabetización de adultos en Rio Grande do Sul (Brasil) como estrategia para la inclusión, y describe la ejecución y los resultados alcanzados por el programa Ação ABC Alfabetizando, en el que se articulan saberes, poderes y verdades, produciendo sujetos alfabetizados, solidarios, “incluidos” a través de la movilización comunitaria.

Enrique J. Díez nos habla del proceso de apertura de la educación a los mercados mediante el recorte de la asignación de recursos a lo público o directamente mediante la privatización. En este

proceso liberalizador, se incide en el modelo de gestión privada del servicio público, en propuestas como la libertad de elección y en la presentación del proceso educativo como una labor meramente técnica, con lo que se niega el carácter social y ético del acto educativo y el déficit democrático de la participación de la comunidad educativa.

Tratamiento de la diversidad y la inclusión social en las trayectorias educativas

Marinaldo Fernando de Souza y Dulce Consuelo Whitaker exponen algunos resultados de una investigación en la cual se propusieron conocer los principios de acción de los trabajadores sociales que trabajan para instituciones encargadas de la protección básica en el Estado Brasileño, y sobre todo el papel que, para este objetivo, ha desempeñado la Observación Participante y el Diario de Campo. Esta técnica de investigación y este instrumento de registro les han permitido poner de manifiesto que, incluso en las actuaciones que se presentan revestidas de generosidad, los trabajadores sociales “ayudan a reproducir estigmas de la pobreza, ya que los demandantes no sólo no son reconocidos como portadores de derechos sino que acaban siendo tratados como subalternos”, a pesar de que ello sea negado en su discurso.

Javier Rujas estudia la génesis e institucionalización del “fracaso escolar” en España, y a partir de una investigación en curso, busca –como él mismo dice– “mostrar la fecundidad de la articulación de los métodos genealógico y etnográfico en la investigación social, y particularmente en el estudio de la construcción de los problemas públicos y los dispositivos institucionales destinados a remediarlos”.

Manuel Río, a partir de un trabajo de campo intensivo realizado en Andalucía (España), analiza las continuas modulaciones y reapropiaciones estratégicas por parte de los agentes educativos con respecto a las prescripciones y normativas oficiales en materia de absentismo escolar. Muestra la distancia existente entre normativas-protocolos y realizaciones efectivas por parte de los actores sociales, en este caso, educadores sociales y docentes. Subraya que, lejos de ajustarse a lo que fija el protocolo vigente, ensayan estrategias contradictorias que, la mayoría de las veces, son efectos no intencionales de la propia normativa y en parte consecuencia de las lógicas profesionales de los distintos agentes sociales con competencias en materia de absentismo.

Antonia Olmos y Natalia Moraes exploran experiencias educativas relacionadas con la interculturalidad en el contexto andaluz. La representación en las escuelas de la diversidad cultural se asocia fundamentalmente con la diversidad étnica (lo payo o castellano y lo gitano). Las explicaciones de los problemas, conflictos o fracasos se centran en lo étnico y cultural y no en otras variables como el origen social, la inserción barrial, laboral, etc. La diversidad cultural percibida y los valores considerados como propios de la *cultura* gitana se piensa que generan la diferencia con respecto a las competencias académicas del alumnado. Las iniciativas interculturales tienen un impacto positivo en la participación, en la transformación de la propia escuela y las relaciones de poder.

El texto de Luca Giliberti explora el papel jugado por la escuela española a partir de un estudio etnográfico en cuatro centros barceloneses, que se centra en los procesos de reproducción de las desigualdades sociales mediante prácticas ocultas que el sistema educativo utiliza más allá de sus

normas oficiales. Uno de los mecanismos claves son los grupos por niveles (o tracking) estrictamente vinculados a la clase social y a la pertenencia étnica. Las consecuencias son la creación de categorías de ciudadanos según su posición en la escuela con diferentes grados de acceso a las oportunidades académicas, laborales y sociales.

Papel de la evaluación en las acciones educativas

Adela Coria y Nora Alterman, a partir de un análisis de los cambios que tienen lugar en los dispositivos evaluativos (en Córdoba, Argentina) cuando se pasa de educación primaria a secundaria, plantean la idea de que “los dispositivos evaluativos y de regulación de la disciplina escolar son fundamentales en procesos de construcción de identidades”.

Emilio Pastor presenta una etnografía acerca de la incompreensión que merece la evaluación por competencias por parte de los profesores de un instituto de secundaria de Castilla La Mancha (España). Y José Reyes Navarro, desde Colombia, hace una valoración de la denominada prueba Saber 11, concluyendo que cercena la formación integral y mide sólo algunas de las áreas obligatorias de la Educación (Matemáticas, Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales).

Héctor Pérez Prieto y Marie Tanner nos llevan hasta Suecia y nos muestran, a través de un fino análisis microetnográfico, de qué modo, en las interacciones en que los maestros instan a sus alumnos a autoevaluarse, éstos interiorizan el “imperativo individualista” que, junto a la privatización del sistema, se presenta como “un ingrediente central de la política educacional sueca de los últimos decenios”.

Formación del profesorado y saber docente

Teresa Beatriz Madrid trata ciertos aspectos relacionados con las escuelas en contextos carcelarios y, sobre todo, relacionados con la formación que reciben los docentes que trabajan en ellas. Y Etelvina Sandoval analiza la experiencia, en sus primeros años de trabajo en contextos educativos marginales (rurales y/o indígenas), de maestros de reciente ingreso al servicio en escuelas primarias y secundarias, siendo esta experiencia, según afirma, “un espacio de formación donde el maestro novel adquiere competencias, conocimientos y aprendizajes en contacto con los sujetos del ámbito escolar (maestros, alumnos y directivos) y en un contexto escolar particular”.

Andréa Pavão, Andréia Cardoso Santos y Edyelle Carolina de Araújo presentan una investigación etnográfica sobre los efectos que un curso de formación docente tiene sobre los profesores-estudiantes que participan en él. Durante este curso (impulsado por un grupo académico que aboga por “los estudios con lo cotidiano”) se apropian de un lenguaje y, con él, de un ideario dentro del cual adquiere un peso significativo la metáfora “red”. Bajo la hipótesis de que esta metáfora desempeña la función de crear “un campo académico autónomo”, las autoras resaltan que con ella “los cotidianistas” tejen, más que una cultura (en sentido geertziano), una extensa red de poder en el ámbito de las políticas de formación docente brasileñas.

Sonia Helena Castellanos e Inéride Alvare presentan los resultados de una investigación etnográfica acerca de “los saberes docentes” implicados en las prácticas de un grupo de profesores de ciencias sociales de la ciudad de Bogotá, y muestran cómo las estrategias de evaluación que se implementan pueden ir, al margen de la voluntad de los docentes, en contra de los propósitos educativos de las actividades de enseñanza-aprendizaje de las que forman parte; fomentando, por ejemplo, la heteronomía de los estudiantes dentro de procesos educativos que precisamente buscan su autonomía y su implicación con los problemas del entorno.

Educación y pueblos originarios

De la educación indígena a la educación intercultural bilingüe en México

Un análisis desde las políticas internacionales y nacionales

*Martha Vergara Fregoso, Universidad de Guadalajara (investigadora y estudiante del posgrado),
mavederu@yahoo.com.mx*

*Nancy Leticia Hernández, Universidad de Guadalajara (investigadora y estudiante del posgrado),
nancylet54@hotmail.com*

*Rosa Evelia Carpio Domínguez, Universidad Pedagógica Nacional en Guanajuato (investigadora y estudiante del posgrado),
reve-cad@hotmail.com*

*Dra. Josefina Madrigal Luna, Universidad Pedagógica Nacional en Chihuahua (investigadora),
shefimadupn3@yahoo.com.mx*

Introducción

El presente documento forma parte de una investigación de mayor envergadura. Sin embargo, para efectos de este escrito, se enfatiza que desde los documentos normativos existe la voluntad de otorgar a los pueblos indígenas una educación que permita a los diversos grupos encontrar un espacio de respeto en las escuelas y la sociedad. No obstante, no se reconoce que estos grupos han sido históricamente interculturales y bilingües, por lo que a través de la ley se les ha obligado a vivir y educarse en una sociedad que no es la propia, esto debido a que nos encontramos en un sistema educativo fuertemente centralizado y homogéneo. Se presenta aquí un análisis de cómo son considerados los pueblos indígenas a partir de las políticas internacionales y nacionales, así como el significado de “lo indígena” y la educación que se imparte a estos grupos.

Un acercamiento al significado de lo indígena

En el desarrollo del pensamiento indigenista institucionalizado, de acuerdo a Huenchuan (2002), ha existido un amplio abanico de definiciones que abordan el término indígena, las cuales parten

desde lo biológico, lingüístico y cultural, la mayoría de ellas superadas y desechadas porque no dan cuenta de la cualidad específica que supone lo indígena a la hora de definir y comprender el desarrollo de los pueblos indígenas en Latinoamérica.

De esta manera, lo biológico nos remite a realizar algunas precisiones raciales dirigidas a afirmar que aquello que distingue al indígena del resto de la población es su raza; sin embargo, la realidad de los indígenas latinoamericanos es cercana al mestizaje biológico y cultural, de manera que no existiría esa pureza racial que nos permita hablar de éstos como grupo aparte y distinto. Lo mismo ocurre con el criterio lingüístico, porque obligados a vivir en una sociedad que no es la propia y a desenvolverse adecuadamente en ella, los indígenas han abandonado su lengua de origen y han asumido, en algunos casos, el bilingüismo, mientras que hay comunidades donde los idiomas vernáculos están en proceso de perderse definitivamente porque las nuevas generaciones han adoptado como lengua primera aquella que caracteriza a la sociedad mayoritaria.

Mientras que lo referido al aspecto cultural tampoco facilita la comprensión total de la complejidad que implica lo indígena, porque gran parte de las comunidades, si no todas, han adquirido elementos occidentales que han incorporado a su quehacer cotidiano, estableciéndose una suerte de “mestizaje cultural”. Si se ha propuesto que las categorías raciales, lingüísticas y culturales resultan insuficientes para comprender la especificidad indígena, debiéramos aceptar que ésta se define más bien por otras consideraciones que apuntan hacia su aspecto político. En efecto, “indígena no es una condición en sí, tal y como lo afirma Bonfil (1987), sino una relación entre Pueblos y Estados, como nos dice Toledo (citado por Bonfil, 1982), siendo, por tanto, una categoría política.” (Huenchuan, 2002:125).

De lo que se trata es de afirmar que la especificidad de lo indígena viene dada por una relación que se establece entre un pueblo originario y el Estado dentro del cual éste existe. En este sentido, Toledo (citado por Bonfil, 1982) afirma que “Un pueblo originario es convertido en indígena en tanto ha sido colonizado y marginalizado por un Estado nacional, y en tal proceso han sido conculcados sus derechos colectivos que le son inherentes como pueblo: al control de su propio desarrollo cultural, lingüístico, económico y político, en su territorio ancestral” (Huenchuan, 2002:125).

Por tanto, la condición de indígena es un proceso que se ha constituido desde la colonia misma, momento en que un grupo blanco y criollo pasa a ocupar una posición privilegiada en desmedro del otro: los indígenas. Tal situación ha desencadenado el desarrollo de una historia plena de desigualdades que han caracterizado la vida de los grupos étnicos. De hecho, los procesos de marginalización de los grupos indígenas en la vida nacional tienen su origen en el descubrimiento y conquista de América, que se caracteriza por la superposición de una cultura sobre otra. Sin embargo, esta situación de marginación, lejos de disminuir o superarse con la llegada de la independencia en los numerosos países del continente, determinando el nacimiento de los primeros Estados nacionales, se acentúa todavía más porque “el Estado liberal nacido a imitación de su homónimo europeo, ante la necesidad de resolver el dilema civilización o barbarie, prefirió la marginación y exclusión de las etnias renunciando a su pretendida integración y apostando a la progresiva extinción de sus lenguas”, aunque tal exclusión opera en ámbitos más amplios y dramáticos que lo puramente lingüístico. (Barnach-Calbo, 1997: 21).

El Consejo Mundial de Poblaciones Indígenas los define como “grupos de poblaciones indígenas que desde tiempo inmemorial, habitamos la tierra en que vivimos, conscientes de tener una personalidad propia, con tradiciones sociales y medio de expresión vinculados al país heredado de nuestros pasados, con un idioma propio con características esenciales y únicas que nos dotan de la firme convicción de pertenecer a un pueblo, con nuestra propia identidad, y que así nos deben de considerar”. Mientras, en México existen varios organismos que trabajan con la población indígena, quienes utilizan varios criterios para determinar la población y comunidades indígenas.

De acuerdo al artículo 2º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos Constitucional, un pueblo indígena es aquel que descende de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciar la colonización y que se conservan. También plantea que las comunidades indígenas se caracterizan por ser “comunidades integrantes de un pueblo indígena, aquellas que formen una unidad social, económica y cultural, asentada en un territorio y que reconocen autoridades propias de acuerdo a sus usos y costumbres”, reconociendo un territorio, un modo de organización o estructuración social en el que se identifican autoridades y un orden normativo de carácter consuetudinario.

Por otro lado la Comisión Nacional Para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de México (CDI) considera población indígena (PI) a todas las personas que forman parte de un hogar indígena, donde el jefe(a) del hogar, su cónyuge y/o alguno de los ascendientes (madre o padre, madrastra o padrastro, abuelo(a), bisabuelo(a), tatarabuelo(a), suegro(a)) declaró ser hablante de lengua indígena. Además, también incluye a personas que declararon hablar alguna lengua indígena y que no forman parte de estos hogares.

La Comisión de Derechos Indígenas (CDI) plantea una tipología de los municipios en donde se asientan las comunidades indígenas, siendo municipios indígenas cuando la población indígena es del 40 % o más con respecto a la población total del municipio; y municipios con presencia indígena cuando la población indígena es menos del 40 % y más de 5.000 con respecto a la población total del municipio; y municipios con población indígena dispersa cuando la población indígena es de 5.000.

Se puede decir, entonces, que debido a que los indígenas son una minoría en comparación del resto de la población de la entidad, se les llama pueblos o comunidades indígenas, esto porque en la nación y el Estado se cuenta con una forma de organización, política, social, cultural y jurídica a la que los indígenas tienen que sujetarse, independientemente de que entre ellos se encuentren organizados de manera distinta.

Políticas internacionales para los pueblos indígenas

Las bases para todos los textos internacionales sobre educación se encuentran en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 10 de diciembre de 1948, que enfatiza en el artículo 26 que la educación se debe enfocar al “desarrollo pleno de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos y libertades

fundamentales del ser humano. Promoverá el entendimiento, tolerancia y amistad entre todas las naciones, grupos raciales o religiosos, y debe ir más allá de las actividades de las Naciones Unidas para la preservación de la paz”.

Cabe señalar que, a pesar de que la Declaración Universal de los Derechos Humanos no es un instrumento obligatorio, ha sido la base para cualquier documento internacional. Tal es el caso de los Tratados, Recomendaciones y Declaraciones. De igual manera, a partir de 1948 se ha citado muchas veces esta cláusula, elaborándose en otros instrumentos sobre los derechos internacionales de las personas, tales como tratados y recomendaciones; algunos de estos documentos tienen un alcance universal y fueron diseñados en el seno de la ONU o de la UNESCO, otros tienen un carácter regional, promoviéndose al interior del Consejo Europeo y la Organización de Estados Americanos.

De igual manera, si analizamos detenidamente el contenido del artículo 26 de la Declaración anterior, los elementos contenidos en ese párrafo, como el completo desarrollo de la personalidad humana y la promoción de comprensión, tolerancia y amistad entre las personas, son aspectos en los que se sustenta la perspectiva de la educación intercultural.

El artículo 7 de la Convención Internacional para la Eliminación de toda forma de Discriminación Racial actúa contra los prejuicios que llevan a la discriminación racial. Según esta previsión, los Estados miembros se comprometen a adoptar medidas inmediatas y eficaces en los campos de la enseñanza, la educación, la cultura y la información, *inter alia*, promoviendo el entendimiento, la tolerancia y la amistad entre las naciones y los grupos étnicos o raciales. Otros textos universales, como el artículo 13, párrafo 1, del Convenio Internacional en Derechos Económicos, Sociales y Culturales y el artículo 5 de la Convención contra la Discriminación en Educación de la UNESCO, se corresponden con la redacción del artículo 26, párrafo 2, de la Declaración Universal. Un ejemplo más reciente es la Convención en los Derechos de la Niñez, que en su artículo 29 contiene varios elementos nuevos con respecto a los aspectos culturales de educación que no aparecen en textos anteriores.

También se debe hacer mención especial a la Declaración de los Derechos de Pertenencia de los miembros de Minorías Nacionales o Étnicas, Religiosas y Lingüísticas, específicamente al artículo 4, párrafo 4, que está dirigido a promover el entendimiento entre las minorías de un país y los otros sectores de la población a través de la educación.

En cuanto al marco de la UNESCO, se han adoptado varios textos importantes para la promoción de la educación intercultural. Como ejemplo tenemos la Conferencia General de la UNESCO, publicada en 1974, en la cual se manifiesta el acuerdo en una Recomendación sobre la Educación para el Entendimiento Internacional, la Cooperación y la Paz, y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. La parte III de esta Recomendación comienza con una referencia a los objetivos de la educación como se asentó en el artículo 26, párrafo 2, de la Declaración Universal y que posteriormente enlista varios principios para la política educativa.

Uno de estos principios es el entendimiento y respeto por todos los pueblos, sus culturas, civilizaciones, valores y formas de vida, incluyendo las culturas étnicas domésticas y las culturas de otras

naciones. Un vínculo con la educación intercultural puede encontrarse también en el párrafo 17, bajo el cual los Estados miembros de la UNESCO deben promover, en varios niveles y varios tipos de educación, el estudio de las culturas diferentes, sus influencias recíprocas y sus respectivas formas de vida, para alentar una mutua apreciación de las diferencias entre ellos.

En 1978, la Conferencia General de la UNESCO adoptó y proclamó solemnemente la Declaración sobre la Raza y el Prejuicio Racial. Según esta Declaración, los Estados tienen la responsabilidad de asegurar que los recursos educativos de todos los países se empleen para combatir el racismo. Con este fin, los Estados deben hacer todo lo indispensable, incluso diseñar la legislación necesaria.

Políticas educativas para el medio indígena: bases legales para una educación intercultural

En los esfuerzos que realiza México por la construcción de relaciones más equitativas, destaca la Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación vigente desde junio de 2003, la cual señala en su artículo 9 que se prohíbe toda práctica discriminatoria que pretenda anular o impedir el ejercicio de los derechos de igualdad de oportunidades. Para ello, se dio a la tarea de emitir algunas medidas positivas compensatorias tales como el establecimiento de programas educativos bilingües que promuevan el intercambio cultural, la creación de programas permanentes de capacitación y actualización para los funcionarios públicos sobre la diversidad cultural, el emprendimiento de campañas permanentes de información en los medios de comunicación para promover el respeto a las culturas indígenas en el marco de los derechos humanos y las garantías individuales.

Otro aspecto importante es la emisión de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas vigente desde marzo de 2003, donde se señala que tanto las lenguas indígenas como el español son lenguas nacionales, y el sistema, en general, y el sistema educativo, en especial, deben realizar acciones para asegurar su desarrollo y revitalización en los ámbitos comunitario, municipal, estatal y nacional.

De este modo, se establece en el artículo 11 de esta Ley que: “las autoridades educativas federales y de las entidades federativas garantizarán que la población indígena tenga acceso a la educación obligatoria, bilingüe e intercultural, y adoptarán las medidas necesarias para que en el sistema educativo se asegure el respeto a la dignidad e identidad de las personas independientemente de su lengua. Asimismo, en los niveles medio y superior, se fomentará la interculturalidad, el respeto a la diversidad y los derechos lingüísticos”.

Todos los indicativos internacionales y nacional emitidos se concretaron específicamente en el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE, 2011-2006), el cual señala que “a la educación corresponde fortalecer el conocimiento y el orgullo de la cultura a la que se pertenece, para poder entablar relaciones interculturales que tengan posibilidades de simetría; le compete enseñar la lengua propia, la que permite nombrar el mundo y fortalecer su cultura, así como enseñar y enriquecer el lenguaje que nos permite comunicarnos como mexicanos; le toca hacer que conozcamos y valoremos los aportes culturales de los pueblos que comparten nuestro territorio; le atañe lograr que

los integrantes de diversas culturas convivan de manera respetuosa y mutuamente enriquecedora; le corresponde, por último, desarrollar una conciencia ciudadana que se preocupe por la injusticia y ofrecer herramientas para combatirla en la vida cotidiana”.

Como una de las respuestas del sistema educativo a las consideraciones anteriores, así como a las metas trazadas por acuerdo del Ejecutivo Federal el 22 de enero de 2001, se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) de la Secretaría de Educación Pública en México. La cual tiene entre sus propósitos promover y evaluar la política intercultural bilingüe en coordinación con las diferentes instancias del Sistema Educativo Nacional; así como asesorar la formulación, implantación y evaluación de programas innovadores de educación intercultural bilingüe referidos al desarrollo de modelos curriculares que atiendan la diversidad, formación del personal docente, técnico y directivo, desarrollo y difusión de las lenguas indígenas y producción regional de materiales en lenguas indígenas.

Como se ha referido, existe una gama de documentos que se refieren y regulan la educación en comunidades indígenas, que expresan que la lengua y la cultura son fundamentales para implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje en estos contextos. Ante ello, es necesario reflexionar e innovar la práctica docente para contribuir a lograr una educación de calidad para la vida, considerando la participación comunitaria para generar proyectos sociales participativos que permitan alcanzar una transformación social.

Reflexiones finales

A manera de cierre, se puede decir que resulta evidente la voluntad política que presenta México de otorgar a los pueblos indígenas una educación que permita a todos los grupos diversos encontrar un espacio de respeto en las escuelas y la sociedad. Pero omiten, en la mayoría de los casos, la importancia de educar al resto de la población en los principios educativos interculturales.

La política educativa debería ser pensada no solamente para educar a los grupos minoritarios de una sociedad determinada, sino con mayor fuerza a esa sociedad por cuanto quien ejerce actitudes de discriminación es el grupo mayoritario. Un ejemplo: en México se insiste en la necesidad de entregar a los indígenas una educación intercultural-bilingüe que les permita desarrollar competencias en la cultura y lengua de la sociedad mayoritaria y en la propia; sin embargo, parece que nadie considera que los indígenas han sido históricamente interculturales y bilingües, lo que los obliga a vivir y educarse en una sociedad que no es la propia, por lo que han debido desarrollar esas mismas competencias que ahora se les quiere inculcar oficialmente.

De igual manera, resulta necesario tener claro que el concepto de interculturalidad no resuelve los problemas que se presentan en la realidad, donde lo que prevalece es la coexistencia de diferentes culturas, sino que los enfrenta en la medida en que existe un reconocimiento de las diferencias.

La concepción de interculturalidad que se puede inferir de las políticas educativas se encuentra vinculada a las políticas de desarrollo social enfocadas a las asimetrías económicas; sin embargo,

estas formas de intervención pueden traer consigo nuevas desigualdades, además de que la acción política sobre los derechos colectivos referidos a la memoria histórica y al reconocimiento a la diversidad muchas veces no son considerados por estas políticas.

Referencias bibliográficas

- Barnach-Calbo, E. (1997). “La Nueva Educación Indígena en Iberoamérica”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 13: 13-33.
- Bonfil, G. (1982). “El Etnodesarrollo: Sus Premisas Jurídicas, Políticas y de organización”, en Bonfil, G. et al, *América Latina: Etnodesarrollo y etnocidio*. 131-145. San José de Costa Rica. Ediciones FLACSO.
- Huenchuan, C. (2002). “El Pensamiento Indigenista Mexicano. Desde la Revolución Mexicana al Levantamiento Zapatista en Chiapas”. *Revista América Latina*, 1: 121-165.

Documentos oficiales

- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Reformas 1992. México.
- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. Suscrito por México el 25 de septiembre de 1990.
- Gobierno Federal. Ley Federal para Prevenir y Eliminar la Discriminación (junio de 2003). México.
- Gobierno Federal. Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas (marzo de 2003). México.
- Gobierno de la República. Programa Nacional de Desarrollo 2001-2006. México 2001.
- Gobierno de la República. Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006. México 2001, pp. 56.
- Secretaría de Educación Pública. Ley General de Educación (1998). México.
- Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial el 20 de marzo de 1997.
- Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE, 2011-2006). México 2001, pp. 33-34.
- Secretaría de Educación Pública. Programa Nacional de Educación 2001-2006 (ProNaE, 2011-2006). México 2001, pp. 131-139.
- Diario Oficial de la Federación. (Primera Sección), Lunes 22 de enero de 2001.

Ações afirmativas e ensino superior indígena: notas sobre políticas públicas e etnicidade

Ana Cláudia Gomes de Souza, Doutoranda PPGA/UFBA, pesquisadora PINEB/UFBA, anacla@ufba.br

Introdução

A comunicação resulta das observações realizadas para a execução do projeto de doutorado, em curso, no Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA-UFBA). O projeto visa investigar a experiência dos estudantes cotistas indígenas ingressos na Universidade Federal da Bahia (UFBA) desde 2005, mediante o vestibular. Trata-se de uma análise sobre a inserção dos jovens no cotidiano acadêmico, buscando problematizar a adoção da categoria étnica na formulação de políticas públicas voltadas para ações afirmativas de promoção à educação, a exemplo do sistema de cotas da UFBA.

A nova diversidade étnico-racial que passou a caracterizar a UFBA, desde 2005, leva-nos a admitir que é necessário realizar uma etnografia do espaço universitário, para que possamos verificar de que forma esses sujeitos se apropriam e protagonizam a realidade universitária. Esta é uma dimensão a ser considerada nesta pesquisa de doutorado. A investigação do espaço universitário dos campi, pátios, lugares públicos e salas de aula que serão considerados como cenários que expressam a forma dos estudantes indígenas ocuparem a universidade, e vivenciarem as fronteiras produzidas entre os cursos com a formação de turmas interculturais, agora proporcionadas pelas ações afirmativas implementadas.

Ainda como objetivo da pesquisa, ressalto a intenção de ampliar o debate sobre as políticas afirmativas voltadas para o ensino superior, destacando a necessidade de promover uma maior reflexão sobre a apropriação institucional de categorias étnicas – como o uso dos termos **índio aldeado** e **índio descendente**, tal como ocorre na UFBA, para categorizar as relações étnicas e raciais e direcionar as práticas institucionais associadas à implementação das políticas de inclusão.

E, por último, o projeto pretende investigar o impacto do aparelho escolar universitário sobre as trajetórias de indivíduos etnicamente diferenciados e sobre os seus grupos de origem e, secundariamente, os rebatimentos da política de cotas sobre a estratificação étnico-racial baiana.

No plano das ações de combate às disparidades étnico-raciais no Brasil, diversas iniciativas têm sido implementadas. Em 2012, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou constitucional a adoção de políticas de reserva de vagas para garantir o acesso de negros e índios nas instituições superiores de ensino. Também neste ano foi sancionada a lei que reserva metade das vagas nas universidades federais para alunos de escolas públicas, projeto que ainda prevê que as cotas sejam ocupadas prioritariamente por negros, pardos e índios, levando-se em consideração a proporção dessas populações nos Estados da federação, segundo os resultados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

De acordo com Lima e Hoffmann, há uma questão bastante delicada que as cotas estão suscitando à consciência pública há pouco tempo, mas que os indígenas conhecem desde há muito: o da *identificação*, i.e., de quem é ou quem não é indígena, logo, de quem tem ou quem não tem direitos diferenciados (Lima e Hoffmann, 2007: 18). O Estado que, historicamente, sempre demonstrou uma atitude tendencialmente etnocida frente aos povos indígenas e aos demais grupos etnicamente diferenciados, agora vê-se na posição de adotar medidas que incluam a diversidade étnica e cultural no âmbito das políticas públicas.

O caso da UFBA é bastante emblemático para um dos meus interesses de pesquisa atual. Trata-se de problematizar como as políticas públicas voltadas para a educação têm articulado as categorias étnicas para a sua promoção. Preliminarmente, o que percebo é que as questões étnicas suscitam dificuldades para o seu tratamento em termos conceituais, do que resulta uma espécie de encruzilhada entre, de um lado, uma aceção equivocada de raça, e, de outro, de uma ancestralidade comum através de uma história compartilhada.

A pesquisa que venho desenvolvendo parte do suposto de que a diversidade de modelos produzidos pelas universidades para a implementação de ações afirmativas é estimulante para pensar as relações étnico-raciais na sociedade brasileira, e especialmente baiana, como também para refletir sobre as dificuldades e entraves legais, políticos e institucionais que se têm interposto às referidas políticas de inclusão por parte das universidades brasileiras, bem como sobre as expectativas dos sujeitos que compartilham essa realidade engendrada pelo acionamento de políticas afirmativas no ensino superior público.

O Programa de Ações Afirmativas da Universidade Federal da Bahia

O Programa de Ações Afirmativas integra as políticas de inclusão social da Universidade Federal da Bahia tem início em 2005¹. A ampliação e a diversificação da inclusão social através das cotas passam a constituir uma das estratégias da universidade para a redução da vulnerabilidade de jovens oriundos de segmentos sociais desfavorecidos.

1 A UFBA, por iniciativa do programa de pesquisas A Cor da Bahia, passa a incluir o quesito cor em seu formulário sócio-econômico, em 1998.

A UFBA ressalta na Resolução 01/04 que apesar do sistema de cotas no vestibular ter maior visibilidade, o Programa abrange um leque de atividades projetado para proporcionar a melhoria da qualidade de ensino (Fundamental e Médio), a exemplo do apoio às atividades preparatórias para o processo seletivo e a adoção de medidas de suporte à permanência dos estudantes cotistas.

Com a execução do programa, os critérios de seleção e convocação dos candidatos para preenchimento das vagas dos cursos de graduação oferecidos a partir do vestibular de 2005 foram modificados, sendo implantado um sistema de reserva de vagas para alunos originários de escolas públicas que se declarem pretos, pardos, índios descendentes, índios aldeados ou de grupos étnicos específicos, no momento da inscrição no vestibular. A política de ações afirmativas está descrita na Resolução 01/04 do CONSEPE (Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão).

De acordo com essa Resolução, a seleção dos candidatos passou a não mais obedecer, exclusivamente, ao critério de desempenho acadêmico, mas também a atender à reserva de vagas. A UFBA adotou a classificação quanto à procedência (escola pública ou privada), cor ou etnia baseada nas declarações assinaladas pelos candidatos no formulário de inscrição do vestibular, e que deverão ser comprovadas no ato da inscrição (Art. 6º); assim como deverá sê-lo a condição declarada de índio aldeado ou morador de comunidade remanescente de quilombo (Art. 7º) (UFBA, 2004).

Apesar da Lei de Cotas (12.711) estabelecer uma orientação geral, as universidades, em sua autonomia, têm a possibilidade de aprimorar as iniciativas que julgarem necessárias, permitindo que possam ser mantidas as iniciativas já existentes². Desse modo, a UFBA decidiu por adaptar as exigências da lei, ou seja, 12,5% das vagas, foram implementadas conforme o Congresso Nacional estabeleceu, e manteve o seu programa específico, entendido como critérios adicionais.

Segundo o Serviço de Seleção, Orientação e Avaliação (SSOA) da UFBA, de 2005 a 2013 foram selecionados 31 estudantes cotistas na condição índios aldeados, auto-declarados, e 50 não cotistas. O universo formado por 81³ estudantes indígenas selecionados na categoria índio aldeado, pode parecer um universo reduzido, mas esse conjunto passa a ter maior sentido no contexto em que ele está inserido, a saber, o programa de ações afirmativas da UFBA, pois caso não fosse o programa estes mesmos indivíduos não teriam visibilidade e alguns, até mesmo, não teriam acesso a esta instituição. Com esse recorte percebemos o impacto dessas ações na universidade, ao passo que revela a grande lacuna que sempre existiu no espaço acadêmico, no que concerne a representação da diversidade e participação indígena. Um dos desafios da tese é investigar como “ainda se mantém problemático na adoção de sistemas voltados para a inclusão de indivíduos oriundos de populações subrepresentadas e pertencentes a extratos sociais de renda mais baixa: a permanência em instituições que são públicas, mas que exigem, durante o seu percurso, um acúmulo de capital tanto material quanto simbólico” (Santos, 2013: 12), portanto será importante para o projeto revelar onde e como estão

2 De acordo com o Ministro da Educação, Aloisio Mercadante, “cada universidade tem autonomia para fazer, dentro da lei, todos os ajustes, mecanismos e procedimentos que julgarem necessários” (http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18138:ministro-esclarece-duvidas-em-relacao-a-lei-que-institui-cotas&catid=212&Itemid=86).

3 De 2005 a 2012, o percentual de estudantes cotistas índios aldeados inscritos variou entre 0,1% a 0,3% dos inscritos no vestibular; já os índios descendentes variaram entre 0,8 a 1,4%, nesse mesmo período. Com relação aos percentuais de selecionados, os índios aldeados tiveram o percentual de 0,1 a 0,3, dos selecionados e os índios descendentes representaram entre 1,2 a 2% dos selecionados (Santos, 2013).

estes 81 indivíduos. As minhas primeiras incursões no campo sinalizam que alguns dos estudantes não cotistas, mas auto-identificados na categoria índio aldeado, acabam sendo assimilados pelo programa de cotas, passando a compartilhar da luta e da visibilidade concedida aos cotistas.

Os cursos escolhidos pelos estudantes cotistas índios aldeados pertencem as cinco áreas de conhecimento, classificadas pela UFBA. Pode-se notar que as áreas de Filosofia e Ciências Humanas, Ciências Biológicas e Profissionais da Saúde e Matemática e Ciências Físicas e Tecnologia são as mais procuradas. Em contrapartida, serão os cursos de ciências humanas que mais selecionam, nesses nove anos do programa foram dezessete selecionados, com destaque para o curso de direito com seis classificados entre os anos de 2006, 2007, 2010, 2011 e 2012. Esse dado reflete o foco nos cursos de forte concorrência e de prestígio, com a “premissa de que a adoção do sistema teve maior impacto em cursos considerados na sociedade brasileira como tradicionais”, como afirma o professor Jocélio Teles (2013: 12). Para o estudante indígena Genilson Taquary, o curso de direito é visto como estratégico, se justifica pela “forte necessidade na área jurídica⁴. Povos indígenas cansaram de esperar os outros para lutarem por nossas questões”. Esses dados apontam para as especialidades que têm sido priorizadas, acredito que para além de uma escolha pessoal, essas áreas indicam certa necessidade coletiva das comunidades das quais os estudantes são oriundos, desse modo, são motivadas também para o que consideram será revertido para os seus grupos de pertencimento. Este suposto poderá ser constatado no trabalho de campo ao serem investigados os motivos, as relações estabelecidas com a comunidade de origem e como estas influenciam nas suas atividades desenvolvidas na universidade, como nos temas desenvolvidos nos trabalhos e projetos de conclusão de curso. As áreas que menos têm atraído inscritos são as de Letras e Artes, que tiveram três e seis inscritos, respectivamente, e apenas um estudante selecionado em cada área.

Estudantes indígenas: Quem são eles?

A UFBA ao selecionar 81 estudantes indígenas da categoria “índio aldeado”, oriundos de diversos povos indígenas estabelecidos no estado da Bahia, se habilita a tornar-se, mesmo que timidamente, mais internamente diversificada. Ao mesmo tempo esses estudantes indígenas poderão estudar com outros que ingressaram mediante outras categorias étnicas / raciais, tais como os afro-descendentes, mas nesse contexto nem sempre compartilham as mesmas experiências. Ao participar de um seminário de avaliação sobre os seis anos de implementação do sistema de cotas da UFBA, constatei que todos os participantes eram afro-descendentes, e que as discussões e debates giraram em torno, exclusivamente, dessa categoria racial. Aqui é oportuno examinar como as categorias, sociais e étnicas, se articulam e se relacionam, estabelecendo fronteiras (Barth, 1998), a exemplo da fronteira entre negros e índios no espaço branco universitário, demonstrando na prática que apesar de possuírem agendas sociais muito semelhantes, também possuem estratégias políticas reivindicatórias que se distinguem.

⁴ Desse modo, a busca por qualificação que é apresentada como parte do interesse indígena pela formação no ensino superior é também uma busca por entender e dominar a avassaladora entrada das políticas públicas nas aldeias indígenas, trata-se de um novo regime de poder em que a participação dos indígenas nas agências de Estado brasileiras é um imperativo que coloca desafios variados. (Lima, 2012: 175).

Podemos considerar esta cisão entre negro-brancos e índios como um dos riscos para elevar o grau de politização na luta anti-racista brasileira na universidade (Carvalho, 2006:124). Para José Jorge Carvalho, “a aliança negro-branco-indígena suscita um grau de politização na luta anti-racista brasileira que pode evitar ou, pelo menos, dificultar a cooptação, tanto dos negros como dos índios, por parte dos brancos no poder, quando negociam, separadamente, com cada um dos dois grupos minoritários” (Carvalho, 2006: 124).

Com relação à agenda e pautas distintas: movimento negro e movimento indígena. Para Sirlene Lopes, estudante de enfermagem pataxó, são contextos diferentes, mas que não se vê briga: “Trilham caminhos diferenciados. São colegas de sala, são ativos no movimento negro, estamos no espaço que eles também estão. Eu não penso que há briga de interesse, quem sofreu mais que quem”. Já Genilson Taquary, estudante de ciências sociais, reconhece que a história não mostra a união de negros e índios, isso porque não era do interesse, ainda afirma que cada um tem objetivos diferentes, negros mais experientes do que índio na luta pelo reconhecimento e acesso aos direitos.

Atualmente a UFBA tem doze estudantes índios aldeados em curso, nas áreas de ciências sociais, música, direito, economia, enfermagem e medicina, pertencentes às etnias pataxó, pankararu e xucuru-kariri. Todos reconhecem que o programa ainda está em construção. Dentre as queixas com relação ao programa de ações afirmativas, está a falta de suporte para a permanência, o que abrange basicamente alojamento, alimentação e deslocamento, sendo avaliada como bastante difícil. Outra crítica que fazem é que a instituição não dá suporte para haver adaptação ao impacto que sofrem ao se depararem com o conhecimento proporcionado pelo ingresso na universidade e a dificuldade da instituição reconhecer que serão capazes de acompanhar os novos paradigmas impostos pela academia, de forma menos preconceituosa.

A UFBA desenvolve um Programa de Educação Tutorial (PET – Comunidades Indígenas). Nesse programa os estudantes realizam atividades de extensão e freqüentam cursos básicos de formação. Cada estudante desenvolve um projeto dentro da sua área de atuação. O PET Indígena tenta estabelecer sempre relação com a Lei 11.645⁵, na tentativa de contribuir com o diálogo intercultural com outras instâncias da comunidade local, a exemplo das escolas públicas municipais e estaduais.

“A aceitação do conhecimento tradicional na universidade é praticamente nulo. Em enfermagem é praticamente nulo” (Sirlene Lopes, estudante de enfermagem). No PET é que Sirlene pode explorar o conhecimento tradicional das ervas usadas na aldeia para dialogar com os saberes acadêmicos. Ao mesmo tempo reconhece que o conhecimento formal da área é necessário, mas “com um olhar mais diferenciado”. Antes tinha raiva por este desconhecimento. Hoje no PET vê como uma postura de educadora: “a própria natureza modificou, como andar descalço no asfalto? A cultura muda, não é estática”, “índio [também] educa”. As inquietações de Sirlene demonstram que essa nova “intelectualidade indígena tem buscado pensar e repropor relações com os ‘mundos dos brancos’ [...] produzindo sínteses e interpretações que vêm buscando espelhar as orientações que partem de suas coletividades de origem” (Lima, 2012: 174).

5 A Lei 11.645, de 10 de março de 2008, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena.

Em todos os casos, os estudantes índio aldeado, que mantenho contato, é o primeiro membro da família de orientação com escolarização formal, o que parece requerer a apreciação dos ascendentes sobre a relevância do aparato institucional escolar. Desse modo, uma dimensão que merece atenção por parte do projeto é o impacto da escolarização no próprio âmbito familiar, na medida em que ela intersecta as gerações e desloca posições tradicionais de poder, correntemente monopólio dos mais velhos o que, provavelmente, “alterará o perfil geracional dos seus potenciais militantes, não mais lideranças formadas nas aldeias com base em processos de socialização pautados em suas tradições, mas sim jovens formados em escolas”, como afirma Lima (2012: 189).

Procedimentos metodológicos

Com o intuito de compreender como se processa a efetiva participação dos universitários indígenas cotistas e não cotistas, a pesquisa realiza entrevistas abertas, visando registrar as histórias de vida dos estudantes, informações concernentes às especificidades das trajetórias pessoais, dados pertinentes às experiências e históricos escolares, participação no movimento indígena, motivações para a escolha dos cursos, motivações para o prosseguimento dos estudos, entre outros aspectos.

Os atores institucionais envolvidos são também pesquisados com o objetivo de investigar os mecanismos de seleção e manutenção dos estudantes por parte da instituição fomentadora do programa de cotas e de outras atinentes à questão, como o Ministério da Educação - MEC e a Fundação Nacional do Índio - FUNAI.

Considerações finais

Os resultados finais esperados dessa pesquisa realizada no doutorado serão utilizados na construção de um conjunto de indicadores -qualitativos e quantitativos- capazes de registrar e avaliar a inserção dos estudantes cotistas indígenas no ensino superior, tanto no plano mais eminentemente social (étnico e institucional) quanto no individual (expressões e apreciações dos atores-protagonistas envolvidos).

No processo de implantação de uma política pública, é possível identificar três fases, a saber, formulação, implementação e avaliação. Diante dessa premissa, a partir da observação sistemática do programa de cotas da UFBA, a pesquisa pretende construir indicadores que possam ser utilizados no processo de avaliação do referido programa. Um relevante impacto científico da referida proposta será, pois, a elaboração e teste desses indicadores, o que contribuirá para a compreensão do processo de inserção das comunidades etnicamente diferenciadas -mediante determinados agentes / protagonistas ou pessoas morais (Mauss 1974: 44)- no cenário do ensino superior público, baiano e brasileiro. O projeto visa, igualmente, produzir informações sistematizadas sobre as experiências dos universitários indígenas ingressos na UFBA, elegendo como pressuposto norteador a necessidade de envidar esforços para a constituição de um acervo de dados que possa servir, no futuro, de subsídio a políticas públicas de combate à exclusão social de caráter étnico-racial.

Referências bibliográficas

- Barth, Fredrick (1998). “Teorias da etnicidade”. En Poutignat, Philippe, *Grupos étnicos e suas fronteiras*, pp. 187-227. São Paulo: Ed. UNESP.
- Carvalho, José Jorge (2006). *Inclusão étnica e racial no Brasil*. São Paulo: Attar Editorial.
- Lima, Antônio Carlos Souza (2012). “A Educação Superior de Indígenas no Brasil contemporâneo: reflexões sobre as ações do Projeto Trilhas de Conhecimentos”. *Revista História Hoje*, 1 (2).
- Lima, Antônio Carlos de Souza; Hoffmann, Maria Barroso (2007). “Universidade e Povos Indígenas no Brasil Desafios para uma educação superior universal e diferenciada de qualidade com o reconhecimento dos conhecimentos indígenas”. En *Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. LACED – Departamento de Antropologia/Museu Nacional-UFRJ.
- Mauss, Marcel (1974). *Sociologia e Antropologia*. São Paulo: EPU/EDUSP.
- Queiroz, Delcele Mascarenhas; Santos, Jocélio Teles dos (2010). *Sistema de cotas e desempenho de estudantes nos cursos da UFBA*. Disponível em: <http://www.ifcs.ufrj.br/~observa/relatorios/DesempenhoCotistasUFBA.pdf>. Acesso em: 01/07/2010.
- Santos, Jocélio Teles (2013). Introdução. *O impacto das cotas nas universidades brasileiras (2004-2012)*. Salvador: CEAO.
- UFBA - Universidade Federal da Bahia (2004). *Resolução 01/04*. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE). Salvador.

De política pública a práctica escolar: procesos de elaboración y (re)interpretación de la educación intercultural en Bolivia

Carmen Osuna, Departamento de Antropología Social y Cultural (UNED), cosuna@fsf.uned.es

Introducción: cambios en la arena político-educativa

En 1994, después de la implementación de varios proyectos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y en el marco de un cambio constitucional en Bolivia de reconocimiento de la diversidad cultural y de los derechos indígenas (Sichra et. al, 2007), la EIB pasó a convertirse en política pública (Muñoz Cruz, 1997).

La nueva ley educativa, denominada Ley 1565 de Reforma Educativa, se conformó en torno a dos ejes fundamentales: la interculturalidad y la participación popular. En relación a la interculturalidad, esta Ley buscaba responder a la “naturaleza multiétnica, pluricultural y multilingüe boliviana” a través de un currículo intercultural y bilingüe en el que los estudiantes se reconocieran “en los contenidos, en los textos y en los demás recursos pedagógicos utilizados por sus maestros” (ETARE, 1993: 8-12, 60). Otro de sus objetivos era “configurar un sistema educativo único, dejando atrás la (...) separación de los sistemas urbano y rural” (ETARE, 1993, 7). En torno a la participación popular, la Ley 1565 dio cobertura a la creación de diferentes consejos de participación de los que me interesa destacar los *Consejos Educativos de los Pueblos Originarios* (CEPOs). En aquel momento fueron creados cuatro CEPOs (Aymará, Quechua, Guaraní y Amazónico Multiétnico) con la función de participar en “la formulación de políticas educativas” y velar “por su adecuada ejecución, particularmente sobre interculturalidad y bilingüismo” (art. 6.5 de la Ley 1565). La creación de estos Consejos constituye una de las pocas medidas que los actuales responsables de las orientaciones educativas rescatan de una Reforma Educativa que, hoy en día, es muy criticada por su carácter “bancomundialista” (Entrevista a técnico del Ministerio de Educación, diciembre de 2009). Así me lo explicaba una persona vinculada a los CEPOs:

Hubo cambios hasta el... yo diría hasta el 97-98, después tengo mis serias dudas de que hubiera mejoramiento, porque se convirtió en una máquina de contratación de consultores y lo efectivo no se dio (Entrevista, junio de 2009).

A estas críticas sobre la falta de efectividad de la Reforma Educativa, se unen otras que hacen hincapié en la falta de participación de los pueblos indígenas, en el énfasis sobre el componente bilingüe en detrimento del intercultural y, por tanto, en la falta de incorporación de los conocimientos indígenas, en la ausencia de la EIB en el área urbana y su interrupción en las escuelas rurales una vez superado el primer ciclo educativo escolar. Sin embargo, la crítica más dura recibida por esta Reforma Educativa se refiere a que convirtió la interculturalidad en una forma encubierta de dominación hacia los pueblos indígenas (Patzí, 2007).

La vigencia de la Reforma Educativa de 1994 comenzó a tocar fin a partir de varios acontecimientos sociales que marcaron un cambio decisivo en la arena política: el *Octubre Negro*, la *Asamblea Constituyente*, la subida de Evo Morales al poder y la conformación de la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana en 2006 (Orellena, 2005; Osuna, 2011b). Con la conformación de esta Comisión, comenzó el proceso conocido como *Revolución Educativa*, una de cuyas principales finalidades es (era) la elaboración participativa de una nueva ley de educación que permita y potencie el fortalecimiento de la identidad cultural en el seno de un Estado Plurinacional.

¿Cómo explican los propios participantes ese proceso de elaboración? ¿Qué propone la nueva ley educativa en torno a la interculturalidad? ¿Cómo se (re)interpretan estas propuestas en el ámbito de la práctica educativa-escolar? ¿Qué consecuencias pueden extraerse de este recorrido teórico-práctico? Mi objetivo, en esta comunicación, es reflexionar sobre estas preguntas a partir de un análisis comparativo entre discursos políticos y prácticas escolares-educativas. Para ello me basaré en mi investigación etnográfica en Bolivia (2008-2010).

Metodología: sobre mi trabajo de campo.

Cuando llegué a Bolivia, en octubre de 2008, el debate sobre la nueva ley educativa estaba en la *calle*, pero no se debatía únicamente sobre la ley, sino sobre la nueva concepción del país y su reflejo en la Constitución Política del Estado. El 20 de octubre de ese mismo año, el Congreso acordó la celebración de un referéndum para aprobar una nueva Constitución en el marco de la refundación del país; en enero de 2009 tuvo lugar la convocatoria y, con ella, el cambio Constitucional (Osuna, 2009). Esto trajo consigo la sanción *de facto* de la nueva orientación educativa¹ puesto que el nuevo documento constitucional presenta la “interculturalidad” como “principio fundamental” (art. 1), defiende el derecho de toda persona a recibir una educación –entre otras cosas- intercultural (art. 17), enfatiza el derecho a una educación intercultural de las “naciones y pueblos indígena originario campesinos” (art. 30.12) y dedica el Capítulo Sexto a “Educación, Interculturalidad y Derechos culturales”.

¹ La nueva ley educativa, Ley de la Educación 070 Avelino Siñani-Elizardo Pérez, no fue aprobada hasta 20 de diciembre de 2010.

Mi investigación tuvo lugar en un momento de plena transformación política y social. Mis estancias anteriores en Bolivia (2003-2005 y 2007) me permitieron *entrar al campo* de manera casi inminente. Apenas un mes después de mi llegada, participé en un taller sobre demandas educativas organizado por el Consejo Educativo Multiétnico Amazónico (Osuna, 2011a) y pude asistir al 1er Congreso Pedagógico Plurinacional donde se discutió, por primera vez, la nueva propuesta curricular del Ministerio de Educación².

Durante mi estancia en Bolivia (octubre 2008-diciembre 2010) realicé entrevistas a personas de diversos ámbitos relacionados con la Educación y desarrollé mi trabajo de campo en dos escuelas de la ciudad de La Paz y alrededores en las que el equipo directivo asumía la interculturalidad como característica, si bien existía diversidad de criterios. Como ya he señalado, el debate sobre la nueva ley *estaba en la calle*. Por tanto, a pesar de que esta Ley no fue aprobada hasta diciembre de 2010, en estas escuelas se conocía el Anteproyecto y, en una de ellas, decían estar poniendo en práctica las nuevas orientaciones (Osuna, 2011b).

Paso a continuación a exponer y analizar discursos sobre lo intercultural, tanto en la construcción de la nueva ley educativa como en su aplicación en estas escuelas, con la intención de profundizar en el proceso de construcción de la nueva política educativa y su (re)interpretación en la práctica educativa-escolar.

El discurso intercultural en las nuevas políticas educativas: una mirada a *lo aymara*

Como ya he anunciado, en 2006 se conformó la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana, encargada de la redacción de nuevas políticas educativas y cuyos resultados fueron presentados, ese mismo año, en el II Congreso Nacional de Educación, en el que participaron treinta y tres organizaciones e instituciones nacionales de la sociedad civil (MEyC, 2008: 18). Este Congreso no estuvo falto de problemas, puesto que siete organizaciones abandonaron la reunión aduciendo que sus propuestas no habían sido tenidas en cuenta. Sin embargo, el congreso siguió adelante y, tras cinco días de reunión, los delegados aprobaron el proyecto de Ley Avelino Siñani-Elizardo Pérez (MEyC, 2006). Este Anteproyecto también fue producto de críticas puesto que, según algunos autores defensores del cambio, tan sólo superaba a la Reforma Educativa de 1994 en el planteamiento del currículo: esta vez debía ser construido localmente e incorporar los conocimientos tanto universales como nacionales -propios de los pueblos indígenas- (Miranda, 2006). Esta propuesta, recogida efectivamente en la nueva ley, se refiere a la articulación entre “un currículo base de carácter intercultural” y “los currículos regionalizados” de carácter también intercultural, en los que se reflejen “las características del contexto sociocultural y lingüístico que hacen a su identidad” (art. 69.2 y art. 70.1). Los encargados de elaborar estos currículos regionalizados interculturales fueron los Consejos Educativos de los Pueblos Originarios.

¿Cómo se entiende lo intercultural en las nuevas políticas educativas? ¿Cómo lo entienden agentes sociales directamente implicados en la elaboración de la ley y de los currículos?

² La propuesta curricular fue socializada y puesta a debate a pesar de que la propia ley todavía estaba en fase de aprobación.

En un nivel más teórico y de elaboración de las leyes y lineamientos, lo intercultural se entiende como un elemento *sine qua non* curricular del sistema educativo, que deja de ser un elemento “decorativo, folklórico” y que, en diálogo con “otras culturas”, fortalece “la identidad cultural de los pueblos indígenas originarios y de todo el entramado cultural del país” (MEyC, 2008: 23). En contraste con la Reforma Educativa de 1994, lo intercultural se acompaña de un nuevo elemento, la intraculturalidad, que se refiere precisamente a ese fortalecimiento identitario a partir del reconocimiento y empoderamiento de los saberes y conocimientos de los pueblos indígenas. Así, tal y como señalaba un técnico del Ministerio de Educación cuando hablaba de la necesidad de terminar con la aculturación de los pueblos: “lo intracultural te permite ver quién eres y lo intercultural relacionarte en igualdad de condiciones” (entrevista, diciembre de 2009). El Consejo Educativo Aymara lo expresa de la siguiente manera en su libro sobre saberes y conocimientos de su pueblo:

Después de más de 500 años de opresión, de exclusión y de opacamiento cultural, actualmente se inicia el Pachakuti³ de la sabiduría aymara, testimoniada en la ciencia, la tecnología, la espiritualidad, la organización política y territorial, y la cosmovisión del pueblo aymara (...) el esfuerzo realizado en la recuperación de saberes y conocimientos producidos en las comunidades ha servido para tener un panorama aproximado de aquello que se tiene en el campo de los saberes (...) para que (...) sean desarrollados y difundidos en las escuelas, en los colegios, en los institutos y en las universidades de Bolivia (CEA, 2007: 11).

¿Cómo se (re)interpretaban estos saberes y conocimientos en las escuelas en las que desarrollé mi trabajo de campo? ¿Qué entendía por “saberes y conocimientos” y cómo lo aplicaban?

Las escuelas eran muy distintas entre sí. Entre otras muchas diferencias, una se situaba en pleno centro de la ciudad y la otra en un “contexto aymara” (según un documento oficial de la escuela). Diferentes y con un punto en común: los equipos directivos de ambas consideraban que su escuela era *intercultural* y en ambas, la explicación que recibí en un primer momento aludía a su componente poblacional (estudiantes de origen indígena, principalmente aymara) y a la introducción de costumbres, saberes y conocimientos de estos pueblos en su currículo educativo. Intraculturalidad e interculturalidad se unían, a decir de estos agentes sociales, en su práctica educativa diaria. Si bien la interculturalidad se asociaba también a otras categorías asociadas a la diversidad de los estudiantes en relación a clase social, diversidad en la estructura familiar, nivel económico, etc., en una gran complejidad y riqueza discursiva, me centro, en esta comunicación, en temas específicamente relacionados con los conocimientos indígenas o “lo propio” en contraposición con “lo ajeno” o universal (Klesing-Rempel, 1999) en el fortalecimiento, en fin, de su identidad. Un maestro de una de estas escuelas lo manifestaba así:

Porque eso que decimos de “interculturalidad”, no podemos abrirnos nomás así por ser interculturales. (...) Si yo estoy seguro de lo que soy y de lo que tengo y lo que valgo me va a ser mucho más fácil abrir un diálogo. (...) Muchos hablan de la “intraculturalidad”. (...) Como profes tenemos que ser capaces de empoderar a los chavales que ya vienen con la mentalidad

³ Pachakuti es un vocablo compuesto aymara (en el que pacha es “tiempo” y kuti es “retorno”) y que podría traducirse como “la vuelta del tiempo”.

de “yo menos, todo menos, yo menos”. (...) Lo que hay que hacer es también plantear temas donde los chicos de [la comunidad aymara] tengan más acceso y entonces generar situación de igualdad (Entrevista, diciembre de 2009).

Este énfasis en la intraculturalidad como medio para lograr relaciones interculturales y “generar situaciones de igualdad” es mucho más explícito en la escuela privada cuyo objetivo fundamental es que “los niños vean que el mundo puede ser justo y que todos tienen lo mismo, no importa su origen ni sus condiciones” (Conversación informal con docente, mayo de 2009). Por esta razón, me centraré en el análisis de prácticas de este espacio en particular.

El maestro de aymara de esta escuela (al que llamaban *yatichiri*) me explicó que la educación intercultural en la escuela, acorde con el *movimiento de cambio nacional*, tenía que impregnar la práctica educativa para todos los estudiantes, no únicamente para los de origen indígena o del área rural (una de las críticas de la Reforma de 1994). En este sentido, el aprendizaje de la lengua y de las tradiciones aymara era entendido como fundamental en varios sentidos: para propiciar el empoderamiento de aquellos que provenían de la comunidad, para que todos los estudiantes crecieran “sabiendo que hay una cultura que es mucho más antigua y que sigue presente en nuestro contexto” y para generar un espacio inclusivo y sin discriminación (Entrevista a profesora, mayo de 2009). Pero esas estrategias creaban, a su vez y de manera invisible, estereotipos y prejuicios generadores de actitudes discriminatorias hacia los estudiantes aymaras y de no-reconocimiento de sus propias formas de identificación y expresión identitaria.

En relación a lo último, pondré como ejemplo el hip hop. Algunos estudiantes, más reticentes a participar en rituales “aymaras” organizados por la escuela como parte del currículo intercultural (*pisado de chuño* entre otros), aprendían y/o practicaban la lengua a través de este tipo de música⁴, se *empoderaban* con las letras y se sentían orgullosos de su *identidad originaria*. Sin embargo, según el *yatichiri* estaban olvidando sus tradiciones:

Yo estoy de acuerdo que canten hip hop, pero ya solo practican eso, ya no lo que era su música, que no se olviden de los instrumentos (Entrevista, diciembre de 2009).

En consecuencia, este tipo de música no se empleaba como herramienta pedagógica⁵ para aprender tanto la lengua como ciertos principios que la escuela defendía en relación con la lucha contra el racismo, el proceso de descolonización, etc. Y, en consecuencia, también el *yatichiri* y la escuela estaban no-reconociendo una (otra) forma de auto identificación y de empoderamiento.

En cuanto a situaciones más explícitas de discriminación, considero que la siguiente situación refleja, de un modo muy claro, los efectos inesperados de prácticas educativas que buscaban efectos de “igualdad”. Durante la *clase de aymara*, los estudiantes aprendían a cocinar con *qhiri*⁶, tipo de cocina

4 Existen diversos grupos de hip hop provenientes de El Alto y cuyas letras son tanto en aymara como en castellano. Según Monasterios et. al (2007), el hip hop indígena da cuenta de la compleja articulación entre lo local y lo global en Bolivia.

5 Durante un tiempo, una voluntaria que trabajaba en la escuela sí impartió un taller de danza en relación con el hip hop, pero fue algo puntual y enfocado al baile.

6 Palabra aymara que significa “fogón”.

(fogón) tradicional empleado en el altiplano boliviano. Un día, una niña de la comunidad (aymara) estaba llorando porque sus compañeras le habían dicho que no podía participar en la obra de teatro que preparaban puesto que necesitaban herramientas de cocina que ella, por haberse criado en el campo y cocinar *a fuego*, no sabría ni que existían. Por supuesto que esta escena de discriminación es producto de componentes mucho más complejos de profundo calado que el simple hecho de la práctica educativa. Sin embargo, estas prácticas en las que “lo aymara” se consideraba como una cultura estática y homogénea estaban acicateando, de un modo invisible e inesperado, tales procesos y añadiendo elementos para la esencialización cultural.

Quisiera concluir señalando la importancia que sin duda tiene la Revolución Educativa en el marco del proceso de descolonización, para revertir la situación histórica de subalternización de los pueblos indígenas (Walsh, 2005), para descentralizar el poder y el pensamiento (Mignolo, 2003; Do Sousa Santos, 2010) y empoderar a la población históricamente discriminada. Sin embargo, quiero hacer hincapié del peligro que suponen, en este recorrido, las (re)interpretaciones de “lo propio” que pueden conducir (y conducen) a procesos de (re)esencialización, profundización de estereotipos y ampliación de la brecha social. El respeto y reconocimiento de la subjetividad de las personas pertenecientes a los diferentes pueblos y naciones indígenas es fundamental para reconocer, a su vez, su derecho de auto identificación y sus diversas formas de expresión cultural.

Referencias bibliográficas

- Consejo Educativo Aymara (2007). *Saberes y conocimientos comunitarios ancestrales y territorialidad educativa del Qullanasuyu*. El Alto-La Paz: CEPOs.
- Do Sousa Santos, B. (2010). *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Equipo Técnico de Apoyo a la Reforma Educativa (1993). *Dinamización curricular. Lineamientos para una política curricular*. La Paz: Ministerio de Educación, Cultura y Deportes.
- Klesing-Rempel, U. (1999). *Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural*. México D.F.: Plaza y Valdés; IIZ/DVV.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal
- Ministerio de Educación y Culturas (2006). *Boletín Especial. Congreso Nacional de Educación, Sucre*, 3:15.
- Ministerio de Educación y Culturas (2008). *Compilado de documentos curriculares. Primer encuentro pedagógico del Sistema Educativo Plurinacional*. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas.
- Miranda, E. (2006). “Construcción de políticas educativas. A propósito del anteproyecto de Ley Avelino Siñani y Elizardo Pérez”. *Revista Boliviana de Educación Pretextos Educativos*, 5: 25-33.
- Monasterios et. al (2007). *Reiventando la nación en Bolivia. Movimientos sociales, Estado y poscolonialidad*. La Paz: CLACSO/Plural editores.
- Muñoz Cruz, H. (1997). *De proyecto a política de Estado. La educación intercultural bilingüe en Bolivia, 1993*. La Paz: UNICEF.
- Orellana, R. (2005). “Asamblea Constituyente. Inventario de propuestas campesino-indígenas, sus características y procedimientos”, en VV.AA. *Participación Política, Democracia y Movimientos*

- Indígenas en Los Andes*: 53-81. La Paz: Fundación PIEB, Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), Embajada de Francia en Bolivia.
- Osuna, C. (2009). “Los demonios se olvidaron de mí. De racismo y experiencias en el proceso de cambio constitucional en Bolivia”, en Aguado Odina T. y M. del Olmo (coords.). *Educación Intercultural. Perspectivas y propuestas*: 265-283. Madrid: UNED y Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Osuna, C. (2011a). “Desafíos educativos en el proceso de cambio en Bolivia: sobre las demandas del Consejo Educativo Amazónico Multiétnico”, en Paladino, M. y S.M. García (eds.). *La escolarización en los Pueblos Indígenas Americanos. Impactos y desafíos*: 275-296. Quito, Ecuador: Abya Yala.
- Osuna, C. (2011b). *Perspectivas actuales de la Educación Intercultural en Bolivia*. Tesis doctoral. Disponible en: <http://e-spacio.uned.es/fez/view.php?id=tesisuned:Filosofia-Cosuna>
- Patzi, F. (2007). *Etnofagia estatal. Modernas formas de violencia simbólica*. (Análisis de la reforma educativa en Bolivia). La Paz: Driva.
- Sichra, I. et. al. (2007). *Logros y retos de la educación intercultural para todos en Bolivia*. Cochabamba: PROEIB-Andes.
- Walsh, C. (2005). “Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad”, en Walsh, C. (ed.). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*: 13-35. Quito: Universidad Andina Simón Bolívar, Editorial Abya-Yala.

Experiencias docentes ante las propuestas de cambio para la educación en América Latina

El caso de México y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

Noemí Cabrera Morales, Universidad Nacional Autónoma de México (Estudiante del Posgrado en Pedagogía), noemicabrera277@gmail.com

Introducción

Esta participación pone de manifiesto la forma en que las políticas públicas en México que promueven la cuestión intercultural impactan en la práctica de los agentes educativos encargados de implementarlas. Asimismo, retoma líneas de investigación respecto a dos principales ejes. Por un lado, la generación de políticas públicas que resulten pertinentes de acuerdo con los múltiples contextos que nos plantean las nuevas dinámicas culturales, lingüísticas y sociales. Por el otro, aquellas que corresponden a la documentación de la experiencia como punto de partida de nuevas formas de saber y hacer lo educativo.

A lo largo de la historia de la educación en América Latina ha existido un sinnúmero de propuestas educativas que buscan mejorar la educación o, por lo menos, cambiar la finalidad de la educación destinada a los países que han sido marcados por la marginación, la discriminación y las múltiples formas de desigualdad social. Estas propuestas se han enmarcado como alternativas educativas que recuperan los saberes, contextos, historias de cada uno de los grupos a los que están dirigidas, con la idea de proponer una educación pertinente para una población que se identifica como diversa. Asimismo, se ha planteado el reconocimiento de los diferentes actores involucrados en el hacer educativo: los docentes, los alumnos, los directivos, los padres de familia, la comunidad, los cuales tienen una función insustituible en el espacio educativo. De estos actores se explora, en particular, la función del docente, debido a la relevancia que tiene éste en el desarrollo de cualquier propuesta educativa.

El objeto de esta contribución se enfoca a México y busca dar cuenta de las experiencias de docentes que utilizan el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe en sus aulas, específicamente el caso de profesores que imparten la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria (ALCIES) y, con ello, poner de manifiesto cómo se retoma lo intercultural en la práctica escolar, incorporando las opiniones y reflexiones personales que tienen los docentes hacia la diversidad y la forma en que se ha involucrado en el ámbito educativo. Todo ello como resultado de una política pública de reconocimiento de la diversidad que se ha tratado en México desde el año 2001.

La ALCIES como política pública (Contexto)

El contacto y la interacción entre culturas han permitido que se reconozca la diversidad como una situación de facto en la conformación de las poblaciones del mundo. Como consecuencia, los temas respecto a la diversidad y las formas de aproximarse a ella son ahora, más que temas de reflexión, líneas de acción a seguir para abordar de manera pertinente los retos que plantea el reconocimiento de lo diverso en los distintos ámbitos de desarrollo económico, político y social.

En el momento actual, las propuestas de educación intercultural en México plantean desarrollar acciones que buscan el reconocimiento de la diversidad que muchas veces ha sido invisibilizada o tratada de manera superflua en los distintos ámbitos de lo social, especialmente en el educativo, que por mucho tiempo ha relegado la diversidad para definir un proyecto educativo nacional homogéneo. Una de estas propuestas es la Asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria.

La ALCIES surge como una propuesta de educación alternativa impulsada por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP en 2004; sin embargo, no es reconocida como parte del currículo nacional hasta el año 2008. Tiene su base en el enfoque de educación intercultural (bilingüe) y toma como objeto de estudio las prácticas socioculturales y la lengua originaria, buscando la reflexión de los jóvenes en torno al conocimiento, reconocimiento y valoración de la lengua y cultura indígena. Esta asignatura se ubica dentro del cuarto periodo de la educación básica del currículo nacional, como parte de la asignatura estatal para primero de secundaria. Tiene carácter obligatorio, a lo largo del territorio nacional, en aquellas escuelas ubicadas en localidades con 30% o más de población indígena.

La implementación de esta asignatura constituye un esfuerzo sin precedentes para la educación en México, pues en el nivel de secundaria no existía ningún espacio curricular (oficial) que abordara la lengua y la cultura de las diferentes regiones del país. Dadas las condiciones anteriores, resulta obvio pensar que tampoco había profesores que tuvieran las características (de formación) necesarias para implementar esta asignatura. Esta situación contribuyó a plantear, desde la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública, la necesidad de formar a los docentes desde una perspectiva intercultural.

La asignatura se implementa en aproximadamente 15 Estados de la República Mexicana (Hidalgo, Veracruz, Chihuahua, Campeche, Yucatán, Tabasco, Quintana Roo, Estado de México, entre otros).

Se han desarrollado talleres, pláticas y procesos de formación que se encaminan a proporcionar a los docentes de la ALCIES herramientas que los ayuden a incorporar a su práctica el enfoque de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). El Estado de Tabasco es uno de los lugares en donde se han realizado algunas de estas acciones. Desde 2010, la CGEIB ha trabajado con profesores que imparten la asignatura de Lengua y Cultura Chol en localidades ubicadas en el municipio de Tacotalpa. En las escuelas donde se imparte esta asignatura pueden convivir alumnos que tienen la lengua chol como materna y otros cuya lengua materna ya es el español, a lo anterior hay que agregar que los jóvenes tienen diferente dominio de las habilidades lingüísticas tanto de la lengua indígena chol y del español. Por otra parte, se encuentran los docentes de esta asignatura, los cuales se retoman posteriormente.

Qué se ha hecho (Metodología)

Para los fines de esta investigación se tomó la decisión de utilizar la riqueza de la etnografía educativa como punto rector para la recopilación de datos acerca de los procesos de cambio en la práctica docente de los profesores de la asignatura de Lengua y Cultura Chol. Se han utilizado diversos instrumentos, entre ellos, observaciones de aula, entrevistas dirigidas a docentes, capacitadores, alumnos, padres de familia y directivos de las escuelas en donde se implementa la ALCIES; así como también relatos de historias de vida de algunos de los docentes.

Hasta este momento se han realizado registros de observación en el aula, concretamente en las clases en el momento de impartir la asignatura. Además, se han hecho registros de las sesiones de trabajo en los talleres de formación enfocados a la educación intercultural para los profesores. De igual manera, se han llevado a cabo entrevistas con docentes, alumnos y autoridades educativas de, por lo menos, cinco comunidades indígenas de la región chol de Tabasco donde se imparte esta asignatura.

Las entrevistas que se han aplicado a docentes y a alumnos giran en torno a la idea que se han creado alrededor de la asignatura, así como a la conceptualización y ejercicio de la interculturalidad en el salón de clases, a través de los temas abordados en el programa de estudio. Las preguntas buscan identificar la forma en que estos docentes comprenden el concepto de Educación Intercultural (EI), pues es el fundamento pedagógico sobre el cual se crea la asignatura. Asimismo buscan indagar en la manera en que los docentes llevan a la práctica lo intercultural en su salón de clases y cómo se visualiza a él mismo y a sus alumnos como parte de esta diversidad. Las entrevistas también intentan identificar el tipo de estrategias didácticas que el docente utiliza para abordar los contenidos de la ALCIES y cómo involucra a la propia comunidad en este proceso.

Los docentes de lengua y cultura del estado de tabasco

Particularmente en el Estado de Tabasco encontramos docentes que tienen una experiencia exitosa en la implementación de la asignatura y cuentan con las siguientes características:

Se trata de un grupo de 10 profesores que en el año de 2008 comenzaron a impartir la ALCIES, algunos de ellos estaban contratados en el subsistema de educación indígena (nivel preescolar y primaria), su formación profesional es de licenciados en educación indígena o en ciencias de la educación. Todos ellos pertenecen a la cultura chol y son hablantes de esta lengua, aunque debe señalarse que no todos tienen el mismo nivel de competencia en la escritura de la misma.

Una particularidad de este grupo de profesores, que se traduce como un aspecto imprescindible a considerar en esta investigación, es que a estos docentes se les ha impartido desde 2010, por parte de CGEIB, una serie de talleres para que cuenten con herramientas pedagógicas, lingüísticas y culturales que les permitan abordar de manera más pertinente los temas que se plantean en los programas de estudio.

Qué se ha encontrado (Primeros resultados)

Estos resultados se basan en las entrevistas realizadas a los profesores que imparten la asignatura de Lengua y Cultura Chol en el Estado de Tabasco. De igual forma, toman en consideración la información recabada durante los periodos de observación que se desarrollaron a lo largo del 2012 y también del año en curso (2013).

En primer lugar, retomo la forma en que estos docentes ven lo intercultural, pues muestra la manera en que conciben la diversidad y su actitud ante ella. Lo anterior se considera un punto determinante para conformar una experiencia exitosa o poco exitosa en la implementación de la asignatura.

A lo largo de las entrevistas, los profesores definen la interculturalidad como el hecho de compartir conocimientos y saberes de las comunidades indígenas, compartir lo propio, lo de nosotros: *“Es una oportunidad porque revivimos aquellas experiencias a incorporarlo al aprendizaje. Para que nos podemos identificar como personas y sentirnos orgullosos de lo que tenemos”*¹. En este momento se pone de manifiesto la idea del intercambio de conocimientos, lo cual podría interpretarse como una apertura (de los docentes) hacia el conocimiento y la comprensión de otras formas de concebir el mundo. Al remitirnos a la idea de *“Es una oportunidad de revivir los conocimientos y llevarlos a escuela”*², vemos la manera en que se significa la cuestión cultural, pues este profesor asume la cuestión cultural como algo que se vive cotidianamente pero no está legitimado, y sólo en el momento en que pasa por la escuela se puede considerar algo con lo cual sentirse orgulloso.

Como ya se había mencionado, el contexto en que se desenvuelven los profesores entrevistados tiene la característica de ser bilingüe y multicultural. Las comunidades consideradas, hace un tiempo 100% indígenas, tenían que convivir con municipios y ciudades en donde siempre han sido discriminadas por hablar la lengua chol, lo cual en mayor o menor medida no ha cambiado. Sin embargo, las comunidades han modificado sus prácticas culturales y también el uso de la lengua,

1 BDG/H071212. Estas claves se construyeron a partir de las iniciales de los nombres de los profesores entrevistados, el sexo al que pertenecen y la fecha en que se realizó la entrevista.

2 MLL/M071212.

restringiéndolo, en muchos casos, únicamente al hogar o con gente de la propia comunidad: “Es compartir, convivir, con las diferentes o con otras personas que también tienen otras culturas, otras creencias”, “Porque se convive con mucho alumnado de diferentes lugares y... con varias visiones”³. La convivencia con otra cultura, en este caso la mestiza, tiene una importancia significativa para los profesores; no obstante, el reconocimiento de una convivencia en igualdad de circunstancias podría no haber ocurrido. La condición de convivencia, según algunos docentes, se expresa sólo como un hecho que sucede sin tener repercusiones; podríamos decir que esa convivencia, esa identificación o reconocimiento del otro, es siempre cordial; no hay, entonces, una reflexión en torno al impacto que esa misma convivencia entre culturas y creencias tiene para los profesores, para sus alumnos o para las mismas comunidades que integran los contextos indígenas. Cuando los profesores mencionan la convivencia con otras culturas y creencias, se refieren al conocimiento de otras lenguas y culturas indígenas, como si el reconocimiento de la diversidad solo pasara por las minorías.

En segundo lugar, retomo la movilidad de saberes que estos docentes han desarrollado para impartir la asignatura, lo cual nos dará una idea significativa de la forma en que llevan a la práctica la interculturalidad a través de la ALCIES. En primer lugar, entiendo la idea de saberes desde el siguiente punto de vista:

La noción de saber no se limita a la esfera de lo escrito, al mundo de los letrados y los científicos. Es concebida en una acepción más amplia, integrando las diferencias, las “maneras de decir y hacer”, que determinan los modos de pertenencia a una comunidad y por lo tanto permiten construir un capital social, político o cultural percibido y transmitido como tal. Tampoco se intenta oponer saber teórico y práctico, sino examinar cómo los actores incorporan y movilizan, simultáneamente o en alternancia, diferentes registros de saberes para fines particulares. (Gómez et al, 2012, en prensa)

En particular, estas *maneras de decir y hacer* son las que los profesores han modificado o reafirmado como consecuencia del contexto en el que están inmersos; es decir, un contexto de diversidad en donde imparten la asignatura de Lengua y Cultura Chol. Se ha realizado una movilidad de saberes; es decir, se ha modificado la manera en la que ellos se apropian y resignifican las ideas acerca de la importancia de la lengua y la cultura para los jóvenes, así también de la forma en que ellos, como docentes, pueden impactar en el conocimiento, reconocimiento y valoración de la lengua y la cultura en un contexto adverso. De igual forma, se ha modificado su papel como docentes al ubicarse como aprendices de los saberes que reconocen en sus alumnos. Por ejemplo:

“Es compartir el conocimiento... No sólo yo sería el maestro o la maestra, sino tú también como alumno tienes muchos conocimientos que a mí me pueden servir. Y entonces es ahí la educación intercultural, o sea, nos educaríamos los dos”⁴.

“Los alumnos, ellos viven una época muy diferente a ahorita en la actualidad a como nuestros abuelos pudieron vivir; entonces, hablar de dar una educación intercultural es hablar de también de lo que ellos, de lo que nosotros sabemos, de lo que nuestros abuelos nos enseñaron y

3 MILJ/M061212.

4 RCMG/M041212.

que ellos también, de alguna u otra forma, vayan aprendiendo de todas esas cuestiones. Hablamos de costumbres, hablamos de tradiciones, de las lenguas y todo lo que nuestra cultura encierra”⁵.

“Es crear el sentido del aprecio cultural..., introducirlo como parte del proceso educativo del niño, aprender a apreciar otras cuestiones culturales de otros pueblos, otras experiencias, otros conocimientos... para ser una persona muy tolerante ante la diversidad... Eso abre la posibilidad de entender”⁶.+

Dicha movilidad de saberes puede ser negativa o positiva, pues implica un cambio ético y epistemológico para poder impactar de manera significativa en los alumnos, compañeros y directivos respecto a esta propuesta educativa. Retomando los ejemplos anteriores, podemos considerar que esta movilidad de saberes surge porque los profesores se enfrentan a una situación que no es común, que es diferente a otras experiencias, tanto a nivel profesional como también personal. Hasta ahora se han identificado dos aspectos que caracterizan esta movilidad de saberes. El primero se manifiesta en el ámbito didáctico e implica la resolución de contenidos de la asignatura; es decir, el conocimiento que tengan los profesores para incentivar una reflexión respecto a la cultura y la lengua de la que se está hablando, en este caso la cultura chol. El otro aspecto se refiere a la ética, pues sabemos que los docentes son una figura de poder o de referencia para los alumnos; entonces, si los profesores tienen que impartir la asignatura de lengua y cultura, y si yo con mi actitud demuestro que no es importante o les digo a los alumnos que realmente eso no les va a servir, ya sea directa o indirectamente, los alumnos captan el mensaje:

Esta situación la hemos identificado con algunos docentes que imparten la asignatura y abordan los temas con un sesgo folklorizante, como si lo relacionado con la diversidad y la interculturalidad tuviera que ver sólo con una cuestión de lo pasado, que no tiene nada que ver con los jóvenes. Otras situación es que los docentes tienen que hacer cambios en su práctica dentro del aula porque muchas veces los alumnos saben más que el profesor, lo cual entra en conflicto con la figura tradicional del docente que lo sabe todo. A veces esto se ha tomado como una oportunidad de aprender de manera colectiva, pero otras veces no⁷.

Este ejemplo nos muestra la forma en que estos saberes se ponen en juego, cómo se advierten y resignifican, cómo el docente tiene en sus manos la decisión de acción o no de acuerdo con su propia experiencia y vivencia en torno no solo de la asignatura, sino de su historia, sus saberes, sus momentos claves en cuanto a su personalidad y su formación.

Lo anterior es tan sólo una muestra de los resultados obtenidos con el análisis de las entrevistas, a falta de completarlo e incorporar algunas historias de vida de los docentes ya que, como se pudo apreciar, la manera en que los docentes viven la interculturalidad involucra las significaciones y experiencias tanto previas como actuales de estos actores educativos. Asimismo, los resultados

5 BDG/H071212.

6 PGJ/051212.

7 Tania Santos, jefa de departamento de enseñanza de lenguas, CGEIB.

obtenidos hasta ahora se orientan a identificar que la respuesta ante el planteamiento de esta política pública, que puede considerarse alternativa al basarse en el enfoque intercultural, implica los saberes y la apertura al conocimiento de otras formas de ser, saber y hacer; sin embargo, hay que dislocar las posiciones, y replantear la idea de ser profesor y aprendiz al mismo tiempo, pues al abrirnos a otras formas de aprender y de mirar el mundo desde las comunidades originarias, es preciso considerar cuál es el papel de los sistemas educativos nacionales en la valoración de este conocimiento y en su incorporación como parte de un proyecto social que tome en cuenta la diversidad como un valor.

Referencias bibliográficas

- Alonso, G. et al. (2012). *Perspectivas metodológicas para el desarrollo curricular intercultural de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena para la Educación Secundaria*. México: CGEIB/SEP.
- CGEIB. (2012). *Asignatura Estatal Campo Temático Lengua y Cultura Indígena. Primer Grado. Educación Secundaria* (folleto institucional). México: CGEIB/SEP.
- Gómez Sollano, Marcela; Hamui, Liz; Corenstein, Martha (2012). *Huellas, recortes y nociones ordenadas* (en prensa).

Cómo se construye el sujeto y la educación en el contexto de las políticas públicas

Complicando el concepto de participación de las familias como objeto de políticas públicas

Un estudio de caso con madres gitanas

Bálint-Ábel Bereményi. – abel.beremenyi@uab.cat. Universidad Autónoma de Barcelona. Investigador postdoctoral, Grupo EMIGRA, CER-Migracions

Patricia López Giménez – lopezg.patricia@gmail.com. Doctoranda. Departamento de Antropología Social y Cultural, Universidad Autónoma de Barcelona

El planteamiento de la investigación

El presente trabajo se basa en una propuesta de intervención, en la línea de la investigación-acción, enmarcada en un proyecto europeo más amplio financiado por la Open Society Foundation-Roma Initiative, realizado entre 2011 y 2012 entre la UAB y la FAGIC (Federación de Asociaciones Gitanas de Catalunya). El objetivo del proyecto ha sido la evaluación externa de una política pública autonómica dirigida a la población gitana, El *Plan Integral para el Pueblo Gitano en Catalunya* (como parte de los fondos europeos destinados a España para diseñar políticas específicamente dirigidas a la población gitana), prestando especial atención a uno de sus supuestos centrales, la “participación de la comunidad”, y analizándola como discurso y como práctica metodológica. Particularmente, y en el caso que nos concierne, en proyectos de desarrollo y políticas públicas, partiendo de posición crítica frente a evaluaciones anteriores al proyecto¹, que asumen la existencia de una correlación directa entre participación y empoderamiento de los gitanos.

Uno de los ámbitos de las políticas públicas seleccionados para el análisis en el que se ha centrado el proyecto es el educativo. Para ello, se ha llevado a cabo una etnografía escolar, que complementó otras aproximaciones metodológicas objeto de la evaluación, y ha permitido profundizar en la comprensión de las dinámicas internas de los centros escolares y la incidencia del Proyecto de

¹ Fundació Pere Tarrés, 2005

Promoción Escolar dirigido a la población gitana en ellas. Esta política pública diseñada e implementado por el Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya pretendía conseguir la escolarización plena, el éxito escolar y la promoción sociolaboral del alumnado gitano, así como potenciar la visibilización y los “valores de la cultura gitana” en el currículum escolar. Entre los tres ámbitos de actuación, destaca específicamente la promoción de la *participación* de las familias gitanas y el supuestamente consiguiente aumento de sus *expectativas* hacia la escuela.

El objeto de nuestro trabajo etnográfico era precisamente analizar críticamente la *conceptualización de la participación* en esta política pública y los discursos docentes como fuente de mejora educativa y de empoderamiento, así como contrastarlo con las propias *prácticas de participación* de las familias gitanas y no gitanas en un centro de primaria de un barrio con alta presencia de población gitana en una ciudad catalana. Se propone contrastar la *práctica de participación* de un grupo de madres en los espacios de AMPA reinterpretando objetivos y formas, con el proceso de legitimación y formalización de esta “red de compromiso”, a través de impulsos que estructuran sus relaciones internas de forma comprensible y compatible para la administración escolar.

Aproximación metodológica

El análisis se apoya principalmente en los datos recogidos desde el trabajo etnográfico a lo largo de un curso académico. La observación se llevó a cabo a través de la implicación directa de los autores en un proyecto de dinamización de la participación de las madres en unos talleres que inicialmente deberían estar dedicados a “formar” a las madres para que éstas pudieran intervenir más activamente en las tareas escolares de sus hijos e hijas. Así, se participó en reuniones formales –las sesiones de taller a las madres en el aula de claustro en la escuela– e informales, así como físicas y virtuales de las madres de la AMPA del colegio. Asimismo, se realizaron entrevistas semi-estructuradas formales e informales al profesorado del centro y a agentes de intervención social y educativa del municipio. Por otro lado, también se pudo completar y contrastar información mediante las entrevistas realizadas con el promotor escolar gitano de la zona y la revisión de algunos documentos clave del centro escolar.

Las madres gitanas. Hacerse (con) un espacio en la escuela

La participación de estas madres empezó como una reivindicación que ellas plantearon a la escuela. La figura del asesor LIC² fue importante en su intención –y su rol– de hacer confluir la participación que la escuela pretendía para las madres y para la comunidad escolar con la *participación* que pretendían las propias madres. Fue justamente el asesor quién recibió la propuesta de las madres por primera vez en vista de que la dirección de la escuela hacía *caso omiso* a toda petición hecha por el grupo –compuesto por diez mujeres, nueve de ellas gitanas– que fuera más allá de la participación *como medio* de cohesión social dentro del colegio. Esta participación que la escuela *propiciaba*, para ellas se traducían en la preparación de bocadillos o en el recaudar fondos económicos para mejorar

2 Lengua, Interculturalidad y Cohesión Social

actividades escolares y extraescolares para sus hijos e hijas. Si la participación para los agentes escolares y las políticas públicas del territorio era *solamente aquello*, su presencia en la escuela carecía de sentido, así que pusieron en marcha su propia reconceptualización en base a la realización de *talleres* presenciales que incentivaran un espacio de encuentro entre ellas mismas a la vez que con sus hijos e hijas en edad preescolar. Espacio donde, a su vez, se realizaran sesiones donde se pudieran dotar de los conocimientos didácticos necesarios para ayudar a sus hijos e hijas que en ese momento estaban yendo a la escuela. La presencialidad física era esencial para instaurar una buena base para aquella *nueva* forma participación. Por este motivo el grupo pidió a la dirección que se le *permitiera estar* en una de las aulas del colegio durante la realización del taller.

Hubo silencio después de la petición, pues en ese momento entraban en disputa dos posicionamientos diferentes del concepto de participación, así como también de la utilización del espacio institucional, y la concepción del espacio público. Por un lado, esa petición significó cierta amenaza para la dirección respecto a la participación de las madres como proceso de adquisición de poder en esa escuela. Por el otro, los componentes *gitano* y *mujer* del grupo levantaron una expectativa positiva en los agentes del Plan Educativo de Entorno y en los Servicios Territoriales del área de Educación de la ciudad por lo que respecta a la visibilización de esa escuela como espacio ensalzador de la multiculturalidad y de la cohesión social. La pregunta que se desprendía desde este contexto era el cómo dejar que esas madres participaran sin que esa participación fuera más allá de la prescrita por la propia dirección, por lo que en un primer momento la dirección negó a dar luz verde a esos talleres. En respuesta a esta negativa, las madres recurrieron al asesor LIC y a la Inspectora de Educación de la zona para hacerles la propuesta. Los agentes comunitarios eran los primeros interesados en ver cómo se resolvía esa disparidad de objetivos y en hacer visible su colaboración institucional en el proceso de participación de esas madres, por lo que también necesitaban a alguien que pudiera dinamizar ese proyecto desde la institución –y ya no desde la comunidad próxima al AMPA-. En ese momento el asesor LIC contactó con quién pudiera ser la dinamizadora del proyecto con la pretensión de poder equilibrar la *participación* entendida desde la escuela y la entendida desde las madres, así como también con la pretensión de que su figura también sirviera un posible foco controlador e informativo desde la institución.

No nos quieren, porque somos gitanas, y porque no quieren que sepamos todos los chanchullos que se traen entre manos, pero si el asesor LIC y los del Plan nos apoyan, y si nos ceden un sitio, lo echaremos pa'lante” (M., madre del AMPA).

Ésa fue una de las premisas con las que se empezó el proyecto durante la primera reunión entre las madres, el asesor LIC, el agente del Plan Educativo de Entorno y la dinamizadora. Las madres no podían entender su participación sin su implicación activa en el espacio escolar y en la educación de sus hijos y el objetivo “querer aprender” estaba siempre en las sesiones taller. Su voluntad de participación recababa en la autenticidad de sus motivaciones y comportamientos en los procesos participativos en la escuela (Bereményi, dir, 2012) , por lo que eso también implicaba la idea de la participación como empoderamiento real desde una perspectiva *bottom-up*, desde el propio grupo y desde las propias individualidades.

Esa idea de empoderamiento también distaba del empoderamiento instaurado en el discurso docente de la escuela. Pues ese empoderamiento no contemplaba la creación de nuevas dinámicas

participativas y de nuevos espacios de poder como consecuencia de esa participación repensada por parte de las madres. Esta última afirmación se reflejaba en hechos como, el que cada vez más a menudo, profesoras y profesores entraban en el aula de realización de taller –el aula de claustro– sin previo aviso y de forma constante a por documentos y, previamente, y también cada vez con más persistencia, algunas profesoras preguntaban a la dinamizadora qué era lo que las madres querían hacer en ese espacio más allá de la propia curiosidad. Algunas de ellas remarcaban que lo que esas madres necesitaban era “*un poco de educación*” y que se las calmara, a ellas y a sus hijos, por lo que cada vez más iban viendo reflejada en la dinamizadora una interlocutora de control de la participación.

Desde el discurso docente se oía a menudo la frase “*nos interesa que vengan*”, un interés centrado en *querer invitar* a las madres y demás integrantes del AMPA de la escuela a participar para la incentivación de la cohesión social del barrio, y, sobretodo de la relación profesorado-madres y padres, dado que según la mayoría de docentes y de componentes de la dirección “*la relación con algunas familias gitanas es comprometida y bastante difícil*”. Ese constituía el principal interés participativo de los agentes escolares respecto a las madres, el de *participar para suavizar las relaciones con la comunidad*. En esta línea, el discurso docente tenía más en cuenta el concepto de “participación comunitaria” tomando el grupo de madres como el *grupo de madres gitanas* y contemplando así a la comunidad como “entidad social ‘natural’ caracterizada por relaciones solidarias” (Cleaver, 2004, en Bereményi, *dir*, 2012:33).

Sobre participación, políticas públicas, familias y escuelas: complicando significados a través de la etnografía

Un aspecto fundamental para nuestro análisis es la relación de la dirección y el claustro con el AMPA, interpretando la participación de estas madres como *medio* o, al contrario, como *objetivo*.

En este caso, por parte de la escuela se pretendía una práctica implícita de instrumentalización de la participación, invisibilizada bajo el discurso de empoderamiento. La participación como “*mejora de la cohesión social*” de las familias gitanas en un entorno mayoritario –e institucional– no gitano, o, como apuntábamos previamente, “*como suavización de las relaciones escuela – familia*”.

En esta dirección es relevante la afirmación de Cooke y Kothari (2001) que los discursos sobre empoderamiento pueden ocultar preocupaciones de efectividad en la gestión de proyectos, pues en realidad la definición práctica que da la escuela y los agentes escolares se ve restringida a el “*participar para*” esos fines concretos, sin considerar con ello otros medios alternativos de participación y de empoderamiento y su impacto educativo real.

Por otra parte, respecto al *espacio que ocupan* estas madres dentro de la escuela, y por ello, respecto al sentido que toma el concepto de la participación desde la escuela y desde las familias, es importante aludir a la distinción de Cornwall (2004) entre “*invited spaces*” y “*popular spaces*” de participación. Los “*invited spaces*” son aquellos espacios creados de manera *top-down* –desde la escuela como institución de poder– para que sean llenados por la comunidad. Las condiciones del *cómo serán llenados* están determinadas y modeladas claramente por la institución que los crea. Los “*popular*

spaces” de participación, en cambio, son aquellos creados por las propias comunidades –desde la perspectiva *bottom-up*- y desde sus propias motivaciones, intereses y preocupaciones emergentes, donde pueden desarrollar sus propias narrativas y dinámicas.

En este sentido, y poniendo en relación en *choque* entre estas dos visiones polarizadas, Gaventa (2005) plantea la posibilidad de mover las intersecciones entre formas prescritas –desde la escuela- y populares –desde las madres-, precisamente a través de la *ocupación* creativa, o reinención, de los “*invited spaces*”, lo que tal vez se estaba tejiendo con estos talleres.

Por otro lado, teniendo en cuenta lo complejo de poder definir la participación social dentro de las relaciones interculturales, especialmente desde el lugar, comunidad o institución desde la cuál se define, es importante la distinción de Carrasco (2007), entre la participación como *input* y como *output*; en otras palabras, como “participación *de*” la sociedad frente a la “participación *en*” ella. En este caso la escuela plantea la participación de las madres desde la perspectiva del *output*, desde la *participación en* la escuela, sin tener en cuenta la voluntad de *participación real*, de las madres y, con ello, sin situar la participación social en un contexto real de inclusión social ni de interculturalidad (puntos de vista que atañen a la visión desde el *input* y que deberían ser los más deseables de cara a la participación social y ciudadana).

Conclusión

Las madres de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos de este colegio *proponían* una revisión *práctica* de la noción de participación *ideada* desde el cuerpo docente de la escuela, desde el participar en la escuela con las condiciones que ésta –personificada a través de la dirección- exponía o exigía, aquellas que definían la participación como medio o como instrumento *para* una mejor cohesión social entre las familias gitanas, las no gitanas, y, especialmente entre ellas y la escuela, quién acaba cediendo –*invitando a*- estos espacios de y para la participación.

El asesor LIC de la escuela constituyó un punto intermedio para la definición de *qué* participación se proponía desde la escuela y *qué* participación proponían las madres, quienes propusieron su propia reformulación de participación a partir de cuestionarse el sentido *real* que para ellas tenía el mero hecho de *participar solamente* en la logística de las fiestas del colegio. Las madres formaron, pues, un grupo que quería poner de manifiesto su propia participación *desde* la escuela, desde una preocupación y una motivación naturales, con el objetivo de hacer todo lo posible para que sus hijos e hijas tuvieran una educación de calidad, y con unos objetivos comunitarios e individuales que también atendían a la emancipación y la visibilidad.

Su(s) voluntad(es) de participar podían responder de forma aparente y espontánea a los objetivos propuestos por el Plan Integral para el Pueblo Gitano en Cataluña, y después reinterpretados por el discurso docente, respecto a la participación de las familias gitanas en los colegios paralelamente a una mayor visibilidad de la cultura gitana en el currículum y en la vida escolar. Pero en realidad estos objetivos aparecían limitados y con un marcado carácter instrumental y de control social que inevitablemente se solapaba con la voluntad de participación *creativa*, desde el *input* y *real* de estas madres.

Referencias bibliográficas

- Bereményi, Á. [dir] (2012). *¿Perdido en la acción? Evaluación de los seis años del Plan Integral del Pueblo Gitano en Catalunya*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona – Federación de Asociaciones Gitanas de Catalunya.
- Brugué, Q. (2010). *De l'eficiència a la intel·ligència. El cas de les comissions interdepartamentals al Govern de Catalunya*. Barcelona: Institut de Govern i Polítiques Públiques (IGOP)
- Carrasco, S. (2007). *Informe sobre immigració i participació social a Catalunya des de les pràctiques locals*. Barcelona: CIIMU.
- Cleaver, F. (2001) "Institutions, agency and the limitations of participatory approaches to development". En: B. Cooke and U. Kothari, eds, *Participation: The New Tyranny?* London: Zed Books, : 36-55
- Cooke, B. and Kothari, U., 2001 (b) "The case for participation as tyranny". En: B. Cooke and U. Kothari (eds), *Participation: the new tyranny?* London: Zed Books: 1-15.
- Cooke, B. and Kothari, U. (eds.) (2001). *Participation: The new tyranny?* London: Zed Books.
- Cornwall, A., "Introduction: New democratic spaces? The politics and dynamics of institutionalised participation". *iDS Bulletin*, 35, núm. 2, Wiley Online Library: 1-10
- Fundació Pere Tarrésb (2005). *Estudi sobre la població gitana a Catalunya. Informe final*. Barcelona: Generalitat de Catalunya – Departament de Benestar i Família.
- Gaventa, J. (2004) "Towards participatory and governance: assessing the transformative possibilities". En: S.Hickey and G. Mohan, eds, *Participation: From Tyranny to Transformation*. London: Zed Books.
- Ivàlua (2009). *Colecció Ivàlua de guías prácticas sobre evaluación de políticas públicas*. Barcelona: Ivàlua
- Kovats, M. (2003). "The politics of Roma Identity: between nationalism and destitution". *Open democracy*, 29.
- Laparra, M. (2007). *Informe sobre la situación social y tendencias de cambio en la población gitana. Una primera aproximación*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- López-Giménez, P. (2012). "Somos las Mamás del AMPA". *Troba espais per a l'emancipació*. Tesina de Máster. Ed. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Antropología Social y Cultural.
- Méndez-López, C., *Por el camino de la participación. Una aproximación contrastada a los procesos de integración social y política de los gitanos y gitanas*. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Antropología Social y Cultural.
- San Román, T. (1999). "El desarrollo de la conciencia política de los gitanos". *Gitanos. Pensamiento y cultural*, 0 (A Fondo).
- Vermeersch, P. (2006). *The Romani movement: minority politics and ethnic mobilization in contemporary Central Europe*. Berghahn Books.

Las ATALs: ¿Integración o segmentación vertical?

José Castilla Segura, Instituto de Migraciones, Universidad de Granada, jcastilla@ugr.es

Introducción¹

Nuestro trabajo tratará sobre las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, con la pretensión de proponer una hipótesis de alcance medio: la construcción social de la diferencia puede constituirse sobre cualquier de los dominios del binomio alteridad/identidad². Para la reproducción de esos procesos, agentes y estructuras sociales intentan capitalizar experiencias sociales de alteridad y dirigir las, convenientemente manipuladas, hacia objetivos muy particulares. Esto ocurre en muchos casos de construcción de categorías etnificadas en la escuela. Las estructuras sociales derivadas de esas construcciones son el resultado de prácticas humanas, individuales y colectivas, intencionales o no, incluyendo sus efectos no previstos. Por tanto, en el estudio de la construcción social de la diferencia debe incluirse el análisis de las prácticas sociales.

Estas afirmaciones suponen mantener que las diversas políticas educativas han jugado un papel destacado en la creación de este alumnado como un alumnado “especial” que plantea problemas “especiales” al sistema escolar y sobre el cual hay que crear “programas especiales”, y en ese proceso de construcción de categorías étnicas la escuela (re)construye –justificando y legitimando– esas categorías.

Desde un marco multidisciplinar (aunque articulado desde el *modus operandi* de la antropología), efectuamos un acercamiento empírico mediante un conjunto de instrumentos etnográficos,

¹ El presente texto es resultado de algunas investigaciones ya concluidas, así como de un proyecto incluido en el marco del Plan Nacional de I+D+i y que pretende estudiar las trayectorias escolares del alumnado “extranjero” en comparación con el alumnado autóctono [Éxitos y fracasos escolares. Trayectorias socioculturales de “inmigrantes extranjeros” y escolares autóctonos en el sistema educativo andaluz (CSO2010-22154-C03-01)]. Agradecemos al Ministerio de Ciencia e Innovación el apoyo a dicha investigación.

² Género, edad, creencias y prácticas religiosas, estatus cívico social, actividad profesional, estrato social, ideología política, etnicidad, diferencias fenotípicas, etc. (Ramírez, 2011).

triangulados con informaciones procedentes de una revisión bibliográfica y de fuentes documentales sobre el tema, tanto oficiales como de “literatura gris”, para obtener convergencias y diferencias entre las diversas fuentes. También hemos realizado análisis de contenido de diversos marcos discursivos.

Realizaremos una revisión de lo que sabemos sobre las ATAL -historia, normativa, organización, etc.- para reflexionar sobre lo que, entendemos, se esconde tras esta medida: una clara intencionalidad por homogeneizar y separar a “los diferentes” hasta convertirlos en lo más parecido “al todo”.

También valoraremos al profesorado que las hace funcionar y el alumnado que asiste a ellas (sólo una parte del alumnado de nacionalidad extranjera, lo que supone una primera forma -por filtrado y reducción- de construcción categorial).

Historia de las ATAL

Las ATAL son un recurso educativo, que emana desde las diversas medidas del Plan Andaluz de Educación de Inmigrantes (PAEI). Su misión principal es atender al alumnado procedente de la inmigración extranjera que se incorpora a los centros escolares de titularidad pública sin el adecuado dominio de la lengua vehicular. Una revisión de su historia ejemplifica cómo, en momentos de cambio social, la norma suele venir detrás de la experiencia.

Aparecen por primera vez en el Plan para la Atención Educativa del Alumnado Inmigrante (2001), como medida específica encaminada a cumplir su tercer objetivo: “Potenciar programas de apoyo para el aprendizaje de la lengua española”, pero venían funcionando desde el curso 1997-98.

Diversas “actuaciones-germen”, las ATAL³ cuajaron, en Almería, a partir de la propuesta inicial de la creación de unos dispositivos específicos surgidos a raíz de los procesos de formación iniciados por el grupo de trabajo e investigación “Escolarización del Alumnado Inmigrante” (formado por profesionales de la Delegación de Educación de Almería, profesorado, ONG “Almería Acoge” y Universidad de Almería).

La Delegación dinamizó las propuestas y habilitó las denominadas “aulas puente” en la zona del poniente almeriense (El Ejido y Roquetas de Mar) y un dispositivo itinerante de las mismas, características de la comarca de Níjar-Campohermoso. Su finalidad era atender, durante los dos o tres primeros meses en España, al denominado “alumnado inmigrante” sin conocimientos de la “lengua/cultura española” para facilitarles su posterior incorporación al aula ordinaria.

Con posterioridad se extendieron por el resto de las provincias andaluzas. Durante dicho proceso algunas cuestiones fueron matizándose (Fernández y Castilla: 2013). El propio nombre que, en un principio, se les dio -“aulas puente”- pronto sería rechazado por el parecido con las aulas utilizadas

3 Experiencias de aprendizaje del español y francés como segundas lenguas, Convenios de colaboración entre la Consejería de Educación y “Almería Acoge”, Programas de Educación intercultural de los C.E.P., Propuesta de Educación intercultural del Equipo Técnico Provincial de Orientación Educativa y Profesional de Almería, creación del grupos de trabajo e investigación; Equipos de Orientación Educativos (EOE) “Murgi” y “Sabinal” del poniente almeriense.

para incorporar a la población gitana al sistema educativo. Finalmente este “dispositivo especial” se concretó en una Orden específica -Orden de 15 de enero de 2007- con la que la Administración Educativa estableció las normas de funcionamiento, tipología y sistema organizativo⁴.

En el año 2000 se dictaron, en Almería, las primeras instrucciones sobre organización y funcionamiento. Posteriormente, en septiembre de 2002, 2003, 2004 y 2005, estas instrucciones se acabaron de perfilar y se introdujeron algunos cambios. No obstante, la regulación general para toda Andalucía de las ATAL no se dará hasta la publicación de la Orden de 15 de enero de 2007. Dicha Orden se convierte en una normativa de carácter andaluz que hacía frente a la creciente interpretación diferencial que cada provincia venía haciendo.

Profesorado

Las funciones principales del profesional de ATAL serán, con carácter general, las relacionadas con la atención directa y el seguimiento del alumnado inmigrante con dificultades en el conocimiento del español como lengua vehicular.

En Almería, como en el resto de Andalucía, ha ido incrementándose paulatinamente su número, hasta el curso 2008-2009, momento de máximo apogeo del recurso.

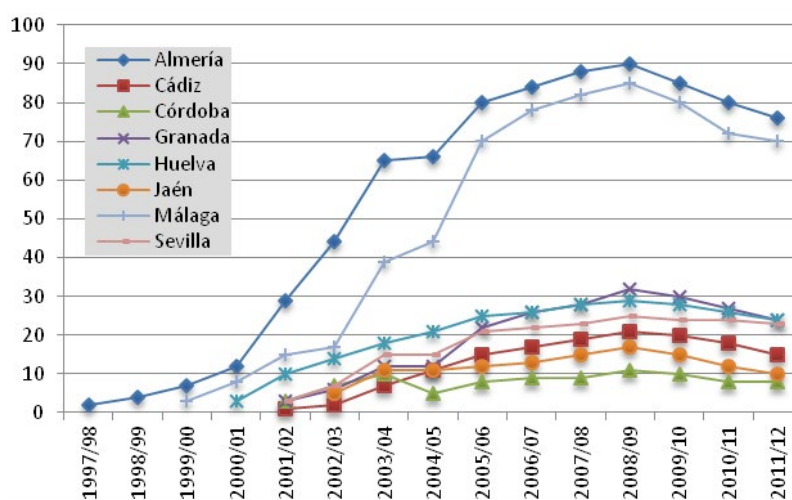


Gráfico 1. Evolución del profesorado de las ATAL en las diferentes provincias andaluzas

En el ámbito provincial la evolución ha sido muy dispar, pero desde el curso 2002/2003 todas las provincias andaluzas cuentan con profesorado de ATAL, oscilando actualmente entre los 10 de Jaén y los 76 de Almería.

Un elemento de confusión es la distinción entre aulas (como espacio físico y su distinción como fijas o itinerantes) y/o centros y/o profesorado, algo que se ha intentado superar en la normativa andaluza a partir de cuya promulgación desaparecen totalmente las disonancias cuantitativas. También

⁴ Hasta el curso 2002/03, sólo Almería disponía de instrucciones que regularan el funcionamiento y organización de las ATAL, aunque posteriormente Jaén, Huelva y Sevilla (ésta solo cuatro meses antes de la normativa andaluza) llegaron a tener instrucciones.

hay que tener en cuenta el proceso seguido para nominarlas ya que, hasta el 2002, la nominación de ATAL, no estaba absolutamente extendida.

El proceso de selección del profesorado de las ATAL se adapta a la normativa de puestos específicos, siendo competencia de las Delegaciones Provinciales la convocatoria de los concursos de méritos para la cobertura de puestos vacantes. Este proceso de selección ha ido cambiando y, en el caso de las primeras personas que ejercieron como profesorado de las ATAL en la provincia de Cádiz, lo que primó en la selección fue la calidad del proyecto educativo presentado por el/la aspirante (Jiménez Gámez et al., 2008).

Al ser las Delegaciones Provinciales las que convocan los concursos de méritos para la cobertura de las vacantes, los requisitos pueden variar de unas provincias a otras. Todavía existe (aunque con menor diferencia que en las etapas fundacionales) variedad de criterios a la hora de seleccionar el perfil para el profesorado ATAL. Hay diferencias si el puesto se ofrece para el cuerpo de maestros o para el de profesores de enseñanza secundaria.

El baremo del concurso de méritos (con la excepción de la valoración del denominado “Proyecto de Trabajo en el Aula de Interculturalidad” en Málaga) suele ser común a todas las convocatorias. El perfil profesional y las competencias solicitadas para ejercer de profesorado serían muy similares a las de cualquier docente del cuerpo de profesores o maestros, incluidas las necesarias para realizar el proyecto de actuación, en aquellas provincias donde se solicita (Málaga, Córdoba, Almería y Sevilla).

Sin embargo, este proceso de selección pasa por alto muchos elementos que han sido considerados necesarios en un docente para que éste pueda llevar a cabo su función como profesorado del programa ATAL (Sayans, 2012).

Alumnado

No se puede hablar de un perfil exclusivo. Los aspectos más comunes serían: escaso nivel de competencia lingüística en español, escolarización en centros públicos y pertenencia a Educación Primaria o Secundaria Obligatoria. Nos encontraríamos con tres grandes grupos de alumnos:

-Alumnos con un nivel de competencia lingüística suficiente y que no necesitan acudir al ATAL. Por sus características (años de residencia en España, padres bilingües, etc.) no necesitarían una atención especial en el ámbito lingüístico.

-Alumnado de ATAL: nivel de competencia lingüística nulo o no suficiente para poder seguir un proceso de aprendizaje adecuado.

-Alumnado al que no llega el ATAL: alumnado con necesidades lingüísticas que no puede ser atendido directamente por ATAL. Recibe asesoramiento y su centro se incluirá en una lista de espera.

La distribución espacial de los escolares que reciben clase en las ATAL no es homogénea a nivel provincial. Hay una importante diferencia cuantitativa entre provincias orientales, básicamente

Málaga y Almería (que suponían un 68% del alumnado que ha pasado por las ATAL en el curso 2005-2006 y siguen siendo un 64,9% en el 2011-2012) y Andalucía Occidental.

Tampoco es homogénea entre los diversos municipios de una provincia y, de hecho, para la provincia almeriense, los 6 municipios con más alumnado (datos del curso 2005/2006) suponen un 55% del total del alumnado atendido y, si incluimos la capital, sobrepasa el 67% del total de alumnado de ATAL. Para Málaga, este mismo supone un similar 55,8% y, si incluimos la capital, supone un 62% del alumnado que pasó por las ATAL.

Estas distribuciones corresponderían a la derivada de la presencia de la población inmigrante de origen extranjero a nivel provincial y municipal (en este caso, la escuela estaría reproduciendo un fenómeno social), pero nos encontramos con que la distribución del alumnado que pasa por las ATAL no es homogénea entre los centros de los mismos municipios, concentrándose en diversos centros ubicados en determinados barrios en los que, a veces, se concentra también alguna nacionalidad concreta⁵.

Para intentar acercarnos a una cuantificación rigurosa del fenómeno (alumnado necesitado de ATAL), proponemos, siguiendo a Álvarez (2012), cuantificar el grado de competencia en L1 mediante el uso de la tipología de los modos de integración lingüística que propone Esser (2006): si extendemos estas proporciones a nivel andaluz, para el curso 2011-12 tendríamos que de los 100.333 alumnos/as de nacionalidad extranjera (suponiendo que un 31% son hispanohablantes), 69.000 serían no hispanoparlantes, por lo que el 30% necesitado de esa atención sería de unos 21.000. Sólo recibieron atención 5.577, es decir, algo menos de 1 por cada 3,76.

Un importante porcentaje del alumnado⁶ permanece más del tiempo permitido en ATAL, lo que contradice el espíritu de la normativa vigente. En un estudio realizado sobre una muestra de 47 alumnos y alumnas de ATAL en la provincia de Granada (García Castaño, Capellán y Castilla, 2012), se documenta que un 48,9% supera los 9 meses de permanencia en ATAL y, por tanto, está en segundo año en el recurso (lo que, según la normativa, sería un caso excepcional) e incluso como un 10,6% está durante un tercer año (caso que no recoge la normativa). Varias Memorias Finales de profesorado de ATAL dan estos datos: entre el 29,72% y el 58,33% del alumnado es propuesto para un segundo año en el ATAL.

Para el encuadramiento en las aulas del alumnado de ATAL, parece ser que no siempre se sigue lo prescrito por la normativa: adscribir a este alumnado con su grupo de edad. En un 25% de las ocasiones documentadas en nuestro trabajo de campo, hemos evidenciado que se realiza asignando al alumno a un curso inferior al que le corresponde por edad. También García Castaño, Castilla y Capellán (2012) argumentan que una de las explicaciones de la inferior tasa de idoneidad de este alumnado puede ser la adscripción a un curso inferior al que por edad les correspondería (un 54% de su muestra).

5 Para una aproximación a esta fenomenología a nivel andaluz y la “naturalización” de estas concentraciones, ver García Castaño y Rubio (2011).

6 Jiménez Gámez et al. (2009: 36-37) lo han situado en un 30% para la provincia de Cádiz.

Con respecto a sus trayectorias escolares, recientes estudios de estos autores llegan, entre otras, a estas conclusiones:

1. Las tasas de promoción de este alumnado están muy por debajo de las tasas provinciales y regionales. Entre primero y segundo hay un descalabro superlativo. La tasa de promoción desciende en 25 puntos porcentuales, aumentando en los cursos siguientes.
2. Prácticas como hacer repetir curso no siempre se realizan de manera explícita (a veces sí), pero las formas “indirectas” son igualmente ineficaces para conseguir el “éxito” escolar de este alumnado. Es lo que parece suceder con su adscripción a un curso inferior al que le correspondería.
3. En la promoción a Bachillerato, el índice de alumnos de ATAL es significativamente más bajo que el de sus pares hispanos (un 25,5%).
4. Disminución del alumnado que aprueba la Lengua Castellana (como marcador del bagaje cultural del estudiantado y de su paso por las ATAL) conforme se avanza de curso.

Acerca de los procedimientos de evaluación de este alumnado, hemos documentado desde centros donde se les evalúa normalmente (a iniciativa del profesorado ATAL) hasta centros que adjuntan una nota explicativa junto al Boletín o centros con Boletines Propios (y en sus idiomas) para dicho alumnado.

Muy pocas de las intervenciones se realizan dentro del aula de referencia (dificultad de cuadrar horarios en Secundaria o negativa del profesorado ordinario)⁷. Hemos constatado también la diversidad de espacios que ocupan en los centros, la existencia de algunos adecuados y adaptados a trabajo del ATAL y la de otros que acusan cierta concepción secundaria del recurso.

A manera de coda

En la valoración de las ATALs debemos tener en cuenta aspectos referidos a: 1) su planificación distribución y funcionamiento; 2) supuestos sociolingüísticos en que se basa su diseño, y 3) supuestos pedagógicos y concepción de la diversidad cultural.

1) Planificación, distribución y funcionamiento de las ATALs

- Carácter flexible del recurso: las ATAL suponen un recurso administrativo, y no tanto de una norma, de ahí los diversos usos del mismo según los contextos (zona, centro y profesionales). El más destacado inconveniente de esa “flexibilidad” es la arbitrariedad en el acceso al recurso, lo que puede suponer que alumnos o alumnas con las mismas necesidades puedan o no recibir el apoyo lingüístico según el contexto.

⁷ Porras et al. (2009) manifiestan que, en la provincia de Cádiz, sólo el 6,2% de los/as ATAL entrevistados en su proyecto señalaron que, en alguna ocasión, desarrollaban apoyos internos.

-Profesorado con diversa preparación: los profesores/as de capitales y zonas cercanas tienden a acreditar experiencia en la enseñanza y en el trabajo con estos colectivos, mientras que los que ocupan los puestos más alejados de la capital tienden a ser profesionales menos experimentados y, en alguno de los casos, novatos en la profesión, además de en la materia.

-Itinerancia: excesiva frecuencia con que el profesorado que atiende estas aulas o programas debe compatibilizar el trabajo en varios centros y/o localidades.

-Tiempo de permanencia del alumnado: la excepcionalidad se convierte en la norma.

-Ámbito espacial: por lo que respecta a la cuestión espacial, pese a que la normativa establece que los apoyos lingüísticos “deberán realizarse dentro de aula ordinaria”, esto sólo se hace de manera excepcional.

-Escasa información oficial sobre el desarrollo concreto de las actuaciones de ATAL y, en general, sobre este tipo de actuaciones⁸, necesitándose indicadores de evaluación como “Fechas de entrada y salida en las ATAL”, “Duración de la estancia en” y “Trayectorias académicas”.

2) Supuestos sociolingüísticos en que se basa su diseño:

De todas formas, presuponer que a través de “aulas especiales” este alumnado aprenderá la lengua que se utiliza en la escuela y se podrá equiparar con el alumnado autóctono respecto al seguimiento de las actividades de enseñanza-aprendizaje es de una falta de realismo asombrosa al partir del simplismo de la ecuación “adquisición de la lengua = integración social”, que parece claramente cuestionable.

3) Supuestos pedagógicos y concepción de la diversidad cultural:

-Asociación Diversidad Cultural= Compensatoria.

La clasificación por categorías étnicas crea un “orden escolar” (Payet, 1997) discriminatorio, que se puede sintetizar así: Educación intercultural= Educación del alumnado Inmigrante= Educación compensatoria= Teoría del déficit= Adscripción a categorías especializadas (inferiores, problematizadas)= (Re)-construcción de la diferencia (legitimación y justificación de la segregación, ya que los resultados académicos “demostrarían” la existencia de esas categorías).

-Asimilacionismo: el “problema” construido por el profesorado en torno al alumnado inmigrante extranjero no es sólo del alumno, sino también del profesorado y del sistema educativo. Son las lógicas del sistema educativo las que llevan a pensar que al “diferente” se le debe tratar diferente y como diferente si queremos hacerle igual. La confusión consiste en paralelizar “ser igual a...” con vivir “en igualdad”. No se trata de que sean iguales -no debería ser una aspiración escolar-, se trata de que sean reconocidos en igualdad.

-Concepción de la atención a la diversidad: la expresión “atención a la diversidad” no está respondiendo

⁸ Sigue siendo llamativo que no se publicara la Evaluación del PAEI realizada por el equipo del Laboratorio de Estudios Interculturales durante los años 2004 y 2005.

al concepto “diversidad” (como la natural falta de uniformidad que presentamos los seres humanos), sino al de “diferencia”, refiriéndose además a unas categorías establecidas, incluso “naturalizadas”, y unidas generalmente a una valoración desigual y/o jerárquica de cada una de ellas.

-Impotencia de las medidas de atención para evitar el renacimiento de procesos de segmentación vertical: cualquiera que sea el estilo de trabajo que impulse la reacción educativa ante la presencia del “Otro” en nuestras aulas, ésta se está revelando impotente para evitar su mayoritaria inclusión forzosa en los estratos más desfavorecidos de la sociedad receptora.

Como epitome final tenemos que considerar que la atención a la diversidad es una “obviedad pedagógica” y no un “estado de excepción”, con lo que la consideración de esos mecanismos de acogida del alumnado inmigrante extranjero en las ATAL como una actuación en el marco de la educación especial o compensatoria (inclusive en su concepción administrativa) choca con ese enfoque.

Determinadas prácticas denominadas “interculturales” pueden estar contribuyendo a estereotipar a determinados colectivos, pensamiento se encuentra reforzado por la utilización de elementos o recursos acuñados desde fuera, como las “aulas especiales” (incluidas las ATAL). Se trata, en consecuencia, de recursos diseñados sobre la idea de una atención “especial” y “específica” a un grupo determinado, encaminado a hacer desaparecer las diferencias y, por tanto, creado no sobre un concepto de igualdad sino para igualar.

Para evitar que la marcha de este recurso pueda servir de coartada a formas de pensamiento esencialista y también para apuntar posibles modos de mejorar la práctica educativa, pensamos que en nuestra sociedad el modelo de enseñanza de la lengua en contextos migratorios y, en general, la atención a la diversidad cultural no debe pasar exclusivamente por sacar al alumnado del aula, sino por cambios de carácter metodológico mediante prácticas imaginativas (documentadas en algunos centros durante el trabajo de campo y que, por otro lado, han demostrado buenos resultados) como las Comunidades de Aprendizaje, Pedagogía Acelerada, grupos interactivos con apoyo dentro del aula, aprendizaje cooperativo, TIC.

Referencias bibliográficas

- Álvarez de Sotomayor, A. (2012). *El rendimiento académico de los alumnos inmigrantes en España: un estudio de caso*. Tesis doctoral presentada en el Departamento de Sociología de la Universidad de Granada.
- Castilla Segura, J. (2010). “Las ATALs: una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero”, en F. J. García-Castaño y N. Kressova (eds.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* : 503–512. Granada: Comares.
- Castilla Segura, J. (2013). “Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero”, en F. J. García-Castaño y N. Kressova (eds.), *Diversidad cultural y migraciones*: 201–215). Granada: Comares.
- Esser, H. (2006). “Migration, Language and Integration”. *AKI Research. Review 4*, Berlin, Wiss Berlin Sozial (WZB).

- Fernández Echeverría, J. y Castilla Segura, J. (2013). “El desarrollo normativo de las ATAL”, en F. J. García-Castaño & N. Kressova (eds.), *Diversidad cultural y migraciones: 217–235*. Granada: Comares.
- García Castaño, F.J.; M. Rubio Gómez y O. Bouachra, (2008). “Población inmigrante y escuela en España: un balance de investigación”. *Revista de Educación*, 345: 23-60.
- García Castaño, F.J., Castilla Segura, J. y Capellán de Toro, L. (2012). “¿Qué éxitos tiene los escolares extranjeros que han pasado por las ATAL?”. *VII Congreso de Migraciones Internacionales en España*. Bilbao.
- García Castaño, F.J., Castilla-Segura, J. y Rubio Gómez, M. (2012). “Emigración extranjera y escuela en Andalucía: diferencias que terminan construyendo desigualdades”, en J. L. Monereo Pérez, F. J. García Castaño, & J. A. Fernández-Avilés (eds.), *La inmigración en Andalucía. Instituciones, aspectos jurídicos-sociales y culturales: 339–380*. Granada: Comares.
- García Castaño, F. J. y Rubio Gómez, M. (2011). “Juntos pero no revueltos”: procesos de concentración escolar del alumnado extranjero en determinados centros públicos”, en F. J. García Castaño y N. Kressova. (coords.), *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía : 395-411*. Granada: Instituto de Migraciones.
- Jiménez Gámez, R. (coord); Cotrina García, M.; García García, M.; García Romero, I.; Goenechea Permisán, C. y Porras Vallejo, R. (2009). *Estudio de la Atención educativa prestada al alumnado inmigrante en las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística de Cádiz*. Cádiz: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cádiz.
- Payet, J.P. (1997). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris: Armand Colin/Masson.
- Ramírez Goicoechea, E. (2011). *Etnicidad, identidad, interculturalidad. Teorías, conceptos y procesos de la relacionalidad grupal humana*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.
- Sayans Jimenez, P. (2011). “Creencias inclusivas, percepción de cumplimiento de metas y perfiles del profesorado del programa ATAL en Almería”. Memoria de Master.

Políticas lingüísticas, inmigración y ciudadanía: “español para inmigrantes”

Adela Franzé Mudanó, Dto. Antropología Social, Universidad Complutense de Madrid, adelafranze@cps.ucm.es

Presentación

El presente trabajo avanza algunos resultados de una investigación más amplia en curso¹. Específicamente me intereso aquí por los discursos que construyen y sustentan, en el ámbito de la intervención educativa pública (y privada) con adultos, la distinción entre el “español como lengua extranjera” y el “español para inmigrantes”. Se adopta un punto de vista “glotopolítico” en sentido amplio, que privilegia, por sobre la perspectiva formal, técnica y/o pedagógica de la lengua (que habitualmente captura los debates al respecto de la enseñanza del español en contextos de inmigración), la intervención en el espacio social del lenguaje y de las ideologías que se expresan y activan a través de ella. Es este sentido, como señala Woolard (2012), enfocar las políticas lingüísticas en tanto “ideologías”, obliga a desplazar la atención desde el plano abstracto y desocializado de “la lengua”, hacia las condiciones socio-históricas de su producción, resaltando las dimensiones socioculturales de la intervención sobre el lenguaje: las políticas no solo hablan de la lengua, sino que contribuyen a construir nociones sobre la persona, los grupos sociales, y organizan, a un tiempo, las relaciones de los grupos sociales entre sí y con el mundo que habitan. Por tanto, el enfoque se aleja también de la concepción habitual de la “gobernanza” - entendida ésta como el examen de las políticas en términos de “buenas” o “mejores” prácticas, tal y como suelen presentarse desde el marco burocrático de la acción estatal-, para tomar los programas y dispositivos de intervención como objetos en sí mismos de un análisis orientado a poner de relieve las formas de poder y desigualdad que los modulan (Agudo Sanchíz, 2011). De tal modo, se trata de examinar las estrategias de gobierno por medio

¹ Este trabajo se inscribe en el proyecto de investigación I+D (CS02011-25322) “Aproximación antropológico social de la vulnerabilidad y de los derechos humanos: inmigración, contextos sociales e institucionales”. Una primera versión fue presentada en el *Colloquium*, organizado por J. del Valle *National And Post-National perspectives On Language And Citizenship In the Iberian Peninsula*. Graduated Center, City Univeristy of New York, 9 de noviembre, 2012.

de lo social -“gubernamentalidad” (Foucault, 2006)- inscritas en los programas de intervención. Atendiendo al modo particular en que éstos contemporáneamente- interpelan la agencia y la subjetividad de los individuos a través de tecnologías e instrumentos de re-socialización que operan un “trabajo sobre el otro” (Dubet, 2008). Así pues, las políticas lingüísticas y los discursos sobre la lengua que las acompañan, son interrogados en términos de los modelos de ciudadanía que les subyacen, incluyendo las formas de reconocimiento de “nuevas ciudadanías” que contienen (del Valle, 2007).

Desde este marco analítico, en concreto, este trabajo indaga en el conjunto de presupuestos que construyen al “inmigrante” en el interior del discurso sobre la lengua, así como del inmigrante como “usuario” de la misma. El análisis revela la puesta en juego de categorías de reconocimiento y apreciación que traducen y construyen el lugar conferido al inmigrante en el seno de la sociedad que habita, y pone de manifiesto, igualmente, el modo de “regulación” de los sujetos que inducen.

Breve contextualización

Desde hace años “el español para inmigrantes” se imparte tanto en los centros de educación de adultos oficiales, como entre entidades de apoyo a la inmigración. Pero, más recientemente, una institución de la envergadura del Instituto Cervantes, ha añadido, cursos de “enseñanza del español a inmigrantes”, dentro de una sus principales líneas de actuación: la de formación del profesorado y de promoción de métodos de enseñanza del español. Los cursos avalados y certificados por el Instituto, son llevados a cabo/desarrollados por entidades colaboradoras del Cervantes de forma presencia u *on line*, figuran en sus catálogos de formación, y se publicitan en la WEB oficial. Además de dichos cursos para profesores de español, el Cervantes ha publicado con su sello institucional materiales que se encuentran a libre disposición en la Web del Instituto, alojados en el apartado distintivo “Español como segunda lengua para inmigrantes”. El material consta de propuestas concretas de programación para los/as docentes, así como de un conjunto de artículos de académicos y expertos, que justifican la especificidad de la enseñanza de español para inmigrantes y la distinguen de la enseñanza del español “como lengua extranjera”².

El análisis se basa en el corpus constituido por el conjunto de dichos materiales, que si bien en apariencia conforman textos unitarios e independientes entre sí, en verdad, remiten unos a otros, en una suerte de diálogo, a través de citas cruzadas explícitas, o indirectamente a través de los contenidos temáticos que los vinculan (las propuestas didácticas, por ejemplo, reenvían al usuario a textos académicos, que los fundamentan, y recíprocamente, los textos académicos “teóricos” suelen orientar al lector/usuario a sus concreciones didácticas). De tal modo, conforman un corpus, y así son tratados analizados en este trabajo, en sus efectos de conjunto³.

2 Es interesante notar que la sede virtual española del Cervantes, contiene esta sección destacada. Una rápida exploración de otras sedes virtuales internacionales, revela que solo en ciertos países (Marruecos entre otros) se encuentra el *link* a .

3 Me baso en particular, en los siguientes materiales asociados: Instituto Cervantes, 2005; Villalba y Hernández, 2000.

Construcción del inmigrante en el margen

En la introducción al uno de los principales materiales didácticos (Instituto Cervantes, 2005), se afirma que éste sigue plenamente las directrices y los contenidos fijados por el Instituto para la enseñanza de L2. Y se llega a identificar el programa de español para inmigrantes con el nivel inicial del programa de español como lengua extranjera. En efecto, se constata que ambos obedecen a planteamientos “comunicativos”, en la medida en que parten de la recreación de situaciones reales en las cuales el nuevo hablante se supone se encontrará inmerso. Pero inmediatamente, las semejanzas se reducen al mínimo. De un lado, puesto que expresamente el “español para inmigrantes” refiere a una “enseñanza extremadamente específica” que responde a la condición de personas que están en el territorio y no de paso: “el aprendizaje de la lengua resulta prioritario para su integración”. De otro, porque se dirige a un sujeto que, como se verá, no es de cualquier tipo. En todo caso, cabe resaltar que los ámbitos temáticos y contenidos específicos de las unidades didácticas y sobre todo las actividades, presentan situaciones “reales” que el nuevo hablante se supone habrá de enfrentar. Este marco de enseñanza resulta de sumo interés para el análisis, por cuanto al presentar las situaciones y los tópicos que caracterizan el “uso” de la lengua, en última instancia revela las presunciones sobre el/la hablante y el mundo de vida que se le presupone.

En la fundamentación del material didáctico (Instituto Cervantes, op.cit.), eventualmente, se señala que responde a las necesidades “comunicativas inmediatas”, de personas a las cuales, en principio, se retrata como “recién llegadas”. No obstante, esta afirmación queda rápidamente desdibujada. Puede identificarse cómo toma cuerpo una categoría uniforme y sustantiva de sujeto, que remite antes que a una coyuntura, a una condición social. Para decirlo brevemente, el inmigrante con el que/sobre el cual el programa trabaja, encarna una figura ajena, y a la vez situada en las fronteras –económicas, sociales y culturales– de la sociedad que habita.

En primer lugar me detendré en lo que puede definirse como la caracterización del inmigrante en tanto “hombre-trabajo”. La justificación de la especificidad del programa, remite directamente a las necesidades y características que le serían propias en tanto “grupo”. Las razones de la migración se presentan como una evidencia: se acotan a los puros fines económicos. Las necesidades del inmigrante se concretan, sin más matización, en los “mínimos vitales” o “necesidades básicas supervivencia”. De hecho, las áreas temáticas de las que se compone el programa, comprenden los ámbitos habitualmente asociados a ello: el mundo del trabajo y el de la reproducción de la vida en su acepción más desnuda (alimentación, salud, vivienda...). El tratamiento de recursos comunicativos que conciernen al desempeño en el “espacio público” se circunscriben, por una parte, a relaciones instrumentales para los fines de la supervivencia (hacer la compra, buscar vivienda, solicitar ayuda en las organizaciones de apoyo social, ir al médico). Y, por otra, al tipo de gestiones administrativas que lo categorizan (y lo distinguen simultáneamente) por su condición de ajeno al cuerpo político-nacional: tramitar permisos de trabajo y residencia, ofrecer datos personales del tipo origen, nacionalidad, mostrar y explicar la documentación que se posee...⁴.

4 Aunque no puedo detenerme en ello, una simple contrastación de las situaciones comunicativas planteadas en el caso del “español como lengua extranjera” (ie: salir de viaje, informarse de ofertas culturales –cine, teatro, conciertos–, escribir postales...) refuerzan la reducción del inmigrante a pura fuerza de trabajo.

Pero además, al examinar las situaciones comunicativas diseñadas, se advierte la sistemática identificación de la condición de inmigrado y el estatuto de no cualificado (peón de construcción o agrícola, repartidor, camarero,...). Dicha condición, que sugiere y superpone la precariedad e inestabilidad laboral con la permanencia y pertenencia, tiene su reflejo en la tipología de puestos laborales en los que se ejercita el “aprendiz” ya mencionados, como en los medios a través de los cuales ha de procurárselos: aquellos dispuestos para los segmentos de población a la que habitualmente se califica de “excluidos” del sistema social (bolsas de empleo de las ONGs/parroquias; carteles en escaparates, empresas de empleo temporal). La falta de cualificación se extiende, además, a otras competencias genéricas relativas al manejo de códigos e instrumentos que se le presuponen tan ajenos como desconocidos: las actividades incluyen la capacitación para localizar sitios en un mapa, (no se trata exclusivamente del léxico), en la comprensión de señales gráficas (como las de tráfico, las que refieren a protección laboral, casco, arneses, etc., e incluso en la utilización de medios técnicos: qué es un cd, cómo usarlo, etc.).

Podría pensarse que los rasgos mencionados no necesariamente diferencian al inmigrante de otros sujetos de condición social equivalente (baja, obrera, etc.). Sin embargo la intención educativa del programa trasciende la enseñanza de la lengua; al estar impregnado de una función “integradora”, no solo se propone enseñar la lengua “útil”. A través de la lengua se propone dar a conocer el medio “social de acogida” y los comportamientos ajustados, adecuados a él. En este sentido se desvela lo que tiene de genuino instrumento de “socialización” (*un trabajo sobre el otro*). Este objetivo se advierte en una dimensión transversal, incluida en todas las secciones del material didáctico, y es la que más ampliamente se encuentra justificada por los autores de otros textos que lo acompañan (entre otros: Villalba y Hernández, 2000). Expresamente se orienta a ofrecer un “conocimiento sociocultural” del nuevo medio al inmigrante. Brevemente esbozaré, los efectos de esta dimensión, que acaba por completar la construcción del inmigrante, como un ser de “otro” lugar, si acaso, fronterizo.

Lo primero a destacar es la resignificación de la perspectiva “comunicativa” para los fines, podría decirse, de la empresa de “resocialización” del inmigrante. En efecto, en los fundamentos del programa, se parafrasea el concepto de competencia comunicativa de Hymes: “del mismo modo que un niño para ser miembro de una comunidad debe saber mucho más sobre el habla que las reglas de la gramática, el inmigrante debe aprender todo lo que hay de implícito en nuestras interacciones, para participar en ellas de forma efectiva y apropiada” (Villalba, y Hernández, op.cit: 106). La equiparación entre el niño y el inmigrante, evoca todas cualidades de un ser opuesto al adulto, esto es dependiente y en proceso de desarrollo (intelectual, físico y moral). Pero además de lo que la metáfora evoca, ella sienta las bases de una labor sobre “el pasado” del que aquí aparece definido como un “otro” en relación a un nosotros. Dicha labor consiste en una re-modelación de aquello que, genéricamente, se atribuye a la pertenencia: a otra historia y a otra cultura. Un conjunto de estrategias retóricas tiende a contener la prevención que tales argumentos podrían suscitar (se apela a la riqueza del mestizaje, de la multiculturalidad, a la evitación de estereotipos y prejuicios sociales... etc)- no obstante al examinar con detalle el programa, se extraen algunas consideraciones de interés.

Todas las actividades, cuentan entre sus contenidos un apartado dedicado a las así llamadas “habilidades interculturales”. De un lado, es preciso señalar que dichas actividades consisten en propiciar que el alumnado inmigrante “compare” los hábitos, usos y costumbres “propios de la cultura española” con las de sus “países de origen” (saludar, despedirse, tratamientos formales e informales, distancia personal a mantener, presentarse...) El objeto de ello es identificar las diferencias de lo que se presenta como una obviedad: se trata de “culturas distintas”. Pero, además, y de otro lado, la identificación de las diferencias, se formula como una necesidad de conocer la cultura de “acogida” para evitar el etnocentrismo, la discriminación y las actitudes negativas, que “dificultan la comunicación e integración”. De hecho la instrucción en la nueva lengua, le sugiere la reconfiguración de hábitos, sobre todo de las actitudes y formas de comportamiento que rebajen la tensión o el malestar que eventualmente engendra su presencia (ie: controlar el modo de hablar, en tanto puede transmitir “enfado”, “irritación” o “engreimiento”; “mantener la distancia corporal”...) Resulta interesante señalar el ambiguo paralelismo (y desplazamiento) que se realiza entre la lengua, la cultura, y la modelación del sujeto. La dimensión “intercultural” a la que se apela, interpela solo al inmigrante, y le propone una “transformación” interior: “Como afirma Hymes, existen reglas de uso sin las cuales las reglas gramaticales resultarían inútiles...” se trata no solo de aprender a hablar sino “de aprender a ser” (Villalba y Hernández, op.cit: 107) Esta visión le confronta a posiciones “dominadas” (ie: *comprender las instrucciones del capataz*) que se traducen en gestos de subordinación o hipercorrección. Así, se hace recaer sobre el inmigrante la responsabilidad del modo de inserción en sociedad en la que habita. La integración que se dice favorecer, no parece depender, ni tener relación alguna, con la historia del país del que forma parte, ni con las circunstancias o condiciones presentes. El futuro de “integración” es diferido, y condicionado a la “superación”, por su parte, de las barreras culturales (propias), así como a la asunción de valores y comportamientos exigidos por la “cultura meta” (Villalba y Hernández, op.cit: 107)

No es casual que este discurso reenvíe el estado de “necesidad”, las cualificaciones generales y las diferencias culturales, al continente o país de origen. En efecto el discurso pedagógico evoca la pobreza característica y endémica atribuida al Tercer Mundo, excluyendo otras geografías, y contribuyendo así a transformar lo que podría circunscribirse a una coyuntura no solo circunstancial, sino situada en el ámbito local, en una cualidad cuasi “atemporal” del migrante.

Apuntes finales

El análisis permite ahondar en cómo las políticas, canalizadas por instituciones públicas de la talla del Cervantes (invertida del poder del estado y del de sanción de la lengua legítima), se encuentran moduladas por formas de “reconocimiento” social diferenciales de los grupos a los cuales ellas se dirigen. El inmigrante con el que el programa trabaja, encarna una figura ajena, y a la vez situada en las fronteras –económicas, sociales y culturales– de la sociedad que habita: un sujeto reducido a pura fuerza de trabajo, al que se coloca en una posición de trabajador subalterno (precario, inestable, en términos materiales y simbólicos) cuyo rasgo definitorio es la pertenencia a otra historia y otra cultura. En cualquier caso, su relación con el orden social presente se liga, por un lado, a la necesidad de demostrar (y dar pruebas de) su disposición a adherirse a las formas culturales de la

sociedad de “acogida” –de transformarse– ; y por otro al de conformarse a un “lugar” (no solo geográfico y cultural, sino más aun, social) a ocupar. En último extremo, también, permite reflexionar sobre el modo en que las políticas lingüísticas públicas están permeadas por el “pensamiento de estado”, que pone en juego concepciones diferenciales y excluyentes de la pertenencia: el inmigrante es definido en tanto no-nacional (Sayad, 2010); al punto que la lengua misma es el objeto que categoriza (separando y agrupando al mismo tiempo) clases de ciudadanías, entendidas como formas socioculturales de inserción social, que exceden el criterio meramente jurídico del concepto.

Referencias bibliográficas

- Agudo Sanchíz, A. (2011). Repensando el estado desde sus márgenes. En A. Agudo Sanchiz, y M Estrada Saavedra (Eds.), *Transformaciones del estado en los márgenes de Latinoamérica*,: 11-42 México: El Colegio de México.
- Del Valle, J. (2007). Lengua, patria común: La hispanofonía y el nacionalismo panhispánico. En Del Valle, J. (Ed.), *La lengua ¿patria común? Ideas e ideologías del español*,: 31-56 Madrid: Vervuert-Iberoamericana.
- Dubet, F. (2008). El declive y las mutaciones de la institución. En: Jociles y Franzé (Eds.), *¿Es la escuela el problema?*;: 217-238. Madrid: Trotta.
- Foucault, M (2006). *Seguridad, Territorio, Población*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Instituto Cervantes (2005). *El español como nueva lengua. Orientaciones para un curso de emergencia para inmigrantes*. Madrid: Santillana, Instituto Cervantes.
- Villalba, F y Hernández MT (2000). La enseñanza del español a inmigrantes y refugiados adultos. *Actas de las II Escuela de Verano metodología y evaluación de personas adultas*,: 97-118 Madrid: Comunidad de Madrid.
- Woolard, K. (2012). Las ideologías lingüísticas como campo de investigación. En B. Shieffelin, K. Woolard, y P. Kroskirty (Eds.), *Ideologías lingüísticas*: 19-69. Madrid: Catarata.

Políticas, sujetos e instituciones: los procesos de implementación de políticas educativas.

Un abordaje socioantropológico

Cecilia Diez, Programa de Antropología y Educación, ICA, FFyL - UBA, e-mail: acecilia.diez@gmail.com

Introducción

En el presente trabajo procuramos abordar los aportes de la investigación etnográfica en el campo educativo, en relación con el análisis de procesos de producción y puesta en marcha de un programa de política educativa destinado a “sectores en situación de vulnerabilidad”. Desde el trabajo de campo, nos aproximamos al “saber docente” que, a diferencia del prescriptivo saber pedagógico, se construye “...en el proceso de trabajo docente, en la relación entre las biografías particulares de los maestros y la historia social e institucional que les toca vivir” (Rockwell, E., 2009: 28). Este conocimiento se integra a las prácticas de actores que participan del campo educativo, entendido éste en sentido amplio, el que rara vez se documenta dado que se expresa en las reflexiones sobre el quehacer. En el caso bajo análisis, intentamos diversificar el espectro de voces de actores institucionales y no gubernamentales que participaron a nivel local en la implementación del programa, así como a quienes, desde su lugar de funcionarios a nivel nacional, lo diseñaron y se abocaron a su implementación¹.

Los orígenes de un programa

El referente empírico abordado es un programa de política educativa que estuvo vigente entre los años 2004 y 2009, el Programa Nacional de Inclusión Educativa Todos a Estudiar². Mediante entre-

1 El trabajo de campo realizado se articula alrededor de una tesis de maestría (en elaboración) y abarcó entrevistas a otros actores del nivel local, así como a funcionarios y ex funcionarios de la jurisdicción y a integrantes de OSCs implicadas en el programa en los niveles local y nacional.

2 El PNIE TAE fue creado mediante Resolución Ministerial N° 605/04 (11/06/2004) y estuvo vigente hasta el año 2009.

vistas hemos podido recuperar las voces de funcionarios del nivel nacional que tomaron parte en los procesos de definición, quienes daban cuenta del contexto de época y fundamentaban sus decisiones:

...en el 2003, entra Kirchner³ y Daniel⁴ asume de Ministro (...). Las primeras investigaciones que se hicieron fueron para ver la situación de igualdad, de desigualdad, de evaluación de nivel... y aparecía por el censo [nacional del año 2001] que había un nivel de deserción terrible en escuela secundaria y que había una cantidad demasiado importante de pibes que tendrían que estar en la escuela y no estaban.(...) Y que tampoco trabajaban. Entonces... entramos como asesores de Jefatura de Gabinete especialmente para pensar políticas destinadas a atender la situación de vulnerabilidad social o de achicar la brecha de escuelas muy pobres.

Una de las funcionarias a cargo del diseño del programa daba cuenta de algunas tensiones que se planteaban al definir los contornos del problema y decidir líneas de acción, considerando los límites y las posibilidades que ofrecía el otorgamiento de becas:

...me acuerdo que Daniel me llamó y me dijo 'Kirchner quiere que trabajemos para incluir a los pibes, que diseñemos algo para incluir a los pibes que están afuera'. Y entonces al principio salió como bueno, que demos becas y... yo empecé a plantear que no, que la beca no iba a poder suplir la changa.(...) Hicimos un estudio para entender por qué dejaba un pibe la escuela; lo que pasa es que yo digo estudio y al mismo tiempo tenés que diseñar la política, no es una investigación.

En situaciones emergentes como la descrita, la educación suele ser connotada como la vía de solución a las cuestiones de integración social de niños y jóvenes, al tiempo que se le asigna un lugar fundamental en la generación de oportunidades de inserción laboral. Las condiciones problematizadas -jóvenes que no estudiaban ni trabajaban- representaban un desafío en relación con la lógica precedente acerca de los destinatarios legítimos de acciones desde el sistema educativo:

El Ministerio tenía una lógica que era que sólo se apoyaba a un pibe que era alumno... entonces el primer quilombo fue cómo apoyar con una política educativa a alguien que ya no estaba en el sistema educativo. (...) Cómo ayudar a un pibe que no tiene documento y que no va a venir naturalmente a la escuela.

Acorde al relato de sus protagonistas, una vez conformado el equipo de asesores y proyectado el universo de destinatarios del nuevo programa, se comenzó a definir la propuesta de acciones a llevar a cabo, enfatizando una característica particular: la convocatoria a actores no institucionales, recuperando experiencias previas de los funcionarios, quienes habían diseñado e implementado el programa Zonas de Acción Prioritaria en la Ciudad de Buenos Aires.

Entonces la idea era ver, esta experiencia que te contaba en Ciudad, en donde hay una modalidad de convocatoria... que es fundante... de diseñar una política en conjunto con los actores

3 Remite a Néstor Kirchner, quien asumió la presidencia de la nación el 25 de mayo de 2003.

4 Refiere a Daniel Filmus, quien estuvo a cargo del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación entre 2003 y 2007.

sociales y en terreno, no? Eso es lo que marcó ZAP y que de alguna forma se exportó al Ministerio porque fue la línea política...

En este caso, la evaluación que hacían de los resultados alcanzados en la Ciudad de Buenos Aires era altamente positiva, por lo cual se apostaba a replicarlo en aquellas jurisdicciones que acordaran implementar el programa Todos a Estudiar mediante la firma de un convenio con el nivel nacional.

El modelo implicaba asambleas por barrio, diagnóstico colectivo de los problemas más urgentes, diseño de la política para responder a los problemas pero con los actores. Cuando me refiero a actores no me refiero al vecino que está adentro de la casa, me refiero también a referentes o representantes de los vecinos, no en un asambleísmo, al director del hospital, al director del centro de salud, que sé yo... Entonces, nosotros veníamos de tener toda una experiencia de trabajo en la comunidad asociadamente a la escuela, porque... sabíamos que la escuela estaba desconociendo un montón de cosas que sucedían en la comunidad.

Esta experiencia previa jugaba fuertemente a la hora de tomar decisiones. La consideración de que el éxito adjudicado al programa Zonas de Acción Prioritaria se fundaba en la propuesta de participación extensiva a actores extra-escolares, llevaba a intentar repetir algunos de los lineamientos generales.

Este modelo de gestión podía ofrecer a organizaciones no gubernamentales un espacio de protagonismo poco frecuente en el sistema educativo, tanto en la administración de recursos como en el diseño de diversas formas de acercamiento a los jóvenes en contextos específicos. Así, las agencias gubernamentales de distintos niveles se veían impulsadas a generar acuerdos, tal el caso de los actores escolares que debían convocar a organizaciones sociales de orden local y con inserción territorial. La razón por la cual se abría el juego a actores extraescolares dentro del programa era expuesta en estos términos por quien era entonces el Ministro de Educación:

Es precisamente aquí donde la intervención de las organizaciones de la sociedad civil [en adelante, OSCs] es fundamental, porque ellas acceden a un lugar que hasta ahora le estaba vedado a la escuela, un espacio al que todavía la escuela no ha llegado.⁵

El programa parecía afirmarse sobre un supuesto según el cual los “sujetos pobres” resultaban más accesibles desde el lugar de proximidad de las organizaciones comunitarias, que desde las instituciones y formas estatales, aún de aquellas situadas en el nivel local.

El Ministerio de Educación de la Nación aportaba recursos a las escuelas para desarrollar *Propuestas Pedagógicas Institucionales* en colaboración con OSCs que permitieran inscribir a jóvenes de once a dieciocho años en los denominados “*espacios puente*”, dispositivos transicionales hasta la inclusión en el sistema educativo formal. Además, asignaba becas de reinserción a los asistentes y un monto adicional para el “Facilitador pedagógico”, docente designado para coordinar y ejecutar la propuesta. Finalmente, la escuela percibía otro subsidio para la Adquisición de Equipamiento Escolar. La articulación con OSCs se daba en los niveles nacional, jurisdiccional y local, conformándose Mesas

⁵ Jornadas de lanzamiento del programa (23 y 24 de setiembre de 2004).

de Coordinación con funcionarios o directivos de las escuelas.

El programa en el nivel local

En el año 2006, funcionarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires acordaron por convenio la implementación del programa en unas pocas escuelas medias de la jurisdicción. Realizamos trabajo de campo en una de ellas en 2009 y 2010, cuando el programa llegaba a su fin. De este modo, accedimos a relatos sobre la experiencia por parte de actores institucionales y de las OSCs incluidas en la Mesa de Coordinación Local, donde se integraban el director y representantes de organizaciones comunitarias.

Respecto del trabajo con las organizaciones y las frecuentes reuniones sostenidas, el director de la escuela comentaba:

En lo personal me gusta, creo que siempre fui militante desde la educación. No sé, capaz que me queda grande dicho así. Pero me refiero al entramado político educativo. Quizás el Estado tiene que tener otro tipo de participación, aportar mayores recursos y cierta estructura.

Si en los inicios hubo buena predisposición para encarar encuentros y tomar decisiones, la continuidad de las reuniones se planteó como un verdadero obstáculo a superar. Desde su perspectiva, el sentido que cobraban las acciones remitía expresamente a la dimensión política de la tarea en el campo educativo; pero al mismo tiempo, parecía entrar en contradicción con la dedicación horaria no contemplada en la situación laboral:

En el primer año para instalar esto hubo mucho trabajo yo te diría militante (...). Y fue un año así, reuniéndonos miércoles, reuniéndonos sábado, reuniéndonos lunes, reuniéndonos por esto, por el otro. Acompañando actividades que se hacían en los distintos lugares. Fue muy desgastante y lo que uno a veces pretende es que se instalen cosas y que después sigan porque si no, siempre... Y bueno, algunas cosas siguieron lo que pasa es que capaz que este año sirvió para que se conozca el programa y tengan todos conciencia de sus virtudes y sus limitaciones y después se siguió con algunos que valoraron que ameritaba seguir y no todas las organizaciones quedaron.

La docente a cargo de la propuesta de inclusión –denominada “facilitadora” en el contexto del programa– fue quien buscó contactos a partir de los cuales se ofrecieron talleres en el espacio territorial de la villa⁶ ubicada a veinte cuadras de la escuela-. Según su relato, las organizaciones padecen sus propias condiciones de precariedad, y dependen de recursos inciertos e insuficientes:

A la institución que recibe a los pibes, la tenés que construir (...) porque cada organización es distinta, tiene distinta especificidad, tiene distinto perfil... Vos pensá que esas organizaciones, aún hoy, se siguen manejando con niveles de informalidad muy altos, no son organizaciones

⁶ En Argentina denominamos “villas miseria” a barrios precarios que se han conformado por iniciativa de sectores populares que resuelven mediante autoconstrucción la necesidad de vivienda, sin planificación estatal y con escasos servicios (en Brasil, son conocidas como “favelas”).

estructuradas. Por ahí las organizaciones políticas están más estructuradas, pero las organizaciones barriales no están muy estructuradas. Siempre dependen de algún recurso del Estado que no se sabe ni cuál va a ser ni por dónde va a venir. Digo, es una tensión importante (...) El obstáculo mayor es la fragmentación, la discontinuidad, el perfil muy difuso de las organizaciones, que tiene que ver con un altísimo nivel de los recursos del Estado, de con quién están vinculados (...), cómo llegan a obtener los recursos. Y entre sí un nivel de competencia sangriento.

Al relatar las acciones desarrolladas, la facilitadora refirió inmediatamente las instancias de trabajo posteriores con los chicos inscriptos, ya no en vinculación con las organizaciones barriales, sino en espacios compartidos con otras instituciones educativas del ámbito local. Estos nuevos acuerdos asociativos ofrecían mayor estabilidad a los “espacios puente” al basarse en recursos institucionalizados del sistema educativo.

Una vez completado el período de participación en estos espacios, y a partir de la inserción masiva de chicos en las actividades, se procuró completar el proceso previsto en el diseño del programa, inscribiéndolos en las escuelas próximas para completar la escolaridad. Sin embargo, se presentaban diversos obstáculos tales como la falta de oferta educativa en la zona y el velado rechazo de los directivos a estos alumnos por su condición socio-económica adversa y la complejidad que esto implica, según los dichos de la facilitadora.

Trabajamos, los pibes recuperan el estímulo, y cuando vamos a buscar no hay escuela para ellos porque todos tienen sobreedad (...). Entonces los estamos llevando a una doble frustración y eso es perverso. ...también es una realidad que todas las escuelas que existen no tendrían que poner ningún obstáculo para tomar a los pibes y los ponen y eso no depende del gobierno sino de la corporación docente.

En tales circunstancias, los actores institucionales iniciaron acciones ante la Legislatura solicitando la apertura de una escuela media en el barrio de donde provenían mayoritariamente los alumnos incorporados a partir del programa. Esta inflexión en la orientación de los esfuerzos, en simultáneo con una reducción de la oferta de talleres fuera de la institución escolar, nos permite revisar los sentidos que fue cobrando el programa en la articulación entre escuela y organizaciones:

El espacio puente para mí fue simplemente una excusa (...) A mí me parece que en nuestra experiencia nosotros apuntamos más a ver cómo la escuela establecía vínculos con el contexto territorial inmediato (...). Nosotros lo que venimos trabajando ahora es tratar de sistematizar o de hacer un proyecto donde podamos presentar cuál es el cambio de sentido que tiene que tomar la escuela media para que a los pibes les importe la escuela. Hoy la escuela media no tiene absolutamente nada que ver con la vida de ninguno de estos pibes. (...) En nuestro proyecto Todos a Estudiar de este año [2009] nosotros estamos apuntando a hacer un proyecto que apunte a que las escuelas despierten y no seguir presionando a los pibes para que vuelvan a la escuela. (...) Estamos apuntando hacia la escuela y no hacia el pibe excluido.

Después de la convocatoria a los chicos, y una vez que muchos de ellos se hubieron incorporado a

las escuelas, parecía haber quedado atrás el tiempo de trabajo articulado con las organizaciones para dejar paso a esfuerzos en pos de lograr la permanencia sobre la base de la “transformación” de la escuela media, acorde a la línea esbozada en la Ley de Educación Nacional del 2006. De este modo, la facilitadora sintetizaba el nuevo sentido asignado a las actividades del programa en este espacio en particular:

Me parece que hay dos maneras de articular o de vincularse con la sociedad. Es desde una posición de neto corte asistencialista o para generar otro tipo de lazos. Y ese otro tipo de lazos lo que te da es la posibilidad de poner a la escuela produciendo conocimiento a partir de sus vínculos territoriales (...) para generar conocimiento hacia adentro de la escuela, conocimiento que la escuela le va a devolver a los pibes.(...) Pero el objetivo es encontrar la manera de que la escuela pueda explicarles a los pibes su propia realidad y que el pibe pueda ser crítico de su propia realidad.

Este trabajo con los jóvenes desde el conocimiento, cobraba un sentido político, ya que la apropiación crítica era pensada como un primer paso en pos de transformar esa realidad.

Desde esta concepción, se explica el esfuerzo volcado en conseguir la apertura de la nueva escuela, algo que resultó posible -según la facilitadora- gracias a una concepción del campo educativo como terreno de disputa. La articulación interjurisdiccional es una de las dimensiones donde esta condición se volvía evidente por entonces:

El Ministerio de Nación lleva a adelante una línea clara. El Ministerio de Ciudad lleva adelante una línea exactamente contraria. Nosotros orgánicamente dependemos del Ministerio de Educación de la Ciudad, padecemos mucho y nos metemos en todas las rendijas, pero ¿por qué, por ejemplo en esta escuela, o en la otra? Porque es gente con un pensamiento político claro, con una cuestión ideológica bien clara y que además tiene experiencia, y sabe cómo la remás adentro del sistema.

Así, a través del relato de los actores institucionales, pudimos recuperar las particularidades que cobró el programa en este contexto socioterritorial y entender en términos de proceso las diversas instancias que fue atravesando.

Palabras finales

La etnografía nos ha ofrecido la oportunidad de aproximarnos al relato sobre el proceso de diseño de una política educativa desde una perspectiva que devela tanto posicionamientos ideológicos como tramas de relaciones interpersonales. Al mismo tiempo, pone en perspectiva el lugar de los funcionarios que, en tanto sujetos situados, tomaron decisiones informadas no sólo en sus conocimientos, sino también en sus experiencias previas, lo cual permite restituir la historicidad inherente a los procesos bajo estudio sin desconocer el lugar de las trayectorias personales.

Por otra parte, los procesos de implementación de políticas educativas de nivel nacional en un Estado federal⁷ suponen la participación de distintos niveles de decisión con la concurrencia de agentes estatales que interpretan, recrean y aportan nuevos sentidos que se traducen en los diversos modos en que se plasma cada una de las líneas de política pública. Son ellos quienes ponen en acción la operación de las escuelas desde sus prioridades, al tiempo que tamizan las disposiciones oficiales (Mercado: 2005). En verdad, en cada instancia se llevan a cabo procesos de resignificación que constituyen una trama de mediaciones donde se juegan los contenidos y las modalidades concretas que asumen las políticas, programas y prescripciones normativas; procesos que no se hallan exentos de conflictos y negociaciones.

En el nivel local, hemos intentado dar cuenta de la complejidad que revistió una línea de política educativa que interpelaba a chicos que se hallaban fuera de la escuela, quienes debían ser convocados no sólo por agentes de instituciones educativas, sino también por actores provenientes de distintas organizaciones territoriales. Hacia 2009, la relativa autonomización de la escuela respecto de la articulación con actores del contexto socioterritorial daba cuenta de un proceso en el cual los actores institucionales fueron construyendo diversos sentidos, en una tensión que progresivamente llevó a sustentarse en otros agentes del sistema educativo, o bien a contar con el apoyo de agencias estatales casi exclusivamente. De este modo, pudimos acceder al *saber docente* que vuelve inteligibles las decisiones y cambios de sentido que encarnó el programa en este espacio particular.

Referencias bibliográficas

- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos de su implementación. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21: 403-424.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires, Paidós.
- Mercado, R. (2005). Procesos de negociación local para la operación de las escuelas. En: E. Rockwell (comp.) *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Montesinos, M. P. y Sinisi, L. (2009) Entre la exclusión y el rescate. Un estudio antropológico en torno a la implementación de programas socioeducativos. *Cuadernos de Antropología Social*, 29: 43-60. Buenos Aires: FFyL-UBA.

⁷ De acuerdo a la configuración institucional, las políticas educativas de orden jurisdiccional (provinciales y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires), gozan de cierta autonomía, pero se hallan reguladas por el marco normativo nacional y por los acuerdos plasmados en las Resoluciones del Consejo Federal de Educación (integrado por los Ministerios de Educación de cada una de las jurisdicciones y el Ministerio de Educación de la Nación).

La experiencia inicial de un profesor en la escuela primaria rural: una autoetnografía

Molina, Rosane Kreuzburg, UNISINOS/BR, rmolina@unisinós.

Lopes, Rodrigo Alberto, UNISINOS, rodrigolopes11@yahoo.com.br

El contexto de los autores y de la investigación

Esa autoetnografía fue concebida y producida en el contexto del Programa de Pos-Grado en Educación de la Universidade do Vale do Rio dos Sinos/Brasil, en los marcos del Grupo de Investigación “Micropolítica de las Instituciones Educativas”, Línea de Pesquisa “Educação, História e Políticas”. La primera autora es profesora e investigadora en esa Universidad y el segundo autor hizo su Master bajo su dirección. Lo concluyó en 2012 y lo hizo asumiéndose como objeto de su propio estudio, bajo los marcos teórico-metodológicos de los estudios autoetnográficos. La carrera docente del profesor se inicia en 2010 en el mismo momento en el que el inicia su master. Antes, Rodrigo, además de cursar Educación Física, tenía una beca de iniciación científica y algunas experiencias de docencia en clubes deportivos y ONGs donde trabajó con niños y jóvenes enseñándoles al fútbol. De las escuelas, hasta entonces, lo que conocía remontaba a sus tiempos de estudiante y, en los últimos años, de su experiencia de acompañar las actividades del grupo de investigación del cual hacía parte. En esa comunicación discutimos algunos de los principales momentos de cambio, de reflexión y de afirmación por los cuales el maestro pasó en sus primeros años de experiencia docente, registrados en su autoetnografía. Rodrigo, su nombre, es un maestro de Educación Física y comparte la autoría del texto con la directora del estudio, entre otras razones, por reconocimiento al proceso reflexivo que los dos construyeron, en colaboración, a lo largo del proceso investigativo. Así, utilizamos en este texto, la primera persona del plural y no el característico “yo” propio de los diseños auto etnográficos. Rodrigo es un joven maestro cuya historia de vida está circunscrita en la cultura urbana de la Región Metropolitana de Porto Alegre, Sur de Brasil. La experiencia docente auto investigada ocurre en una escuela de zona rural del Municipio de Ivoti, distante 60 km de Porto Alegre, capital

del Estado de Río Grande del Sur. Ciudad cuyos primeros habitantes fueron los inmigrantes alemanes, en los años 1820, oriundos de la Región Hunsruck, en la actual Alemania, en aquello entonces perteneciente a Prússia. Es un Municipio con 23.000 habitantes que hasta hoy, en las localidades rurales, hablan en dialectos alemanes. La economía es eminentemente de características rurales. La agricultura y la pecuaria son practicadas en pequeñas propiedades. Con fines comerciales son cultivadas flores y, de parte de la pecuaria, hay significativa producción de leche. En el campo de la industria, hay fábricas de zapatos, de lácteos y de prendas de punto. Esas características del lugar contrastan con el contexto y la cultura urbana de origen del maestro. En ese lugar, el maestro iniciante sentíase como un sujeto sin experiencias personales y profesionales capaces de constituir pilares de orientación para su trabajo y para la comprensión de sí mismo.

La escuela donde el maestro trabaja es de enseñanza primaria, está distante 5 km del centro de la ciudad de Ivoti, Ubicase en tierras que fueron destinadas por la propia comunidad para ese fin en el año 1969. Sus 60 alumnos provienen de 55 familias campesinas.

La política educacional brasileña para la educación rural tiene por objetivo garantizar el derecho al conocimiento, a la ciencia y a la tecnología socialmente producida y acumuladas (noción de escuela pública), como también contribuir a la afirmación de los valores y de la cultura, las identidades y la propia imagen de la diversidad que hace hoy el pueblo brasileño del campo. En los marcos jurídicos que la amparan, especialmente las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo (Rurales), aprobadas por las normativas del Consejo Nacional de Educación, la educación Rural está comprendida como una estrategia de desarrollo socioeconómico del medio rural y de fortalecimiento identitario de los estudiantes de esas localidades.

El problema de investigación y las decisiones metodológicas

El proceso de investigación aquí descrito contempla los tres primeros años de experiencia del maestro de Educación Física en la escuela rural antes descrita. A través de una autoetnografía, el maestro construye dilemas y respuestas partiendo de su pregunta inicial: ¿de qué modo, él, un maestro principiante y detenedor de una identidad marcada por significativos eminentemente urbanos, significa y proyecta su docencia en una escuela rural que, justo en aquél momento, trabaja firmemente en la institucionalización de su identidad bajo el proceso de definición y escritura de las directrices de su Proyecto Político-Pedagógico?

La investigación fue construida a partir de dos narrativas: una autobiográfica y otra autoetnográfica. La escrita de la primera funcionó como uno de los aportes para la construcción de la segunda.

En la narrativa autobiográfica de formación (JOSSE, 2010), el maestro objetivó tomar conocimiento de las principales marcas constitutivas de su identidad docente. Para eso, recurrió a sus experiencias más significativas, personales y profesionales, anteriores a su ingreso en la escuela. Las describió y las reescribió, revelando saberes construidos y adoptados en sus experiencias de trabajo anteriores con niños y jóvenes en los clubs y ONGs en las cuales había trabajado. Segundo Josso (2010), la construcción de una narrativa es en sí misma un proceso (auto) formativo por permitir al

sujeto recordar, interpretar y resignificar su propia trayectoria formativa. Por su parte, Devis, Smith y Sparkes (2010), afirman que el individuo, al narrarse, explicita la proyección de su identidad.

La narrativa autoetnográfica, por su parte, fue construida a partir del análisis de dos instrumentos de colecta de los datos: a) de la narrativa autobiográfica de formación; b) del diario autobiográfico de sus clases (ZABALZA, 1994). El punto clave, en el sentido del desafío, de la experiencia del maestro en los primeros quince meses en la escuela rural, fue el proceso de construcción del Proyecto Político Pedagógico de dicha escuela. Así, en el diario de sus clases, el profesor describió lo que iba pinzando, a partir de su óptica, respecto al proceso que participaba y construía, de forma colaborativa con sus colegas profesores, o sea, la institucionalización de la identidad rural de la escuela.

La visibilidad de la autorreflexión se evidenció en la rutina de la escritura del diario autobiográfico de sus clases, sugerido por Zabalza (1994) como instrumento de formación para los profesores. Afirma el autor que esa es una estrategia que permite a los docentes (especialmente a los principiantes) explicitar su visión de la realidad en la cual están viviendo. La lógica formativa del diario reside en el hecho del profesor, al narrar su experiencia, reconocer a sí propio, favoreciendo la reflexividad en la acción pedagógica y la consecuente autoconciencia de sus posibilidades de intervención, especialmente en el contexto de sus clases.

Como bien definen Ellis y Brochner (2000), en una autoetnografía el investigador es el propio fenómeno del estudio. Asumir ese desafío significa, como define Spry (2001) uno mismo apostar en la posibilidad de lograr cambios de conciencia y de construir nuevos conocimientos pedagógicos bien como nuevas habilidades. Así, el proceso produce tomadas de conciencia autorreferentes desencadenadoras de procesos de autoconocimiento y autoformación.

Por su parte, la intensificación de la reflexividad por efecto de la escrita del diario de clase y de las discusiones con la profesora orientadora del trabajo, fue fundamental para el ejercicio de repensar y repensarse explicitados por el maestro en la narrativa autorreferente. La trayectoria formativa revisitada por la escritura de las dos narrativas hizo emerger sentimientos, ideas y proyecciones que cambiaron la forma como el maestro se posicionaba ante dos aspectos importantes para su estudio y trayectoria profesional: ser profesor en contexto rural y alternativas para afrontar el choque de realidad.

Ser maestro en contexto rural

Las políticas curriculares brasileñas forman maestros que no están preparados para reconocer el contexto rural como un espacio propio de vida, de logros y de realización de la humanidad. Con respecto a la formación docente, las políticas educativas brasileñas, por una parte, permanecen con un sesgo urbano y, por otra, los textos jurídicos toman la escuela como institución única, sin llevar en cuenta las especificidades regionales y culturales. La Ley de Diretrizes y Bases de la Educación Brasileña (Ley n. 9.394/96), por su parte, entre otras disposiciones, otorga a cada una de las escuelas la responsabilidad por la construcción de sus propuestas pedagógicas en consonancia con las necesidades y los principios definidos por cada una de las comunidades escolares, con autonomía

política, pedagógica, administrativa y financiera. De ahí resultan los Proyectos de las escuelas y, a través de ellos, se construyen las identidades de las mismas consolidando modelos de gestión, de cultura y de enseñanza escolares.

El ejercicio de la docencia basado en un Proyecto Político Pedagógico de una escuela rural, advierte Ribeiro (2007), presenta inúmeros desafíos. Entre ellos, la precariedad de las estructuras físicas, de presupuestos y, principalmente, la formación de los maestros. Los currículos de formación inicial de los profesores no incluyen la realidad de los contextos rurales y, los cursos de agronomía no incluyen la formación pedagógica. Arroyo (2009) añade más complejidad al desafío de comprender la educación en contexto rural y significar la docencia en esas escuelas. Según este autor, en el caso brasileño, las vivencias campesinas constituyen los sujetos en sus dimensiones sociales, políticas y culturales y, esto hace de los procesos de enseñar y aprender en el campo, un desafío distinto de las demandas de la educación tradicional. También, defiende la idea de los proyectos de escuela busquen aproximar los estudiantes de sus procesos formadores del campo para entonces escolarizarlos.

La escuela organizó su proyecto político pedagógico basado en el compromiso de articular la enseñanza en consonancia con la cultura local. Con eso pretendía cumplir con la premisa del reconocimiento y la valoración de la experiencia rural de los estudiantes, su cultura y sus raíces. El efecto buscado era el de motivarlos a seguir viviendo en la misma región siguiendo la tradición local. Los primeros seis meses de la experiencia docente de Rodrigo estuvieron dedicados al proceso de construcción del Proyecto para esa escuela rural. Decidieron colectivamente por la organización del currículo por proyectos de aprendizaje. Las jornadas de las clases fueron ampliadas, tres días a la semana, de una para dos. En las tres jornadas añadidas, los maestros con más experiencia y identificados con la cultura rural local, pasaran a administrar las clases-áncoras del proyecto, o sea, con los saberes y las prácticas rurales. En relación a los demás maestros, los gestores hicieron la apuesta del que la nueva forma organizativa del currículo probablemente les llevaría a asumir una identidad docente rural.

Rodrigo, como los demás maestros, tomó para sí el reto de, en aquello “espacio social” (escuela rural) construir un “lugar para sí” (maestro rural). Sin embargo, su capital cultural urbano, sus experiencias anteriores y su formación inicial en Educación Física, en nada le ubicaban en lo que el mismo, juntamente con sus colegas, definieron como proyecto de escuela para aquella comunidad rural. Le atormentó la tomada de conciencia de que: a) los estudiantes de aquella escuela poseían subjetividades con significativos híbridos y no solamente rurales; b) el proyecto de escuela rural, tal y como estaba definido, imposibilitaba la colaboración de los maestros “forasteros” con las directrices planteadas; c) que sentíase incapaz de asumir una identidad de maestro rural.

Alternativas para afrontar el choque con la realidad

Dos estrategias fueron fundamentales, no solo para el maestro “afrontar el choque de realidad”, sino que igualmente para avanzar en su disertación de master: a) los ejercicios de reflexividad por la retomada de su diario de campo (registro de sus clases y de la dinámica de la escuela mientras

construyeron el Proyecto Político-Pedagógico) y por la intensificación del diálogo con su orientadora de master; b) la lectura del pensamiento de Boaventura Santos (2000 y 2010). Comprendió que una identidad se construye en procesos negociados –Identidad para “si” y identidad para los “otros” (DUBAR, 2005). La auto reflexividad, el pensamiento mediador y la vivencia abierta hacia la diversidad, defendidas por Santos (2010) y Nóvoa (2011) contribuyeron con un nuevo posicionamiento del maestro ante la Escuela Rural y su Proyecto Político-Pedagógico. Pasó a creer que el fortalecimiento de la Educación en contexto rural quedaría más significativo si identificase la diversidad cultural como posibilidad de diálogo con la diferencia para con ella aprender. Sus nuevas convicciones le motivaron al posicionamiento de privilegiar los aprendizajes *desde el campo* y no solamente los aprendizajes *para el campo*.

Así, fue introduciendo en sus clases de Educación Física elementos de la cultura corporal humana del mundo rural, articulándolos con saberes e prácticas del campo. Asumió la perspectiva crítica de la enseñanza de la educación física (Kunz (2006) y Coletivo de Autores (1992) por entender que trabajar en esa perspectiva era significativo para los estudiantes, entre otras razones, por las particularidades de la región: raíces germánicas y zona rural. Al trabajar con conocimientos significados en el contexto socio histórico de la localidad estaba siguiendo uno de los principales principios de la Educación Física Crítica: la relevancia social de los contenidos.

A continuación, la toma de conciencia fue profundizándose llevándolo al desafío de buscar espacio junto a los gestores e demás colegas profesores que le permitiese materializar políticamente el proceso de renovación lo cual vivía. Tuvo que enfrentar argumentativamente la propuesta pedagógica que el mismo materializara meses antes con sus colegas y que, hasta aquel entonces, no era contestada por nadie. Así registró su dilema en su diario de clase: *en el proyecto de escuela que construimos hay espacio para la polifonía, sin embargo, ya lo sé lo difícil que será hacerme escuchado delante de una coral que canta en unísono otra melodía.*

El pensamiento de Santos (2010) contribuyó para que el profesor no se alejara de la idea de que el campo tiene en si valores importantes que merecen ser incorporados en el currículo escolar. Experiencias y contenidos históricamente relacionados a Educación Física, una vez recriados, reinventados, repensados, resinificados por los elementos que demarcan la cultura del campo, pueden hacer sentido en la escuela rural.

Las estrategias asumidas para mediar la pluralidad del mundo con la especificidad del contexto rural local hicieron al profesor experimentar el ejercicio de la docencia desde el campo. En otras palabras, una docencia cosmopolita, valoradora de las raíces locales, pero también interesada en proyectarlas para *más allá del campo*, abierta al mundo como forma de mantenerse en constante renovación.

Notas finales

El proceso de autoformación aquí descrito es de un maestro en el inicio de la carrera, cercado de dilemas, cuya experiencia se da en una escuela en clima de cambio, en una cultura contrastante con

la suya. Una trayectoria que cuando se inicia fue pensada a partir de frágiles convicciones y que por fuerza de la reflexividad en ella incidida, cambió algunas rutas. Es la historia de la experiencia de un maestro que se repiensa para dejar de pertenecer a “un lugar” enfrentando y celebrando el “no lugar”, un maestro que apoyado en el dialogo reflexivo camina hacia una identidad cosmopolita.

La reflexión propiciada por la escritura de su diario de clase autobiográfico, por las lecturas y por los diálogos con su orientadora de master, le hizo aprender desde su propio camino. Al mirarlo hacia atrás, se le dio cuenta del sentido y del “no sentido” de sus opciones, ponderó sus acciones y comprendió mejor lo que vivía, proyectó cambios y renovó perspectivas. Los nuevos conocimientos y reafirmaciones emprendidas por el maestro en su proceso de autoformación le hicieron reinventar a si propio. La creencia de que los aprendizajes construidos en esa experiencia docente inicial produjeron un estado de autonomía para construir su propio itinerario formativo, se constituye como un “plano” en el cual ese maestro proyecta orientar sus futuros caminos. Asume así, a partir de esa misma experiencia, el desafío de reinventarse permanentemente, orientándose en ese reto, tanto en la auto referencialidad cuanto en la reflexión sobre las experiencias que le tocarán vivir.

Referencias bibliográficas

- ARROYO, M. (2009). A educação básica e o movimento social do campo: In ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs). *Por uma educação do campo*. Petropolis: Vozes.
- COLETIVO DE AUTORES. (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- DEVIS, J. D.; SMITH, B.; SPARKES, A. C. (2010). Investigación narrativa y análisis narrativo en la Educación Física y el Deporte. In *Seminario de pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: UFRGS/ESEF
- DUBAR, C. (2005). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. São Paulo: Martins Fontes.
- ELLIS, C.; BROCHNER, A. (2000). Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds). *Handbook of qualitative research*. California: Sage.
- JOSSO, M. C. (2010). *Caminhar para si*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- KUNZ, E. (2006). *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí.
- NÓVOA, A.; FINGER, M. (orgs). (2011). O regresso dos professores. IN: Congresso Internacional de Educação, 7, (2011), São Leopoldo, *Anais do VII Congresso Internacional de Educação*.
- RIBEIRO, M. Educação do Campo: a emergência de contradições. IN: GRACINDO, R. V. (Org). *Estudos em campos de desigualdades sócio-educacionais*. Brasília: Liber Livro.
- SANTOS, B. de S. (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez.
- SANTOS, B. de S. (2010). *A gramática do tempo*. São Paulo: Cortez.
- SPRY T. (2001) Performing Autoethnography: an embodied methodological praxis. *Qualitative Inquiry*. 7:706-732.
- ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de aula: contributo para os dilemas práticos dos professores*. Porto Alegre: Porto, 1994.

Trastorno por déficit de atención e hiperactividad en adolescentes: un enfoque antropológico

Elena Gil Álvarez, UCM. jjelenica@hotmail.com

Elena Vaquerizo Gómez, UCM. elenavaquerizo@ucm.es

Construcción de la subjetividad desatenta e hiperactiva y políticas educativas

Esta comunicación aborda la construcción hegemónica biomédica del sujeto adolescente hiperactivo y desatento en la que se enmarcan las políticas públicas educativas. Se subrayan los factores socioculturales influyentes en la interpretación de este sujeto, analizando el papel de los “expertos” científico-técnicos. Profundizando en los mecanismos de interpretación y (re)producción, desde un enfoque foucaultiano, de las estructuras de poder en el ámbito educativo. Dado que no hay leyes educativas específicas dirigidas a población con TDAH (su especificidad se diluye dentro de la categoría de “alumnos con necesidades educativas especiales”), hemos seleccionado documentos relevantes, entre otros la Guía de Práctica Clínica del TDHA del Ministerio de Sanidad (2010). A continuación presentamos una génesis sociocultural de la “emergencia” del TDAH, abonando el terreno para el posterior análisis de la construcción del sujeto.

Aparición-contingencia-variabilidad-discontinuidad del TDHA

El TDAH es considerado actualmente el trastorno con mayor prevalencia en niños escolares, afectando, supuestamente, a entre el 3 y el 5% (DSM-IV-TR, 2001). La reciente creación y extensión del diagnóstico sugiere un proceso de *medicalización* de una serie de conductas previamente gestionadas en los contextos escolar y/o familiar y cuyos sujetos eran considerados no como enfermos sino como niños problemáticos, rebeldes o antisociales (Conrad, 1975: 16).

La premisa de nuestro enfoque es que la construcción biomédica de la enfermedad tiene efectos de *poder*, entendido en el sentido positivo foucaultiano de construcción de subjetividades, por el cual los procedimientos “funcionan no ya por el derecho sino por la técnica, no por la ley sino por la

normalización, no por el castigo sino por el **control**” (Foucault, 2010: 86). Así, la autoridad científico-experta define ciertas personas y conductas como anómalas, traducándose en una forma de *control social* (Conrad, 1992: 216). Para este análisis es necesario contextualizar la “aparición” del TDHA y su posterior y progresiva medicalización, enfatizando los aspectos del devenir histórico de esta patología que desvelan la aparición, discontinuidad, heterogeneidad y contingencia, en términos foucaultianos, así como los instrumentos de legitimación del discurso biomédico.

En primer lugar, según Pawluch, cabe destacar los cambios en salud (vacunación infantil, medidas públicas de salud y mejora del nivel de vida) que disminuyeron el número de niños a tratar por los pediatras. Ello exige una reorientación de las prácticas pediátricas, que comienzan a incluir las *conductas problemáticas* de los niños en su dominio (Conrad, 1992). Además, a mediados del siglo XIX se crea la “nueva psiquiatría” mediante un desplazamiento de la construcción de la enfermedad, antes vinculada a la conciencia y a la percepción de la realidad, y ahora concebida a partir del eje de lo voluntario/involuntario (Bianchi, 2010). Posteriormente, desde principios y hasta la segunda mitad del siglo XX, se cambió una interpretación del trastorno centrada en las relaciones sociales de la temprana infancia por la teoría del temperamento heredado, subrayando el **origen biológico** del trastorno, ligado a la dotación genética del niño.

Este cambio puede entenderse como un posicionamiento de la psiquiatría, con bajo prestigio entonces, dentro del campo científico, para adquirir **legitimidad**, alineándose con disciplinas más prestigiosas (neurología, biología), y distanciándose de otras (educación, bienestar social) (Lakoff, 2000). Además, durante este período se incrementa la relevancia de las clínicas de experimentación psiquiátrica, que focalizan sus estudios clasificatorios hacia el comportamiento y conducta infantil, vinculándolo con el germen de la delincuencia (Harwood, 2009). En este discurso se enmarca un paradigma del comportamiento infantil que subraya los condicionamientos sociales y económicos que alejan del **modelo normalizado**.

Los sujetos son considerados enfermos, potencialmente criminales, en base a un comportamiento moralmente reprobable, relacionado con las clases bajas y el lenguaje soez, aparentemente demostrado en las investigaciones científicas de estas clínicas. Se produce lo que Taussig (1995) denominaría la invisibilización-reificación del sujeto, promovida por el saber experto, que enmarca la problemática dentro de un contexto reconocible que cosifica y fragmenta al sujeto, reduciéndolo a un dato estadístico. Good critica estas prácticas que disocian el conocimiento de la propia experiencia narrativa del sujeto, ya que “el conocimiento objetivo del cuerpo humano y la enfermedad no son posibles al margen de la experiencia subjetiva” (2003, 216). La etnografía de Harwood (2009) se centra precisamente en estas narrativas de adultos diagnosticados en la infancia/adolescencia con TDAH.

Según estas personas, desde la escuela primaria resultaban un problema para profesores y compañeros. Debido a la imposibilidad de los profesores de controlar la situación, eran cambiados a menudo de centro, eludiendo sus responsabilidades. Frecuentaban centros de educación especial. Así, desde la etapa de primaria se empieza a producir fragmentación y división escolar, en base al carácter de estos alumnos distanciados de la norma. La incapacidad de ser controlado por profesores es un elemento de la categorización sano/enfermo. Harwood también destaca la influencia del saber psiquiátrico en los adolescentes definidos como incapacitados. Así, los factores socioeconómicos y

culturales subyacen en la fragmentación y separación de los adolescentes problemáticos. El sistema educativo distingue, predispone y separa a los alumnos que no van a ser receptores del capital cultural, el puente hacia el económico.

En el contexto educativo español también se dan estos procesos de fragmentación y división del alumnado en base a los parámetros definidos como normales. A diferencia del contexto escolar británico y el norteamericano, que relacionan la hiperactividad con el germen de la criminalidad y el fracaso escolar respectivamente Harwood (2009), el sistema sanitario y escolar español parece ir dirigido hacia una mayor difusión y conocimiento acerca del trastorno, presentando al sujeto como un enfermo mental “arrastrado por sus propias circunstancias” y sin capacidad de autocontrol, al cual hay que comprender, asesorar, pautar el comportamiento, pero sobre todo, tolerar.

Muy elocuente es el video animado que se proyectó en el Congreso Nacional de Hiperactividad de Donosti en el pasado año (www.educa2.madrid.org), en el que se identifican una serie de conductas como anómalas. Por ejemplo, dibujar garabatos sobre las cuentas durante las clases de matemáticas. Mientras, se escuchan las voces del hijo y la madre en off: “¿Por qué me regañan a mí siempre? ¿Por qué no puedo relacionarme con nadie?, ¿Será capaz de relacionarse con otras personas?”. El TDAH aparece como un obstáculo que invalida la voluntad y agencia del sujeto, el cual se presenta como impulsivo, egoísta, inquieto, creativo y olvidadizo, que requiere tratamiento farmacológico y terapia psicológica para “normalizarse”. Ante la preocupación de las familias, “los que conviven con la enfermedad” (www.pandah.es), los encargados de “solucionar” estas conductas incontroladas-perniciosas son “expertos” científico-técnicos. No obstante, las investigaciones no se pueden desvincular de los intereses de quienes las financian. En el caso del TDAH, la financiación procede generalmente de empresas farmacéuticas. El Proyecto PANDAH (Plan de acción en TDAH), orientado a mejorar la vida de las personas con TDAH, está financiado por Shire. Por su parte, en la Guía de práctica clínica para TDAH del Ministerio de Sanidad aparecen las colaboraciones, subvenciones, financiación y apoyo recibidos por la mayor parte de los profesionales encargados de elaborarla. Las empresas son en su totalidad farmacéuticas nacionales y extranjeras, como Novartis, Lilly, Janssen-Cilag, AstraZeneca, Wyeth, Almirall, Esteve, Juste, GlaxoSmithKline y Pfizer. De hecho, la misma guía desaconseja vivamente cualquier tratamiento alternativo y complementario.

Otro recurso legitimador del discurso biomédico se emplea en una web de la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid (www.educa2.madrid.org). Consiste en señalar personajes célebres e intelectuales con TDAH, tanto en el pasado, Mozart, W. Churchill, T. A. Edison, como en la actualidad, el príncipe Carlos de Inglaterra y el actor Dustin Hoffman. A nuestro juicio, esta ejemplificación del TDAH a través de personalidades célebres y prestigiosas supone un modo de legitimar un trastorno que “siempre ha estado ahí”, sólo que se desconocía, a la par que se “normaliza” a los afectados, en tanto son aceptados socialmente.

Subjetividad no-normal, en riesgo y (auto)controlable

En los documentos analizados aparece una construcción articulada a través de las manifestaciones externas, ambiguas, i.e., los signos y síntomas, similar al discurso clínico sobre la esquizofrenia

analizado por Martínez (1998). Ahora bien, dicha construcción emerge como una desviación de la normalidad que contiene una construcción de un sujeto no-normal en dos sentidos. En primer lugar, como desviación de una normalidad estadística. Son habituales las referencias a la mayor frecuencia o intensidad de conductas de hiperactividad, desatención e impulsividad –el triple criterio diagnóstico– que también se dan en niños sin TDAH. Es decir, la diferencia entre un niño con TDAH y otro sin TDAH es cuantitativa más que cualitativa. Incluso se habla de “síntomas propios de la edad” (Guía de práctica clínica..., 35) El sujeto desatento e hiperactivo no lo es simplemente porque no preste atención o le cueste permanecer sentado en una silla, sino por la frecuencia de estas conductas, que aparecen como desproporcionales con respecto a los parámetros normales (habituales, regulares).

En segundo lugar, el sujeto con TDAH aparece como una desviación con respecto a una normalidad en el sentido de normatividad. En este sentido, la situación social adquiere gran importancia en los discursos, ya que es en referencia a ellas y a las normas correspondientes como los sujetos con TDAH se configuran como personas que no se adecúan a lo esperado, no se comportan como deberían. Así, por ejemplo, a veces se indica que los síntomas de inatención aparecen en cursos académicos más elevados, no cuando el niño es más pequeño. Esto es, cuando la situación social requiere la atención del sujeto y que, por tanto, la desatención se vuelve problemática. Incluso los criterios diagnósticos en el DSM-IV, en el que se basan los distintos documentos analizados, adquieren esta dimensión normativa-situacional, poniendo como condición que “algún problema relacionado con los síntomas debe producirse en dos situaciones por lo menos (por ejemplo, en casa y en la escuela o en el trabajo)”. A partir de esta normalidad normativa, el niño se construye como un sujeto disfuncional, cuya capacidad de adaptación al entorno (social) se ve alterada. Ahora bien, a modo de hipótesis planteamos que la “falta de adaptación” parece funcionar como un dispositivo ideológico que neutraliza –naturalizando– una serie de valores/normas sociales. Como indica Taussig, la “falta de adaptación es un concepto puramente normativo” que contribuye a la reificación de las relaciones sociales (1995:135).

Junto al sujeto no-normal en el doble sentido mencionado, se da un discurso articulado en torno al riesgo. Por un lado, el niño con TDAH tendría un mayor riesgo de fracaso escolar, problemas de comportamiento y dificultades en las relaciones socio-familiares e incluso de tener accidentes. Por otro lado, la no detección ni tratamiento del TDAH derivaría en perfiles sociales anormales, entre los que destaca el fracaso escolar y posteriores dificultades laborales. Adicionalmente, el riesgo de padecer TDAH se sexualiza, en la medida en que se alude a la mayor frecuencia de niños con TDAH que de niñas. Además, se diversifican los síntomas en función del género: se dice que las niñas tienden a presentar mayor inatención y los niños mayor componente de hiperactividad-impulsividad. A nuestro juicio, estos perfiles “sexualizados” de riesgo constituyen una expresión de la dimensión social que atraviesa la construcción de la subjetividad desatenta e hiperactiva.

Ambas construcciones de la subjetividad, a partir de la normalidad y del riesgo, configuran la conducta del niño como una conducta a controlar. Y se controla de diversas maneras: el tratamiento psicológico, la medicación, estrategias escolares (por ejemplo, dónde colocar al niño en clase), actividades extraescolares que permitan canalizar los síntomas... Cabe destacar la importancia que

adquieren los organigramas, la planificación de las conductas, y consejos sobre la gestión del tiempo, sistemas que Tuchman (1996) ha analizado como análogas a las técnicas tayloristas de control. Todas estas estrategias apuntan a la configuración de un sujeto controlable y autocontrolable, orientada a la incorporación de la normatividad social. En este sentido, se puede interpretar esta subjetividad como un caso de las nuevas formas de gobierno basadas en la “auto-dirección” o “auto-gobierno” (Lakoff, 2000).

En la Comunidad de Madrid, las prácticas educativas y la adaptación curricular para TDAH dependen fundamentalmente del informe del/a psicopedagogo/a del equipo de orientación. Para ilustrar la plasmación de las anteriores construcciones del sujeto desatento e hiperactivo utilizaremos un informe realizado por una psicopedagoga de un niño con TDAH (y con trastorno de la lectoescritura) en un colegio público.¹ En él se valoran distintos aspectos (intelectuales, comunicativo-lingüísticos, de adaptación social, emocionales) que no parecen patológicos. Se alude a su introversión y sentimiento de inferioridad, se dice que “no presenta problemas de comportamiento”, que “su actitud hacia los profesores es dócil y respetuosa”, que tiene “déficit de habilidades sociales, necesidad de vivir en grupo, escasa independencia”, que es “dócil, amable y cordial, acepta las normas de convivencia”. La caracterización del trastorno aparece en un apartado titulado “nivel de competencia curricular en las distintas áreas, estilo de aprendizaje, motivación para aprender”, lo que refuerza nuestra interpretación de que el sujeto desatento e hiperactivo lo es en tanto que aparece como *disfuncional* para la situación social escolar. Esta construcción aparece en el informe así: “Tiene altas dificultades de concentración y para mantener la atención durante períodos de cierta duración; a menudo se distrae con estímulos irrelevantes. Poco resistente a la fatiga, bajos niveles de memoria. Abandona ante la dificultad si no se le estimula y refuerza. Necesita alta mediación del profesor que estimule, oriente y refuerce sus realizaciones”. Finalmente, se recomienda una adaptación curricular *significativa* y se realizan orientaciones para los profesores y la familia, entre las que destacamos las siguientes. Para profesores: “Mantenerle en un lugar cercano a la profesora para ejercer un mayor **control** del proceso de enseñanza-aprendizaje”, “Las autoverbalizaciones o frases-guía para que el niño se **autodirija** son muy útiles, p. ej., frases como ‘tengo que poner primero la r y después la a’, pueden ser previamente practicadas por el profesor para que le sirvan de autodirección de su atención”. Para la familia: “Marcar un horario”, “Usar claves como recordatorios”, “No castigar las conductas que están **fuera del control** de la persona”.

Conclusión

Aunque un análisis de políticas educativas concretas para TDAH requeriría realizar trabajo de campo, hemos querido presentar una panorámica general de la construcción biomédica que atraviesa la subjetividad desatenta e hiperactiva en la que se enmarcan tales políticas. Entendemos que el análisis aquí presentado es una precondition para la comprensión (histórica, sociocultural) de la actuación escolar en TDAH, habida cuenta de la hegemonía de la biomedicina en la configuración de dicho trastorno y sus sujetos. En este sentido, hemos señalado el carácter histórico, no estático, sino

¹ El informe ha sido cedido por la dirección del colegio, y se permite su reproducción, a condición de no explicitar el nombre del centro.

variable y contingente del TDAH, tanto como fenómeno sociocultural como a nivel diagnóstico. Además, hemos indicado la importancia de los intereses mercantiles de la industria farmacéutica en las investigaciones y evaluaciones científicas. De hecho, la medicación existió antes que el desarrollo del diagnóstico, como señala Conrad (1975). En este contexto, el saber experto (científico-técnico) actúa como medio de legitimación en la conversión de un tipo de conducta en un *trastorno*; es decir, que sólo a través de esta autoridad legítima ciertas conductas se constituyen en un trastorno. Por último, la construcción de la subjetividad desatenta e hiperactiva, así como el tratamiento (terapéutico, farmacéutico o “consejos” de gestión del tiempo y conducta), configuran un *control* y una *regulación* de la conducta, en base a unos parámetros definidos socialmente como *normales*. Así, el sujeto hiperactivo y desatento se construye no sólo como no-normal, sino también como un sujeto controlable y autocontrolable. La configuración del saber biomédico como hegemónico a nivel prácticamente mundial (al menos, en Occidente), hace que las vivencias de niños con TDAH en las sociedades occidentales sean *relativamente* comparables. Por ello, aunque en un contexto sociocultural distinto, las narrativas descritas por Harwood pueden ser útiles para estimular la reflexión sobre las consecuencias que la construcción biomédica de la subjetividad puede tener sobre los propios sujetos.

Referencias bibliográficas

- American Psychiatric Association (1994). *DSM-IV: Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*. Versión española, ed. electrónica.
- Bianchi, E. (2010). “La perspectiva teórico-metodológica de Foucault: Algunas notas para investigar al ADHD”. *Revista Latinoamericana de Ciencias sociales, Niñez y Juventud*, 8(1): 43-65.
- Conrad, P. (1975). “The discovery of Hyperkinesis: Notes on the medicalization of deviant behavior”. *Soc. Probs.*, 23: 12-21.
- ___ (1992). “Medicalization and Social control”. *Annual Review of Sociology*, 18: 209-232.
- Foucault, M. (2010). *Historia de la sexualidad: La voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Grupo de trabajo de la Guía Práctica Clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes. Fundación Sant Joan de Déu (coord.). (2010). *Guía de Práctica clínica sobre el Trastorno por Déficit de Atención con Hiperactividad (TDAH) en Niños y Adolescentes*. Plan de calidad para el Sistema Nacional de Salud del Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Good, B. (2003). “La representación narrativa de la enfermedad” y “El cuerpo, la experiencia de la enfermedad y el mundo vital. Una exposición fenomenológica del dolor crónico”. En *Medicina, racionalidad y experiencia*. Barcelona, Bellaterra.
- Harwood, V. (2009). *El diagnóstico de los niños y adolescentes problemáticos. Una crítica a los discursos sobre los trastornos de conducta*. Madrid, Ediciones Morata.
- Lakoff, A. (2000). “Adaptative will: The evolution of Attention Deficit Disorder”. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 36(2): 149-169.
- Martínez Hernáez, A. (1998). *¿Has visto cómo llora un cerezo?: pasos hacia una antropología de la esquizofrenia*. Barcelona, Publicacions de la Universitat de Barcelona.
- Taussig, M. (1995). “La reificación y la conciencia del paciente”. En *Un gigante en convulsiones*. Barcelona, Gedisa.

Tuchman, G. (1996). "Invisible Differences: On the Management of Children in Postindustrial Society". *Sociological Forum*, 11(1): 2-23.

Referencias en internet

Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, Programa de apoyo dirigido a familias con menores afectados por TDHA. www.educa2.madrid.org.

PANDAH. Plan de acción en TDAH. <http://www.pandah.es>

Grupo de trabajo europeo para la sensibilización en materia de TDAH. Manual para padres y profesores. <http://www.tdahytu.es/manual-para-padres-y-profesores>

Equipos de Orientación (Comunidad de Madrid):

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_Actuaciones_FA&cid=1142329774100&idConsejeria=1109266187254&idListConsj=1109265444710&idOrganismo=1142359974952&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&pv=1142556622342&sm=1109266100977.

Usos prácticos de las políticas educativas

Política de becas en España y cambios en sus condiciones académicas de preservación: las experiencias, dilemas, recálculos y estrategias de un becariado en riesgo

María Luisa Jiménez Rodrigo. Universidad de Sevilla. mljimenez@us.es

Manuel A. Río Ruiz. Universidad de Sevilla. manurio@us.es

Manuel Caro Cabrera. Universidad de Sevilla. caro6@us.es

Introducción

El sistema de becas y ayudas al estudio en España se encuentra en un proceso de transformación. Más allá de una variación de sus requisitos de acceso y mantenimiento, esta modificación implica un cambio en la conceptualización tradicional de las mismas: de instrumento básico de equidad e igualdad de oportunidades para pasar a ser un incentivo al servicio de la excelencia académica y la eficiencia económica. Esta reforma se inserta dentro de un proyecto más amplio de transformación de las universidades españolas recogido en la Estrategia Universidad 2015 iniciada en 2008. En ésta se plantea “la mejora de las políticas de becas, ayudas y prestamos renta al estudiantado, adecuándolas a la estructura universitaria dentro del marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES)” (Consejo de Universidades, 2010:10). Pero ha sido en 2012, cuando los principales cambios se han oficializado —tras un serial de propuestas confusas y de informaciones estigmatizadoras sobre el estudiantado becario y sus familias— mediante una resolución del 2 de agosto¹. En ésta, el gobierno, esgrimiendo argumentos de “búsqueda del esfuerzo académico y la responsabilidad” y de mejorar la “eficiencia educativa”, ha elevado los criterios académicos para poder acceder y

¹ Resolución de 2 de agosto de 2012, de la Secretaría de Estado de Educación, Formación Profesional y Universidades, por la que se convocan becas de carácter general y de movilidad para el curso académico 2012-2013, para estudiantes de enseñanzas universitarias.

preservar las becas². Se introduce como innovación respecto a los planteamientos anteriores de asignación de ayudas al estudio por motivos económicos, la exigencia de cumplir una nota mínima para obtener la primera beca universitaria. Se exige así para acceder a cualquiera de los componentes genéricos (exención de tasas, transporte, residencia...) tener como mínimo un 5,5 en la nota de acceso a la universidad, siendo un 6 para la beca-salario (que es la que implica el componente económico más alto, unos 3.500 euros, aunque pueden acumularse a otros componentes que pueden llegar a un total de unos 6.000 euros). Igualmente, las condiciones para renovar y conservar la beca en los cursos siguientes se endurecen. Si antes de la reforma se exigía aprobar un 80% de los créditos matriculados (con la excepción de las enseñanzas técnicas con un 60%), ahora estos umbrales se elevan, afectando de forma diferencial a las diferentes ramas de conocimiento: un 90% para las carreras de artes y humanidades, ciencias sociales y jurídicas, y un 65% para enseñanzas técnicas. Umbrales aún mayores en el caso de las becas-salario, donde se exige aprobar el 100% de los créditos matriculados (un 85% a los estudiantes de carreras técnicas).

Sin embargo, y es aquí donde se centra nuestro interés, esta reforma no constituye sólo un mero ajuste técnico para mejorar la eficiencia del sistema, sino que puede conllevar mayores dificultades y desincentivos para los estudiantes de las familias más desfavorecidas a la hora de apostar por emprender estudios superiores o continuar en los mismos. Más aún cuando la reforma coincide, en un contexto de crisis económica y de recortes en el gasto público en políticas sociales, con la multiplicación de los hogares de rentas bajas que se ubican en el umbral de la pobreza, y con un incremento notable de las tasas universitarias³. Los escasos datos publicados por algunas universidades y administraciones públicas indican una disminución del número de estudiantes beneficiarios de estas ayudas como consecuencia de las nuevas exigencias impuestas al alumnado con menos recursos. La Universidad de Sevilla⁴ ha informado de una disminución de las becas concedidas (lo que implica 1.100 estudiantes más sin beca respecto al curso anterior), y de la renuncia a la matrícula de 2.429 estudiantes (464 por falta de pago), si bien estos datos no contemplan todavía los casos pendientes de requerimiento de pago por denegación de la beca⁵. Estos recortes se añaden a los ya tradicionales déficits de la política española de becas en relación a otros países en cuanto a la escasa cobertura y

2 En trabajos anteriores hemos realizado un análisis de la filosofía subyacente de la reforma, indagando en los argumentos y justificaciones esgrimidos por el gobierno junto a un examen de los datos de los años previos a la reforma que cuestionan los argumentos oficiales que habrían llevado a la elevación de los requisitos académicos para acceder y conservar becas en la universidad. Este trabajo se sustentó en la revisión de la legislación sobre becas y ayudas al estudio junto a la explotación de las estadísticas oficiales disponibles sobre esta cuestión. Paralelamente, también fueron incluidas en el análisis las noticias de prensa publicadas en el periodo de anuncio de la reforma por parte del gobierno (Jiménez, Río y Caro, 2012).

3 Junto al endurecimiento de las condiciones para acceder a una beca, se estableció también para el curso 2012-13 una subida de las tasas universitarias para sufragar (según el RD) entre el 15% y el 25% de los costes en primera matrícula. Porcentaje que se incrementa significativamente para las segundas y posteriores matrículas (concretamente, entre el 30% y el 40% de los costes en segunda matrícula; entre el 65% y el 75% en la tercera matrícula; y entre el 90% y el 100% a partir de la cuarta matrícula) (Real Decreto-ley 14/2012, de 20 de abril, de medidas urgentes de racionalización del gasto público en el ámbito educativo). Esta medida ha sido aplicada de forma desigual por las Comunidades Autónomas, registrándose incrementos máximos de las primeras matrículas del 66,7% en Cataluña y en torno al 40% en Castilla León, Canarias y Madrid. En Andalucía, en cambio, la subida de tasas hasta el momento se ha visto más contenida con un 2,4% (MECD, 2013).

4 Datos todavía provisionales recogidos en el Informe del Sr. Rector de la Universidad de Sevilla al Consejo de Gobierno. Sesión de 30 de abril de 2013, pp. 20-21.

5 La Junta de Andalucía, por su parte, ha estimado una disminución de casi 10.000 beneficiarios de becas preuniversitarias (Consejería de Educación, nota de prensa 13 de marzo 2013. Disponible en: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/educacion/nav/contenido.jsp?pag=/Contenidos/GabinetePrensa/Notas_de_prensa/2013/Marzo/nota_prensa_130313_becas).

cuantía de estas ayudas públicas (en el curso 2010-11, y debido a los bajos niveles de renta exigidos para conseguir una beca, sólo un 4,85% de la población matriculada en estudios universitarios obtuvo becas-salario⁶).

Este trabajo, a partir de una estrategia cualitativa de investigación, ofrece hallazgos que evidencian y advierten de los posibles efectos perversos a corto y medio plazo de la reforma recientemente emprendida sobre las oportunidades y apuestas educativas de los estudiantes de menores recursos, tanto a la hora de plantearse acceder como a la hora de continuar en la universidad. Este enfoque cualitativo, escasamente contemplado a la hora de evaluar políticas educativas, ha permitido identificar las vivencias, percepciones, estrategias, constricciones y dilemas de la población universitaria actualmente afectada por la reforma.

Metodología

El trabajo que aquí se sustenta en los hallazgos de la investigación cualitativa y microsociológica, cuyo trabajo de campo ha sido desarrollado durante los cursos 2011-12 y 2012-13, justo antes y después de la entrada en vigor de la reforma⁷. Se han realizado entrevistas en profundidad a una muestra heterogénea del becariado universitario, en función de la edad, carreras y cursos, rendimientos académicos y situaciones familiares. En su mayoría comparten el haber accedido a becas-salario, esto es, aquéllas de mayor cuantía y focalizadas en estudiantes procedentes de hogares de muy escasos recursos, cuya materialización de apuestas educativas se ve muy condicionada por las posibilidades de preservar las ayudas. En total, se entrevistaron a 16 estudiantes, incluyendo tanto a quienes continuaban percibiendo la beca como a quienes la habían perdido o visto reducida este curso como consecuencia de la reforma. Las entrevistas, fueron trianguladas con las realizadas y analizadas para otra investigación sobre becariado de enseñanzas medias (Río y Jiménez, 2012) y algunas de ellas fueron grabadas audiovisualmente con vistas a la realización de un proyecto documental más amplio.

El guion de entrevista exploraba, además del contexto social y familiar del estudiantado, los siguientes aspectos: i) trayectoria académica anterior a los estudios universitarios, ii) motivaciones para continuar estudiando frente a otras opciones laborales y para la elección de carrera, iii) significaciones de acceder y poseer una beca universitaria en relación a sus expectativas escolares y las prioridades y actitudes parentales frente a la escolaridad; iv) efectos de la beca en la cotidianidad escolar y usos de la misma; v) valoración del sistema de becas y de su reforma; vi) efectos anticipados de una posible pérdida o restricción de la beca en sus oportunidades educativas y cambios en las estrategias frente a la escolaridad como consecuencia de la reforma. El análisis de este material, donde se reconstruyen las experiencias de los becarios y sus proyecciones en el porvenir, revela

⁶ Cálculo a partir de las estadísticas educativas de becas y ayudas al estudio del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2010-11. Disponibles en: <http://www.mecd.gob.es/horizontales/estadisticas/recursos-economicos/becas-ayudas/2010-2011.html>

⁷ Por motivos de enfoque de la comunicación no hemos incluido otros resultados referentes a la explotación de fuentes secundarias, documentales y estadísticas sobre las políticas de becas y ayudas al estudio que también han sido empleadas en nuestra investigación.

algunas de las consecuencias de las modificaciones en las condiciones de acceso y preservación de las becas universitarias.

Las consecuencias de la reforma en el sistema de becas universitarias sobre las oportunidades educativas

La reforma analizada, al menos, ofrece la oportunidad de profundizar en una cuestión poco abordada: ¿Qué consecuencias tiene la pérdida de becas, o el incremento de los riesgos de no mantenerlas, en las estrategias estudiantiles? ¿Afecta el endurecimiento de las exigencias académicas sólo a las posibilidades y estrategias del sector de estudiantes de moderado rendimiento cuyas opciones de conservar una beca se ven especialmente amenazadas por las modificaciones legales? ¿Pueden las nuevas normas y las inseguridades que generan, en cambio, producir efectos desincentivadores incluso entre aquellos estudiantes cuyo rendimiento académico habitual está por encima de los nuevos requisitos académicos establecidos? ¿Cuántos descartarán la universidad porque no pueden permitirse apostar por ella ante las mayores dificultades e incertidumbres con las becas y las certezas de unas tasas multiplicadas? ¿Puede convertirse la utilización de las becas como instrumento de elevación de la excelencia, cuya demostración se exigiría a los estudiantes en peores condiciones económicas, en un perverso mecanismo que constriña la igualdad de oportunidades y obstruya la selección neutral de los individuos intelectualmente y técnicamente más capacitados con independencia de su origen social?

Las entrevistas a distintos perfiles académicos de becarios universitarios⁸ amenazados por la reforma en el sistema de becas y la elevación de tasas en un contexto de severa crisis económica muestran las nuevas **estrategias de restricción de los proyectos formativos, las nuevas constricciones e inseguridades a la hora de estudiar**, y los nuevos dilemas de los jóvenes actualmente afectados. Estas situaciones de precarización de las condiciones y opciones de estudio afectan, incluso, a estudiantes de brillantes trayectorias académicas cuyo rendimiento ha estado habitualmente por encima de los umbrales académicos ahora exigidos, pero que ven aumentar las inseguridades sobre su porvenir escolar.

En primer lugar, las nuevas exigencias e incertidumbres que provoca la reforma en la política de becas están generando una **autolimitación de los proyectos formativos por motivos económicos**. Esta situación se estaría dando, en primer lugar, entre estudiantes de bajos ingresos de los últimos cursos de secundaria que cumplirían todas las condiciones académicas para acceder muy pronto a la universidad, pero que estarían descartando esa opción preferida para la cual se habían venido esforzando anteriormente como consecuencia de la mayor precariedad familiar actual derivada de la crisis, y como consecuencia de las reformas emprendidas que engendran mayores inseguridades para conseguir becas y la certeza de tener que costear en ausencia de éstas tasas mucho más elevadas.

Los que gracias a la existencia de becas sí que antes han “podido llegar a la universidad” e intentan terminarla bajo un estado de “ansiedad” exacerbada por los cambios actuales reconocen que, en

⁸ Por limitaciones de espacio no incluimos ilustraciones empíricas de las entrevistas que han producido los análisis y resultados que aquí recogemos.

el contexto actual, difícilmente se hubieran planteado esta opción. Al mismo tiempo, las menores posibilidades actuales para el futuro universitario de sus hermanos menores intensifica el sentimiento de responsabilidad y deuda.

Otro efecto perverso de la reforma es que se expandirán las razones prácticas, incluso entre jóvenes de clase obrera con demostrado potencial intelectual, para la elección inicial o migración de ida y retorno hacia titulaciones universitarias de menor nivel, pero consideradas por los padres y los propios estudiantes como “más fáciles” para el objetivo esencial de “mantenerse con becas” ... o de reducir gastos en ausencia de las mismas, regresando por ejemplo allí donde no están los títulos preferidos.

Las inseguridades y constricciones engendradas por la reforma de las becas están repercutiendo así en autolimitaciones de proyectos formativos. Entre quienes intentan terminar, esta autolimitación se plantea muchas veces como renuncia a otros proyectos que, después del título, se evaluaban imprescindibles (estudiar en el extranjero y aprender idiomas, hacer un máster) para poder seguir compitiendo en la dinámica credencialista en la que se ven obligados a seguir participando, pese a sus menores recursos para añadir al título universitario logrado formaciones complementarias que aumenten las posibilidades laborales. La manifestación extrema de las situaciones de autolimitación de los proyectos formativos es la interrupción y el abandono de los estudios. El abandono es muchas veces una opción que se anticipa, que se plantea. En otras ocasiones es una realidad.

Por otro lado, la multiplicación de las inseguridades a la hora de conservar las becas, así como el aumento de los precios de las matrículas, estaría obligando a los estudiantes a la puesta en marcha de estrategias de ahorro cuyas consecuencias son una **precarización de las condiciones de estudio** que pueden repercutir negativamente en el mantenimiento del rendimiento y competitividad escolar de estos estudiantes. Las situaciones, una vez más, son diversas. Hay por ejemplo estudiantes que, ante las incertidumbres generadas por la reforma, modulan forzosamente su forma de vida universitaria y se plantean estrategias de ahorro consistentes en “pegarse palizas”: en recorrer todos los días las largas distancias que separan las residencias familiares de las universidades.

La precarización de las condiciones de estudios también se manifiesta en aquellos casos de estudiantes que, ante la necesidad de ahorrar como producto de las inseguridades que sobre su vida ha proyectado la reforma, se plantean “tirar de biografía ... de bibliografía”, “pedir apuntes”, y limitar su presencia en la universidad a los periodos de exámenes. Es lo que algunos denominan convertirse en “un poco autodidactas”. Además de complicada, esta alternativa afecta negativamente al mantenimiento del logro académico.

La precarización de las condiciones de estudio también se manifiesta una vez que la multiplicación de las dificultades para las becas intensifica el dilema entre estudiar y/o trabajar. El trabajo esporádico entre los becarios (trabajar en verano, dar clases particulares, etc.) era algo habitual; pero se primaba que esas actividades para completar ingresos necesarios no repercutieran negativamente en los estudios. Sin embargo, en la nueva situación que la mayoría definen como de incertidumbre, buena parte de estos estudiantes cambian de estrategia y se plantean ya “trabajar en lo que sea”, incluso dando prioridad a la consecución de un salario (“preferiría coger el trabajo”) frente a la

formación en la cual se había venido invirtiendo como opción prioritaria anteriormente. Esta alternativa para obtener recursos de mantenimiento en la universidad desvía de la concentración en los estudios, afecta negativamente al rendimiento académico, así como a las posibilidades de volver a alcanzar nuevamente las exigencias académicas que permitan poder volver a contar con ayudas públicas. Los estudiantes son quizás los primeros conscientes de los efectos negativos derivados de “tener que compaginar”, situación que valoran como un “círculo vicioso”, como “una situación un poco perversa”.

No obstante, los becarios son un tipo de estudiantes que confían más en la planificación que en la suerte. Así, la presión que sienten los estudiantes para mantener las becas lleva también a una no esperada **intensificación de las estrategias de cálculo instrumental** con respecto a los estudios, incluso por parte de brillantes estudiantes que han tradicionalmente superado los requisitos existentes para preservar la beca y que, ahora, sin embargo ven como han “cambiado las reglas del juego a mitad de partido”.

Los efectos constrictivos de la reforma de las becas sobre la igualdad de oportunidades –cuestión sobre la que esta comunicación ofrece y anticipa evidencias empíricas que se podrán contrastar también mediante otro tipo de datos, también necesarios pero no suficientes para evaluar los efectos diferenciales de las políticas educativas– están contribuyendo a la politización en la universidad de tipologías de estudiantes tradicionalmente ausentes del espacio público universitario, pese a compartir experiencias comunes de déficit y de desigualdad a la hora de afrontar y vivir su estancia en la universidad. Como revelan los discursos analizados, y como nunca habíamos observado en nuestra media de doce años de docencia, muchos de ellos, en vez de ocultar su figura tantas veces vivida como condición vergonzante y estigmatizada, comienzan a cuestionarse si acaso es de justicia redistributiva exigir académicamente más para poder optar a becas a una hija de un proletario agrario que a un hijo de una cirujana capacitada económicamente para afrontar los costes directos e indirectos derivados de los estudios filiales sin necesidad de ayudas públicas.

Conclusiones

La comunicación integra datos y revela experiencias analizadas sociológicamente que permiten concluir que las nuevas exigencias en el sistema de becas junto al incremento de las tasas —presentadas como un mero ajustes técnicos en aras de la eficiencia y la excelencia académica— obstaculizará sensiblemente las oportunidades educativas del alumnado con menos recursos, tanto a la hora de entrar como de continuar en la universidad. Las nuevas exigencias en el sistema de becas, impuestas además en una situación de crisis económica y extendida inseguridad material en los hogares, están promoviendo una recomposición a la baja de las expectativas y apuestas educativas de las clases populares, así como una precarización de las condiciones de estudios.

Si bien sería necesario incorporar nuevos datos sobre el alcance de estas reformas en las oportunidades educativas, nuestros hallazgos cualitativos apuntan a que el resultado probable de todos estos procesos será una recomposición elitista de la universidad. Las clases altas seguirán yendo a la universidad, asegurándose con menos competencia la reproducción familiar de las posiciones

privilegiadas que, incluso en la llamada universidad de masas, suelen tener bastante asegurada, como revelan estudios que concluyen que, a igualdad de notas y de titulaciones, discriminan los orígenes y el capital social familiar a la hora de la movilización efectiva de los títulos en el mercado laboral. Las clases medias mejor situadas tendrán que hacer un mayor esfuerzo económico (sobre todo si además de ver incrementadas las tasas tienen que costear la sanidad). Y mientras tanto, muchos estudiantes procedentes de familias de clase obrera y de los sectores peor situados en la lucha por la distribución probablemente se queden sin ver la universidad, si no demuestran constantemente una excelencia académica desigualmente exigida a los estudiantes de diferentes clases sociales.

Referencias bibliográficas

- Consejo de Universidades, (2010). *“Documento de mejora y seguimiento de las Políticas de Financiación de las Universidades para promover la excelencia académica e incrementar el impacto socioeconómico del Sistema Universitario Español (SUE)”*
- Jiménez, María Luisa, Río, Manuel Ángel y Caro, Manuel. (2012). *La reforma del sistema universitario de becas: consecuencias para la igualdad de oportunidades y efectos sobre las estrategias estudiantiles*. Comunicación presentada al VI Congreso Andaluz de Sociología. Cádiz 29, 30 de noviembre y 1 de diciembre de 2012.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD). (2013). *Datos y cifras del sistema universitario español, curso 2012-13*. Madrid: MECD.
- Río, Manuel y Jiménez, María Luisa. (2012). “Tú pones el esfuerzo, nosotros los recursos: Una evaluación sobre el alcance y algunos efectos del programa Becas 6000 en Andalucía”. En: Bonal, Xavier, Díaz, Capitolina y Luque, David (coord.) *La educación en la Sociedad Global e Informacional*. Actas de la XVI Conferencia de Sociología de La Educación,; 501-514.

Políticas educativas en relación a las TIC Miradas trasatlánticas: México-España

María Luisa Jiménez Rodrigo. Universidad de Sevilla. mljimenez@us.es

Manuel A. Río Ruiz. Universidad de Sevilla. manurio@us.es

Manuel Caro Cabrera. Universidad de Sevilla. caro6@us.es

Introducción

El propósito de esta comunicación es presentar, analizar y discutir algunos componentes de la política educativa en relación al uso de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) llevada a cabo en México y España en los últimos años; así como sus concreciones en las prácticas de los docentes.

En los últimos 30 años, la mayoría de los países han lanzado programas relativamente ambiciosos, primero de informática educativa, después de tecnología de la información y la comunicación (TIC) aplicada a la educación. Aunque las razones que subyacen a estas iniciativas no son exclusivamente pedagógicas, ya que hay grandes intereses económicos en juego, en general, vienen enmarcadas en el potencial educativo de las novísimos desarrollos tecnológicos y en su capacidad para motivar a los estudiantes y mejorar el aprendizaje.

Sin embargo, los estudios realizados desde mitad de los años ochenta no han podido constatar la pretendida transformación de las instituciones de enseñanza y la mejora de los procesos y los resultados de aprendizaje, a partir del uso de las TIC (Cuban 2001; Ringstaff y Kelley 2002; Balanskat, Blamire, Kefala 2006; Law, Pelgrum, Plomp 2008; Tamim, Bernard, Borokhovski, Abrami, Schmid 2011). De hecho, los casos en los que se han identificado mejoras en el aprendizaje siempre están relacionados con el uso pedagógicamente innovador de las TIC y no con el mero acceso al penúltimo desarrollo tecnológico (Kozman 2003; Cox y Abbott, 2004; Sancho y Alonso, 2012).

De ahí la importancia de analizar las continuidades o discontinuidades entre las políticas y las prácticas educativas relacionadas con las TIC. Pero también hacerlo con métodos etnográficos que

permitan aproximaciones profundas y contextualizadas y añadiendo una dimensión comparada para delimitar los aspectos relacionados con las peculiaridades culturales.

Metodología

Esta comunicación se base en los resultados obtenidos en distintos proyectos realizados en ambos países¹, en los que se han considerado las interconexiones entre lo macro (estructural), meso (organizacional) y el micro (personal) (Jeffrey y Troman 2004) de cada uno de los sistemas educativos. Además, en todos los estudios se han utilizado distintos métodos etnográficos que van desde la observación (participante o no), a los diarios y las notas de campo, las entrevistas a informantes clave, el análisis de documentos, pasando por la recogida y análisis de información audiovisual.

Resultados

En este apartado presentamos una síntesis de los resultados más significativo de los análisis realizados en los proyectos mencionados.

Prácticas de los docentes: México

En diferentes estudios realizados en México se ha encontrado que no se dan cambios importantes en la práctica de los docentes al integrar las TIC.

Con el Programa de Enciclomedia (Sánchez 2006), se observó que la forma en la que los docente utilizan este software, con recursos múltiples, es tan sólo para reforzar su propio estilo de enseñanza. El estilo expositivo es el más común y cuando se incorpora Enciclomedia, se hace para seleccionar recursos y planear su presentación. Esta operación que parece simple implica un reordenamiento de la lógica didáctica y un tiempo de exploración de los recursos que se le ofrecen.

En este estudio se concluye que institucionalmente está inscrito lo que se espera del docente. En el caso particular de México en la escuela primaria, el maestro no planea trabajar con diferentes fuentes de información tan sólo sigue su libro de texto gratuito único en todas entidades, el cual contiene fuentes de información seleccionadas, secuencias a seguir, y actividades específicas, al maestro sólo se le solicita que revise y trabaje con esos textos. El software de Enciclomedia que proyectaba el libro de texto enlazado con otros recursos digitales, no potenciaba grandes cambios.

El análisis del trabajo de docentes de educación básica (Sánchez 2011), que cursaron un diplomado “la Cibercultura en la escuela primaria”, en el cual se impulsó que los profesores propusieran cómo

1 En España, Políticas y prácticas en torno a las TIC en la enseñanza obligatoria: Implicaciones para la innovación y la mejora (MICINN-SEJ2007-67562). Vivir y aprender con nuevos alfabetismos dentro y fuera de la escuela secundaria: aportaciones para reducir el abandono, la exclusión y la desafección escolar de los jóvenes (MINECO. EDU2011-24122). En México, Incorporación de Tecnologías Informáticas y de Comunicación (TIC) en la Educación Básica: cambios en prácticas pedagógicas” (UPN2009-2011). Aprendizajes Compartidos entre maestros y estudiantes en la creación de cibercultura (UPN2011-2013).

tratar un contenido escolar a partir de identificar sitios, software y aplicaciones recomendables y lo publicaran en un Blog, revela que la formación de los docentes en los aspectos técnicos es deficiente, pero fácilmente superables, en cambio el reto de realizar las tareas que se les demandaba, evidenció que:

1. La hipertextualidad está lejos de las prácticas de los profesores. El texto lineal y sin tabulación es lo común, aunque sea difícil su lectura y disposición en pantalla.
2. La creación multimedida es limitada: la imagen fija es lo más utilizado, a manera de ilustración y en algunos casos ofrecen ligas a otros sitios.
3. La intencionalidad del texto fue lo más impactante, la mayor parte de los blogs son contruidos como textos explicativos, muy pocos muestran un procedimiento de cómo utilizar los recursos seleccionados. La didáctica prevaleciente es explicar, “para que se entienda” y dar una instrucción genérica: “trabaje español como eje transversal”, “integre los contenidos en una situación problema”, “trabaje por proyectos académicos”, pero sin que se describa cómo hacerlo con TIC. No existe en ellos una práctica para crear otros ambientes de aprendizajes.

Nuevamente interpretamos que se hacen presentes las formas en las que institucionalmente está inscrito lo que se hace y se espera de ellos. La consecución de la práctica docente está y se proyecta en el marco institucional. La institución se caracteriza como un espacio en el que no hay cambios curriculares y organizacionales pertinentes y por tanto los maestros mantienen lo que han venido haciendo.

Política educativa: México

La incorporación cada vez más amplia de las TIC en la escuela en México, obedece a compromisos económicos sin generar una idea clara de cómo operar una transformación real de la educación (Sánchez 2012). Por tanto se ha vivido una falta de estrategias para optimizar el equipamiento que se compra y de la formación de profesores. Se ha favorecido una visión anacrónica de la integración de las TIC: son vistas como herramientas y no como condiciones de cambio.

Las líneas de política que inicialmente orientaron la incorporación de las TIC en el nivel de Educación Básica, han sido enmarcadas en: ampliar la cobertura de la oferta educativa dando lugar a Programas específicos², o en mejorar la calidad de la educación³ con proyectos que tocan una población reducida.

Infraestructura

Mejorar la infraestructura tecnológica y lograr aprendizajes de calidad es el discurso sobre el que se sustentó el Programa de Enciclomedia, con el que en tan sólo cuatro años, 2003-2007, se instaló equipo informático en 120.000 aulas, un ordenador por aula. Equipo que tuvo múltiples problemas para

² Como el Programa de la Red Edusat, para dar soporte técnico a la transmisión del programa de telesecundaria.

³ Los proyectos de Red Escolar, Sec21 y EFIT-EMAT, como modelos para mejorar la calidad educativa

mantenerse en operación, por el tipo de convenio que se tuvo con proveedores. Para el año 2011, la Secretaría de Educación Pública nuevamente propone equipar otras 155.000 aulas, pero si aparece que existen 222.350 escuelas con un 1.156.506 docentes (<http://www.dgpp.sep.gob.mx/principalescifras>) todo este equipo que se compra representa una proporción mínima del número de aulas existentes. Desde la política centralista de seguir comprando máquinas no resuelve que las escuelas cuenten con un equipamiento suficiente, amén de los problemas de conectividad que existen en el país.

La formación de profesores

Las acciones de equipamiento en las escuelas no fueron acompañadas de acciones operativas pertinentes en los centros escolares, ni hubo una política de formación para los maestros que fuera eficaz y suficiente. Desde el Programa de Enciclomedia se les formó en cómo utilizar el software y explorar algunos recursos. Posteriormente se pone el énfasis en las Habilidades Digitales para Todos (HDT). Y actualmente se sigue pensando en una formación para el “manejo de máquina”. En 2010 la estrategia centralista cambia por una de mercado libre, cualquiera ofrece un curso, y la SEP elabora un catálogo y ofrece un subsidio para que el maestro pague, pero el contenido de este catálogo es mayoritariamente aplicaciones Microsoft.

Se observa que se seguirá ampliando una brecha de la cultura digital: el equipamiento en escuelas primarias es mínimo. No existe un programa de capacitación, ni las condiciones institucionales para que a los profesores se les permita innovar en su labor. El tratamiento de los contenidos escolares sigue atado a un currículo que todos deben seguir de la misma manera y resulta impreciso e inadecuado para proyectar algún cambio al integrar las TIC.

Políticas Educativa: España

Las políticas de introducción de las TIC en la educación comienzan con la década de 1980 en Cataluña, al compás de lo que venía sucediendo desde la década anterior en Europa, con un programa piloto centrado en la formación de especialistas en informática educativa en el ámbito de la Formación Profesional. A esta iniciativa le sigue la creación de ambiciosos planes y programas específicos de *Informática Educativa*, en las distintas comunidades Autónomas.

Esta primera etapa se centra en la *dotación, la distribución, el equipamiento...* de ordenadores y se caracteriza por una manifiesta asimetría entre *lo técnico* y *lo pedagógico*. Algo que hasta el momento no se ha logrado equilibrar.

Los primeros años del nuevo siglo coinciden con la explosión de las tecnologías digitales. La historia se repite y la administración central y las diferentes administraciones autonómicas impulsan políticas, planes y programas que promueven su integración en la educación. Se trata de nuevas políticas de dotación de equipamiento, de formación del profesorado y de implementación de experiencias de utilización de las TIC (léase internet) en las aulas.

El siguiente cuadro, realizado por Cristina Alonso (2012: 31) ofrece un resumen de más de 25 años de políticas educativas TIC en Cataluña.

Periodo	Denominación	Actuaciones que caracterizan el periodo
1986 - 2000	<i>Programa d'Informàtica Educativa (PIE)</i>	Dotación de ordenadores y distribución de equipamiento en los centros. Interés manifiesto por garantizar las formas externas y los cambios en la terminología.
2000 - 2005	<i>Subdirecció General de Tecnologies de la Informació (SGTI)</i>	Institucionalización: las políticas TIC, dejan de ser un programa puntual y son resituadas en un lugar relevante como subdirección con capacidad de decisión política en la estructura del <i>Departament</i> .
2005 - 2007	<i>Àrea TIC</i>	Las TIC pierden el status de Subdirección General y pasan a ser una nueva Área del <i>Departament d'Educació</i> . Aparece el concepto de competencia digital .
20082010	<i>Servei de Tecnologies per l'Aprenentatge i el Coneixement (STAC)</i>	- Enero 2008 – Abril 2009: Clara voluntad política inicial de reconocimiento de las potencialidades educativas de las TIC . Por primera vez, el discurso de la administración sitúa en igualdad de condiciones los aspectos técnicos y pedagógicos asociados al discurso TIC . - Curso 2009-10 Fase Piloto del proyecto EduCAT1x1 .

Tabla 1. Políticas educativas TIC en Cataluña

Los cambios continuos en las políticas contrastan con la dificultad que encuentran el profesorado y los centros para transformar la práctica. Quizás por el continuado desequilibrio entre el interés, la importancia y los recursos invertidos en infraestructura (algo que obviamente beneficia a las empresas del sector) y la atención prestada a la formación pedagógica (que no técnica) y a los proyectos de innovación educativa. De ahí la inercia de las prácticas (Sancho y Alonso 2012).

Las prácticas educativas en España (Cataluña)

Los centros en los que hemos llevado a cabo nuestras investigaciones convienen que, en general, disponen de un equipamiento informático adecuado. Muchos, la mayoría en Cataluña, disponen de un ordenador con sistema de proyección en cada aula, algunas pizarras digitales y una o varias aulas de informática. Los usos más comunes de las TIC en la enseñanza primaria y secundaria, los podemos caracterizar como sigue.

El primero se *centra en la herramienta: enseñar y aprender sobre las TIC*. Son clases dedicadas enseñar y aprender sobre *tecnología* y están orientadas a trabajar una noción de competencia digital que se entiende está relacionada con el *dominio* de las funciones de una determinada aplicación informática. En general, se enfrenta al alumnado con tareas de reconocimiento o recuerdo centradas en la utilización de una herramienta, con poco espacio para la comprensión, la evaluación crítica o la transferencia. Dedicarse de este modo al dominio del recurso podría ser verse coherente con el

desarrollo de la competencia digital. Pero la fijación en los aspectos técnicos de las TIC, descuida su utilización como medio de aprendizaje y su contribución a la transversalidad de los conocimientos que recomienda el currículo.

El segundo *en la ejercitación: enseñar y aprender con las TIC*. El denominador común de estas clases es que están: centradas en el docente; basadas en una única fuente de conocimiento que suele ser de carácter factual y declarativo; alejadas en general de perspectivas críticas; orientadas a lo conocido. Lo que se hace evidente es que la utilización de una nueva tecnología en el aula introduce nuevas necesidades de seguimiento y control educativo del alumnado, pero, por sí misma, no mejora el aprendizaje.

El tercero *en el profesorado: enseñar (o mostrar) con las TIC*. En estas clases el docente utiliza un ordenador con un proyector de la misma manera que tantos otros usan la pizarra. Reemplazar la pizarra por la pantalla de un ordenador conectado a internet ofrece muchas más posibilidades. El docente puede mostrar con facilidad textos, imágenes, vídeos y todo lo que está disponible en la red. También permite a los estudiantes enseñar sus producciones y trabajos a la clase. Pero también, para algunos estudiantes, presenta las mismas limitaciones que las clases expositivas convencionales.

El cuarto *en el alumnado: aprender con y de las TIC*. Son clases o espacios destinados al desarrollo de proyectos de investigación por parte del alumnado. Aquí podemos encontrar desde escuelas e institutos que articulan el currículo mediante centros de interés o proyectos de trabajo; a los que promueven la utilización de las TIC en el desarrollo los créditos de síntesis de final de cada curso de secundaria y los proyectos de investigación de 4º de ESO; pasando por experiencias de integración de diferentes asignaturas (una optativa de periodismo e inglés, etc.) o la realización de trabajos vinculados a proyectos locales, nacionales o europeos.

En estos casos se posibilita la utilización de distintas fuentes de conocimiento de carácter multidisciplinar; una mayor profundización en los temas de estudio; una actitud más crítica y la posibilidad no solo de *manipular* información sino de generar conocimiento y sentido y la posibilidad de transitar de lo conocido a lo nuevo, del sentido común al técnico y de lo cotidiano a lo científico.

Discusión y conclusiones

La primera y más importante diferencia entre los dos países reside en su demografía, en el nivel de desarrollo y en las formas de gestión de sus sistemas educativos. Sin embargo, existen coincidencias en el discurso político como la preocupación por el equipamiento, la formación técnica como el núcleo de la integración de las TIC y el retraso en situar lo pedagógico en el centro del proceso.

También se identifican diferencias en la lógica de dotación de equipamiento, la administración de los recursos y la formación de los profesores que trabajan con TIC. En México la infraestructura se proporciona de forma centralizada, lo que ha dado como resultado la reproducción de las desigualdades existentes y la formación de los docentes ha sido insuficiente y exageradamente cara. Las diferencias en las condiciones laborales y económicas del profesorado y la conectividad existente en uno y otro país, ha llevado a condiciones de acceso muy diferentes de acceso a las TIC.

En México se inicia el siglo con la continuidad de las políticas de ampliar la cobertura de la infraestructura. En España se discute sobre el fundamento educativo del uso de TIC. Esta diferencia se favorece sobre la base de seguir dos lógicas diferentes de la organización administrativa. En España deben favorecerse los desarrollos de las Comunidades Autónomas, en México se centraliza desde la SEP.

Tanto en España como en México se han realizado considerables inversiones en la capacitación del profesorado. Pero la magnitud del sistema educativo de este último país y las desigualdades formativas básicas del profesorado han llevado a niveles de efectividad muy diferentes. A lo que hay que añadir la mayor dificultad de acceso del profesorado mexicano.

Otra diferencia importante es el grado de digitalización de los centros. Mientras que casi todos los españoles suelen contar con una página web, blogs, u otras maneras de identificación pública; en el caso de los mexicanos caso de existir se debe al trabajo individual de algunos profesores.

Referencias bibliográficas

- Alonso, C. (2012). La evolución de las políticas de uso de las TIC en Cataluña. En J. M. Sancho y C. Alonso (coord.), *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*,: 21-34. Barcelona: Octaedro.
- Balanskat A., Blamire R. y Kefala, S. (2006). *The ICT Impact Report. A review of studies of ICT impact on schools in Europe*. Recuperado en 3 de marzo de 2007: http://insight.eun.org/shared/data/pdf/impact_study.pdf.
- Cox, M. y Abbott, Ch. (Eds.) (2004). *A review of the research literature relating to ICT and attainment*. Londres: BECTA. Recuperado en 12 de Julio de 2008: <http://www.becta.org.uk>.
- Cuban, L. (2001). *Oversold and underused: computers in the classroom / Larry Cuban*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Jeffrey, B. A y Troman, G. A. (2004). Time for ethnography. *British Educational Research Journal*, 30(4): 535 – 548.
- Kozman, R. B. (2003). *Technology, Innovation, and Educational Change –A Global Perspective*. Washington, DC: ISTE.
- Law, N., Pelgrum, W.J. y Plomp, T. (eds.) (2008). *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study*. Hong Kong: CERCSpringer.
- Ringstaff, C. & Kelley, L. (2002). *The learning return on our educational technology investment. A review of findings from research*. WestEd improving education through research, development and learning.
- Sánchez R L (2006). El Programa Enciclomedia visto por los maestros. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28: 187-207
- Sanchez, R L. (2011). “Cambios en las Prácticas Docentes al integrar las TIC”. En G. Suárez P. Sosa y S. Hernández (Coord.), *Enfoques Multidisciplinarios sobre comunicación tecnología y educación*,: 183-209. UPN. México.
- Sánchez R L (2012) Claves para la Integración en TIC en la Educación Básica. En L. Sánchez, M.E. Arredondo, J. M. Sancho, V. Hoyos, I. Sandoval (2012) *Integración de TIC al campo educativo: retos para la formación docente* (135- 165). UPN. México

- Sancho, J. M.; Alonso, C. (Coord.). (2012). *La fugacidad de las políticas, la inercia de las prácticas. La educación y las tecnologías de la información y la comunicación*. Barcelona: Octaedro.
- Tamim, R. M.; Bernard, R. M.; Borokhovski, E.; Abrami, P. C.; Schmid, R. F. (2011). What Forty Years of Research Says About the Impact of Technology on Learning: A Second-Order Meta-Analysis and Validation Study. *Review of Educational Research*, 81(1): 4–28.

Las TIC en la cotidianeidad de la escuela especial

La mirada “desde abajo” de la política educativa

Noelia Verdún. Docente-investigadora. Universidad Nacional de Río Negro. Argentina. ver.noelia@gmail.com

Silvia Pérez. Docente-investigadora del Instituto de Formación Docente S. C. Bariloche. Argentina. perezdaq@gmail.com

Elida González. Docente, Investigadora e Intérprete de Lengua de Señas Argentina. elidagonzalez@gmail.com

Introducción

El proyecto “Una aproximación de análisis sobre los procesos de accesibilidad, inclusión social y educativa con TIC en la escuela especial”* se enmarca en la implementación de la política educativa nacional Programa Conectar Igualdad (PCI en adelante) relacionada con la distribución de artefactos informáticos (netbooks) a los alumnos y docentes de las escuelas secundarias, educación especial e institutos de formación docente de gestión pública.

Para este estudio particular, se trabaja en campo con una escuela especial para niños y jóvenes con necesidades educativas especiales (mayormente con discapacidad intelectual y/o motora) quienes, junto a los docentes, son poseedores de estos artefactos. En el proyecto de investigación el problema a conocer es: ¿cuáles son los sentidos y significados que estos sujetos otorgan a los desafíos, logros y rupturas en relación a la accesibilidad y la inclusión social a partir de la integración de TIC en la cotidianeidad escolar? ¿Cómo operan las lógicas de apropiación de las nuevas tecnologías en la práctica docente y el aprendizaje de los alumnos con retos múltiples en la escuela?

El texto presenta algunos resultados preliminares a partir de la implementación de estrategias de recolección de datos en la escuela, cuyo propósito principal es conocer “desde abajo” la apropiación (Heller 1977, Willis 1977 en Rockwell 1996) de la política educativa por parte de los sujetos. Además se describen aportes relacionados con un estudio con “carácter flexible” (Mendizábal, 2006) y procesual que se configura a medida que el equipo de investigación vislumbra alcances y posibilidades en campo.

Los miembros de la escuela, a partir de su rol en la cotidianidad escolar, tienen acceso a situaciones que permiten aportar otros elementos para el análisis y evaluación de la política educativa. Así pues, una mirada particularista y “desde abajo” (Ezpeleta, 1986) permite y contribuye a comprender los modos, saberes, demandas y necesidades puntuales sobre los procesos de apropiación significativa del programa en la escuela.

En este sentido, el PCI es vivido como un proceso que afecta de un modo ineludible la cotidianidad de las prácticas pedagógicas, tanto en relación a las tareas que desarrollan al interior del aula, como a las que realizan habitualmente fuera de ella. Así pues, de una forma u otra, la llegada de los netbooks, los interpela a reflexionar sobre su propia práctica y los vínculos que se generan con sus pares, con los estudiantes y con los familias.

En esta oportunidad, el estudio cualitativo posee un carácter flexible, entendido en el sentido propuesto por Mendizábal, quien considera la posibilidad de recuperar y analizar situaciones imprevistas y novedosas que surjan durante el proceso investigativo. Desde la perspectiva metodológica se toman decisiones “in situ” acerca de las preguntas centrales que van delineando nuevas problemáticas antes no pensadas en el diseño del proyecto, se producen ajustes y reajustes en las técnicas de recolección de datos, y además se delimita el trabajo con marcos teóricos referenciales devenidos en proceso. Esta posibilidad de trabajo flexible, no lineal y unidireccional, no hubiera sido viable sin un enfoque etnográfico, en tanto que elegir la etnografía significa, a su vez, trabajar con el método que permite documentar lo no documentado, ya que “no cabe duda que “lo documentado” escolar, está muy lejos de abarcar la dimensión cotidiana” (Ezpeleta, 1986, el encomillado es de la autora)

Referente teórico metodológico

Frente a los enfoques de investigación de índole positivista, han surgido diversas perspectivas alternativas en investigación educativa. Una de ellas es la etnografía que, según como sea tomado por los investigadores, se traducirá como: técnica de recolección de datos, método, tipo de análisis descriptivo etnográfico o enfoque, es decir perspectiva. Vale decir que cada uno de estos conceptos implica múltiples sentidos de corte epistemológico de cara a la realidad social observada.

Se retoma la *etnografía* como *enfoque o perspectiva* que apela a “la forma de proceder en la investigación de campo así como al producto final de la investigación” (Rockwell, 1980). Es decir que no sólo se trata de considerar al investigador desde otra perspectiva epistemológica ligada a los modos de ver y describir la realidad social de la escuela, sino que implica operar los referentes teóricos, primeramente a la luz de los datos empíricos para generar una adecuación y origen de los conceptos en cuestión. De este modo, la relación entre lo teórico y lo empírico va posibilitando aproximaciones conceptuales en respuesta a nuevas problemáticas y contextos surgidos en campo.

El enfoque de esta investigación observa a la escuela a partir de una escala pequeña de análisis - la cotidianidad escolar- donde se toma “como referentes necesarios a los sujetos que la constituyen: maestros, alumnos, padres, entre los más constantes. Ellos en condiciones sociales, culturales y materiales específicas realizan la existencia cotidiana de la escuela singular y al hacerlo refractan (...)

todos los elementos formales y no formales del sistema, fusionados con los de su entorno social” (Ezpeleta, 1986).

La “mirada desde abajo” posibilita hacer uso de análisis de esta escala para no caer en la búsqueda de la homogeneización de las realidades escolares. Esto último devino de una mirada valorativa acerca de lo que “está bien” o lo que “está mal” de lo “efectivo” o “deficiente” cuando se observa la escuela desde un enfoque disciplinar normativista. Por consiguiente y según las contribuciones de Ezpeleta (1986):

de características generales y particulares del sistema educativo se deducen características generales y particulares de la escuela. Ante el supuesto de que la escuela es el aula, la escuela en sí misma, como totalidad histórico institucional, no se aborda. Por ello, ante esta consuetudinaria ausencia teórica, los análisis sobre el salón de clases pueden generalizarse a la escuela.

Así pues, “pareciera que las investigaciones han estado más preocupadas por encontrar por qué no funciona la escuela que por identificar aquellos elementos que hacen posible su buen funcionamiento” (Zorrilla, 2003). La invisibilización empírica de lo cotidiano – cuando el foco sólo se piensa en función al sistema educativo– opaca los esfuerzos, contrastes, negociaciones, acuerdos que los sujetos realizan para dar sentido a cada realidad escolar. Escuela, vale decir, que como organización social ha recobrado diversos sentidos a lo largo de la historia. Considerando lo anterior, es oportuno puntualizar, que “este conjunto de actividades cotidianas es y debe ser articulable desde muchos otros niveles analíticos... En estos otros niveles analíticos se puede reconstruir la continuidad o la discontinuidad social e interpretar los sentidos históricos de diversas prácticas presentes en la escuela” (Rockwell y Ezpeleta, 1983), mirada que no dista de considerar que, “la normatividad [formal del sistema] es integrada de muy diferentes maneras” (Ezpeleta, 1986) e implica una heterogeneidad de realidades en cada institución, constituyéndose así el sistema.

El sentido de la “innovación” en las políticas públicas sobre TIC

En relación a las políticas sobre TIC, las escuelas públicas argentinas del nivel medio han formado parte de un proceso de transformación que permea a cada institución en variados sentidos y diversos planos a partir de la implementación y ejecución de proyectos y políticas educativas a nivel jurisdiccional y nacional relacionada con las nuevas tecnologías. En un intento de modernización y búsqueda de “innovación educativa” en la escuela pública, estas medidas suponen garantizar cambios sociales y educativos a partir de la distribución masiva de artefactos informáticos y marcos regulatorios en las instituciones, a la vez que interpelan a los sujetos desde diversos planos (estructuras, rutinas escolares, modos de hacer). Los marcos normativo-legales para la gestión de las instituciones y la enseñanza en la escuela corresponden a algunas premisas explicitadas en los documentos y discursos portavoces de la política pública.

La búsqueda teórica relacionada con el significado “innovación” en el campo de la educación, dio como resultado una mirada con sentido lineal y evolucionista en algunos estudios empíricos realizados en diversas escuelas. Podemos decir que esta mirada limita y actúa como obstáculo para

realizar un análisis de la escuela vista como un complejo social con múltiples y heterogéneos sentidos atribuidos por las condiciones históricas y culturales de los sujetos. Al respecto Marchesi y Poggi (2010) aclaran mejor esta idea cuando enfatizan:

las innovaciones educativas generalmente se han “leído” desde enfoques o marcos vinculados con las innovaciones tecnológicas. Para expresarlo en otros términos, se ha exportado al campo educativo una visión -propia del tecnológico del tipo investigación-desarrollo-difusión. Visión que se presenta simplificada con ciertas características evolutivas y bastante lineales, bajo el supuesto de que la innovación será aplicada en la práctica de modo fiel al ser adoptada por determinados actores.

La norma educativa oficial no se incorpora a la escuela de acuerdo con su formulación explícita original (Rockwell, 1995), lo cual implica hacer un análisis en otro orden de la misma, en tanto que existen por un lado el plano de la formulación y los diversos dispositivos que se utilizan para su explicitación, y por el otro lado, el de lo que realmente “es” dicha política en el cotidiano a partir de los procesos de apropiación de los sujetos. Así, “el conjunto de las prácticas cotidianas resultantes de este proceso es lo que constituye el contexto formativo real” (Rockwell, 1995). Es precisamente esta relación analítica entre el cotidiano escolar y lo normativo-prescriptivo de la política pública lo que se aborda en la presente comunicación.

Optamos por concluir que el término “innovación” no alcanza para dejar entrever las rupturas – que a mayor o menor grado- atraviesan la vida cotidiana de la escuela, ya que “no son ‘a-históricas’ sino que se definen en función del contexto y del tiempo, de tal forma que lo que en un contexto puede ser innovador, no lo es en otro, y lo que en un momento fue innovador en un determinado contexto puede dejar de serlo al convertirse en rutina” (Blanco, 2000). Focalizando la mirada en el presente reciente de la escuela observada, sostenemos que la palabra *cambios* desde el eje de las continuidades y las rupturas del cotidiano escolar ayudará a vislumbrar algunas pistas iniciales de los procesos de accesibilidad, inclusión social y educativa en el marco de una política de incorporación de TIC en la organización escolar.

Aspectos metodológicos y trastienda del estudio

El concepto de flexibilidad del estudio cualitativo alude a la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio (Mendizábal en Vasilachis 2006). Desde una mirada metodológica, se toman decisiones “in situ” acerca de las preguntas centrales que van delineando nuevas problemáticas no pensadas con antelación en el diseño del proyecto, los ajustes y reajustes en las técnicas de recolección de datos, y además el trabajo con marcos teóricos referenciales devenidos en proceso. El conjunto de decisiones que el equipo realiza en el contexto de trabajo de campo en la escuela, forma parte de la historia de la investigación. Al respecto Wainerman en 1976 mencionaba la importancia de esta particularidad:

Cada investigación tiene sin embargo una historia detrás. En general el producto condensado en el informe final está lejos de ser lo que se intentó en el principio. En el curso de la

investigación surgen muchas preguntas no anticipadas. A veces se mantienen en una posición secundaria respecto de las originales; otras en cambio, pasan a ser el foco principal alrededor del cual se estructura el proyecto. En cualquier caso, al redactar el informe final, el autor enfrenta las siguientes alternativas: o bien presentarlo como el resultado de un plan de investigación concebido con toda nitidez desde el principio mismo, en cuyo caso los objetivos de la investigación se escriben a posteriori para ajustarlos al producto real; o bien compartir con los lectores la verdadera historia de sus ideas de investigación (Wainerman, 1976)

En su inicio, el proyecto de investigación contemplaba que los maestros de la escuela bajo la modalidad educativa especial pudiesen involucrarse en un Taller de Educadores (Achilli, 1994, Batallán y García, 1998) de manera que con la práctica de co-investigación (Achilli, 1994) se pudiera arribar a una indagación que entrecruzara las múltiples reflexiones y saberes docentes acerca de la tarea educativa en el marco de la incorporación de las netbook en la escuela.

El Taller de Educadores no se concretó por los tiempos y organización que la estrategia metodológica requería para el conjunto de los maestros. Esto tiene su correlato en relación a cómo están organizados los tiempos escolares y qué uso posible pueden hacer los sujetos en relación a esto. A partir de la observación en campo, pudimos dar cuenta de cierto dinamismo en las prácticas sociales, que se traduce en el máximo aprovechamiento de cada momento para la realización de tareas, actividades y labores.

Así pues, se decidió llevar adelante otras estrategias cualitativas para la recolección de datos que fueron diseñadas *ad hoc* según los miembros involucrados en el proceso de investigación. Entonces, es necesario señalar que los sujetos no fueron escogidos al azar sino a partir de la trama de significados que la continuidad de las conversaciones (de entrevistas formales e informales) con los diferentes miembros fue mostrando en un contexto más o menos inmediato a cada visita.

Por ello, se decide realizar entrevistas en profundidad (Achilli, 2005) con algunos sujetos, entrevistas semiestructuradas (Santalamecchia, 1992) para los docentes y observación no participante con la realización de registros de campo.

Resultados preliminares

La escuela especial tomada para esta investigación, funciona hace más de 35 años en una ciudad de aproximadamente 120.000 habitantes ubicada al oeste de la provincia de Río Negro. Asisten niños y jóvenes de entre 5 y 15 años con discapacidades múltiples, mayormente intelectuales y/o motrices, de origen social, emocional o neurológico.

La escuela funciona con una “organización no modular”, donde a partir del trabajo con pequeños grupos de estudiantes se desarrollan actividades de diversa índole: el abordaje pedagógico en áreas curriculares, el trabajo en pre-talleres y talleres, la atención de parte de equipos técnicos y el servicio de comedor (desayuno, almuerzo o merienda) por parte del personal de servicios generales. La escuela dispone de dos turnos, (mañana y tarde) con un plantel conformado por 16 docentes de

sede¹ y unos 50 maestros de Apoyo a la Inclusión.² Además existen dos equipos técnicos, un asistente social, una psicopedagoga, un asistente institucional, una fonoaudióloga, y dos coordinadoras del proyecto de inclusión (una por cada turno). También acuden los maestros especiales de Educación Física y Música y los de taller. Completan el plantel, un equipo directivo y preceptores (tanto de sede como de transporte). A partir de la llegada del Programa Conectar Igualdad se incorpora al cotidiano un nuevo miembro: el Referente TIC de la escuela.

La matrícula de la escuela incluye 85 niños y jóvenes que asisten diariamente en sede y casi 200 estudiantes integrados en otras escuelas de gestión pública de la localidad. Cada año, la escuela recibe niños y jóvenes con patologías severas que, por diversos factores, no estaban escolarizados.

Hace una década, los directivos y docentes de la escuela reclaman por un nuevo edificio que contemple las necesidades propias de la población con la que trabajan (ej. baños adaptados). No existe hasta la actualidad en la localidad otra institución, pública o privada, con la misma modalidad de atención.

Actualmente, la escuela lleva adelante el PCI, tal como el documento oficial Decreto Nacional N° 459/2010 lo indica, consta de una política de inclusión digital que prevé la entrega de una netbook a cada alumno y docente de Escuelas Secundarias, Institutos de Formación Docente, Escuelas de Educación Especial y Rurales Primarias de gestión pública de todo el país. Este Programa se inicia en el 2010 y tiene dos grandes objetivos: uno social, que implica garantizar el acceso de todos los jóvenes a las tecnologías; y el pedagógico, en tanto que contempla el generar una mejor calidad de la enseñanza tomando como eje la democratización del acceso a las tecnologías y reducción de la brecha digital.

Debido a que la escuela observada se encuentra en pleno inicio de implementación del PCI – apenas 5 meses– se decidió conocer en profundidad este primer momento para luego continuar indagando a futuro aquellas posibles continuidades y cambios que se reconfiguren a lo largo del tiempo.

Construcciones de sentido acerca de la accesibilidad para la inclusión social

A la luz de los relatos de los entrevistados se pudo conocer que la cuestión de la inclusión social atraviesa las prácticas en la escuela en sus múltiples escalas y espacios. A partir de los diversos marcos normativos y de la apropiación activa³ de la realidad escolar, los miembros construyen distintos sentidos que aluden a garantizar en mayor o menor medida la inclusión social de los niños y jóvenes

1 Refiere a que se desempeñan durante toda la jornada en escuela.

2 Según Resolución 3448-11 se denominan Maestros de Apoyo a la Inclusión en Discapacidad (mental, auditiva, visual o motora) a aquellos docentes de Educación Especial que forman parte del Equipo de Apoyo que acompaña sistemáticamente al alumno/a con discapacidad en su trayectoria educativa en la escuela común. Anteriormente eran designados como Maestros Integradores (en Discapacidad mental, auditiva, visual o motora)

3 Heller (1977) y Willis (1977), entienden a los sujetos sociales como “apropiadores activos de su realidad”. Chartier (1991) menciona que el sentido de apropiación cultural se convierte en un logro colectivo, que sucede sólo cuando los recursos son utilizados dentro de situaciones sociales particulares y por lo tanto transforman, reformulan y superan, en el sentido de exceder, lo que recibe. En consonancia, Rockwell (2005) señala: “El concepto de apropiación tiene la ventaja de transmitir simultáneamente un sentido de la naturaleza activa y transformadora del sujeto y, a la vez, del carácter coactivo, pero también instrumental, de la herencia cultural (...) alude al tipo de cultura arraigada en la vida cotidiana, en objetos, herramientas, prácticas, imágenes y palabras, tal y como son experimentadas por las personas (...) como producto humano estrechamente entrelazado con diversas realidades sociales”.

que asisten diariamente a la sede y a las otras escuelas.

La llegada del PCI reconfigura discursos y prácticas ya instaurados en el quehacer de los actores⁴. Los ejes de trabajo recobran sentido en función de ofrecer las condiciones necesarias para la inclusión, tal como lo menciona uno de los miembros entrevistados:

[El PCI] está sostenido y apoyado en el proyecto educativo. Este año entramos en el programa socio educativo y tomamos dos ejes de trabajo y pusimos toda la parte de TIC e informática (...) y tomamos dos ejes: la inclusión social y la comunicación. (...) Dentro de comunicación tenemos el proyecto de nuevas tecnologías (...) como herramienta de comunicación. También lo capitalizamos desde ese lugar, Sistemas Alternativos de Comunicación con soporte visual

Los miembros de la escuela especial suman otras representaciones de la política educativa más ligadas a propósitos educativos clave de la modalidad. Las prácticas de enseñanza y aprendizaje implican generar un vínculo directo sustentado en los procesos de comunicación y de expresión que posibiliten la alfabetización inicial. La accesibilidad a elementos simbólicos y materiales capaces de generar una verdadera apropiación educativa por parte de las personas con necesidades educativas especiales es una cuestión central en este sentido. La política educativa resultará más o menos significativa para la escuela en la medida en que se pueda avanzar en la accesibilidad y la alfabetización inicial.

Las características de la trama encontrada muestran que, para garantizar la inclusión social, el personal de la escuela despliega múltiples acciones relacionadas con la accesibilidad material y simbólica de estos nuevos recursos a partir de: la gestión institucional, el soporte y asesoramiento técnico permanente y la práctica docente. El PCI, si bien ofrece una distribución de recursos, una infraestructura tecnológica, un portal con objetos de aprendizaje y manuales impresos acerca de prácticas educativas con diversos software -todos aspectos valorados por los entrevistados- hasta el momento no ha podido cubrir otros recursos clave para garantizar un mayor acceso de la población de estudiantes de sede de la escuela especial con severos problemas neurológicos y motrices. En palabras propias de un entrevistado:

Los chicos que tienen disminución visual o auditiva siempre hay algo que vos puedas usar dentro de la computadora, del software, para sortear esa discapacidad, ese impedimento. En cambio, a las dificultades motoras no las podés sortear con software. Necesitás un mouse, un teclado, una pantalla adaptados.

Los entrevistados listan diversos recursos, principalmente referidos a otro tipo de hardware: adaptadores, mouse y teclado especiales, cañón proyector o pizarra digital.

La apropiación que los sujetos de esta escuela están construyendo de la nueva política educativa sobre TIC, los retrotrae a viejos desafíos antes ya experimentados. Se trata de otros proyectos educativos con tecnología que implementaron con los niños y jóvenes y que por la caducidad de las licencias

⁴ Uno de los entrevistados hace mención de la existencia de otro programa educativo, un proyecto de inclusión además del PCI en la escuela.

y la obsolescencia de los recursos no perduraron en el tiempo. Así lo relata uno de los entrevistados:

Hace unos 5 años atrás se hizo un convenio [con dos organizaciones]. Se compró el equipamiento y se armó la nueva sala. Ahí había estímulos visuales con luces, destellos, un pizarrón de barrido, un tuist de golpe, de apoyo, mouse adaptado, un grabador con un adaptador para ser manejado a través de un comando. El trabajo previo que son los juguetes de control remoto, porque hay como todo una actividad previa que es poder apretar y soltar que es lo previo al mouse, entonces algunos juguetes con control remoto para poder hacer la ejercitación previa. Una alfombra que era de contacto para que cuando se apoyara uno podía ponerle una plantilla de sonidos encima. Durante los 2 años que duró el convenio (...) éste señor venía cada 6 meses a hacer la parte técnica. Y cuando ese convenio terminó, no teníamos dinero para seguir sosteniendo las venidas de él acá. Y como todo este software tiene licencia, al no venir él, cayeron y no pudimos volverlo a utilizar. Así que todo este equipamiento quedó en desuso.

Fue un año en el que se trabajó de una manera alternativa muy buena para la escuela. El tema es que fueron cayendo en desuso, fueron venciendo las licencias y no las pudimos volver a instalar

Lo anterior forma parte de lo que Geertz (1994) denomina como conocimiento local que en este caso la escuela ha construido en su historia más o menos inmediata. El valor de la certeza por experiencias pasadas le otorga otro tipo de apropiación a la nueva política educativa por parte de los miembros de la escuela. Algunos de ellos se encuentran delineando posibilidades tecnológicas más abiertas y flexibles para garantizar la accesibilidad de las nuevas tecnologías al grupo heterogéneo de niños y jóvenes con los que se desempeñan tarea que no es menor. Así pues, y para avanzar en una genuina inclusión tecnológica, educativa y social se intenta superar este problema de la accesibilidad cuyas nociones preliminares están relacionadas por ejemplo con: la adquisición y elaboración propia de recursos (software y hardware). Al respecto el referente técnico escolar menciona:

Necesitamos una pizarra digital para trabajar con PEC. Imagínate la diferencia de trabajar de esa manera. (...) hay formas de hacer una pizarra digital con muy pocos recursos. Se necesitaría un proyector, pero se puede reemplazar por un visor de diapositivas, como los de antes, y lo adaptamos con un monitor de LCD que esté roto (...) La pizarra digital, lo que hace es que, donde vos proyectás, podés interactuar con la imagen proyectada. (...) tenemos plan A, plan B y plan C que sería gestionar nosotros mismos el gasto de este proyecto. Pero si no, no podemos trabajar con los chicos que tienen discapacidad motriz.

Siempre yendo al software libre, nada que nos ate a licencias. Encontré una suite (...) que es libre y tiene un montón de aplicaciones y juegos didácticos (...) les mandé el sitio web [a los docentes] para que todos lo vean. [luego] me traían las máquinas y yo lo iba instalando.

Algunos padres y madres de familia también se involucran y contribuyen con el ofrecimiento de otros recursos tecnológicos propios (Tablets) para las prácticas educativas de sus hijos. Sin embargo algunas de estas herramientas pueden incorporarse a la tarea cotidiana y otras no.

Otro aspecto que hace a la posibilidad de acrecentar los alcances y posibilidades para la práctica docente, hace referencia a la necesidad de acompañamiento y asesoramiento para el uso y puesta

en marcha de las netbook y las TIC con los grupos de estudiantes en el aula. Los entrevistados mencionan enfáticamente la importancia que tendría obtener capacitaciones o encuentros presenciales para el uso de estos recursos. Dichos espacios aún no han sido ofrecidos por el PCI. Vale decir que en los lineamientos formales del programa entregados a la escuela, el asesoramiento y acompañamiento a los docentes se traduce en una reorganización escolar que propone la distribución de tiempos y espacios para realizar intercambios, consultas y aprendizajes con el referente técnico escolar.

Cuando tienen una hora especial. Como gimnasia o música. Ese es el horario que tienen libre, pero no se van de la escuela.

P: ¿Qué hacen en esas horas libres?

(...) Ahora que estoy yo, vienen con la compu. Mucho lo hacemos en las horas libres, sin planificación; sale de la voluntad de ellos.

Los tiempos para producir y reproducir tareas y labores por parte de los actores son de carácter dinámico y necesariamente pautados para lograr el desarrollo de todo lo que implica una jornada diaria en la escuela. EL PCI interpela a los docentes en cuanto a la posibilidad de conocer los alcances y posibilidades técnico-pedagógicas de las netbook y los diversos recursos TIC. Este saber se traduciría luego en la posibilidad de producir actividades en el aula ajustadas al grupo. Para ello los actores recrean los tiempos y espacios en función de la organización preestablecida en la escuela. Un entrevistado del equipo directivo menciona:

La mayoría de los proyectos surgieron de inquietudes de los maestros, se comunicaron conmigo o con [el Referente TIC] y ven de qué manera utilizar el recurso de las computadoras para participar. (...) Lo organizamos con él que viene una tarde entera, una mañana entera y está bueno. Porque el día que él está toda la jornada entera, sacamos provecho realmente. Está 4 horas por turno y hay un día que viene 2 horas para hacer sólo el soporte técnico: compus bloqueadas o lo que se necesite hacer más técnico. En esas 2 horas no está con los maestros (...) Pero en esa mañana o tarde que viene está disponible para el maestro que se acerca.

P: Existen reuniones u otras acciones establecidas con los maestros?

No. De hecho lo pusimos ese día porque los maestros están libres para que puedan trabajar porque los alumnos están en educación física o música.

En otro nivel de planificación de dicho programa en la escuela, algunos actores junto con el equipo directivo, delinean otros espacios que posibiliten una apropiación mayor por parte de los docentes.

Actualmente, una de las propuestas para llevar adelante, hace referencia a la posibilidad de crear capacitaciones intraescolares para el equipo de docentes.

Vale decir que la distribución de los tiempos escolares, los cambios en las rutinas de los desplazamientos de docentes, el mantenimiento de la infraestructura tecnológica, las cuestiones centrales sobre la organización y desarrollo de actividades en la clase, el sentido de nuevas tareas devenidas por el programa y las propuestas por los miembros son algunas de las dimensiones que forman

parte de los modos de reinterpretarse y apropiarse de la política educativa por parte de los miembros de la escuela observada.

A modo de cierre se asevera que, cuando se trata de programas y planes no es posible pensar su aplicación directa y lineal, ya que la escuela como complejo social se encuentra atravesada por múltiples factores históricos, sociales y culturales que actúan como elementos mediadores de dichas políticas públicas. De este modo hablar de adaptación y reinterpretación de dichas políticas permite dejar entrever la construcción de prácticas, la producción de nuevos sentidos y percepciones que los sujetos elaboran en la trama de procesos y relaciones que forman parte del cotidiano escolar.

Referencias bibliográficas

- Achilli, E. (2005). *Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario: Laborde.
- Batallán, G. y García, F. (1998). "Problemas de la investigación participante y la transformación de la escuela", *Cuadernos de Formación docente*, 5. Universidad Nacional de Rosario, Argentina.
- Blanco Guijarro, R. (2000). *Estado del arte sobre las innovaciones en América Latina*. Santafé de Bogotá, Convenio Andrés Bello.
- Chartier, R. (1991). Orígenes culturales de la Revolución francesa. Mimeo. Córdoba: CEA.
- Ezpeleta, J., (1986). La escuela y los maestros: entre el supuesto y la deducción, en *Boletín 10-11 proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. OREALC. UNESCO
- Geertz, C., (1994). *Conocimiento Local*. Buenos Aires: Paidós.
- Heller, A., (1977). *La sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: Península
- Marchesi, A. y Poggi, M., (Coord.) (2010). "Radiografía de la educación en América Latina. Desafíos para las políticas educativas". *Presente y futuro de la educación iberoamericana, Pensamiento Iberoamericano*, 7, Madrid.
- Mendizábal, N., (2006). "Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa", en Vasilachi de Gialdino, I. (Coord.). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). "La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso". *Revista Colombiana de Educación*, 12, 2º semestre, Bogotá: Centro de Investigación Pedagógica, Universidad Pedagógica.
- Rockwell, E., (1980). "Etnografía y teoría en la investigación educativa" En *Revista Dialogando, Red Escolar Latinoamericana de Investigaciones Cualitativas de la realidad escolar*, Santiago de Chile: 29-45
- Saltalamacchia, H., (1992). "Las entrevistas semiestructuradas" En *Movimientos sociales, identidad y narrativas contra-hegemónicas*, Cuadernos de Investigación, Oct. Buenos Aires.
- Wainerman, C., (1976). *Sociolingüística de la forma pronominal*. México: Trillas
- Willis, Paul: (1977). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Zorrilla, M., (2003). *La evaluación de la educación básica en México: Una mirada a contraluz*. México: Universidad Autónoma de Aguascalientes.

Procesos de implementación de políticas públicas en contextos educativos

La escuela abierta de jornada completa en Alemania: el caso de “Porz Mitte”

Verónica Fernández Caruncho, Doctoranda en UNED, vfernande136@alumno.uned.es

El programa IZBB y las escuelas de jornada completa

La presente comunicación se basa en el trabajo de campo etnográfico llevado a cabo durante el curso escolar 2011-12 en una escuela primaria del barrio de Porz en Colonia (Alemania) para la realización de mi tesis doctoral. El estudio consistió en el análisis de los efectos de la implantación en esta escuela de un modelo de “jornada completa”, como parte del programa “Zukunft Bildung und Betreuung”¹ (IZBB) del gobierno alemán.

A través del programa IZBB se invirtieron entre los años 2003 y 2007 cuatro billones de euros en la creación de 10.000 escuelas de jornada completa en los sectores de educación primaria y educación secundaria. Este modelo de escuela, que suponía la extensión hasta la tarde de la tradicional jornada continua de mañana, era considerado como una rápida solución a los problemas del sistema educativo alemán, puestos de relieve por el estudio PISA² en el año 2000. Este estudio, objeto de gran atención pública en Alemania, colocaba al país por debajo del promedio de la OECD en las áreas de competencia estudiadas y revelaba el carácter profundamente selectivo de su sistema educativo, donde el éxito escolar depende en gran medida del origen social. La instauración del modelo de jornada completa, que se basaba en la colaboración de la escuela con alguna otra institución – como las del área de “apoyo a la infancia y a la adolescencia” – perseguía una serie de objetivos, entre los que destacan: mejora de la conciliación entre la vida familiar y laboral, mayor apoyo a los alumnos, así como contrarrestar las discriminaciones de origen social. Uno de los principales propósitos de este programa era la integración del alumnado de origen extranjero, aspecto en el que se centró el trabajo de campo realizado.

Tras el lanzamiento de este programa hubo un gran auge en la creación de Escuelas de jornada completa, que llevó a que una de cada dos escuelas de educación general tuviese una oferta de jornada

1 “Futuro, Educación y Cuidado”.

2 Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos.

completa (KMK, 2012). A esto contribuyó la definición “mínima” del término “Escuela de jornada completa”, realizada en el año 2003 por la Conferencia Permanente de los Ministros de Educación y Cultura de los estados federados (KMK), que definía a esta como una escuela de educación primaria o secundaria I con una oferta de jornada continua (de mañana y tarde) al menos tres días por semana durante siete horas y con servicio de comedor. Las actividades en horario de tarde serían organizadas bajo la supervisión y responsabilidad de la dirección de la escuela primaria y en colaboración con esta. Esta definición daba un gran margen de actuación y permitía poner en práctica diferentes tipos de Escuelas de jornada completa.

Las solicitudes de ayuda económica en el marco del programa IZBB debían ser dirigidas directamente al respectivo estado federado³, el cual tenía la competencia sobre la elección de los proyectos, su regulación y ejecución (Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm IZBB, 2003. Art. 4.1). Los estados federados podían desarrollar su propio concepto de Escuela de jornada completa; sin embargo, estos fondos solo podían ser destinados a trabajos de renovación, construcción, ampliación, remodelación o inversiones en equipamiento.

El estado federado de Renania del Norte Westfalia⁴ estableció por su parte que las escuelas deberían dirigir su solicitud a la región administrativa correspondiente, que sería la otorgante de la subvención. Esta subvención podría ser concedida a la entidad titular del centro – en el caso estudiado, el Ayuntamiento de Colonia – por un importe total para todas las escuelas de su jurisdicción. El Ayuntamiento de Colonia sería, en última instancia, quien decide cómo se repartirán los recursos financieros entre estas escuelas.

Hasta ahora solo podían trabajar en la escuela docentes, pero con la introducción de modelos de jornada completa acceden a la escuela otras profesiones, como pedagogos y trabajadores sociales, artistas, monitores deportivos, artesanos, voluntarios, jubilados, padres, antiguos alumnos, etc. De esta manera la escuela se abre al entorno local y ofrece algo más que solo “enseñanza” (MSKJ, 2003). Las actividades extraescolares ofrecidas en horario de tarde deberían ser del siguiente tipo: clases de apoyo, proyectos y grupos de trabajo, aprendizaje musical y artístico, juegos y deporte (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2011).

Renania del Norte-Westfalia se encuentra entre los estados federados pioneros en la implantación de ofertas de jornada completa, e incluso contaba ya, antes de la puesta en marcha del programa IZBB, con algunos modelos de jornada completa. En el curso escolar 2002 / 2003 existían 29 Escuelas de jornada completa en el sector primario, las cuales se convirtieron justo un año después en 233 (Westerhoff, 2005).

El trabajo de campo fue realizado en una Escuela abierta de jornada completa⁵ (OGS por sus siglas en alemán), que se caracteriza por la inscripción voluntaria del alumno; la cual una vez realizada, es vinculante para todo el curso escolar. La asistencia a la OGS supone también el pago de una cuota

3 El sistema educativo en Alemania es competencia de los estados federados. Para acceder a estos fondos, los estados federados tenían que aportar un 10% complementario a la subvención recibida.

4 Estado federado al que pertenece la ciudad de Colonia.

5 KMK distingue tres tipos de Escuelas de jornada completa, según la obligatoriedad o no de asistencia a la misma.

mensual. El número de plazas disponibles es limitado y, según la ley sobre instituciones de cuidado de niños (GTK), ajustado a la demanda. En caso de que el número de plazas sea insuficiente, se realizará un proceso de selección para la adjudicación de las mismas, teniendo en cuenta diversos factores, siendo los más relevantes la jornada laboral de los progenitores o su condición de padres solteros. Actualmente más del 85% de las escuelas de educación primaria en Renania del Norte-Westfalia son OGS (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW, 2011).

La investigación se llevó a cabo mediante un trabajo de campo etnográfico, basado en la observación participante y apoyado con entrevistas en profundidad, análisis de fotografías y dibujos, así como estudio de datos estadísticos y bibliográficos.

La escuela primaria y la OGS de Porz

La escuela primaria Porz, situada en el barrio del mismo nombre, consta de una oferta de jornada completa, puesta en funcionamiento hace seis años⁶. A través de ella se produce la entrada del alumno en el período de educación obligatoria, y al término de la misma – tras cuatro cursos escolares – el alumno recibirá una “recomendación” para su matriculación en uno de los diferentes tipos de escuela de educación secundaria.

La escuela de Porz es considerada como un foco de tensiones sociales, debido al gran número de alumnado de origen extranjero; y en este sentido, se define a sí misma como un lugar educativo para niños de orígenes y culturas diferentes e intereses y talentos variados. La escuela primaria ofrece clases en horario continuo de mañana de lunes a viernes de 8:15 a 13:35⁷.

La oferta en horario de tarde se lleva a cabo gracias a la colaboración de la escuela con Kolping-Bildungswerk Diözesanverband Köln e.V.⁸. Como indica la directora de la escuela primaria, esta colaboración puede llevarse a cabo de distintas maneras; frente a las escuelas primarias que organizan su oferta y administran directamente su presupuesto, Porz ha optado por delegar estas tareas en Kolping-Bildungswerk, quien se encarga tanto de organizar la OGS como de administrarla financieramente. La directora de la escuela primaria se muestra satisfecha con esta decisión y afirma: “estoy contenta de tener una segunda cabeza que también piensa. Por una parte me ahorra trabajo y por otra se vuelve más creativo, se puede reflexionar sobre más cosas, porque hay más gente que son responsables y se puede discutir” (Entrevista, 15.08.12).

El número de alumnos de la escuela primaria durante el curso escolar 2011-12 fue de 292 niños y el de la OGS de 153 (52% del total). Los alumnos de la OGS se encuentran repartidos en seis grupos, de un tamaño de entre 25 y 30 niños cada uno, al frente de cada cual se encuentran dos cuidadores.

⁶ Este dato es una estimación, ya que ninguno de los empleados de la OGS pudo decir la fecha exacta de entrada en funcionamiento. Se me indicó que preguntase a la trabajadora más antigua de la escuela, cuya respuesta fue “aproximadamente 6 años”. (Se espera actualmente la confirmación por parte de la directora de la escuela).

⁷ Horario oficial para 3° y 4° curso. Los alumnos de 1° y 2° terminan sus clases una hora antes, a las 12:50.

⁸ Organización de carácter cristiano que administró en la ciudad de Colonia durante el curso 2011-12 la oferta de jornada completa de dieciocho escuelas, doce de ellas de educación primaria.

La oferta de la OGS se encuentra dividida en tres franjas horarias, entre las 7:30 de la mañana y las 16:30 de la tarde. De esta manera, se ofrece un servicio de cuidado de alumnos antes del comienzo de la escuela primaria (7:30 a 8:15) y después de la finalización de la OGS (16:00 a 16:30), para las familias que por motivos laborales lo necesiten. El horario normal de actividades se extiende de las doce del mediodía hasta las cuatro de la tarde. Se espera también que la OGS ofrezca actividades extraescolares tanto algunos días no lectivos, como durante las vacaciones escolares.

La OGS cuenta con un personal de 14 cuidadores o educadores, una trabajadora social, personal de cocina y una directora. Eventualmente hay personal de apoyo, puesto a disposición por la oficina de empleo a través de diferentes programas, como “1.000 helfende Hände” (“Mil manos que ayudan”). Esto se traduce en un total de 18 trabajadores más personal de apoyo, que trabaja esporádicamente. Para la realización de los grupos de trabajo y de determinadas actividades se contratan a trabajadores autónomos. Por último, nos encontramos también aquí con algunas personas pertenecientes a la Agencia colonense de voluntariado que llevan a cabo grupos de lectura (una hora por semana) o el cuentacuentos (una vez al mes).

De los 18 trabajadores de la OGS solo dos tienen estudios universitarios; mientras que los trabajadores restantes cuentan en algunos casos con un título de formación profesional o tan solo con el bachillerato o graduado escolar. La directora de la OGS posee un diploma profesional en hostelería y, antes de comenzar a trabajar en la escuela trabajó varios años como camarera. Ella es responsable de una primera selección de personal, de la selección de la mayoría de las actividades en horario de tarde, así como de los monitores encargados de llevarlas a cabo y cuenta también con responsabilidades administrativas, organizativas y económicas. El caso de la subdirectora es similar: tras terminar su formación como esteticista y tener dos hijos, comenzó a trabajar en la escuela. A menudo se justifica la falta de formación con el argumento de que los empleados adquirieron mucha experiencia a través de la maternidad y la educación de sus propios hijos. También se suele argumentar, que los empleados de la OGS participan en cursos de formación continua ofrecidos por Kolping-Bildungswerk. A pesar de que esto último es cierto, durante el trabajo de campo se pudo constatar que la mayoría de empleados participó solo en cursos de informática (word, excel, etc.) o sobre el funcionamiento de un proyecto determinado.

Una dificultad con la que se encuentra la OGS es la financiación y contratación de personal y tanto la directora de la escuela primaria como la de la OGS inciden en este punto: “ellos [los trabajadores] están realmente mal pagados, pero son también trabajadores indoctos” (Entrevista, 15.08.12), “es muy difícil conseguir trabajadores cualificados, porque a estos se los llevan los centros de educación preescolar, donde pagan más” (Diario de campo, 23.05.12). Dentro de la escuela primaria, se suele hablar en estos términos sobre los trabajadores de la OGS; se les define como “grupo insuficientemente o mal pagado”, “sin formación”, etc. Estos prejuicios conducen a una confrontación entre los dos grupos de trabajadores (escuela primaria y OGS) a través de una relación de desigualdad. Los trabajadores de la OGS se sienten tratados “despectivamente” por los docentes de la escuela primaria: “se creen en el cielo y nosotros aquí abajo” (Entrevista, 09.12.12), “ya sabes para los profesores, nosotros no valemos nada” (Diario de campo, 20.12.11), “naturalmente hay una diferencia jerárquica. El profesor es un titulado universitario, es aceptado de otra manera que el cuidador”, etc.

(Entrevista, 03.07.12). Esta situación dificulta al mismo tiempo el intercambio de información entre los docentes y el personal de la OGS, y así, en lugar de encontrar un grupo unificado, se presentan dos mundos completamente distantes: el de horario de mañana y el de horario de tarde.

Una de las consecuencias del reducido salario del personal de la OGS es la gran rotación de personal, tanto de un curso escolar al siguiente, como durante el mismo curso escolar. Este aspecto, además de dificultar el trabajo entre los equipos, tiene consecuencias en los alumnos, ya que como indica un cuidador “los niños preguntan muchas veces por algunos trabajadores que ya no están y no entienden por qué no quieren venir a verlos” (Diario de campo, 04.07.12).

En lo concerniente a la toma de decisión sobre las actividades ofertadas, esta recae en la directora de la OGS y se basa hasta cierto punto en la demanda de los alumnos. El alumno tiene libertad para decidir en qué grupos de trabajo quiere participar; de esta manera, dejarán de ofrecerse las actividades en las que ningún alumno se haya inscrito. Esto no es válido, sin embargo, para la participación en las clases de apoyo, a la que el alumno asistirá por orden del profesor de la escuela primaria. El alumno se vuelve más activo en la OGS, en el sentido de que puede tomar decisiones. También su interacción con el personal de la OGS difiere de su comportamiento con el docente en horario de mañana. Los profesores son tratados de Sr./Sra. utilizando su apellido, mientras que los cuidadores de la OGS son llamados por su nombre de pila. También con estos últimos hay una relación más cercana, ya que pueden jugar con ellos, hablar de sus problemas, inquietudes, etc. La puerta de la OGS se encuentra siempre abierta – excepto durante la conferencia semanal – y este carácter de “espacio abierto favorece la relación de su personal con los padres y alumnos. Su cercanía a los niños – y hasta cierto punto a los padres – les hace conocedores de gran información, que se podría utilizar para mejorar la relación del alumno con la totalidad del entorno escolar.

La integración del alumnado de origen extranjero se pretende alcanzar en la práctica pasivamente, a través de la permanencia del alumno más tiempo en el recinto escolar, y se relaciona con el idioma. De esta manera, los empleados de la OGS consideran que el alumno se “integra” al permanecer durante la tarde en la escuela y verse obligado a hablar en alemán.

Concluyendo

La rápida creación de Escuelas de jornadas completa sirvió al gobierno federal para llevar a cabo una campaña publicitaria; bajo el eslogan “El programa del gobierno federal surte efecto” presentaba la creación de las primeras mil Escuelas de jornada completa como un éxito y alababa la eficacia del programa. Sin embargo, solo se tenía en cuenta la cantidad de Escuelas de jornada completa creadas y no la eficacia de las mismas (Brenner, 2006). En este sentido, la investigación realizada muestra las dificultades a las que se enfrenta este modelo de escuela, derivadas del traspaso de responsabilidades de unas instituciones a otras, así como de la insuficiente financiación para establecer una oferta de calidad, sostenible y coherente con los objetivos perseguidos. A pesar de esto, el espacio “abierto” y la menor formalidad de las relaciones en la OGS, favorece la convivencia del personal de la misma con los alumnos – y en cierta medida con los padres – y les hace conocedores de información, relevante en muchas ocasiones para el entorno escolar.

La Escuela de jornada completa en Porz es un concepto en continuo desarrollo, en la que la responsable de Kolping-Bildungswerk, y en menor medida la directora de la escuela primaria, trabajan constantemente dentro de sus limitaciones para la mejora de la misma.

Referencias bibliográficas

- Brenner, P.J. (2006) *schule in deutschland. ein zwischenzeugnis*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhamer GmbH.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2003). *Verwaltungsvereinbarung Investitionsprogramm, Zukunft Bildung und Betreuung 2003-2007*. Recuperado en 14 de agosto de 2012 en: http://www.wir-wollen-lernen.de/wp-content/uploads/2013/05/Verwaltungsvereinbarung_Investitionsprogramm_Zukunft_Bildung_und_Betreuung_2003_2007.pdf.
- KMK (2012) *Definitionenkatalog* . Recuperado en 16 de noviembre de 2011: <http://www.kmk.org/statist/definitionenkatalog.pdf>.
- Westerhoff, M. (2005). *Die offene Ganztagsgrundschule in NRW. Zwischen Servicebetrieb und Bildungseinrichtung*. Münster: Verlaghause Monsenstein und Vannerdat.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen (2011). *Die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Informationen und Tipps für Eltern*. Düsseldorf: Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein Westfalen.
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder (2003). RdErl. d. Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder v. 12.5.2003. (ABl. NRW. S. 152). *Zuwendungen für Investitionen und Ausstattung in Ganztagschulen*. Recueprado en 14 de agosto de 2012: <http://www.schulministerium.nrw.de/SV/Schulmail/Archiv/2007/070122/Zuwendungen11-02Nr20.pdf>.
- Stanat, Artelt, Baumert, Klieme, Neubrand, Prenzel et al. () *PISA 2000: Die Studie im Überblick*. Recuperado en 6 de junio de 2012: http://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf.

Mediación, escenarios de conflicto y cultura escolar: resistencias institucionales

Vilà Taberner, Rita. Grupo EMIGRA-CER Migraciones, Universidad Autónoma de Barcelona. FI-ICIP, rita.villa@uab.cat

Carrasco Pons, Silvia. Grupo EMIGRA-CER Migraciones, Universidad Autónoma de Barcelona. Profesora titular Departamento de Antropología Social y Cultural, silvia.carrasco@uab.cat

Ponferrada Arteaga, Maribel. Grupo EMIGRA-CER Migraciones, Universidad Autónoma de Barcelona. Investigadora Juan de la Cierva, UB, maribel.ponferrada@ub.edu

Introducción y metodología

La mediación escolar es un fenómeno creciente en Cataluña. Fue introducida en las escuelas hace menos de diez años pero su relevancia se ha hecho evidente no solamente en el creciente número de centros educativos que la han incorporado en sus mecanismos de resolución de conflictos sino también en las menciones específicas que se han incorporado en los nuevos textos legales¹. Tal y como evidenciaron los datos publicados en el capítulo dedicado al ámbito escolar del Libro Blanco de la Mediación en Cataluña², en el curso 2008-09 se realizaron más de 2000 mediaciones en los institutos catalanes³.

Ese capítulo es una aproximación a la realidad de las prácticas de mediación en el mundo educativo catalán, analiza las experiencias actuales y ofrece una prospección de su evolución. Delimita pues el alcance de esa herramienta de resolución alternativa de conflictos desde una perspectiva global.

1 Decreto 279/2006 de Deberes y Derechos del Alumnado; Ley 12/2009 de Educación de Cataluña

2 Carrasco, S.; Vilà, R.; Ponferrada, M.; Casañas, E. (2010) La mediación escolar a Catalunya, in Casanovas, P., et al., coords., Llibre Blanc de la mediación a Catalunya: perspectives sociojurídiques. Barcelona: Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya - Editorial Huygens, pp 451-569 (Informe nº 8) Versiones on line en catalán y en castellano: <http://www.llibreblancmediacio.com/>

3 2.174 mediaciones registradas a partir del cuestionari cuantitativo, que recogió datos de 271 centros, un 70% del total de institutos con programa de Convivència i Mediación Escolar (ver siguiente nota).

Pero para comprender las distintas dimensiones del fenómeno es también importante conocer cuáles son las aplicaciones reales de la mediación en los centros, los motivos que promocionan su implantación, los usos a los que se destina y las potencialidades y límites que los actores directamente implicados identifican desde los llamados *escenarios de conflicto*. Este es el objetivo principal de esta comunicación.

Los resultados que se presentan aquí pertenecen al trabajo de campo de la investigación realizada para la elaboración del Libro Blanco de la Mediación en Cataluña. En dicha investigación se utilizó una combinación de métodos cuantitativos y cualitativos que permite comparar la magnitud de las experiencias con las percepciones que los distintos actores tienen de éstas. Si bien la publicación del Libro Blanco se centró principalmente en los resultados del abordaje cuantitativo realizado por medio de un cuestionario, para la elaboración de esta comunicación se han explotado los datos procedentes del trabajo de campo realizado en cinco centros de educación secundaria escogidos en función de su posicionamiento frente al programa de mediación escolar en cuanto a valoración inicial y resultados obtenidos, y teniendo en cuenta de manera subsidiaria, la composición de la población del centro, su ubicación geográfica, el tamaño del centro y la titularidad. Se realizaron 29 entrevistas semi estructuradas que recogen la voz de 55 individuos relacionados con la mediación escolar a partir de diferentes roles: equipos directivos, profesores responsables de mediación, profesores formadores de mediación, alumnado mediador y alumnado mediado.

Características de la mediación escolar

La emergencia de la mediación en el ámbito escolar es indisociable de una creciente preocupación acerca de los profundos cambios que se constatan o se perciben en la escuela y que han derivado en muchos casos en una percepción de aumento de la conflictividad desde los agentes externos a los centros escolares pero con claras consecuencias para la escuela en tanto que institución (Girona, 1998). La mediación escolar⁴ se desarrolla pues con la percepción de conflicto y aspira a introducir transformaciones culturales en su resolución. Debe considerarse de forma general como una estrategia de *resolución dialogada y colaborativa de conflictos* que, a diferencia de su aplicación en otros ámbitos, tiene también un carácter de *intervención educativa intencional*. Esto significa que, si bien todo el proceso de mediación en cualquier ámbito conlleva el aprendizaje de nuevos planteamientos de resolución de conflictos, la mediación en el ámbito escolar es doblemente educativa.

En los últimos años a nivel internacional también ha aumentado exponencialmente el número de propuestas para introducir la resolución alternativa de conflictos en los centros escolares a partir de experiencias concretas de aplicación de la mediación, acompañadas de otras prácticas. El elemento común en todos los casos, y que hay que destacar, es la *percepción de mejora de la convivencia*. (Henry, 2010; Hopkins, 2004; Kane et al, 2007). No obstante, diferentes estudios e informes sobre

4 En Cataluña, el principal impulsor de la Mediación Escolar ha sido el Departament d'Educació, a partir del programa Convivència i Mediació Escolar, que fue introducido en los centros de manera voluntaria y progresiva desde finales de los 90 y que finalmente ha incorporado sus objetivos en el plan de convivencia que cada centro debe elaborar. Desde los inicios del programa hasta la actualidad, la mediación escolar ha sido entendida como una estrategia pedagógica para mejorar la convivencia en los centros y no como respuesta preventiva a raíz de un conflicto traumático.

convivencia y conflictos en la escuela, como el de Rodríguez (2007), o los del Síndic y el Ararteko (2006) y el equipo CIE-FUHEM (2005), concluyen que *los centros escolares tienen todavía un funcionamiento poco democrático, basado principalmente en una resolución de conflictos punitiva y donde la participación de alumnos y familias en el funcionamiento de los centros todavía es muy limitada. Es necesario, pues, investigar y revisar la mediación escolar desde las prácticas, observando las aplicaciones y limitaciones reales de ese mecanismo, que nos deberá permitir identificar mejor los conflictos vividos desde los diferentes actores y proporcionar las mejores herramientas para su resolución en la escuela.*

Usos, percepciones y limitaciones de la mediación escolar: resultados cualitativos

Clima escolar y mediación

La mayoría de los equipos directivos entrevistados, cuando se les pide la opinión sobre el clima de su centro, se expresan en términos positivos. Consideran que en su escuela hay un buen clima, que las relaciones entre iguales y entre alumnado y profesorado son positivas, y que aunque haya pequeños malentendidos, no hay mal ambiente en general. Únicamente los centros de barrios de rentas bajas del cinturón de Barcelona, especialmente castigados por la precariedad laboral, afectados por las intensas transformaciones sociodemográficas de los últimos años y la insuficiencia de recursos sociales, los equipos directivos entrevistados incluso destacan el contraste entre el buen clima de relaciones dentro del centro y lo que consideran un mal clima de barrio, enfatizando la diferenciación entre el mundo intramuros y extramuros del instituto.

En la mayoría de los centros de la muestra, pues, la mediación no se introdujo como una respuesta directa a una necesidad de mejora del clima, sino como una herramienta más del programa pedagógico del centro. Si bien es cierto que la introducción de la mediación es a menudo parte de un paquete de medidas diversas que buscan profundizar en la educación en valores del alumnado, así como en la promoción de su participación en los procesos de toma de decisiones que a menudo ven como una imposición por parte del profesorado. Por lo tanto, con independencia de que existiera o no una mala situación inicial, desde la dirección de los centros se espera que la introducción de medidas participativas supondrán una mejora en las relaciones de convivencia.

De hecho, la mayoría de centros sí que han atribuido una mejora substancial de su clima sólo como efecto inmediato de la introducción de la mediación. Con todo, no debemos olvidar que en la mayoría de casos esta ha ido acompañada por otras actividades y medidas pedagógicas.

Conflictividad y mediación

La mayoría de centros han incorporado la mediación en su Reglamento de Régimen Interno, o cuando menos la consideran incorporada en las normativas en tanto que forma parte del Decreto de Derechos y Deberes de los alumnos. Con todo, en la práctica, lo aplican utilizando normas propias, adaptadas a su situación, a pesar de que contradigan en aspectos puntuales lo marcado por la normativa.

Los cinco centros coinciden con lo que han mostrado los resultados del cuestionario⁵ en cuanto a la baja incidencia de conflictos entre chicos y chicas, aunque esta percepción no tiene bastante en cuenta la pervivencia de regímenes de género todavía sexistas entre los adolescentes y jóvenes, que se expresan también en los centros escolares. La situación de fondo en muchos casos y tal como indica la literatura (respecto al caso catalán, ver, por ejemplo, Berga 2006; Ponferrada, 2008), precisamente hace prever un aumento de conflictos relativos a la exacerbación y/o al cuestionamiento directo o indirecto de este régimen de género, como respuesta a conductas sexistas y homófobas⁶.

Lo que sí que se percibe más claramente son las diferencias en los tipos de conflictos que tienen lugar entre chicos y entre chicas. En el caso de los chicos, acostumbra a tratarse más de peleas, a menudo a partir de confrontaciones puntuales, mientras que entre las chicas predominan los conflictos surgidos de confrontaciones emocionales y malentendidos de larga duración. Cuando menos, es por este tipos de conflictos que unos y otros solicitan mediación o son derivados hacia ella..

También los centros coinciden en valorar que las resoluciones de estos conflictos entre chicos son relativamente más rápidas que entre las chicas. Con todo, el profesorado no está exento de atribuciones de género bastante problemáticas que también condicionan sus percepciones a la hora de comprender los contextos de emergencia y las motivaciones diferenciales de los conflictos. Estas percepciones estereotipadas, sin dejar de identificar las diferencias objetivas entre conflictos por género, no parece que vayan más allá en su comprensión.

Resulta todavía más evidente en el caso de las conductas y agresiones racistas: mientras todas las investigaciones etnográficas previas sobre convivencia y relaciones interculturales, sin excepción, han identificado la presencia de racismo en los centros escolares, tanto en Cataluña como en el resto del estado (Serra, 2006; Carrasco et al., 2006; Pàmies, 2006), hay una fuerte reticencia a considerar que haya racismo en el propio centro, argumentando en muchas ocasiones que la creciente diversidad imposibilita que alguien sea discriminado por su origen.

Percepciones de la mediación

Los centros coinciden en que para que el programa tenga éxito debe tener la aprobación del equipo directivo. Además, la aprobación del claustro es también muy importante, pero de las entrevistas se desprende que a menudo el programa de mediación se inicia siendo un trámite formal, porque hay “gente que cree” y “gente que no cree”. Es decir, al principio de su introducción en los centros comportó suspicacias y escepticismo. En el fondo de la resistencia se encuentra percepción de pérdida de autoridad por parte de algunos sectores del profesorado, aunque con el tiempo se pueda ir consolidando como parte de la cultura de centro. Hay que tener presente que la mediación escolar comporta una transformación profunda de las dinámicas relacionales tradicionales en los centros,

5 Ver Carrasco, Villà, Ponferrada, Casañas 2010

6 En este sentido, es importante recordar los elementos de homofobia presentes en el caso Jokin, que ni se conocieron en los primeros tiempos con claridad ni, como consecuencia, se pudo reclamar orientaciones claras con respecto a las conductas agresivas detectadas contra chicos y chicas con sexualidades percibidas como no convencionales tanto por sus propios compañeros como en el concepto de normalidad sexual implícito en muchos centros.

y se requiere tiempo y experiencia para llegar a comprender y consensuar su validez como cambio cultural en las escuelas.

En cuanto a los sujetos participantes, algunos centros restringen completamente la aplicación de la mediación en los conflictos entre alumnos, y las parejas mediadoras también están íntegramente formadas por alumnos, con el objetivo de conseguir que éstos solucionen los conflictos autónomamente. Estos centros están convencidos de que la mediación entre alumnos sin la presencia del profesor funciona mejor porque este último parece condicionar las opciones. En cambio, otros centros han tomado la decisión contraria y los mediadores son siempre un/a alumno/a y un/a profesor/a, lo cual implica un aprendizaje fundamental por parte del profesorado que participa, aunque parece que también puede comportar dificultades en la construcción necesaria de confianza entre mediadores y mediados.

En este sentido, emerge uno de los temas centrales que hay que garantizar a fin de que la mediación funcione: es fundamental para el alumnado que cualquier proceso que tenga que ver con los conflictos vividos quede en la más estricta *confidencialidad*. No obstante, para algunos coordinadores de mediación, el hecho de comentar mínimamente los resultados de un caso específico al tutor, puede ser útil para entender un comportamiento y ayudar a establecer el buen funcionamiento de la clase, no es considerado vulneración de la confidencialidad.

El carácter eminentemente educativo que se otorga a la introducción de la mediación como una práctica para la resolución dialogada de conflictos se revela en los tipos de conflictos que son objeto de abordaje con mediación: conflictos verbales, malentendidos y peleas puntuales son las tipologías principales⁷. Pero en la práctica la mediación absorbe pocos de los verdaderos conflictos del centro, ya los que se consideran “más serios” ya no se plantean para mediación, y los ‘poco serios’ muchas veces se resuelven solos o con las intervenciones inmediatas.

Discusión y recomendaciones

Las especificidades de las consideraciones alrededor de la mediación en el ámbito escolar han estado bien señaladas por la literatura y, a pesar de haber grandes avances en consensos, hay algunos debates que continúan abiertos y que se deben tener presentes a medida que se va consolidando su penetración. Por un lado, se produce una fuerte identificación entre el ámbito institucional donde puede surgir o se puede hacer evidente el conflicto –el escolar– y la actividad que allí se desarrolla educativa. Por el otro, predomina el énfasis en la mediación escolar como una estrategia principalmente aplicada a los conflictos entre iguales y, por tanto, como un conjunto de elementos que deben ser aprendidos por parte del alumnado en los centros escolares.

El sistema educativo (desde la LOGSE hasta la LOE) establece la distinción entre la misión de *educar en actitudes, valores y normas y en contenidos y procedimientos* por parte del profesorado. Es decir, idealmente, el profesorado puede ser considerado a la vez experto (en contenidos y valores) y

⁷ Para un análisis detallado del tipo de conflictos ver Carrasco, Ponferrada, Villà, Casañas (2010)

referente (en actitudes, valores y normas), y en este sentido la educación para la resolución de conflictos a través de la mediación encarnaría un avance democrático que incluiría ambas vertientes y se esperaría que el profesorado lo pudiese liderar como parte de su misión. Pero la filosofía desde la cual se impulsa la mediación en el ámbito escolar no debe ser solo ni principalmente una cuestión de aprendizaje para el alumnado, en la medida que tiene implicaciones para la transformación de toda la cultura escolar tradicional y de sus respuestas frente a los conflictos. No se debe perder de vista, pues, que la función educativa de los procesos de mediación *también* se debe desarrollar en los centros escolares entre los adultos. Es decir, se debe orientar *a toda la comunidad educativa dentro de la que puede emerger el conflicto*, a pesar de que sus miembros ocupen posiciones diferentes y desiguales en la misma institución y sus derechos y deberes se regulen por medio de normativas también diferentes (ver, en este sentido, informes publicados por el gobierno Escocés, en los que se evalúa la importancia de una implicación comunitaria para la mejora de la convivencia con el uso de prácticas restaurativas – Kane et al:2007; Scottish Executive Education Department: 2004-).

Consecuentemente, como herramienta de resolución de conflictos en el ámbito escolar, con efectos organizativos y económicos, la mediación escolar no puede estar limitada ni explícita ni implícitamente a los miembros de la comunidad educativa asociados por defecto con el origen de los conflictos, como lo es el alumnado. Es importante tener en cuenta lo que muestran algunos estudios (Carrasco, Ponferrada, Villà et. al, 2006) sobre las percepciones del alumnado, en el sentido que los conflictos entre iguales no son los que más les preocupan⁸. Sí que constituyen motivo de preocupación por el alumnado los aspectos que tienen que ver con la percepción de imposiciones arbitrarias en las normas de funcionamiento y sanciones, o con la falta de instancias y canales efectivos para vehicular inquietudes y malestares individuales y colectivos. Desde la perspectiva del alumnado, los conflictos entre iguales tampoco son, en última instancia, los que más incidencia tienen en la consecución de un buen *clima de centro*, que es uno de los indicadores más consistentes a la hora de medir el bienestar psicosocial de todos los actores de la institución escolar (del Rey, 2003; Díaz Aguado, 2008; Rodríguez, 2007; Araos y Correa, 2004). Un buen clima de centro también parece ser una condición para el desarrollo de prácticas de mediación y de resolución dialogada de conflictos, teniendo en cuenta que se basa en la *confianza* entre los actores y relaciones de respeto entre ellos. En realidad, pues, parece que las condiciones para promover la mediación y los efectos de su introducción se retroalimentan positivamente en los centros escolares.

Referencias bibliográficas

- Araos B., P.: Correa P., V. (2004) *La escuela hace la diferencia. Aproximación sociológica a la violencia escolar*. Santiago de Chile: Fundación Paz Ciudadana – Instituto de Sociología P.U.C.
- Berga, A. (2005) *Adolescència femenina i risc social. Estudi d'itineraris biogràfics i estratègies culturals des d'una perspectiva de gènere*, Colección Estudis, no. 21. Barcelona: Secretaria per a la Joventut.

⁸ El encargo conjunto del Síndic de Greuges de Catalunya (Defensor del Menor) y el Ararteko del País Vasco en el año 2006 para elaborar la investigación base de los informes explicitaba la perspectiva de convivencia y la confrontación entre iguales en los centros educativos, aún con la inercia de la preocupación por el bullying. Los resultados en Cataluña, sin embargo, mostraron que esta perspectiva era limitadora y que la perspectiva del clima de centro ampliaba la comprensión del fenómeno.

- Boqué, M. C. (2005) *Temps de mediació: taller de formació de mediadors i mediadores en l'àmbit educatiu*, Barcelona: CEAC
- Bonafé-Schmitt, J. P. (2000) *La médiation scolaire par les élèves*, París:ESF.
- Carrasco, S.; Villà, R.; Ponferrada, M.; Casañas, E. (2010): “La Mediació en l'àmbit escolar”, a Casanovas, P.; Magre, J.; Lauroba, M.E. et al., *Llibre Blanc de la Mediació a Catalunya*, Barcelona: Ed. Huygens/Departament de Justícia, Generalitat de Catalunya, 1a ed.: 429-507.
- Carrasco, S.; Ponferrada, M.; Miró, M.; Villà, R. (2006) *Convivència i confrontació entre iguals als centres educatius*. Monogràfics, 8. Barcelona: Institut d'Infància i Món Urbà.
- Casañas, E. (2010) “El Decret 279/2006: la mediació escolar com a procés educatiu de resolució de conflictes”, en Lauroba, E. (et al) (eds), *Materials Jurídics del Llibre Blanc de Mediació*, Generalitat de Catalunya/Centre d'Estudis Jurídics i Formació Especialitzada, Barcelona (en premsa)
- CIE-FUHEM. (2005) *La necesidad del pacto escolar ante la LOE*. Madrid.CIE-FUHEM.
- Departament d'Ensenyament. (2003) *La convivència en els centres docents d'ensenyament secundari. Programa i propostes pedagògiques*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Departament d'Educació i Universitats. Decret 279/2006, de 4 de juliol, sobre drets i deures de l'alumnat i regulació de la convivència en els centres educatius no universitaris de Catalunya, en *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* n. 4670-6.7.2006: 30093-30099
- Díaz-Aguado, M. J. (Dir.) (2008) *Estudio estatal sobre la convivencia escolar en la educación secundaria obligatoria. Avance de resultados*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar.
- Hendry, R. (2010) “Mediation in Schools: Tapping the potential”, en *International Journal of School Disaffection*, vol. 7 no. 1: 26-32.
- Girona, J.M. (1998) “La convivència inclou els conflictes”, a *Guix: elements d'acció educativa*. N. 250: 5-13
- Hopkins, B. (2004) *Just schools. A whole school approach to restorative justice*. London: Kingsley
- Kane, J., G. Lloyd, G. McCluskey, S. Riddell, J. Stead, and E. Weedon. (2007) *Restorative practices in Scottish schools*. Edinburgh: Scottish Executive.
- Martin, E (dir.) (2006). *Convivencia y conflicto en los centros educativos*, País Vasco: Institución del Ararteko
- Pàmies, J. (2006): *Dinàmiques escolares y comunitarias de los hijos e hijas de familias inmigradas de la Yebala en la periferia de Barcelona*, tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ponferrada, M. (2008) *Chicas y poder en la escuela. Identidades académicas, sociales y de género entre jóvenes de la periferia*. Tesis Doctoral, UAB.
- Ponferrada, M ; Carrasco, S. (2010) Togetherness, coexistence or confrontation. The impact of school climate and culture on peer-to-peer social relations in Catalonia, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, 15 (1) : 87-107
- Rey, Rosario del (dir.) (2003) *Encuesta sobre las relaciones de convivencia en los centros escolares y en la familia*. Madrid: Centro de innovación educativa CIE-FUHEM/IDEA
- Rodríguez Muñoz, V. M. (2007) “Concepciones del alumnado de educación secundaria obligatoria sobre la convivencia en los centros educativos”, en *Revista de Educación*, no.343: 453-475.
- Scottish Executive Education Department, Pupil Support and Inclusion Division (2004) *Better behaviour, promoting positive behaviour in Scottish schools*. Auntnumn 04

Serra, C. (2006) *Identitat, racisme i violència. Les relacions interètniques en un institut de secundària*, Vic: EUMO.

Síndic de Greuges de Catalunya (2006) *Informe extraordinari: convivència i conflicte als centres educatius*, Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

Villà Taberner, Rita (2012) “Le racisme institutionnel dans la médiation scolaire. Comment l’usage de nouveaux instruments de résolution de conflits, apparemment plus démocratiques et égalitaires, peuvent aussi être un exemple de discrimination à l’égard des élèves d’origine étrangère” a *Violences à l’école, normes et professionnalités en questions*. Artois, Francia: Artois Presses Université. Université d’Artois

Ação ABC Alfabetizando: governando Governos e comunidades para alfabetizar jovens e adultos brasileiros

Delci Heinle Klein. Doutoranda – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Brasil, delcihk@bol.com.br

Introducción

O analfabetismo tem sido um problema e uma preocupação no mundo. Governos¹, sociedade e organizações internacionais têm se mobilizado e se comprometido no alcance de metas estabelecidas em Conferências Internacionais², pelos países que possuem elevados índices de analfabetismo. O ex-diretor geral da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, Koïchiro Matsuura expressa: “mais de 774 milhões de jovens e adultos em nosso mundo hoje – quase um em cada cinco da população adulta – não possuem habilidades básicas de leitura, escrita e domínio das operações matemáticas básicas” (UNESCO, 2009, p.3). No Brasil, o analfabetismo vem sendo tratado como questão política e social, desde o tempo do Império até os dias atuais. Apesar de ter havido queda no número de analfabetos do país a partir dos anos 1980, esse número ainda é grande. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) estima em torno de 14 milhões de pessoas (9,6%). O número se eleva se considerados os analfabetos funcionais³. Por ter a maior população da América Latina⁴, o Brasil também possui uma das maiores taxas de analfabetismo, levando a UNESCO a alertar para o fato de que “[...] o analfabetismo está comprometendo o futuro do Brasil, contribuindo para aumentar o número de excluídos.” (MORTATTI, 2004, p. 25).

1 Usarei Governo (com G maiúsculo) no sentido utilizado por Veiga-neto (2002a) para referir-me ao Governo do Estado – instituição do estado que centraliza ou toma para si a caução da ação de governar (p.19). O termo governamento, neste texto, está relacionado com a ação ou o ato de governar

2 O Brasil participou e assinou os acordos das Conferências: Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtiem, 1990), Conferência Mundial da Educação para Todos (Nova Delhi, 1993), Fórum Mundial de Educação (Dakar, 2000)

3 segundo o critério da UNESCO, é considerado analfabeto funcional é a pessoa que possui menos de quatro anos de escolaridade.

4 Na América Latina: 1° - Brasil (2011): 192.338.678 habitantes, 2° - Colômbia: 46.741.100 3° - Argentina: 39.934.100.

Ainda no Império, em 1872, foi realizado o primeiro Censo brasileiro o qual acusou uma taxa nacional de analfabetismo de 82,3% entre pessoas de 5 anos ou mais, situação que se manteve inalterada até o início da República. No censo de 1890, a taxa passou a ser de 85,2%, valendo ao Brasil, na época, a fama de campeão mundial de analfabetismo. O Brasil se configurava num país agrário, latifundiário e escravocrata, e o analfabetismo se estendia por todo território nacional. Apenas a Capital do Império e a província do Rio Grande do Sul já evidenciavam os primeiros sinais de queda do analfabetismo.

Assim como final do século XIX, nas primeiras décadas do século XX, a situação do analfabetismo era assustadora e os índices eram motivo de “vergonha para a intelectualidade brasileira no início do século; era preciso colocar o Brasil entre os países ‘cultos’.” (PAIVA, 1987, p.85). Assistiu-se a uma verdadeira cruzada contra os altos índices de analfabetismo e essa discussão se desenvolveu em ligação com os temas do serviço militar obrigatório e da nacionalização⁵ do ensino nas cidades do Sul. A necessidade de difundir e nacionalizar o ensino era ressaltada pelo elevado número de analfabetos e pela alta porcentagem de teuto-brasileiros que não sabiam falar português, entre os sorteados para o serviço militar. Nesse período, houve também um forte movimento em favor da difusão quantitativa do ensino, com o objetivo de “desanalfabetizar o país” (PAIVA, 1987, p.101).

Em 1930 foi criado o Ministério da Educação e Saúde Públicas e a Constituição de 1934 reconhecia a educação como direito de todos, devendo o ensino primário ser “gratuito e integral e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos” (PAIVA, 1987, p.124) e, pela primeira vez, a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular.

Desde a década de 1940, o Brasil realiza campanhas de alfabetização seguindo recomendações de entidades internacionais como a Organização das Nações Unidas – ONU e a UNESCO. Em 1971, a Lei 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - institucionaliza o Ensino Supletivo, com o objetivo de “suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria” (artigo 22). Assim, as escolas brasileiras passam a ter turmas de Ensino Supletivo, em geral à noite, para atender a uma grande demanda. A Constituição de 1988 reconhece a escolarização como direito de todos e a responsabilização do Estado pela oferta gratuita do ensino aos jovens e adultos (EJA), reafirmada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996.

O quadro a seguir, apresenta as campanhas de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidas pelo Brasil e os índices de analfabetismo desde o século XIX até os dias atuais.

⁵ Período 1937-1945 em que foram tomadas um conjunto de medidas pelo presidente Getúlio Vargas para forçar a integração dos imigrantes junto à população brasileira, entre elas: foi proibida a fala das línguas estrangeira e as escolas dos imigrantes foram fechadas.

Campanha	Período	Observações	Ano	Índice de analfabetismo
			1872	82,3%
			1890	85,2%
			1900	75,7%
			1920	64,9%
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos	1947-1963	Objetivo “[...] integrar os imigrantes e seus descendentes nos Estados do Sul [...]” ¹	1940	55,9% 23.051.100
CNER – Campanha Nacional de Educação Rural	década de 1950	objetivo “[...] contribuir para acelerar o processo evolutivo do homem rural [...]” ²	1950	50,5% 15.272.632
CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo	final da década de 1950	condição prévia para o desenvolvimento econômico.		
Movimento de Educação de base/ Movimento de Cultura Popular	anos 1960	movimentos eram integrados por estudantes, artistas, intelectuais	1960	39,6% 15.964.852
Cruzada ABC – Cruzada da Ação Básica Cristã	1966-1970	“servia de maneira assistencialista aos interesses do regime militar” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.114)		
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização	1970-1985	Objetivo: erradicar, em dez anos, o analfabetismo	1970	33,6% 18.146.977
Fundação Educar	1986		1980	25,5% 18.716.847
PAS -Programa de Alfabetização Solidária	1997-2002		1991	19,4% 18.587.446
Programa Brasil Alfabetizado	2003- ...		2000	13,6% 16.294.889
			2010	9,6% 14.000.000
1 Paiva (1987. p. 197)				
2 Paiva (1987, p. 197)				

Quadro 1: Campanhas de alfabetização e índices de analfabetismo no Brasil

No Fórum Mundial de Educação, que ocorreu em Dakar, em 2000, reiterou-se os compromissos assumidos em conferências anteriores e estabeleceu-se o *Marco de Dakar*, que no item IV trata das metas, e estabelece: “atingir, em 2015, 50% de melhora nos níveis de alfabetização de adultos, especialmente mulheres, e igualdade de acesso à educação fundamental e permanente para todos os adultos” (UNESCO/CONSED, 2001, p. 19).

A Ação ABC Alfabetizando

Diante dos compromissos assumidos em Dakar, Governos, organizações não-governamentais e sociedade são convocados para a mobilização em prol da alfabetização de jovens e adultos. A *Ação ABC Alfabetizando* vem como uma Ação amparada por esses compromissos e se instituiu, não como quem realiza, mas sim como quem promove ações: na comunidade, nas instituições e, especialmente, nos Governos municipais, com a produção de programas de alfabetização de jovens e adultos. A *Ação ABC Alfabetizando* foi concebida em janeiro de 2004 pelo Grupo Editorial Sinos⁶, e se instala numa região que compreende 44 municípios e que soma uma população de 1.179.675 (Censo 2000), acima de 15 anos.

A Ação se institui com o objetivo de erradicar o analfabetismo nestes municípios do Rio Grande do Sul, num período de quatro anos, através da mobilização comunitária e dos gestores municipais – prefeitos e secretários de educação – a quem cabe alfabetizar a população jovem e adulta, tornando a região alfabetizada e computando estatisticamente as cidades como detentoras de alfabetização universal⁷. Utiliza, para tal, uma página semanal dos jornais em que publica as ações dos municípios, as estatísticas e os avanços (ou não) de cada município.

Na apresentação do projeto, a *Ação ABC Alfabetizando* menciona seu alvo e, numa linguagem de guerra, convoca “forças-tarefa” que ajudarão a “erradicar” o analfabetismo, um dos principais problemas que assolam o nosso país. A sistemática apresentada pela *Ação ABC Alfabetizando* consiste em:

- Mobilizar a comunidade;
- Integrar agentes e criar forças tarefa municipais;
- Identificar pessoas analfabetas;
- Obter apoio de voluntários;
- Consultar e abordar pessoas analfabetas;
- Constituir turmas por região, idade, sexo, perfil e nível de conhecimento;
- Registrar frequência, estágio e trabalhos dos alunos;
- Acompanhar o desempenho de alunos e professores;

6 Grupo jornalístico que edita os Jornais NH: tiragem - 42.000; Jornal VS: 17.000; Jornal Diário de Canoas: 8.000. A edição de domingo é ABC Domingo: 70.000 exemplares. É o maior jornal do interior do Estado do Rio Grande do Sul em termos de circulação, abrangendo 44 municípios gaúchos. Situado em Novo Hamburgo/RS, cidade da região metropolitana de Porto Alegre/RS, e localizado na microrregião do Vale do Rio do Sinos.

7 A ONU considera alfabetização universal o percentual de 97% da população.

- Acompanhar a evolução dos índices de alfabetização dos municípios;
- Compartilhar base de conhecimento de experiências positivas e negativas entre professores, secretários de educação, voluntários e colaboradores;
- Encaminhar os alfabetizados para educação continuada

A figura situa a abrangência da Ação ABC Alfabetizando:

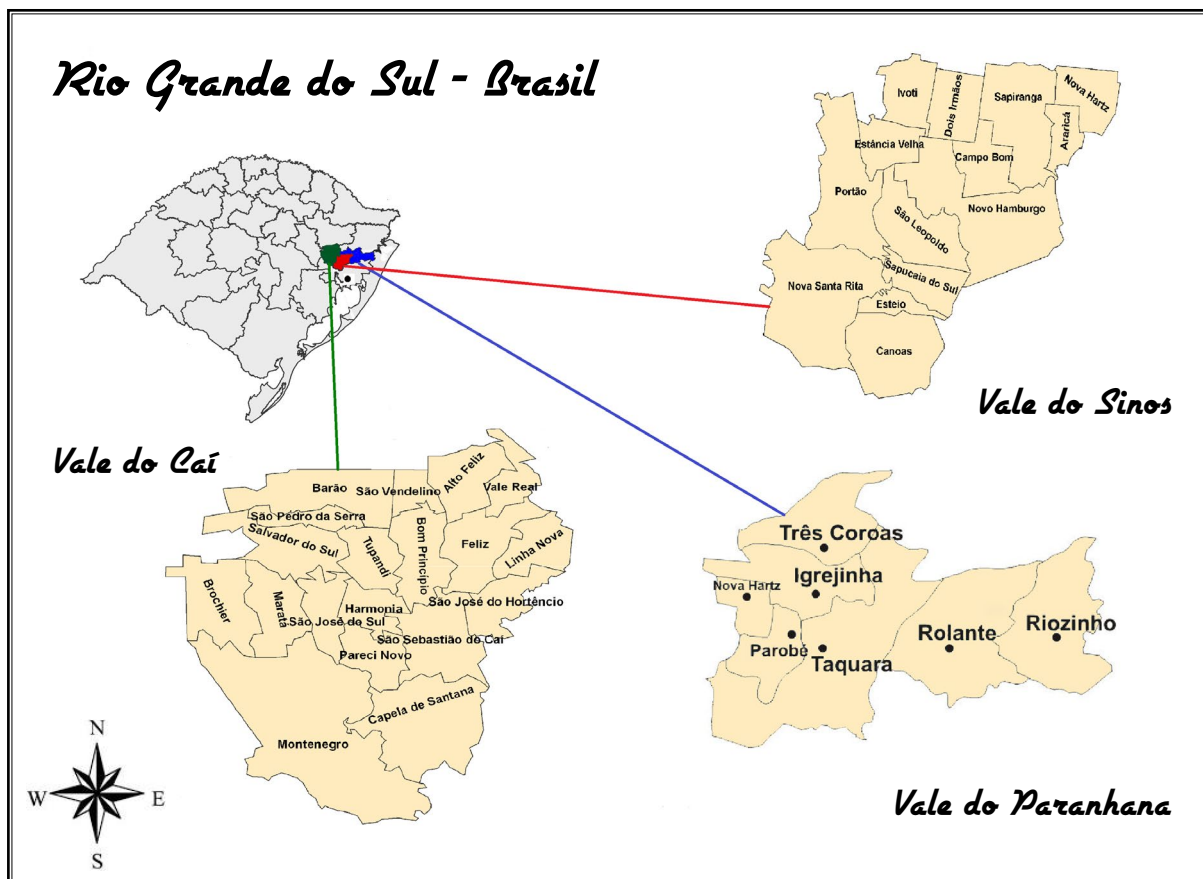


Figura 1: Regiões de Abrangência da Ação ABC Alfabetizando⁸

As pessoas analfabetas são identificadas pela sociedade, isto é, qualquer pessoa pode cadastrá-los no banco de dados oferecido no site, através do qual são disponibilizados aos municípios informações como “o andamento da situação de cada pessoa analfabeta que for apontada, registrando todas as ocorrências levantadas a seu respeito, da abordagem e convencimento inicial ao encaminhamento à sala de aula” (NH, 30/08/04, p.7). Uma vez conhecida e mapeada a população analfabeta nos municípios, seja pelos números oferecidos pela Ação ou por levantamentos próprios, e, a partir do compromisso assumido pelos prefeitos, emergem programas⁹ e projetos de alfabetização de jovens e adultos que são desenvolvidos pelas secretarias municipais de educação, buscando os analfabetos apontados pelos levantamentos para alfabetizá-los e computá-los positivamente nas estatísticas da Ação. Ao município que atingir o índice de 98% de alfabetizados, será conferido, pela Ação, o título e o certificado de “município alfabetizado”. A região passou a ser destacada, também, nacionalmente,

⁸ Fonte: http://www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_coredes.php. Acesso em 26/07/2010.

⁹ Dos 44 municípios de abrangência da Ação ABC Alfabetizando, 35 (79,5%) possuem algum programa de alfabetização de jovens e adultos. 21 (47,7%) dos 35, foram implantados/implementados a partir da Ação ABC Alfabetizando (Klein, 2010).

pelos seus reduzidos índices de analfabetismo. Em 2007, a Presidência da República instituiu o Selo de “Município Livre do Analfabetismo”. Dos 64 municípios premiados, 40 são do Rio Grande do Sul e 16 são da região da Ação ABC Alfabetizando. Ou seja, 25% dos municípios brasileiros considerados livres do analfabetismo, são desta região.

Ao utilizar, semanalmente, uma página nos jornais, ao mesmo tempo em que noticia e informa o que os municípios produzem, através de seus gestores, reafirmam o compromisso com a Ação ABC Alfabetizando, tentando atingir as metas propostas, ele dá visibilidade a este município e ao gestor.



Figura 2: recorte de uma página da Ação ABC Alfabetizando¹⁰

A mídia veicula e produz, simultaneamente, saberes sobre como estamos e como devemos estar no mundo. Assim, identificamo-nos sempre, em alguma medida, com alguma coisa que os meios nos comunicam. Sentimo-nos parte dessa rede à medida que dela nos utilizamos para entender nossa história, acreditar em algumas verdades e construir outras certezas. É através dela e do uso de variadas técnicas e tecnologias que se exercitam jogos de poder pelos quais estamos sendo sempre mais capturados e governados. Ao organizar, definir, selecionar, construir uma determinada teia discursiva, a mídia utiliza regras que visam, através de minuciosas e detalhadas operações, a produzir algumas verdades que, de algum modo, regulam nossos comportamentos e modos de agir e de ser no mundo. Ao divulgar os baixos índices de analfabetismo na região, a mídia faz circular a representação de não sucesso na alfabetização. Assim, discursos acerca da mobilização, do esforço conjunto, da prioridade da alfabetização de jovens e adultos pelos gestores precisam ser mantidos como produtores desse sucesso, e é necessário estabelecer e reiterar estratégias para gerenciar o analfabetismo, mantendo essa representação de sucesso escolar e de alfabetização da região.

¹⁰ Fonte: jornal NH, 09/09/07, p.6

O quadro apresenta um comparativo do período de dez anos, entre o número de pessoas acima de 15 anos não alfabetizadas, da região estudada.

População não alfabetizada - acima de 15 anos						
Município	Ano 2000			Ano 2010		
	População (> 15 anos)	Não alfabetizados	%	População (> 15 anos)	Não alfabetizados	%
Araricá	2.617	183	6,5	3.530	183	5,1
Campo Bom	37.594	1.929	4,9	46.014	1.509	3,2
Dois Irmãos	16.338	444	2,6	21.750	454	2,0
Estância Velha	24.373	1.027	4,0	32.611	878	2,6
Ivoti	11.236	263	2,3	15.792	303	1,9
Lindolfo Collor	3.059	140	4,5	3.864	152	3,9
Morro Reuter	3.763	61	1,6	4.659	49	1,0
Nova Hartz	10.103	611	5,7	13.388	464	3,4
Novo Hamburgo	162.915	8.597	5,0	181.541	6.316	3,4
Presidente Lucena	1.498	44	2,9	2.005	45	2,2
São Leopoldo	133.295	6.686	3,2	160.770	5.262	3,2
Sapiranga	46.105	2.866	5,9	46.105	2.233	3,9
TOTAL	452.896	22.851	5,0	532.029	17.848	3,3

Quadro 2: População alfabetizada¹¹

O contexto da imigração alemã

As cidades que compõem a região de abrangência da Ação ABC Alfabetizando são, na grande maioria, de imigração alemã e originários de São Leopoldo - RS¹², contexto que se constitui numa condição de possibilidade para os baixos índices de analfabetismo que essa região apresenta historicamente.

Quando chegaram ao Brasil, nas primeiras décadas do século XIX, os contingentes de imigrantes trouxeram sua cultura, costumes, comportamentos e tradições que auxiliaram na organização das comunidades que aqui se desenvolveram. A escolarização era valor primordial, uma vez que os imigrantes já chegaram, na sua maioria, alfabetizados. Aqui, enquanto não havia lugar específico e

¹¹ Fonte: Jornal NH, 17/11/11, p. 3

¹² Bredemeyer (2010) menciona que a Colônia de São Leopoldo, pertencente à Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (1824), recebeu os primeiros imigrantes alemães do Rio Grande do Sul. Instalaram-se na Colônia Alemã da Feitoria, criada com a extinção da Feitoria do Linho Cânhamo - tecelagem às margens do Rio dos Sinos em que trabalhavam escravos a serviço do governo imperial. Os municípios que tem origem em São Leopoldo são: Alto Feliz, Araricá, Bom Princípio, Campo Bom, Canoas, Capela de Santana, Dois Irmãos, Estância Velha, Esteio, Feliz, Ivoti, Lindolfo Collor, Linha Nova, Morro Reuter, Nova Hartz, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Picada Café, Portão, Presidente Lucena, Santa Maria do Herval, São José do Hortêncio, São Leopoldo, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Tupandi, Vale Real.

professor para ministrar aulas para os filhos, um dos colonos assumia as funções de professor em uma das casas da picada, onde participavam das aulas os filhos dos vizinhos e de parentes. A primeira escola pública fundada na Província de São Pedro, segundo Kreutz (1996), data de 1770 e, em 1824, ano da chegada dos primeiros imigrantes alemães em São Leopoldo, havia “oito aulas [dizia-se assim!] públicas, porém quatro estavam sem professor” (ibidem, p.145). A organização religiosa e a organização das escolas, pelos imigrantes, estavam intimamente associadas, sendo que a igreja e, principalmente, a escola foram as primeiras instituições fundadas pelos imigrantes alemães para garantirem a sobrevivência do grupo social e cultural. Essas primeiras escolas foram chamadas de *comunitárias* (*Gemeindeschulen*), sendo que eram católicas ou evangélicas de acordo com a colônia em que se localizavam. As *escolas comunitárias* foram criadas e mantidas pelos imigrantes nos estados onde se concentraram em núcleos rurais, etnicamente homogêneos, a partir das respectivas lideranças religiosas, tendo, desse modo, forte conotação étnica e confessional cristã. Constituíam-se no centro polarizador da vida comunitária, além de preencher a função específica de alfabetizar, educar, doutrinar as crianças e servir como espaço de devoção.

Considerações finais

Alfabetizar jovens e adultos é o fim desejado pela Ação ABC *Alfabetizando*, e todos os discursos das páginas dos jornais apontam para esse caminho. Articulado saberes, poderes e verdades, através desses discursos, produz-se sujeitos engajados, parceiros, voluntários, solidários e alfabetizados. Sujeitos que “praticam o desprendimento de si para auxiliar o outro, que se preocupam com as comunidades e indivíduos considerados de risco, que fazem o bem a si, aos outros, à educação e ao país” (TRAVERSINI, 2006, p. 82). Sujeitos que buscam se alfabetizar ou sujeitos que ajudam a alfabetizar. É importante destacar que as parcerias entre Estado e sociedade civil se constituíram em um dos mecanismos utilizados no final do século XX, como forma de ação para solucionar os problemas sociais que estavam sob a responsabilidade do Estado. Com as parcerias, estão envolvidos agora o Estado e a sociedade civil em um mesmo compromisso: intervir para gerenciar o risco social. ROSE (1993, p.83) aponta, no entanto, que a proliferação de instâncias privadas e não-governamentais não significa que a racionalidade de governo contemporânea “renunciou à vontade de governar”.

Ao olhar para a produtividade dos discursos como estratégias de governo da Ação ABC *Alfabetizando*, dirigida aos Governos e à população de uma região, verifica-se, a partir das páginas (de jornal) da Ação, que 21 municípios implantaram programas de alfabetização de jovens e adultos, 26 tornaram-se *municípios alfabetizados*, 16 receberam o selo *município livre do analfabetismo* e 17.590 jovens e adultos foram alfabetizados. É sabido que a região, na qual a Ação ABC *Alfabetizando* se insere, possui, historicamente, índices de analfabetismo reduzidos, pelo seu contexto sócio-histórico-cultural. O sucesso da alfabetização dessa região, então, não pode ser atribuído especificamente nem a uma conquista, nem a um objetivo alcançado, nem mesmo ao resultado de uma ação, e sim, ao conjunto dos mesmos. Mesmo assim, muito ainda há que ser feito, pois, apesar de os municípios terem se envolvido com a Ação ABC *Alfabetizando* e, a partir dela, terem instituído programas de alfabetização de jovens e adultos com o objetivo de “erradicar” o analfabetismo, isso não foi possível.

Referências bibliográficas

- Bredemeier, Maria Luísa Lenhard (2010). *O português como segunda língua nas escolas da imigração alemã: um estudo do Jornal da Associação de Professores Teuto-Brasileiros Católicos do Rio Grande do Sul (1900 – 1939)*. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS, Asão Leopoldo.
- Klein, Delci H (2010). *Os números geram as letras ou as letras geram os números? Estratégias de governamento do analfabetismo – uma análise da Ação ABC Alfabetizando*. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS.
- Kreutz, Lúcio (1996). Muito empenho pelas escolas. In: fischer, Luís Augusto, Gertz, René (Orgs.). *Nós, os teuto-gaúchos*,: 145-150. Porto Alegre, Editora da UFRGS.
- Mortatti, Maria do Rosário Longo (2004). *Educação e Letramento*. São Paulo: UNESP.
- Paiva, Vanilda (1987). *Educação Popular e Educação de Adultos*. São Paulo: Loyola.
- Rose, Nícolas (1996). *The death of the social? Re-figuring the territory of government. Economy and society*. London: Routledge, v. 25, n 3, august, : 327-356 (texto traduzido para o português)
- Traversini, Clarice Salete (2006). Debite um Analfabeto no seu Cartão: a solidariedade como estratégia para alfabetizar a população e desresponsabilizar o Estado. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 43, jun.: 73-93
- UNESCO (200). *O desafio da alfabetização global*. Brasília: UNESCO.
- UNESCO. CONSED (2001). *Educação para todos: o compromisso de Dakar*. Brasília: Ação Educativa: 1-37.
- Veiga-Neto, Alfredo (2002). Coisas de Governo. In: Rago, M; Orlandi, L. B.; Veiga-Neto, A. (Orgs.). *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nitezschianas*. Rio de Janeiro: DP&A,: 13-34.

Periódico

Jornal NH, 30/08/04, p.7.

Sites

www.abcalfabetizando.com.br

www.fee.tche.br/sitefee/pt/content/resumo/pg_coredes.php

www.ibge.org.br

Políticas públicas de educación: Escuela S.A.

Enrique Javier Díez Gutiérrez (Profesor de la Universidad de León), enrique.diez@unileon.es

Privatizando la educación pública

Se está tornando cada vez más difícil reconocer alguna divergencia sustantiva en las acciones y en los discursos de quienes actualmente orientan las propuestas de cambio educativo en todo el mundo.

Se aplica el principio básico del neoliberalismo: privatizar lo público, puesto que, se afirma “lo privado es mejor y más eficiente”. Se aplican dos recetas básicas para ello: abrir la educación a los mercados, recortando la asignación de recursos a lo público o privatizando directamente (rompiendo la concepción de la educación como un derecho social que el Estado debe garantizar) y adecuando la misma educación a los principios y prácticas del mercado, importando métodos y técnicas gerenciales del mundo de la empresa al terreno educativo.

Pero esto no es una “locura” privatizadora de dirigentes de diferentes países. Es una política coherente con la normativa europea, plasmada ya en el Tratado de la Constitución Europea. En ella, los servicios públicos, como la educación, pasan a llamarse Servicios Económicos de Interés General (SIEG). Esta modificación no es meramente semántica: marca un giro importante en las competencias y en las responsabilidades del Estado y supone un viraje en las garantías y obligaciones que tenía respecto a la educación pública. Al empezar a ser calificada como “servicio”, la educación pierde buena parte del valor que tenía cuando era considerada un derecho público. Al no definirse de manera explícita y taxativa como derecho, el Estado termina diluyendo su responsabilidad entre otros agentes sociales. No se niega su obligación de cubrir las necesidades con la red pública, allí donde los proveedores privados no desarrollen su iniciativa, pero debe contener su expansión, y hasta alejarse del territorio, cuando ésta –la iniciativa privada– sí esté presente. La enseñanza pública queda así relegada a suministrar ese servicio a aquellos sectores sociales que no son lo suficientemente rentables para que puedan ser incluidos en el nuevo mercado de la educación.

El Tratado de la Constitución Europea seguía la estela ya propuesta a nivel mundial por el Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS o GATS), acuerdo de la OMC (Organización Mundial del Comercio) vinculante para todos los países. Este acuerdo establece que los servicios educativos deben ser considerados productos como los demás, si no son dispensados exclusivamente por el Estado a título privativo. Pero dado que en la educación existe ya un sector privado en prácticamente todos los países del mundo, los servicios educativos entran, pues, en el campo de competencia del acuerdo. La intervención del Estado se considera legítima sólo para hacer la gestión y para desarrollar las políticas puntuales que compensen a algunos sectores sociales más necesitados y no rentables para el mercado.

El fervor liberalizador

¿Por qué este fervor privatizador? Máxime cuando la investigación de los últimos quince años (Walford, 1992; CERJ, 1994; Gewirtz y otros, 1995; Smith y Noble, 1995; Witte, 1998; Lauder y otros, 1999; Whitty, Power y Halpin, 1999; Carnoy, 2002) no muestra precisamente que el sistema de cheques o bonos escolares y la elección de escuelas privadas favorezcan una educación mejor y más equitativa para todos los niños y las niñas, sino que, más bien, provocan la redefinición y restricción de los fines de la educación, la segregación y el aumento de la estratificación social, el drenaje de recursos desde escuelas públicas ya empobrecidas hacia las escuelas privadas, con frecuencia religiosas, la conversión de la educación en un negocio, perjudicando aún más a los grupos menos favorecidos. En definitiva, creemos, que como denuncia Gimeno Sacristán (1998, 142) “detrás de muchos argumentos a favor de la privatización, más que fervor liberalizador, lo que esconden los privilegiados es el rechazo a la mezcla social, a educar a los hijos con los que no son de la misma clase”.

El discurso de la privatización viene siempre acompañado por el de la “libertad de elección” en un mercado libre. Las familias tienen derecho a elegir el centro que quieran, se argumenta. Éste se convierte en el nuevo derecho fundamental e inalienable. El mundo se concibe como un supermercado. Se consigue, de esta forma, “la cuadratura del círculo”: crear un mercado educativo sustentado sobre dinero público, es decir, dismantelar el sistema con sus propios fondos (Guarro Pallás, 2005), pues el Estado debe financiar por igual a todas las opciones –públicas o privadas– que, según los ideólogos del neoliberalismo, dan “más oportunidades de elección en libertad”.

El énfasis de las políticas públicas ya no recae sobre la utilización del Estado como medio para superar las desigualdades, desde una visión social y de servicio a toda la población. El objetivo de una educación que ofrezca igualdad de oportunidades es, justamente, que las diferencias entre los centros escolares sean las mínimas y, en todo caso, se proporcionen los recursos necesarios (económicos, humanos, de formación, etc.) para que los peores puedan mejorar. Pero la igualdad ha sido redefinida. Ahora implica simplemente garantizar la elección individual bajo las condiciones de un “libre mercado”.

La libertad de elección no es más que una estrategia para situar la educación dentro del proceso de privatización del mercado. Este proceso de privatización usa dos estrategias fundamentales: los conciertos con centros privados (se financia a los colectivos empresariales y religiosos que hacen la

oferta) y los cheques escolares (se financia a la demanda: las familias o los estudiantes). De esta forma los centros educativos se han de esforzar por atraer esa financiación de las familias, adecuando la educación que imparten a las demandas de sus “clientes” y financiadores potenciales. Es el reino del libre mercado, con libertad de oferta y demanda. Se trata, en fin, de introducir una lógica de mercado en el sector educativo.

En ambos casos, se parte del supuesto de que la ‘libre’ elección de las familias ‘premiaría’ a las mejores escuelas, las cuales tendrían mejor presupuesto porque atraerían más alumnado. Se argumenta que las escuelas mejorarían así su calidad porque tratarían de diferenciarse para conseguir más alumnado. Se afirma que, a largo plazo, sólo sobrevivirían las que hubieran sido capaces de captar mayor cantidad de alumnado. El esquema de razonamiento es simple: si los clientes pueden elegir, los centros que no ofrezcan “calidad” serán desechados (como supuestamente ocurre con los productos de un mercado que no se compran) y, o bien mejoran, o desaparecen. Además, este sistema de elección de centros se les vende a las familias con más dificultades como su oportunidad para acceder a los mejores colegios. Por lo que, según esta argumentación, esa política no sólo es eficaz, sino que también es justa.

Hemos de ser conscientes que la elección de la ‘buena escuela’ pasa por medios que no dependen de las mismas oportunidades para todas las familias, es decir, que no hay tal mercado supuestamente libre. El capital económico y social se convierte en capital cultural a la hora de la elección. Las familias con recursos económicos suelen tener un horario más flexible, pueden visitar muchas escuelas, antes de elegir la que más les interesa. Tienen automóvil y pueden permitirse llevar a sus hijos e hijas al otro extremo de la ciudad para que asistan a una escuela “mejor”. Por el contrario, las familias procedentes de la clase obrera y a menudo de origen extranjero, perciben las escuelas como si fueran bastante semejantes unas a otras y limitan su horizonte a las escuelas de las cercanías. Su alejamiento social de la escuela y el hecho de que sus viviendas estén situadas en zonas apartadas y mal atendidas por los transportes públicos los empujan a una ‘no-elección’ por la escuela más próxima geográficamente. Está demostrado que, incluso en igualdad de condiciones económicas, las estrategias de elección son muy distintas según el nivel cultural y la situación social. Las clases populares priman más la proximidad y la convivencia con las amistades, el vecindario y tener hermanos y hermanas ya en el centro; es decir, los centros en los que sus hijos e hijas se sientan más a gusto; mientras que las clases “más enriquecidas” priman más la eficacia y el nivel social de los demás alumnos y alumnas en centros que les aseguren previsiblemente el éxito escolar y los “adecuados” contactos sociales presentes y futuros.

Además, en un contexto en el que las escuelas han de someterse a las leyes del mercado, especialmente a la competencia, las escuelas procurarán hacerse más selectivas, pues el hecho de aceptar alumnado que haga descender los resultados en los exámenes –medida que establece el ranking de los centros– influirá en su posición global en el mercado.

En la medida en que se juzga a las escuelas según una escala unidimensional de “excelencia académica” basada en los resultados de los test académicos y en la clase social, los estudiantes con ‘necesidades educativas’ o de minorías no solamente son costosos, sino que desacreditan los resultados de los exámenes. Reducen las puntuaciones en esas tablas de clasificación que tan importantes

parecen ser. Y esto “perjudica” la “imagen pública” del centro. Por lo que se vuelve más rentable y eficaz la asignación de los escasos recursos a la publicidad y las relaciones públicas para atraer a estudiantes “motivados” que eleven la posición del centro en el ranking de resultados efectivos, que dedicarlos a estudiantes con necesidades educativas.

Esto representa un sutil, pero crucial, cambio de énfasis de las necesidades del estudiante a las necesidades de la escuela y de lo que hace la escuela por el estudiante a cuanto el estudiante hace por la escuela (Apple, 2002). Porque, lógicamente, en este modelo de libre competencia, se debe, según el ministro laborista inglés, Blunkett (1997), crear un clima en el que las escuelas tengan ante sí el reto de compararse con otras escuelas similares y adopten los medios ya probados para mejorar sus resultados. Uno de los métodos para crear este clima consiste en la publicación regular de los resultados de las escuelas, con el fin de incitar a las familias a que aumenten la presión sobre los centros escolares. En Francia también se publica la clasificación de los institutos.

Esta concepción de la eficacia, al sobrevalorar lo que es visible y lo que es cuantificable, considera que ésta es siempre medible, a través de métodos y técnicas estandarizadas y reproducibles a gran escala. Por lo tanto exige la comparación de resultados de la actividad pedagógica. Los resultados cuantificados se presentan como un criterio de calidad de los diferentes centros y como la medida del nivel cultural de la población.

Este movimiento de competición en el mercado educativo a través de la evaluación y la comparación internacional es inseparable de la subordinación creciente de la escuela a los imperativos económicos. Acompaña a la ‘obligación de resultados’ que se juzga que debe imponerse a la escuela como a cualquier organización productora de servicios. Son las reformas ‘centradas en la competitividad’ que aspiran a fijar y a elevar los niveles escolares esperados. Por lo que los centros acaban “buscando” a sus clientes (familias motivadas, estudiantes competentes) para que sus estadísticas no se vean afectadas y poder mantener su nivel de competitividad con los otros centros y su imagen de “alto nivel”.

Los niños y niñas de clase trabajadora y minorías, y quienes tienen necesidades educativas quedan cada vez más reducidos a un gueto en las escuelas con pocos recursos. Este sistema refuerza los privilegios de aquellas familias capaces y bien preparadas para hacer frente a las complejidades del sistema. La consecuencia es que estamos asistiendo a una recomposición del tipo de clases sociales o grupos socioeconómicos que optan por una u otra red. Asistimos a una “fuga de blancos” hacia la concertada y privada, de buena parte de quienes pertenecen a los grupos con mayor nivel cultural, concentrándose en la pública un mayor porcentaje de alumnado repetidor, con dificultades y de minorías étnicas.

En este esquema planea la tentación de desembarazarse del alumnado menos brillante académicamente, aquellos que exigirían el mayor esfuerzo pedagógico (Díez, 2003). La pretensión de ostentar los mejores resultados en los exámenes para figurar en los mejores puestos de los rankings y atraer así al alumnado “más adecuado” no requiere el mismo tipo de pedagogía que cuando la educación se considera un bien común especialmente necesario para quienes más la necesitan en su desarrollo personal y social.

La nueva gestión pública

Pues bien, si hasta aquí hemos descrito algunos ejemplos y líneas de actuación en el afán privatizador de las medidas políticas generalizadas en todo el mundo, a partir de ahora nos vamos a centrar en ese segundo frente que ha abierto simultáneamente esta ofensiva neoliberal: la introducción de los sistemas y métodos de gestión y funcionamiento de la empresa privada en el ámbito educativo.

El modelo neoliberal considera que el problema de la ‘calidad’ de la enseñanza se encuentra en la gestión pública (la gestión que del servicio público ‘educación’ hace la titularidad pública), por lo que el ‘modelo’ que propone es el de una gestión privada del servicio público, pero ya no sólo en el sentido de que la gestión pase a manos privadas, sino de tal forma que los titulares públicos aprendan a gestionar como lo hacen los privados, cuya gestión se presenta como modelo de excelencia.

Gentili (1997) denomina a este proceso Mcdonalización: aplicar soluciones de “racionalización” y “gerencialismo” en la escuela pública al estilo de las plantas industriales de fabricación y los McDonald’s. Lo que unifica a los McDonald’s y a la utopía educativa del mundo de los negocios es que, en ambos, la mercancía ofrecida debe ser producida de forma rápida y según ciertas normas rigurosas de control de la eficiencia y de la productividad. Mcdonalizar la escuela, analiza Laval (2004), supone pensarla como una institución flexible que debe reaccionar a los estímulos o señales que emite un mercado altamente competitivo al que debe servir eficientemente en la preparación de trabajadores y trabajadoras eficaces.

Es evidente que la educación debe tener conexión con el mercado de trabajo; lo cuestionable es que sólo en función de ello se establezcan sus metas y se evalúe su impacto, como si lo auténticamente crucial de la escuela fuera preparar la mano de obra de los procesos productivos. Se convierte así el proceso educativo en una labor meramente técnica. Se le cercena y se niega el eminente carácter social y ético del acto educativo que implica conflictos de intereses, valores e ideales. Esta mutilación no admite que la comunidad educativa, protagonista del proceso educativo, participe activamente en la escuela, ni que se organice democráticamente.

La imitación del mundo de la empresa privada tiene como justificación la búsqueda de eficacia. Este tema de la “escuela eficaz” debe relacionarse con la reducción de los gastos educativos, que se ha vuelto una prioridad con la quiebra de la intervención social del Estado. Si ya no se pueden aumentar los recursos a causa de la deseada reducción de los gastos públicos, el esfuerzo prioritario debe dirigirse hacia la administración más racional de los sistemas escolares pasando, como en la industria, a las formas de organización fundadas en la ‘gestión de calidad’. La eficacia gestora y el rendimiento se erigen en normas supremas.

Para ello se necesitan, lógicamente, gestores y gestoras eficientes. Por eso se cambia el paradigma de entendimiento de la organización educativa, desviando el protagonismo de la comunidad educativa a los directores y directoras eficaces, profesionales de la dirección. El Decreto de Bases de la nueva Ley de Educación de Cataluña establecía que “(...) la Ley caracterizará la función directiva en un sentido profesionalizador y con unas condiciones de trabajo propias y claramente diferenciadas

de el resto de personal docente. (...) Las direcciones de los centros dispondrán de un margen de acción relevante para consolidar un equipo profesional suficiente que asegure la gestión del centro, tanto a nivel pedagógico como administrativo y de recursos. (...) La Ley facultará a los centros educativos para definir el perfil del profesorado necesario para poder llevar adelante su proyecto, de tal manera que, en la medida que los profesores se adapten y se identifiquen con el proyecto educativo, se puedan consolidar plantillas”. Un gestor que pueda controlar, manejar y dirigir sus recursos humanos con “libertad”.

La participación democrática de la comunidad educativa en el funcionamiento y gestión de los centros es sustituida progresivamente por la gestión de corte empresarial y de medición de rendimientos. Para ello es necesario poner al frente de las instituciones educativas a verdaderos gestores encargados de aplicar eficazmente las políticas de modernización, decididas desde arriba y capaces de movilizar y controlar a los docentes en la base. Esta filosofía de la jerarquización directiva, consagrada con la LOCE del PP, se mantiene con la LOE del PSOE. Si antes el director o la directora de un centro era la representación de la comunidad educativa ante la Administración (con la LODE), defendiendo los intereses de la misma y exigiendo el cumplimiento del derecho a la educación por parte de la Administración, ahora los papeles se invierten. La dirección se convierte en representante de la Administración en el centro educativo, ejecutora de sus disposiciones, mandos intermedios de esta nueva estructura jerárquica. Esto implica crear una burocracia cercana y dependiente de la Administración, con un “talante más comprensivo” ante sus medidas y difusora y controladora de sus instrucciones (Díez, 2002).

Parece como si, para la administración central, lo fundamental consistiera en disponer de un “peón” más eficaz y, sobre todo, más ‘leal’ en el control de la base docente de los centros públicos con el fin de llevar a cabo las transformaciones del modelo educativo decididas desde arriba. Se refuerza así el conformismo y la obediencia esperada de los cargos directivos, más que incitarlos a confiar en las iniciativas de la comunidad educativa.

Referencias bibliográficas

- Apple, M. (2002). *Educación “como Dios manda”*. Mercados, niveles, religión y desigualdad. Barcelona: Paidós.
- (2000). *Teoría crítica y Educación*. Madrid: Miño y Dávila Editores.
- Apple, M. y Beane, J. (2000). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Area (Gabinete De Estudios y Aplicaciones). (1988). *Estudio sobre la aplicación de las normas de admisión de alumnos en los centros públicos y privados subvencionados*. Madrid: CIDE.
- Bolívar, A. (1999). Crítica de la calidad total. *Aula de Innovación Educativa*, 83: 78-82.
- Cañadell, R. (2005). El debate oculto sobre la educación. *Cuadernos de Pedagogía*, 346: 82-86.
- Carabaña, J. (1985). *Informe sobre el estudio referente a la elección de centro de enseñanza por los padres*. Madrid: CIDE.
- Carnoy, M. (2002). Lecciones del movimiento de reforma de subsidio de cupos escolares en Chile. *Opciones Pedagógicas*, 25: 153-160.
- Ceri. (1994). *Lécole: une affaire de choix*. París: CERI.

- Díez Gutiérrez, E. J. (2008). El enfoque pedagógico bajo la doctrina neoliberal. *Opciones Pedagógicas (Colombia)*, 38: 54-81.
- (2008). Cuando la educación es una mercancía. *Trabajadores de la Enseñanza T.E.*, 294, junio, 25.
- (2007). *La globalización neoliberal y sus repercusiones en la educación*. Barcelona: El Roure.
- Feito, R. (2002). *Una educación de calidad para todos. Reforma y contrarreforma educativas en la España actual*. Madrid: Siglo XXI.
- García, E. (1991). Escuela pública y escuela privada: la evolución y las convulsiones superficiales de una dualidad consolidada. Iª Conferencia Española de Sociología de la Educación. Madrid: CIDE.
- Gentili, P. (1998). El consenso de Washington y la crisis de la educación en América Latina. En Álvarez-Uría, F. y otros y otras. (Compils.). *Neoliberalismo vs. Democracia* (102-129). Madrid: La Piqueta.
- (1997). *Cultura, política y currículo*. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública. Buenos Aires: Losada.
- Gewirtz, S.; Ball, S. J. y Bowe, R. (1995). *Markets, choice, and equity in education*. Buckingham y Philadelphia: Open University Press.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). La educación pública: cómo lo necesario puede devenir en desfasado. En ANGULO, Félix y otros. *Escuela pública y sociedad neoliberal* (65-82). Madrid: Miño y Dávila.
- (1998). Nuevos liberales y viejos conservadores ante la educación. En Álvarez-Uría, F. y otros y otras. (Compils.). *Neoliberalismo vs. Democracia* (130-159). Madrid: La Piqueta.
- Hall, S. (1988). The Toad in the Garden: Thatcherism Among the Theorist. En Nelson, C. y Grossberg, L. (Comps.). *Marxisms and the Interpretation of Culture*: 35-37. Urbana: University of Illinois Press.
- (1986). Popular Culture and the State. En Bennett, T.; Mercer, C. y Woollacott, J. (Comps). *Popular Culture and Social Relations*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hirtt, N. (2003). *Los nuevos amos de la escuela. El negocio de la enseñanza*. Madrid: Minor.
- Lauder, H.; Hughes, D.; Watson, S.; Waslander, S.; Thrupp, M.; Strathdee, R.; Simiyu, I.; Dupuis, A.; Mcglinn, J. y Hamlin, J. (1999). *Trading in futures. Why markets in education don't work*. Buckingham y Philadelphia: Open University Press.
- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Barcelona: Paidós.
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización en América Latina*. Barcelona: Anthropos.
- Smith, T. y Noble, M. (1995). *Education Divides: Poverty and Schooling in the 1900s*. Londres: Child Poverty Action Group.
- Torres, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.
- Walford, G. (1992). *Selection for Secondary Schooling*. National Commission on Education Briefing Paper 7. Londres: National Commission on Education.
- Whitty, G.; Power, S. y Halpin, D. (1999). *La escuela, el estado y el Mercado. Delegación de poderes y elección en educación*. Madrid: Morata.
- Witte, J. F. (1998). The Milwaukee voucher experiment. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 20 (4), 229-251.

Tratamiento de la diversidad y la inclusión social en las trayectorias educativas

El Diario de Campo como registro etnográfico de la aprehensión de las relaciones de dominación en el contexto del trabajo social educativo

Ms. Marinaldo Fernando de Souza, Universidad Estadual Paulista (UNESP/FCLAr), mfspsi@hotmail.com

Dra. Dulce Consuelo Andreatta Whitaker, Centro Universitario de Araraquara (UNIARA) y Universidad Estadual Paulista (UNESP/FCLAr), sil.onofre@uol.com.br

Presentación

Este artículo es un apartado especial de la investigación, realizada en la Maestría en Educación y defendida en el año 2010 en la Universidade Estadual Paulista (UNESP/Araraquara S.P.), titulada: “De las formas instituidas a las contradicciones reveladas: análisis de la praxis educacional de las políticas públicas de asistencia social”. Se tuvo como objetivo central comprender el modelo de educación social adoptado por instituciones encargadas de la asistencia social de protección básica instituidas por el Estado Brasileño. (Souza, 2010)

En el proceso de la investigación, el Diario de Campo fue un instrumento privilegiado para la comprensión de las actitudes observadas durante la aplicación de esas políticas públicas, una vez que la observación participante nos permitiera el uso del método etnográfico con un mirar “poliocular” (Morin, 1993) que captara desde adentro los conocimientos acumulados, hábitos, valores y estrategias de actuación de los trabajadores sociales encargados del proceso educativo.

El análisis de contenido del material obtenido mostró que los vínculos establecidos entre esos trabajadores y los demandantes de ese servicio envolvían relaciones de dominación y reproducción del poder, aún en los momentos en que la actuación era revestida de generosidad. Solamente el registro etnográfico nos permitió observar que esa actuación ayuda a reproducir estigmas de la pobreza, ya que los demandantes no sólo no son reconocidos como portadores de derechos sino que acaban siendo

tratados como subalternos, y los beneficios adquieren características de “limosna”. Otra metodología quizás no diese cuenta de las actitudes observadas una vez que el discurso a través de entrevistas encubre importantes contradicciones que impiden la efectividad de las prácticas educativas. Tales actitudes, negadas inclusive en el nivel del discurso, contribuyen a estigmatizar e impiden que el trabajo educativo sea una educación como práctica de *libertad*, tal como propone Paulo Freire (2005), cuya teoría expresada en la Pedagogía del Oprimido fue inspiradora para instruir nuestra mirada a partir de la etnografía.

La investigación etnográfica como opción metodológica

La opción por una investigación de carácter etnográfico fue construida en el transcurrir del estudio y significó un gran desafío, principalmente por la dificultad de realizar descripciones en el Diario de Campo sobre una realidad intensamente vivida que, necesariamente, nos obligaba a una constante vigilancia epistemológica. Además de simples anotaciones, la experiencia mostró cómo este recurso metodológico amplía el diálogo entre el observador y la realidad observada (Whitaker, 2002: 124).

La etnografía puede ser comprendida como una “descripción de la cultura” (Geertz, 1978), esto es, del conocimiento acumulado, valores, hábitos, costumbres y tradición de las culturas y de su pueblo, apuntando a comprender las complejidad de la experiencia social. Al interpretar la vida de un determinado grupo social como forma de aprehender la red de significados, el investigador pasa a comprender y revelar las representaciones del grupo en el cual está inserto. De esta forma, según Geertz (1978):

El etnógrafo “inscribe” el discurso social: él anota. Al hacerlo, él lo transforma de acontecimiento pasado, que existe apenas en su propio momento de ocurrencia, en un relato, que existe en su inscripción y que puede ser consultado nuevamente (p. 29).

Para Geertz (1978), practicar la etnografía es establecer relaciones, seleccionar informantes, transcribir textos, levantar genealogías, mapear campos y mantener un diario, pero lo que define el trabajo del etnógrafo es el esfuerzo intelectual de una descripción densa.

[...] la etnografía es una descripción densa. Lo que el etnógrafo enfrenta, de hecho –a no ser cuando (como debe hacer, naturalmente) está siguiendo las rutinas más automatizadas de recolectar datos– es una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de ellas sobrepuestas o amarradas unas a otras, que son simultáneamente extrañas, irregulares e no explícitas, y que él tiene que, de alguna forma, primero aprehender y después presentar (p.20).

Para el autor, la práctica etnográfica es como “construir una lectura de” algo que para él es extraño, develar contradicciones y dar significados. Siendo así, presenta tres características de la descripción etnográfica: “ella es interpretativa; lo que ella interpreta es el flujo del discurso social; y la interpretación envuelta consiste en intentar salvar lo ‘dicho’ en un discurso de su posibilidad de extinguirse, y fijarlo en formas investigables” (p.31)¹.

¹ Geertz (1978) apunta que hay cuarta característica de la descripción etnográfica: “es microscópica”.

De esta forma, el investigador debe ser capaz de vivir en su interior las características culturales que está estudiando y, más que eso, debe ser capaz de estar presente en el grupo no sólo como un recolector de datos, sino inserto en los diversos acontecimientos del día a día: las manifestaciones, las fiestas, los rituales, las creencias... (Laplantine, 2004: 22). La investigación etnográfica envuelve un trabajo de campo, con aproximaciones de personas, eventos, espacios, manteniendo contacto directo y prolongado -conforme a las necesidades de cada investigación- para observar situaciones en su manifestación natural.

Ese tipo de investigación nos permitió estar cerca de las instituciones de asistencia social para entender cómo operan, en el día a día de la práctica socioeducativa, los mecanismos de dominación y de resistencia, de opresión y de contestación, al mismo tiempo en que son “vehiculizados y reelaborados conocimientos, actitudes, valores, modos de ser y de relacionarse” (Lúdke e André, 1986).

Conocer el campo de la asistencia social más de cerca significó colocar una lente de aumento en la dinámica de las relaciones e interacciones, observando fuerzas que impulsan o que retienen el trabajo social. Se pueden identificar a través de la etnografía esas estrategias de poder, formas de segregación y dominación, los modelos de organización del trabajo, metodologías y, principalmente, el papel de cada persona en la red compleja de sus acciones y relaciones.

Frente a las varias metamorfosis, desafíos, organizaciones y reorganizaciones de este estudio, el Diario de Campo fue surgiendo naturalmente como técnica de investigación; primero, como tentativa de escribir textos que resultaban incompletos pero que contenían datos importantes a ser trabajados.

El diario de campo

El diario de campo, recurso muy utilizado por los antropólogos e incorporado por los estudiosos de la educación (Lúdke e André, 1986), viene ganando espacio en otras áreas del conocimiento como forma de aprehensión de indicadores culturales que demuestran la red y la trama de relaciones, absorbidos y compartidos socialmente, definidores de la identidad de la comunidad o grupo social.

Como todo método, requiere cuidado al ser utilizado, pues la aparente facilidad de ejecución podría atraer al investigador hacia las trampas recurrentes de la falta de rigor científico. ¿Cómo transcender las apariencias de la ilusoria simplicidad observada por el mirar etnocéntrico, hábil para desvalorizar las diversidades culturales en nombre de la imposición de la racionalidad occidental? El Diario de Campo es uno de los instrumentos para esto, más allá de una rigurosa base teórica y de las metodologías correspondientes (Whitaker, 2002: 22; Whitaker, Whitaker y Souza, 2011a: 5).

La experiencia de trabajar con el diario de campo se reveló muy agradable y eficiente para captar indicadores culturales, tales como *las formas de hacerse y la visión del mundo* de los trabajadores de la asistencia social y, a través de eso, analizar las relaciones establecidas en los servicios socioeducativos. Ese diálogo con la realidad observada gana todavía mayor valor gracias a la cualidad reflexiva de la técnica (Whitaker, 2002) y por facilitar que los hechos no sean contaminados por las trampas de la memoria.

El acto de escribir o describir, como la antropología bien nos enseñó y todavía nos enseña -con el mirar que valoriza a la cultura-, ayuda al observador a rectificar miradas oscurecidas por

observaciones primeras. Siendo así, puede ser un instrumento de vigilancia del conocimiento científico. De acuerdo con Bronislaw Malinowski (considerado el etnógrafo por excelencia), son importantes los registros que describen las situaciones de lo cotidiano con toda su complejidad, buscando la comprensión de su significado. Aunque constituyendo grandes esquemas de las relaciones cruciales, Malinowski da gran importancia a aquello que llamó *los imponderables de la vida real y el comportamiento típico* (Malinowski, 1976).

Al recordar lo que ha observado, el investigador pasa a reconocer la necesidad de reformular incongruencias ejercitando la reflexión sobre la reflexión. De la misma forma que las técnicas de recolección de datos pueden ser contaminadas por conducciones prejuiciosas e inoportunas del investigador, las descripciones de campo también corren el riesgo de distorsionar la realidad observada y perjudicar la propia acción pedagógica en la institución.

A través de la confección de los diarios de campo, el investigador es invitado a reevaluar sus propias percepciones, sus pre-conceptos, sus valores, sus prácticas de poder, pues, a pesar del cuidado que hayamos puesto, no estamos a salvo de los terrenos resbaladizos de la práctica de investigar. De esta forma, para el investigador iniciado, la descripción del diario de campo se puede transformar en una valiosa manera -“casi `terapéutica´ para la práctica científica”- de ejercitar el mirar hacia su propio mirar, una tarea muy bien realizada por los poetas y escritores, por los artistas en general. También puede ofrecer “un cuadro de profunda comprensión del otro, su visión de mundo, sus actitudes mentales, su lógica diferenciada, pero en nada inferior a la nuestra” (Whitaker, 2002).

El ejercicio de esa técnica reveló momentos distintos de vigilancia y profundidad del mirar hacia el objeto analizado que se entrelazaron en busca de una armonía teórico-metodológica: en primer lugar, cuidado con *el mirar hacia aquello que veo*; después con *el mirar hacia lo que siento cuando veo*; a continuación, cuidado con *el mirar hacia las reflexiones sobre ese sentimiento* y, finalmente, cuidado con *el mirar hacia quien miré, aquello que vi, sentí y reflejé*. En tales momentos, se configura algo parecido a un mecanismo de vigilancia, que lleva al investigador (y al educador) a rescatar y reevaluar sus saberes latentes, con el fin de superar las relaciones intersubjetivas permeadas por la (obscuridad) de la ideología dominante.

El proceso de interpretación: Críticas, denuncias y sugerencias

El esfuerzo de interpretar y comprender un fenómeno, sea cual sea, merece un gran cuidado por parte de quien quiere hacerlo. La interpretación es un hábito en la vida de cualquier ser humano y, en cada caso según las vivencias, trae consigo conocimientos acumulados que dan sustento a las explicaciones. El hecho es que tales interpretaciones pueden ser realizadas básicamente de dos formas: 1) a la luz del conocimiento científico con sus teorías y equipamientos; 2) o a través de los conocimientos derivados del sentido común, de las representaciones sociales, de las religiones y de las subjetividades, singularidades e intenciones personales (Whitaker, Whitaker y Souza, 2011a: 4).

En el caso de un observador curioso, preocupado por comprender los problemas que afectan a una determinada familia, por ejemplo - o por dar sentidos más amplios a la institución familia-, su

interpretación podrá ser mediada por conocimientos adquiridos en las experiencias con personas y grupos significativos que acaban orientando sus explicaciones. Siguiendo por ese camino, el objeto a ser interpretado “se presenta bajo el manto de las apariencias”, porque a la luz que orienta esa comprensión, no permite desvelar su esencia, “que permanece invisible y por más esfuerzos que hagamos para penetrarlo (el objeto), él se mantiene mudo, estático, para desafiarnos” (Whitaker, Whitaker y Souza, 2011a: 5).

Pero en caso de que ese observador -siendo un investigador o profesional- estuviera armado suficientemente contra las trampas y obstáculos epistemológicos en la comprensión de los fenómenos, sus explicaciones podrán ser salvadas de las impurezas ideológicas que impiden la aproximación a su esencia: “Una de las grandes características del conocimiento científico es su capacidad de contrariar las explicaciones del sentido común y de otras formas de conocimiento” (Whitaker, Whitaker y Souza, 2011b: 2). Además de la afirmación anterior, los citados autores señalan:

El objeto es siempre un conjunto de relaciones -en tejidos, o redes complejas [...] trabajando con interfaces-, debe contemplar los movimientos sociales como procesos complejos llanos de subjetividades en red y de contradicciones indisolubles, movidos por fuerzas históricas inexorables.”

En caso de una familia que llega a los servicios de asistencia social para ser atendida en sus necesidades, sean derivadas de una situación de pobreza y privación material o de situaciones subjetivas representadas por una serie de estrangulamientos afectivos y emocionales, la mirada profesional podrá ser orientada por una serie de pre-conceptos que impiden ver el conjunto de relaciones complejas que envuelven el fenómeno que requiere ser comprendido. Esas deformaciones pueden ser encontradas, en los datos derivados de esta investigación, en la visión de que la causa principal de los problemas de las familias viene de su desestructuración. Tal modelo resiste en el tiempo, contamina el mirar y provoca resistencias que impiden comprensiones profundas, o sea, si hay alguna situación que aflige a la familia, se parte del principio de que hay algún problema de estructura y que eso debe ser ajustado.

El contenido del habla de los profesionales que han participado en este estudio muestra concepciones de familia encarnadas en el modelo nuclear (padre, madre e hijos). También se han observado grandes expectativas en cuanto a la capacidad de proveer relaciones afectivas armoniosas, entendidas como punto crucial para la transposición de cualquiera de los obstáculos subjetivos y objetivos que puedan perjudicar la estructura esperada.

Se puede inferir, entonces, que la centralidad que el modelo de la familia ideal tiene en los trabajadores sociales está generando grandes confusiones y muchas expectativas no concordantes con los anhelos subjetivos y necesidades objetivas de la familia asistida por las políticas sociales.

A continuación son rescatados algunos fragmentos del diario de campo que revelan pre-conceptos presentes en el habla de profesionales que intentaban explicar los orígenes de los problemas enfrentados por una familia²:

² Hay que recordar que las observaciones fueron hechas en el contexto de diferentes actividades laborales, y en ámbito de grupos socio-educativos con personas que reciben apoyo efectivo otorgado por el gobierno del Brasil. Estas acciones forman parte de un conjunto más amplio de servicios del Sistema Único de la Asistencia Social - SUAS - proporcionados por la Constitución Federal de Brasil.

- a) El padre se fue y dejó a la madre con 5 hijos [...]. En vez de que ella se estuviera quieta, se unió a otro y va a tener otro hijo. ¿Por que no se hizo la ligadura de trompas? Es gratuito. Hoy las personas que no pueden (financieramente) tienen muchos-muchos hijos. ¡Eso desestructura!
- b) Vemos que, cuando no hay figura del padre o de la madre [...], los niños lo resienten. Ello tiene consecuencias, la estructura es mala.
- c) El padre y la madre beben, los niños toman drogas. Hay mucha falta de estructura. No sé lo que pasa (Diario de Campo, s / d, reunión para discusión de casos).

En el siguiente ejemplo, uno de los profesionales que participan en la reunión del caso utiliza su modelo de familia como referencia en su comentario:

- a) Anteriormente los padres eran conscientes, la familia tenía una mejor estructura. [...] Hoy es “Conselho Tutelar” por aquí y por allí. Mis padres nunca habrían dejado que eso sucediera (Diario de Campo, s / d, de reuniones para discusión de casos).

Vamos a ver ahora algunos datos recogidos durante la implementación de técnicas de grupo por parte de los trabajadores. En este caso, el coordinador del grupo pidió a los participantes que hablaran acerca de “¿Cómo son las familias a las que asisto?”

- a) [...] todas no son no-estructuradas, pero la mayoría se enfrenta a problemas con las drogas, la prostitución, la falta de los padres, el desempleo [...];
- b) son familias disfuncionales, que necesitan mucha fuerza para hacer frente a sus problemas; [...] muchos no reciben el cariño y el respeto de su familia;
- c) son las familias las que son disfuncionales [...];
- d) por desgracia, en su mayoría, son familias desintegradas, frágiles, indefensas, sin autoestima;
- e) son familias con problemas que necesitan ayuda.

Pero cuando se les pregunta acerca de su propia familia -“¿Cómo es mi familia?”-, nadie confiesa falta alguna de armonía. La mayoría de las respuestas se refieren a un ambiente de alegría, afecto y emociones positivas, con una casi total ausencia de contradicciones y conflictos (separaciones, decepciones o peleas). Son respuestas como las que siguen:

- (a) Consta de cuatro personas, cada una de las cuales cumple su función de cara a la armonía y la felicidad de la familia. Con esto podemos llevar a nuestros hijos a la edad adulta con dignidad.
- (b) Mi familia es de cuatro personas. En mi casa, somos muy cercanos y tratamos de vivir bien.
- (c) Formada por padre, madre y dos hijos. Gracias a Dios, los niños pudieron estudiar, están trabajando, tienen responsabilidades. Tuvieron una base saludable para no caer en las drogas, etc.
- (d) Mi familia está muy unida, nos ayudamos unos a otros en tiempos difíciles y hacemos un montón de fiestas cuando estamos felices.

(e) Mi familia está compuesta por madre, padre, hermano, hijos, nietos. Es una familia bien estructurada [...]. Puedo decir que mi familia es feliz.

(f) Familia unida, donde uno apoya al otro cuando se necesita, donde se enfrentan en conjunto a los problemas, y hay mucho respeto y amor entre las personas que forman mi familia.

En este caso, además de pensar la familia del “otro” como “no estructurada”, “llena de problemas”, ésta sufre el estigma de la falta de armonía, lo que revela un prejuicio de la ideología dominante, que propaga la idea de la armonía familiar y puede ejercer una fuerte presión, porque este modelo se idealiza, es prescrito para las familias atendidas, lo que puede dar lugar a prácticas de asistencialismo controlador (Whitaker, 2002, p. 50). Tenemos, entonces, en primer lugar, una visión general de la estructura familiar anclada en el modelo nuclear, después una idea de la propia familia como armoniosa y feliz y, por último, una visión de la familia del “otro” como no-estructurada e inarmónica. Whitaker, Whitaker y Souza (2010: 3) alertan sobre ello: “la comprensión sin prejuicios de la familia requiere un esfuerzo en exponer y superar la ideología del ‘lugar común’, para crear una nueva forma de ver, que simplemente no sea apoyada por referencias narcisistas”.

Referencias bibliográficas

- Freire, Paulo (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Geertz, Clifford (1978). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Morin, Edgar (1993). “Contrabandista dos saberes”, em: Pessis-Pasternak G. (org), *Do caos à inteligência artificial*. São Paulo: Editora Unesp.
- Laplantine, F. (2004). *A descrição etnográfica*. São Paulo: Terceira Imagem.
- Lúdke, Menga; André, Marli E. A. D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Malinowski, B. (1976). *Os Argonautas do Pacífico Ocidental*. Malinowski, Coleção Os Pensadores. São Paulo: Abril Cultural.
- Souza, Marinaldo F. (2010). *Das formas instituídas às contradições reveladas: análise da práxis educacional das políticas públicas de assistência social*. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, Universidade Estadual Paulista.
- Whitaker, Dulce C. Andreatta (2002). *Sociologia Rural: questões metodológicas emergentes*. Presidente Venceslau: Letras à Margem/CNPq.
- Whitaker, Dulce C. Andreatta; Whitaker, Valéria; Souza, Marinaldo Fernando (2011a). *Proposta metodológica para pesquisa de campo em assentamentos de reforma agrária. em Retratos de Assentamentos*. V. 14 N. 01 , Araraquara, UNIARA/Nupedor.
- Whitaker, Dulce C. Andreatta; Whitaker, Valéria; Souza, Marinaldo Fernando (2011b). *Subjetividade, Ciência e Natureza*. em Ferrante, Vera L. S. Botta. *Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente: os desafios da interdisciplinaridade*. Araraquara: Publit Soluções Editoriais/UNIARA.

De la genealogía a la etnografía de un problema público: el fracaso escolar en contexto

Javier Rujas Martínez-Novillo, Universidad Complutense de Madrid, javier.rujas@ucm.es

Introducción

Si la sociología empieza por la ruptura con el sentido común, existen diversas formas de romper las prenociones y construir el objeto de estudio, igualmente válidas, y todas ellas aportan luz sobre dimensiones distintas del mismo. En el caso del fenómeno conocido como “fracaso escolar”, cabe, por ejemplo, una *ruptura estadística* –la más común a día de hoy–, que revela, desde una perspectiva distributiva, las probabilidades diferenciales de “éxito” y “fracaso” de distintos grupos sociales, así como los factores que las determinan (clase social –en su aspecto económico y cultural–, género, etnia, etc.). Pero también es posible una *ruptura genealógica* o *sociohistórica*, que resitúa el problema y sus transformaciones en su contexto histórico de producción, localizando los principales discursos y prácticas a que da lugar, así como los agentes sociales que participan en su formulación e intervención. Del mismo modo, también es posible una *ruptura etnográfica*, que analice el problema tal y como se da en un contexto concreto, con el objetivo de acceder a las prácticas y experiencias cotidianas de los agentes alrededor del mismo.

Las distintas formas de acceso y construcción del objeto no son incompatibles, pese a lo que la práctica común en sociología, parcelizada y condicionada por la especialización técnica del investigador, parece sugerir. Y, de hecho, su articulación puede llegar a ser muy fructífera¹. En esta comunicación nos centraremos, sin embargo, en la combinación de la genealogía y la etnografía.

¹ En el caso del “fracaso escolar”, una exploración de datos secundarios sobre el sistema educativo en la etapa considerada resulta necesaria para abordar a continuación un estudio bien contextualizado de las trayectorias escolares. También una explotación básica de estadísticas elaboradas por el centro permite captar de forma global los procesos de selección que se producen a lo largo de la escolaridad en el contexto concreto estudiado y contrastarlas con el contexto más amplio para comprender la especificidad (o no) de los procesos estudiados. También la propia producción de unas estadísticas básicas por el propio etnógrafo para aquellos ámbitos en que centra su observación (sean grupos, cursos o clases) puede ser de utilidad para romper o matizar impresiones a veces demasiado rápidas.

Planteamiento de la investigación

La presente comunicación forma parte de una tesis doctoral en curso sobre la emergencia e institucionalización del fracaso escolar como problema social en España, basada en dos “partes” o momentos y financiada por el Programa de Formación del Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación. Una parte *genealógica* que buscaría dar cuenta de la configuración histórica del problema, a partir de toda una serie de discursos y prácticas (escolares, expertos, políticos, mediáticos) y en relación con toda una serie de transformaciones estructurales más amplias. Y una parte *etnográfica* que buscaría reconstruir los sentidos y prácticas concretos a los que se asocia dicho problema en la vida cotidiana de un centro escolar (cómo se vive y cómo se lidia con él). Ambas partes serían, por tanto, complementarias, permitiendo contrastar el trabajo “gris” de archivo con la *observación* de la vida de un centro y una serie de entrevistas a personas involucradas en lo que podríamos llamar *el campo de la gestión del “fracaso escolar”*.

Aunque aquí lo presentemos como un trabajo en dos fases sucesivas e independientes, la relación de éstas ha sido y será menos lineal de lo que puede parecer. De hecho, la idea del trabajo genealógico la inspiró una experiencia de investigación etnográfica previa en un instituto de educación secundaria (en el marco de otra investigación): la reiteración de referencias a los “alumnos difíciles”, la presencia de distintas formas y grados de segregación institucional dirigidas a ellos y la preocupación generalizada (en el centro y en la actualidad mediática, política y académica) por el “fracaso escolar” despertaron el interés por la configuración histórica de tales discursos, prácticas y dispositivos. Y ha sido sobre la base del análisis de un corpus de documentos históricos (legislación, revistas, prensa) alrededor de estas cuestiones como hemos planteado unas líneas de análisis para “volver al campo” y comprender su lógica práctica a partir del estudio de caso de un centro escolar.

En este caso, escogimos un centro de educación secundaria (IES) de un barrio popular el sureste de Madrid (distrito Puente de Vallecas). Un solo centro, por limitación de tiempo y objetivos: simultanear el estudio de varios centros, pese al interés comparativo, no habría permitido profundizar, al ser realizado por una sola persona, por lo que preferimos un trabajo intensivo y factible en un único centro a un trabajo demasiado ambicioso. Si nos centramos en un instituto de educación secundaria, y no de otra etapa educativa (p.e., primaria), fue porque esta etapa concentra en su mayoría la atención pública en lo concerniente al “fracaso escolar” (de hecho, la definición más común –restringida y definida como indicador estadístico– lo identifica con la titulación en ESO). Lo escogimos de carácter *público* por ser este tipo de centros mayoritarios y más diversos en cuanto a perfil del alumnado (clase, género, etnia, nacionalidad). A ello se añadía la ventaja práctica de un conocimiento previo del mismo y de su preocupación por el “fracaso escolar”.

El interés del trabajo etnográfico no era tanto en este caso el análisis del *proceso* de fracaso o las causas del mismo como analizar la aplicación concreta de algunas medidas institucionales de lucha contra el fracaso escolar (grupos de refuerzo, desdobles de compensatoria, diversificación, etc.), las representaciones del problema en los distintos actores del centro y las prácticas cotidianas de identificación, gestión y “tratamiento” del fracaso escolar, y los distintos agentes que intervienen en las mismas. Al tratarse de un trabajo en curso, realizado durante el curso 2012-13, las reflexiones que presentamos son provisionales.

De la genealogía a la etnografía

El “fracaso escolar” parece hoy una realidad evidente y un problema público de primero orden. No obstante, el problema no ha existido siempre. Si bien un alto porcentaje de población abandonaba el sistema escolar antes de la edad legal obligatoria, el término de “fracaso escolar” no se empieza a introducir realmente en España hasta los años 60, en pleno auge de una literatura sobre las dificultades escolares –en buena medida importada de otros países– producida desde distintos campos y disciplinas (pedagogía, psicología, psiquiatría, religión). Ello en un contexto general de “desarrollo económico” impulsado por las élites tecnocráticas del régimen franquista, de industrialización y cambios en la estructura social, que se verá acompañando en lo escolar de un progresivo incremento de la escolarización en el nivel primario, de una cierta “democratización” del bachillerato y de la práctica desaparición de la escuela unitaria (un aula, un maestro, distintos niveles), sustituida definitivamente por la escuela graduada (con un curriculum progresivo, organizado en cursos, con exámenes de promoción, etc.) (Viñao, 1990, 2004).

Usado inicialmente de forma difusa y con frecuencia *en plural* (generalmente como sinónimo de suspensos), no será hasta los 70 cuando empiece a *generalizarse*, al tiempo que se universaliza la escolarización de 6 a 13 años y se “democratiza” el acceso a la enseñanza secundaria. Se multiplican progresivamente las publicaciones y actos alrededor del “fracaso escolar” reuniendo a una diversidad de actores (sindicatos, psicólogos, psiquiatras, médicos, pedagogos, etc.), consagrando e *institucionalizando* progresivamente el problema y la categoría de “fracaso escolar” como una categoría de percepción y acción pública. Será ya en los 80, tras la aplicación completa de la Ley General de Educación y, con ella, de la educación general básica (un tronco común para toda la población de 6 a 14 años), cuando la noción de fracaso escolar comience a asociarse a la finalización de la educación obligatoria (fijada en los 14 años desde 1964) y a la obtención del Graduado Escolar que la sancionaba, a lo que se añade su *contabilización* en forma de *tasa* estadística (porcentaje de jóvenes que no obtienen el Graduado Escolar a la edad teórica de su obtención).

Progresivamente, en el último tercio del siglo XX, se van desarrollando una serie de especialistas e instituciones –públicas y privadas– alrededor de las dificultades escolares, además de una multitud de programas oficiales para luchar contra ellas: programas de educación compensatoria en los 80; los programas de diversificación curricular, los programas de garantía social en los 90; los PCPI, planes de refuerzo (PROA), aulas de compensación educativa, etc. en los 2000. Se constituyen así diversas modalidades “especiales” de enseñanza vinculadas a la *definición de categorías de sujetos* o de problemas que requieren atención específica, y asociadas a diversos profesionales docentes o no docentes.

En ese sentido, una línea de investigación de interés etnográfico a la que apunta el trabajo genealógico o sociohistórico es el análisis de la *lógica práctica* de esos diversos *dispositivos institucionales* y modalidades “especiales” de enseñanza, las relaciones entre las designaciones y criterios oficiales y las definiciones y criterios prácticos, las percepciones y los usos sociales de las mismas, las jerarquías que les atribuyen distinto valor simbólico, y sus consecuencias y contradicciones. En este sentido, el análisis de las conversaciones cotidianas o las entrevistas revela cómo estas modalidades

o programas aparentemente independientes y organizados en torno a conceptos y necesidades distintos, forman en cierta medida un sistema jerarquizado con distintos grados de segregación institucional (espacial, curricular, simbólica), sus caminos prefigurados y vías muertas. Frente al núcleo más valorado, el de quien sigue la ESO, siguiendo el “ritmo” marcado por el currículo, las modalidades especiales de enseñanza se desgajan en distintos grados, dibujando trayectorias alternativas y desvalorizadas.

Pero también el análisis de la estructura y funcionamiento del *campo* que se ha constituido históricamente alrededor del fracaso escolar (para su estudio, intervención, “tratamiento”), formado por distintos tipos de especialistas y en las fronteras de diversos campos (escolar, psicológico, médico, político). De ahí el interés de analizar también la incorporación de *elementos extrapedagógicos al campo escolar* (agentes, categorías, técnicas), así como los *procesos de externalización y derivación* a otros ámbitos y agentes especializados fuera del campo escolar y su lógica. En ambos aspectos, el trabajo etnográfico muestra la importancia de los Departamentos de Orientación de los IES (compuestos por orientadores, PTSCs, docentes de pedagogía terapéutica), que se convierten en cierta medida en un *nodo* y un mediador importante de una red de actores e instituciones (recibiendo y produciendo informes para casos específicos, contactando con los padres, las administraciones, los centros de educación especial, los departamentos de Salud Mental, los PCPIs, los ACEs, los CEPAs, etc.).

Del mismo modo, el registro sistemático de las distintas categorías expertas u ordinarias y los principales discursos asociados a la cuestión del fracaso escolar que dibuja el trabajo sociohistórico, requiere un trabajo paralelo en el contexto de la vida cotidiana de los centros escolares para contrastar su vigencia y actualidad, sus usos cotidianos o las resistencias a los mismos. En este sentido, el término “fracaso escolar” no es prácticamente usado en la práctica cotidiana del centro que investigamos, salvo en casos en que la actualidad sale a flote en la conversación o como referencia de pasada. Sin embargo, los discursos cotidianos están poblados de términos que se superponen y confunden, y que oscilan continuamente entre el tecnicismo (“retraso curricular”, “desfase curricular”, “dificultades de aprendizaje”, “hiperactividad”, “problemas de conducta”, etc.) y el sentido común escolar (“cortitos”, “lentos”, “inquietos”, etc.) y sus sistemas de oposiciones (aprobados/suspensos, avanzados/rezagados, los que “salen adelante”/los que “se quedan por el camino”, etc.). Al mismo tiempo, el “fracaso” y “éxito escolar”, categorías dicotómicas que reducen una gran disparidad de desempeños a una oposición binaria simple y definitiva, olvidan que en la práctica cotidiana lo que puede ser un fracaso para un chico perteneciente a un determinado grupo social puede ser un éxito para otro perteneciente a otro, que las expectativas de los docentes se modulan en la práctica en función del público con el que lidian, definiendo y redefiniendo lo que sería un éxito o un fracaso para sus alumnos en función de ello, y, más aún, que la mayor parte de las veces los “éxitos” y “fracasos” no se verbalizan como tales, sino que aparecen de forma *implícita* en los discursos, en los gestos corporales o en las disposiciones espaciales.

Pero, como señala Lahire, fijándonos exclusivamente en la producción de la realidad oficial y pública, adoptamos la mirada *legitimista*, olvidamos realidades no dichas y no percibidas por los discursos oficiales, las *prácticas sociales efectivas* desaparecen tras el análisis del discurso (Lahire, 2001). De ahí la importancia de analizar las prácticas concretas de “detección”, identificación y “tratamiento” o

intervención de las dificultades escolares, las prácticas concretas de asignación a grupos especiales o a programas, las prácticas de derivación, así como la superposición y contradicciones entre las prácticas ordinarias e informales, o más o menos especializadas, de *gestión cotidiana del fracaso escolar*. El análisis etnográfico permite así comprender la lógica de la práctica, el *modus operandi* –frente al *opus operatum*– (Bourdieu, 2000 [1972]).

Conclusiones

Tomando como ejemplo concreto una investigación en curso sobre el fracaso escolar, hemos intentado aquí mostrar el interés de la articulación del análisis genealógico y el trabajo de campo etnográfico para el estudio de los problemas públicos. Como hemos visto, aunque no es muy habitual articular estas dos prácticas de investigación –por lo menos en el panorama sociológico español²–, su combinación puede ser muy productiva, en la medida en que cada una de ellas alumbró dimensiones distintas de una misma realidad y puede contribuir a compensar los defectos de la otra: el carácter sincrónico y localizado (micro) de la etnografía se veía en parte complementado por el trabajo sociohistórico de la genealogía; la distancia con respecto a las prácticas y experiencias cotidianas de agentes concretos que puede achacarse a la genealogía se veía complementada por el trabajo de campo etnográfico, más adecuado para captar cómo los sujetos incorporan, actualizan, activan o desactivan discursos y procesos más amplios.

Sin embargo, aunque aquí hemos ido de la genealogía a la etnografía, podría hacerse el movimiento inverso: partir de la práctica cotidiana alrededor de un determinado problema para comprender los intereses en juego, los actores involucrados en su resolución, los sujetos y categorías definidos como “destinatarios” de una intervención, los procesos de subjetivación o resistencias por parte de estos sujetos, etc. para definir unas líneas de indagación sociohistórica que permitan contrastar el estado actual de un campo con un su pasado, desnaturalizando discursos y prácticas cristalizados. En la práctica, de hecho es difícil mantener esa división en dos momentos independientes y sucesivos: se trata más bien de un movimiento tentativo e imperfecto –pero necesariamente reflexivo– de ida y vuelta en el que la investigación sociohistórica y el trabajo de campo etnográfico pueden llegar a retroalimentarse.

En este caso, además, se trataba de reflexionar sobre una cuestión teórica y metodológica que emerge de un problema práctico de una investigación concreta: ¿cómo articular dos formas aparentemente tan distintas de acceder al objeto –fracaso escolar–? Pero es posible que la articulación sea más fructífera en unos campos o para unos objetos más que para otros. En este sentido, la combinación se adapta bien al estudio de instituciones o dispositivos institucionales, campos o *intercampos* (Pinell, 2012), así como al análisis de la incidencia y actualización de los discursos expertos o político-administrativos en la práctica cotidiana, las relaciones, conflictos y contradicciones entre distintas formas de categorización (pedagógicas, administrativas, médicas, psicológicas) y mecanismos institucionales (coproducción de categorías e instituciones; Muel-Dreyfus, 1983).

² En este sentido, también sobre el fracaso escolar, pueden verse los trabajos desarrollados en la sociología francesa por Pinell y Zafiropoulos (1983) o Morel (2010).

Sin duda, como ocurre con cualquier intento de articulación de métodos y técnicas, el ajuste nunca será perfecto y correrá a cargo del investigador el realizarlo de la forma más pertinente, tomando las debidas precauciones y explicitando en cada caso las condiciones de posibilidad del mismo y sus limitaciones.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, Pierre (2000 [1972]). *Esquisse d'une théorie de la pratique: précédé de trois études d'ethnologie Kabyle*. Paris: Éditions du Seuil (Points. Série Essais).
- Lahire, Bernard (2001). "Les limbes du constructivisme" *Contretemps*. 1 (Le retour de la critique sociale).
- Morel, Stanislas (2010). *L'échec scolaire en France (1960-2010). Sociologie d'un champ d'intervention professionnelle*. Tesis doctoral (dir. G. Mauger), París, EHESS.
- Muel-Dreyfus, Francine (1983). *Le métier d'éducateur: les instituteurs de 1900, les éducateurs spécialisés de 1968*. Paris: Editions de Minuit.
- Pinell, Patrice (2012). "À propos du champ médical : quelques réflexions sur les usages sociologiques du concept de champ", en Mauger, Gérard; Lebaron, Frédéric (dirs.) *Lectures de Bourdieu*. Ellipses.
- Pinell, Patrice; Zafiropoulos, Markos (1983). *Un siècle d'échecs scolaires (1882-1982)*. París: Les éditions ouvrières.
- Viñao, Antonio (2004). *Escuela para todos: educación y modernidad en la España del siglo XX*. Marcial Pons Historia.
- Viñao, Antonio (1990). *Innovación pedagógica y racionalidad científica: la escuela graduada pública en España (1898-1936)*. Madrid: Akal

Micropolítica del absentismo escolar:

condicionantes institucionales, etiquetajes sociales y reapropiaciones estratégicas, desviaciones e hibridaciones de las normativas

Manuel Ángel Ríó Ruiz, Universidad de Sevilla, manurio@us.es

Introducción

Se analizan aquí las estrategias que (más allá de lo contemplado en los protocolos) marcan los intercambios e interacciones cotidianas entre familias con menores absentistas y los agentes del campo escolar implicados en el problema. Metodológicamente la aportación se sustenta en entrevistas en profundidad realizadas en nueve centros andaluces de Primaria y Secundaria ubicados en tres distintas “Zonas de Atención Educativa Preferente”. En el marco de una investigación más amplia sobre el papel de la escolaridad en las prácticas socializadoras de familias alejadas de la norma escolar, que incluyó una etnografía durante un curso en uno de los centros y entrevistas en 14 hogares, se explotan aquí los análisis de 21 entrevistas en profundidad a profesionales de la escuela: 12 a integrantes de equipos docentes y 9 a profesionales de la intervención socioeducativa habituales en este tipo de centros¹.

El marco de la lucha contra el absentismo escolar: condicionantes de las intervenciones

En la España reciente se ha producido una problematización social del absentismo escolar. Esta se produce cuando menor y más limitada a ciertos colectivos es la incidencia del fenómeno. Diversos factores contribuyen a dicha problematización.

El primero, es el **incremento de la edad de escolaridad obligatoria** hasta los 16 años. Existe un continuum entre las ausencias escolares –más o menos intermitentes, pero que tienden a

¹ Esta comunicación es producto del proyecto más amplio: “Prácticas educativas en familias andaluzas alejadas de la norma escolar”, financiado en 2009 por el Centro de Estudios Andaluces. Por falta de espacio no se despliegan aquí ilustraciones empíricas, limitándonos a exponer hallazgos y conclusiones. Los datos que sustentan esta aportación y mayores desarrollos analíticos pueden encontrarse en tres trabajos recogidos en la bibliografía donde se analizan diferentes facetas del fenómeno del absentismo escolar en Zonas de Atención Educativa preferente Andalucía, escenarios del trabajo de campo (Río Ruiz, 2010; 2011; 2012),

estabilizarse a medida que crecen los menores y sus retrasos escolares- y las rupturas definitivas de estos jóvenes con los frágiles vínculos que mantenían con el sistema educativo.

El segundo, es la masiva **escolarización formal de la comunidad gitana**. Pese a diversificar sus implicaciones ante la escolaridad, los gitanos siguen concentrando un porcentaje de casos de absentismo desproporcionado en relación al peso demográfico del colectivo en edad escolar. Esto contribuye a una sobredimensión de los recursos y debates invertidos en un fenómeno cada vez más etnoestratificado, el cual afecta sobre todo a cohortes escolares gitanas y, en menor medida, a las más numerosas cohortes de hijos de inmigrantes.

Un tercer factor es la progresiva extensión de un modelo de políticas de inserción consistente en una (poco evaluada y escasamente contestada políticamente) **supeditación de ayudas familiares esenciales a la asistencia** regular a clases de todos los hijos en edad escolar; algunos bastante crecidos y a los que, aún bajo el riesgo maternal de perder rentas básicas, cuesta trabajo levantar. Esto se imbrica con un nuevo marco infantilizante de leyes del menor que incluyen la posibilidad (discutible si de adolescentes enrocados en la cama hablamos) de trasladar a los padres la responsabilidad de las conductas absentistas de sus hijos.

Hay otros condicionantes que afectan a la acción contra el absentismo, y que no se reducen a lo que hacen o dejan de hacer los centros. Asistimos a un **problema de delimitación conceptual del fenómeno**. No se distingue suficientemente entre el absentismo escolar y fenómenos más complejos como el abandono escolar prematuro. A ello se une la opacidad estadística de un fenómeno socialmente estratificado. Falta también una delimitación de la **casuística del fenómeno en distintas etapas**. Las causas del absentismo en primaria varían con respecto a los factores del fenómeno durante secundaria. En secundaria se multiplican las casuísticas y, sobre todo, el número de casos, especialmente a medida que avanzan los cursos (Martínez, 2011).

Entrando ya en lo que sucede a nivel de centros, otro problema es la **existencia de una gran heterogeneidad** a la hora de **registrar** los distintos casos de absentismo por parte de los centros, en el **seguimiento** de los casos, y en las **prácticas de denuncia** y derivación de los mismos a otras instancias.

Otro factor que afecta a las intervenciones es la **desigualdad de trato** ante los casos de absentismo similares en función de distintas percepciones, categorizaciones y etiquetajes previas sobre las familias y los alumnos. Las acciones emprendidas ante similares conductas absentistas pueden variar en función de las percepciones y valoraciones estereotipadas a las que se ven expuestos los diversos tipos de menores y tipos de familias en las cuales pueden registrarse casos de absentismo

Las estrategias terrenales contra el absentismo

En primer lugar, lo que se hace y deja de hacer depende en gran medida de las costes y resistencias que encuentran los profesionales. Así, a la hora de cualquier intervención, éstos se ven condicionados por factores como los tipos de hogares en que se registran los casos. Por ejemplo, la dependencia o autonomía de una familia con absentistas con respecto a ayudas estatales condicionará

el tipo de intervención que pueda llevarse a cabo, invocándose para las familias que no dependen de salarios sociales medidas de coacción a cargo de instancias policiales y judiciales. También se valoran las divisiones que cada medida puede provocar entre miembros de la plantilla, más o menos obligados a coordinarse. A su vez, se tienen en cuenta los conflictos que pueden surgir con las familias al derivarse los casos, preparándose tácticas de despersonalización de la responsabilidad.

En segundo lugar, a la hora de actuar con mayor o menor celo y sujeción al protocolo ante un caso de absentismo, influirá la asociación entre una situación de absentismo con constricciones domésticas, en vez de con meras “malas voluntades escolares” en el hogar. De hecho, se tiene en cuenta a la hora de intervenir las consecuencias que, para la familia y los profesionales, pueden engendrar las denuncias a Servicios Sociales. De hecho, como ya he comentado, las estrategias que se aplican dependen también de las percepciones e ideas previas entre los profesionales sobre las familias. Así, las acciones emprendidas ante similares conductas absentistas pueden variar en función de etiquetajes y valoraciones a las que se ven expuestos los diversos tipos de hogares donde pueden registrarse menores absentistas. Pertenecer a la población culturalmente dominante, en vez de ser reconocido el hogar como de etnia gitana o inmigrante, implica muchas veces una distinta percepción, valoración y tratamiento del caso, así como una asimétrica acumulación de posibilidades de acabar siendo objeto de intervención.

En tercer lugar, las estrategias desarrolladas a nivel de centros estarán condicionadas por la existencia o ausencia en la plantilla de profesionales específicamente dedicados a la intervención socioeducativa (trabajadores sociales, educadores sociales, mediadores, etc.) capaces de absorber los muchos costes temporales y relacionales que consume el seguimiento de un número elevado de casos de absentismo –llamar por teléfono, coordinar formas de registrar las faltas, exigir justificantes, derivar casos, entrevistarse con las familias y con otros profesionales implicados en la red local contra el absentismo, realizar vistas a domicilios, etc.–. Los educadores sociales se localizan en una minoría de centros, pese a lo que marca la ley.

En general, en la acción contra el absentismo a nivel de centros pesan consideraciones de eficacia –qué tipo de intervención resultaría más adecuada para cada familia en función del conocimiento poseído y/o del perfil atribuido a la misma–. Sin embargo, a la hora de qué hacer, entran en juego también consideraciones de eficiencia de las intervenciones –cuál es el coste asumible por el intento de reclamar un absentista o por derivar el caso–.

Ahora bien, aunque el desvío de lo que marca el protocolo sea frecuente, a la hora de intervenir entran en juego cada vez más las nada despreciables constricciones de la legalidad, materializadas en el “protocolo oficial”. Las actuaciones aplicadas se ven constreñidas –si atendemos al discurso profesoral– cada vez más por la necesidad de “guardarse las espaldas” legales ante la inspección creciente en materia de absentismo, o ante la cada vez mayor obligación de coordinarse y “ofrecer cuentas” en mesas zonales contra el absentismo. Ahora bien, no es menos cierto que la visión extendida sobre la normativa y el protocolo como “lento” “ineficiente” e “inútil” provoca muchas resistencias, modulaciones y reapropiaciones estratégicas, en vez de la sujeción estricta a un conjunto de procedimientos y normativas impuestas de cuya eficacia se duda.

A lo que asistimos, entonces, es a un caso particular dentro de un fenómeno general: la reapropiación estratégica de las normativas y protocolos legales por los agentes encargados de su ejecución

(Tyack y Cuban, 2001; Martín Criado, 2010: 299-317). ¿Puede comprobarse esta hipótesis en las estrategias aplicadas contra el absentismo escolar?

El abanico de estrategias aplicadas en casos de absentismo se despliega en los despachos e instalaciones educativas, pero también en las cafeterías y plazas de los barrios. Esta es una forma de intervención que los profesionales suelen definir como **premiar e incentivar** a las familias desde la cercanía. Se sustentaría la eficacia de estas prácticas en la creación y consolidación de un clima –el cual resulta difícil de alcanzar– que neutralice las cargas represivas que proyectan las interacciones con las familias de absentistas. Esta sería una forma de intervenir especialmente valorada por educadores y trabajadores sociales, aunque puede encontrarse también una defensa de estas fórmulas entre un sector (poligianizado) del profesorado.

La defensa de la presencia en las calles, asimilada a un contacto continuo con las familias que informaría sobre las verdaderas condiciones y avatares de éstas, se despliega discursivamente como “carta de nobleza” de los educadores y trabajadores sociales frente a los docentes, acusados frecuentemente de no implicación e incapacidad para adaptarse a su obligado destino profesional dentro de establecimientos donde se concentran poblaciones en las fronteras de la marginación. Los profesionales más ligados a la intervención socioeducativa centran buena parte de la eficacia de su praxis profesional en el “valor de la calle”, esto es, en el interconocimiento fomentado mediante visitas, seguimientos y encuentros a pie de cafetería o de bloque. Se trata de seguimientos intensivos, producto de la cercanía al barrio y a sus habitantes durante años, los cuales garantizarían a estos profesionales dos cosas. Por un lado, granjearse una necesaria confianza del vecindario, considerada paso previo a cualquier tarea de concienciación familiar en las bondades de la norma escolar. Por otro lado, el trabajo de calle ayudaría a multiplicar las probabilidades de emitir diagnósticos adecuados, esto es, que puedan evitar decisiones y sanciones a veces sustentadas en un manejo burocrático de datos familiares “que no están claros”.

Otra estrategia consiste en **negociar concesiones** a cambio de mínimos compromisos de asistencia. Estos casos son más frecuentes en secundaria. La mayoría de las veces, lo que se busca con estas concesiones y acuerdos es retrasar el abandono precoz de menores absentistas cuya posibilidad de titulación se da por dilapidada. La justificación de este tipo de acuerdos informales descansa, por un lado, en la dureza de las vías legales (si bien se reconoce que muy rara vez se llegan a aplicar en sus últimas consecuencias) y, por otro lado, en las especiales constricciones domésticas que se atribuyen frecuentemente a muchos de los hogares que albergan absentistas adolescentes cuya ausencia de vocación escolar encuentran difícil remedio por parte de los padres.

Las negociaciones con las familias conllevan varios riesgos. El principal: cuanto mayor es la informalidad y menor la objetivación legal de una medida, mayores riesgos hay de que la aplicación de la misma concite resistencias y conflictos internos, dividiéndose la plantilla ante estas concesiones y acuerdos informales.

La negociación con las familias se combina con estrategias basadas en **coacciones de baja intensidad**. La más habitual y conocida es la de supeditar los certificados de asistencia, necesarios para cobrar salarios sociales, a la asistencia. Sin embargo, la efectividad de los pactos basados en asistencia a cambio de certificación (para cobrar ayudas sociales, por ejemplo) descansa en el tiempo que dura

la dependencia. Ello obligará a las direcciones de los centros a poner en juego nuevas medidas, ahora más coactivas, pero que se basan en la externalización. Dicha externalización se sostendrá sobre el argumento de que para luchar eficazmente contra estas prácticas, lo único que cabe es desplegar *estrategias punitivas* a cargo de otras instancias no escolares.

Las medidas a nivel de centros que se aplican están lejos de depender únicamente de consideraciones de eficacia o de legalidad. En gran medida, las estrategias que finalmente se aplican dependen de una diversidad de condicionantes que, sobre el terreno, producen sensibles desviaciones con respecto a “lo que marca el protocolo”. Las tácticas aplicadas tienen costes y efectos perversos: conflictos y divisiones en la plantilla al hilo de las medidas tomadas, tensiones interinstitucionales, temores a promover tendencias asistencialistas en detrimento de la responsabilidad de las familias y, sobre todo, conflictos abiertos entre los equipos educativos y familias.

Las desviaciones e hibridaciones del protocolo

Entre los costes que más se citan a la hora de evaluar las intervenciones, aparecen las presiones y fricciones que surgen con las familias, a quienes se identifica con una “tendencia a personalizarlo todo”. Como medio de neutralizar estos conflictos con las familias, los profesionales desarrollan estrategias de despersonalización de la responsabilidad, “echan balones fuera”.

Junto a las resistencias y presiones de las familias, otro factor que influirá en lo que se hace y deja de hacer en materia de absentismo es la propia evaluación de los profesionales acerca de la eficacia del protocolo. En general, el protocolo es valorado como ineficaz debido a factores como la falta de reconocimiento oficial de los informes emitidos por los profesionales de las asociaciones que frecuentemente trabajan en los centros de atención educativa preferente, sin ser funcionarios. La ineficacia de la lucha cotidiana contra el absentismo también se debería a la falta de colaboración de otras instancias, como los centros de salud. De nuevo conflictos entre instituciones que “echan balones fuera” en materia de absentismo. La obligatoriedad de presentar en el centro escolar un documento expedido en el centro de salud que motive la razón médica de la ausencia, no está igual de clara para las dos instituciones. En el procedimiento de las justificaciones médicas hay, parece, un problema de casación de “tecnologías no convergentes”. Ello provoca lagunas administrativas que limitan la eficacia de la malla interinstitucional que crecientemente se viene tejiendo contra el absentismo. Mientras los centros de salud se vienen quejando de que las familias absentistas saturan las consultas en busca de justificantes, en los centros escolares hay otras quejas hacia los servicios sanitarios comunitarios.

Conclusión

El análisis muestra las continuas modulaciones y reapropiaciones estratégicas por parte de los agentes del campo escolar con respecto a las prescripciones y normativas oficiales en materia de absentismo. Así, a nivel de centros es posible encontrar informales negociaciones con familias absentistas a cambio de mínimos esfuerzos y compromisos escolares por parte de padres y menores a punto de abandonar. En general, nuestro trabajo sobre la “micropolítica del absentismo” sugiere algo sociológicamente

obvio, pero bastante olvidado: la necesidad de no confundir las definiciones jurídico-administrativas de las prácticas sociales con las prácticas reales de los sujetos. Debiera tenerse en cuenta dos hechos:

La enorme distancia que existe entre normativas-protocolos y realizaciones efectivas por parte de los actores escolares. La intervención contra el absentismo muestra, por ejemplo, cómo los profesionales transforman las normativas tanto o más que lo que dichas normativas les cambia a ellos. Esta reapropiación y modulación del protocolo se da especialmente cuando los profesionales con responsabilidad en materia de absentismo se ven expuestos a demandas contradictorias, a tensiones, conflictos, costes de intervención y casuísticas no contempladas en la normativa, así como a nuevas medidas que complican al tiempo que desprecian lo que ya se estaba haciendo sin tanto protocolo.

Que ninguna política educativa, por muchos instrumentos de que se dote, puede prever todo el entramado de dinámicas y estrategias que materializarán los actores del campo educativo. Cualquier protocolo de actuación de las organizaciones escolares, aunque regle ámbitos muy específicos y se vea muy supervisado desde otras instancias, tiende a ser híbrido y acomodado a las circunstancias locales y a la diversidad de casos a gestionar. Aunque constreñida por la legalidad, la acción de los agentes del campo escolar en materia de absentismo es producto de dinámicas e interdependencias sociales no contempladas en las leyes o reformas escolares.

Los distintos agentes escolares implicados, lejos de ajustarse armónicamente a lo que para todos fijaría el protocolo vigente, ensayan estrategias contradictorias. Esas estrategias, la mayor parte de las veces subproductos no intencionales de la propia normativa, suelen ser fuente de conflictos y de resistencias entre los propios profesionales de los centros y/o entre éstos y la administración. Las estrategias que sobre el terreno se aplican son en parte consecuencia de los distintas lógicas profesionales, de los distintos esquemas de percepción, y las distintas disposiciones de los agentes escolares con competencias en materia de absentismo. Pero dichas estrategias al final aplicadas también son consecuencia de las distintas constricciones, oportunidades y recursos con los que cuentan los agentes escolares a la hora de intervenir sobre casos muy diversos que les someten generalmente al dilema de coaccionar o concienciar.

Referencias bibliográficas

- Martín Criado, Enrique (2010). *La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Bellaterra.
- Río Ruiz, M. A. (2010). “No quieren, no saben, no pueden: categorizaciones sobre las familias más alejadas de la norma escolar”. *RES. Revista Española de Sociología*, 14: 85-109.
- Río Ruiz, M. A. (2011). “Más allá del protocolo: estrategias contra el absentismo en centros de atención educativa preferente”. *Tempora. Revista de Sociología de la Educación*, 14: 39-64.
- Río Ruiz, M. A. (2012). “Entre las ausencias y las rupturas escolares: condicionantes de las intervenciones frente al absentismo y sus efectos sobre la dinámica de aulas y centros”. *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la educación*, 5 (2): 186-204.
- Tyack, David y Cuban, Larry (2001). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas de las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica.

Políticas educativas de transformación y cambio, la interculturalidad como proyecto y el debate sobre la “diversidad de diversidades” en la escuela

Antonia Olmos Alcaraz, Departamento de Antropología Social, Instituto de Migraciones, Universidad de Granada, antonia@ugr.es

Natalia Moraes Mena, Departamento de Sociología y Trabajo Social, Universidad de Murcia, nmoraes@um.es

Introducción

La comunicación que presentamos es fruto de las reflexiones teóricas y los trabajos etnográficos realizados en el marco de los proyectos “Escuela, Comunidad e Interculturalidad: estudio de los procesos inter-actorales e inter-culturales ante la gestión de la diversidad cultural en los centros educativos” (2011-2013 Ref. EDU2010-15808, Plan Nacional I+D+i titulado) y “Estrategias innovadoras en Educación Intercultural: estudio de las distintas gramáticas de la gestión de la diversidad en los centros educativos”(2011-2013 Ref SEJ-6329, Proyecto de Excelencia de la Junta de Andalucía).

El objetivo, en ambos, ha sido explorar experiencias educativas que tuviesen como propósito interculturalizar las escuelas, trascendiendo enfoques homogeneizadores y etnificadores de la diversidad; al tiempo que pretendíamos visibilizar obstáculos, resistencias y dificultades en dichos procesos transformadores de cambio.

Apunte metodológico

Algunas de las preguntas que han guiado nuestros trabajos de investigación han sido: ¿estamos asistiendo a nuevas políticas educativas promotoras de la integración y el reconocimiento cultural del alumnado (no solo) inmigrante? ¿Dichas experiencias siguen reproduciendo desigualdad o promueven la integración? ¿Estas experiencias trascienden los enfoques que entienden la diversidad

solo en términos étnico-nacionales? ¿Están permitiendo procesos de reconocimiento e intercambio en condiciones de igualdad en la escuela y la comunidad? Para intentar dar respuesta a dichas preguntas hemos explorado el surgimiento y desarrollo del enfoque intercultural en el contexto de la escuela española, e intentamos recuperar la crítica, el debate y el análisis sobre lo que implica la propia interculturalidad, no reduciéndola al componente étnico-nacional (Dietz, 2012) apuntando con ello a que quizá sería más adecuado hablar de “diversidad de diversidades” (Vertovec 2007) cuando hablamos de interculturalidad.

En el texto que presentamos nos centramos en el análisis de las experiencias de dos de las escuelas en las que hemos desarrollado trabajo de campo etnográfico, ambas situadas en el contexto andaluz. Los colegios etnografiados poseen mayoritariamente alumnado gitano y/o inmigrante y se encuentran en distintos momentos dentro de sus respectivos proyectos de innovación y cambio.

Mostraremos, en primer lugar, cómo el contexto ha determinado las estrategias e iniciativas que dichos colegios comenzaron a desarrollar en su momento, dentro del marco de políticas educativas más amplias; a continuación analizaremos las implicaciones que tiene el (los) concepto(s) de diversidad que se maneja(n) en la escuela en la implementación de las políticas educativas diseñadas para gestionarla; y, finalmente, mostraremos cómo ello está influyendo en la relación escuela-comunidad dentro de un proyecto de transformación social más amplio donde intervienen distintos agentes sociales (alumnado, familias, profesorado).

Los centros y sus barrios: notas sobre los contextos de investigación

En las dos escuelas (centros de educación infantil y primaria) donde hemos realizado trabajo de campo¹ podemos destacar un interés común por desarrollar y consolidar proyectos de cambio y transformación social, que –aunque parten del propio centro educativo– pretenden superar las actuaciones implementadas dentro de los muros de la escuela, queriendo trabajar las relaciones existentes entre escuela-comunidad.

Los centros analizados presentan algunas similitudes entre sí, vinculadas al entorno donde están ubicados, al alumnado que albergan y a algunas de las medidas que están desarrollando para transformar la escuela. Sin embargo, también presentan diferencias. Mientras el Colegio Los Pinchos² es público y se encuentra en una fase inicial de su proceso de cambio, el Colegio Padre Ramón es privado-concertado y ha desarrollado ya diversos programas para intentar interculturalizar la escuela, estando actualmente en pleno desarrollo su conformación como Comunidad de Aprendizaje. Estas diferencias, lejos de resultar un obstáculo para un análisis comparativo, nos son útiles para conocer cómo centros con diferentes características pero con similar población escolar interpretan sus procesos de cambio. Y, al mismo tiempo, cómo en estos contextos las concepciones sobre la diversidad y la gestión de la diversidad se articulan y dan forma a iniciativas concretas de transformación,

1 Ambas investigaciones se han llevado a cabo en equipo. La producción de datos de campo etnográficos relativa a los centros analizados para esta comunicación ha sido realizada fundamentalmente por Raquel Guzmán Ordaz y Ramón Cid López.

2 Los nombres de los centros que forman parte de esta investigación son ficticios.

generalmente sustentadas en querer ser una escuela inclusiva, intercultural, abierta, buscando no solo la participación de las familias y una mejor relación escuela-comunidad, sino también una mejora de los resultados escolares, ya estén estos vinculados al clima escolar, a la reducción del absentismo o a la mejora del rendimiento académico.

El colegio privado-concertado Padre Ramón pertenece a una congregación religiosa católica que lleva trabajando en un barrio desfavorecido de una ciudad andaluza desde la década de los años setenta. El barrio donde se sitúa ha sufrido algunas transformaciones importantes también en las últimas décadas: de barrio muy empobrecido de casitas pequeñas con población gitana y no gitana, pasó a ser un barrio de chabolas con casi toda su población perteneciente a la etnia gitana, para convertirse luego en un barrio con muchas viviendas de protección oficial también habitadas mayoritariamente por población gitana. Al mismo tiempo, desde los años setenta, se constata la presencia de un porcentaje pequeño de población inmigrante de distintas procedencias (Pakistán, Marruecos, Rumania). Quedan en el barrio algunas familias de “castellanos” (término usado tanto por la población gitana para denominar a los no gitanos españoles, como por estos para identificarse) pero estos, a diferencia de todas los grupos mencionados anteriormente, no escolarizan a sus hijos en el colegio Padre Ramón, como sí lo hacían antaño. El colegio en la actualidad tiene distintos planes y/o programas dirigidos a la innovación y transformación del centro y su entorno. Los más destacados, por visibles en el día a día del centro, son el Proyecto de Compensatoria, Comunidad de Aprendizaje, Escuela Espacio de Paz, Proyecto de Mediación/resolución de conflictos, Plan de Interculturalidad, Plan de Acogida y el Proyecto Pastoral.

El centro educativo Los Pinchos es de titularidad pública y está ubicado en el barrio que dota de nombre al centro y que se localiza a las afueras de un pueblo andaluz de tamaño medio. Es una barriada joven cuyos primeros pobladores fueron trabajadores mayoritariamente obreros y jornaleros de cortijos y fábricas cercanas. Desde sus orígenes el barrio contó con un importante porcentaje de habitantes de etnia gitana. En los últimos años, con la marcha del alumnado payo, Los Pinchos ha atravesado un importante proceso de concentración de alumnado gitano. En el centro hay problemas de absentismo, uno de los grandes retos del profesorado que trabaja en el colegio. Al igual que el colegio Padre Ramón, Los Pinchos desarrolla una serie de proyectos y acciones vinculadas con el programa de compensatoria, programa contra el absentismo, escuela de paz, programa de convivencia y mediación, proyecto de coeducación, entre otros. Además, en los últimos años estos programas se han vinculado con otras iniciativas de transformación educativa, incorporando acciones para fomentar la participación de los padres y madres en el centro. Sin embargo, a diferencia del colegio Padre Ramón, el centro no está conformado como Comunidad de Aprendizaje.

Políticas educativas de innovación y cambio para gestionar la diversidad en la escuela

Las políticas educativas implementadas en los centros educativos estudiados están diseñadas, y son implementadas, teniendo en la base un determinado concepto de diversidad. En función del mismo se desarrollan las acciones, tanto dentro como fuera de la escuela. Veamos en qué consiste dicha noción de diversidad.

Al preguntar al profesorado sobre cómo se gestiona la diversidad cultural emergen mayoritariamente discursos que hacen hincapié en la forma de gestionar la diversidad de niveles curriculares en la clase y diversidad entendida como conductas anti-escolares (absentismo, principalmente). Para la escuela, la gestión de dicha diversidad pasa por la presencia de profesores de apoyo en las clases y la tenencia de distintos programas, como por ejemplo el de prevención de absentismo. También se tienen muy en cuenta las medidas desarrolladas por cada maestro a título individual para adaptar los contenidos curriculares a los distintos niveles de los alumnos:

Hombre, yo veo que desde el centro, desde el centro se intenta promover mucho la atención a la diversidad. Lo que te comentaba antes, para que no haya absentismo, se promueve que hay autocar, que se recoja y todo esto (Maestra 3º, 2012).

(...) la diversidad, pues ya te digo, contamos con un profesorado de apoyo casi siempre, en los grupos más conflictivos, casi siempre dos profesores. Entonces se organiza según el tipo de actividad o la necesidad que tengan. Normalmente el profesor tutor es el que organiza las agrupaciones de alumnos y es el que establece, el papel que tiene el profesor tutor. Eso sería en cuanto a la diversidad de competencias curriculares. En cuanto a la diversidad cultural, bueno como casi es homogénea ¿no? (Directora de Centro, 2012).

Aparece también, en algunas de las personas entrevistadas, un discurso que asocia gestión de la diversidad con gestión de los conflictos, en lo que podría ser otra variante de la diversidad entendida como “conductas anti-escolares”:

(...) sí, bueno, tenemos, es un plan de convivencia, se llaman planes o proyectos ¿no?, plan a nivel de convivencia bastante interesante e importante en el colegio, porque los conflictos entre los alumnos pues son rachas, ahora mismo pues no sé, quizá porque los alumnos al estar en el aula, a nivel de tema Comunidad de Aprendizaje con los grupos interactivos, cuando trabajan como están tan atendidos no tienen tiempo de pelearse, con lo cual el conflicto dentro del aula ha desaparecido, no totalmente, porque hay días que vienen algunos con los cables torcidos, pero normalmente a nivel de conflictos... Pero hay temporadas que tenemos alumnos realmente problemáticos, justificadísimo por el ambiente en el que viven, y porque cuando tú sabes del padre y de la madre, y las palizas que se dan y lo que viven (Directora del colegio, 2012).

Destacando para ello las actividades que se llevan a cabo dentro de los programas “Escuela espacio de paz”. El argumento de este tipo de discursos es que los problemas y conflictos que podrían concebirse como étnicos payos/gitanos son prácticamente inexistentes, en parte por el menor número de alumnado payo en ambos colegios en los últimos años, se nos dice. Sin embargo, al hablar de estos conflictos vemos como también son asociados con prácticas y valores considerados como distantes de la cultura escolar y distantes de lo que la escuela espera de lo que considera un “buen alumno”. Hemos encontrado como entre el profesorado está muy presente la idea de que la educación para los padres gitanos no es tan importante como la escuela espera que lo sea, con lo cual habríamos de admitir cierta ambivalencia o contradicción en la definición misma de la naturaleza de estos conflictos.

Otro aspecto que nos parece importante discutir tiene que ver, de nuevo, con la gestión de la diversidad en términos académicos, pero en esta ocasión vinculando la misma con la dimensión étnica. Veámoslo con más detenimiento, en el caso del colegio Los Pinchos, donde es más patente esta forma de entender la diversidad.

En este colegio hemos visto cómo el profesorado asocia de manera muy clara “competencias curriculares” y “etnicidad”, pero incorporando la idea de que la escuela, como otras instituciones, no han dado a los gitanos demasiadas opciones de promoción. La propuesta es que la cultura gitana debe incorporarse a la escuela y que la escuela debe acercarse a las familias gitanas promoviendo vínculos más estrechos, con la intención de fomentar así su participación y su implicación en la educación de sus hijos. Esta perspectiva comparte la misma lógica diferenciadora a la que hacíamos referencia antes, se asocian competencias escolares del alumnado y asistencia no normalizada con etnicidad. Pero al mismo tiempo, se reconoce que la escuela debe hacer más para integrarlos. Es en este sentido que comienza a aceptarse el hecho de “ser un colegio de gitanos” y generar actividades teniendo en cuenta este hecho. El discurso que subyace a estas prácticas es el de empoderar a la minoría, y sobre todo a las madres. Esperando que, a través de este empoderamiento y de una mayor participación en la escuela de las mismas, se pueda lograr una mejor relación familia-escuela y una mayor implicación de los padres en la educación de sus hijos. De alguna manera, podrían interpretarse estas acciones o intenciones del profesorado como estrategias de reducción de esa diversidad. Es decir, el colegio se está convirtiendo en un “colegio de gitanos”, pues se asume que esto es así, y se trata de incorporar los valores concebidos como propios de los gitanos (esencializando, a veces, a partir de la gestión de la diversidad). Pero como el profesorado ha mencionado en las entrevistas, a mayor concentración, mayor homogeneidad étnica, para ellos también *cultural*, y, tanto por el número de alumnado como por sus características, una mayor funcionalidad para gestionar la diversidad.

Por su parte, el colegio Padre Ramón se distancia un poco de estas estrategias. Producto de su ideario y de ser un centro católico, entre sus objetivos se encuentra el de evangelizar al alumnado (aunque no vamos a encontrar afirmaciones claras y directas al respecto). La gestión de la diversidad, el desarrollo de iniciativas como “grupos interactivos”³ y el convertirse en Comunidades de Aprendizaje se vincula con la misión católica de transformar la realidad del barrio. Pero a pesar de que la mayor parte de sus alumnos son evangélicos, no se incorporan prácticas ni se atiende a la diversidad religiosa existente. Las relaciones de alteridad establecidas a partir de la religión hacen que no se tenga a este como un credo válido con el que relacionarse (no sucede igual con el Islam, esta sí, considerada una religión “seria”). Se produce una vinculación entre religión evangélica y etnia gitana, llegando el profesorado a referirse a esta religión no por su nombre sino como “la religión de los gitanos”.

3 Los grupos interactivos son un instrumento dentro del proyecto de Comunidades de Aprendizaje. Se trata de que familiares, vecinos y personas interesadas en el trabajo que se desarrolla en el centro en general participen en las clases. La metodología de los grupos es colaborativa, habiendo varios adultos por grupo y permitiendo que el alumnado aprenda de las prácticas del resto del alumnado. Uno de los objetivos sería romper con la tradicional metodología de enseñanza vertical y unidireccional maestro-discentes.

Intervención educativa y transformación social: la escuela y la comunidad

Ambos centros etnografiados están en un proceso de cambio que se sustenta en la diversidad del alumnado que poseen, y en los problemas que –se entiende– genera dicha diversidad (tanto en los propios alumnos como en el centro mismo, por ejemplo, como la posibilidad de desaparición por quedarse sin alumnado).

La primera categorización de la diversidad que realiza el profesorado, como hemos comentado, está vinculada a las competencias académicas y al comportamiento del alumnado. Competencias y comportamiento comparados con el alumno modelo/alumno ideal o a los valores que conforman la cultura escolar (es decir, qué se entiende por buen o mal alumno, quién cumple o no cumple con lo que se espera en cada nivel, la similitud o diferencia con respecto a alumnos de otros centros percibidos como mejores).

Pero al referirse a la diversidad cultural emergen discursos que la asocian fundamentalmente con la diversidad étnica (lo payo o castellano y lo gitano). Es dicha diversidad cultural percibida y los valores considerados como propios de la *cultura* gitana los que se considera que generan o producen esa diferencia con respecto a las competencias académicas del alumnado. Las explicaciones centradas en el origen social, la inserción barrial, laboral, etc. como argumentos para explicar los problemas escolares ocupan un lugar secundario en los discursos. Cuando aparecen, están ligadas a una argumentación *cultural*. Se produce así una etnificación de la problemática escolar que centra el eje de los problemas del alumnado y de los conflictos percibidos de los centros en una cuestión cultural y que obvia la “diversidad de diversidades” existente. La diversidad está etnificada y la etnicidad subsume otras diversidades como la de clase social, género, dificultades de aprendizaje, etc..

Si bien, como hemos mostrado, los contextos y el alumnado de estos centros es similar, así como los discursos sobre la diversidad, no podemos decir lo mismo sobre los discursos sobre la gestión de la diversidad y la interpretación de las acciones que ambos centros han desarrollado en el camino hacia su transformación. El centro Los Pinchos orienta su proceso de transformación a una mayor participación de las familias en el centro y a un cierto empoderamiento del alumnado y de las familias gitanas. Parecen prevalecer estrategias de acción que buscan revalorizar diversos aspectos de las prácticas culturales gitanas como forma de acercar la escuela a las familias y a la comunidad. Acciones que estarían más vinculadas a los modelos pluralistas de gestión de la diversidad cultural en la escuela (véase el caso de las escuelas étnicamente separadas de Holanda). Por su parte, en el centro Padre Ramón, las acciones de transformación también están centrados en la participación de las familias y en la consecución del cambio a partir de las Comunidades de Aprendizaje, pero, el perfil católico del centro añadiría un plus muy particular, dado que todas las acciones están transversadas por un “supuesto discurso inter-religioso” que considera los valores católicos valores universales, y como tal legítimos para cualquier proyecto de transformación intercultural.

Sin embargo, a pesar de las diferencias en los discursos sobre las estrategias de gestión de la diversidad, en lo que el profesorado de ambos centros parece coincidir es en el impacto de estas iniciativas. Para la mayoría, aunque la participación de los padres aun es incipiente (más en el caso de

Los Pinchos), las acciones desarrolladas han logrado modificar el clima escolar, los conflictos entre niños payos y gitanos han disminuido, se ha reducido el absentismo y las escuelas se han abierto en parte al barrio, ya sea a través de la participación de madres que antes eran excluidas del AMPA o a través de la participación en los grupos interactivos de personas no vinculadas directamente con la escuela como voluntarios del barrio y de fuera del mismo.

Debido a que la investigación todavía está en curso, en este trabajo no podemos afirmar en qué medida estas experiencias interculturalizan la escuela y si se convierten en un espacio para transformar al mismo tiempo a la comunidad. En cierta forma, estas prácticas interculturalizan la escuela porque hacen que incorpore elementos importantes para su contexto, porque cambian las relaciones de poder en la comunidad, por ejemplo como mostramos a través de cambios en el AMPA en el caso de Los Pinchos, pero a la vez, son acciones que se sostienen en las mismas teorías de déficit que caracterizan a otro tipo de experiencias. Parten de la base que el problema son las familias y sus características culturales. Aunque la escuela parece presentarse como un lugar para transformar a las mismas y a la vez generando espacios para que la propia escuela se transforme.

Referencias bibliográficas

- Dietz, G. (2001) Del Multiculturalismo a la interculturalidad: Un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional. En: de Prado, J. (coord.) *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*. Córdoba, Libros de Inet N° 4.
- Dietz, G. (2003) *Multiculturalismo, Interculturalidad y Educación: una aproximación antropológica*. Granada, Universidad de Granada.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vertovec, S. (2003) Migration and other Modes of Transnationalism: Towards conceptual Cross-Fertilization. *International Migration Review*, 37(3), p.641-665.
- Vertovec, S. (2006) *The Emergence of Super-Diversity in Britain*. Centre on Migration, Policy and Society. Working Paper N° 25. Oxford, University of Oxford.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies*, (30), 6: 1024-1054.

Prácticas educativas ocultas en la escuela española:

el tracking y la profecía autocumplida de los jóvenes dominicanos

Luca Giliberti, Universidad de Lleida, Departamento de Geografía y Sociología. Grupo de investigación GESEC-Territorio y Sociedad. E-mail: lucaGiliberti@hotmail.com

Introducción

Esta comunicación presenta algunos de los resultados procedentes de una investigación transnacional sobre trayectorias escolares y construcción de las identidades juveniles entre España y República Dominicana¹ (Giliberti, 2013). En particular, el texto explora el papel jugado por la escuela española en los procesos de reproducción de las desigualdades sociales y analiza algunas *prácticas ocultas* que el sistema educativo utiliza más allá de sus *normas oficiales*. La teoría de la reproducción social considera que las escuelas no son instituciones basadas en la igualdad de oportunidades, sino mecanismos para la perpetuación de las desigualdades (Bourdieu y Passeron, 1977; Collins, 2009). Con el concepto de *prácticas ocultas* nos referimos a los dispositivos que las instituciones ponen en acto de forma extra-oficial; dicho de otra manera, se documentan aquí prácticas de gestión social que no se discuten ni se presentan de forma abierta, pero que son efectivas en la construcción de la realidad. Las *prácticas ocultas* se necesitan por parte del sistema educativo para poder efectuar aquellas dinámicas de segregación y minorización escolar que no se pueden justificar con el discurso oficial políticamente correcto.

Utilizando el lenguaje y las metáforas de la sociología de Erving Goffman (1981) estas prácticas no se pueden poner en escena de forma oficial en el *frontstage* –que es donde las actuaciones o la *performance* se desarrollan en el discurso políticamente correcto– sino que se necesita el *backstage* –que es

¹ La investigación se sitúa en el marco del proyecto doctoral del autor, que ha sido financiado por la ayuda FPU-MECD AP2008-01092 (Programa de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte), desde 2009 hasta 2013.

donde se hacen visibles hechos o situaciones reales que contradecirían lo oficial-. De acuerdo con Bourdieu (2003), el papel de la ciencia social consiste en desvelar y denunciar estas prácticas que toman cuerpo de forma oculta y así restituir una imagen realista de los procesos de estratificación y de las injusticias sociales. En esta línea, el principal objetivo de la presente comunicación es analizar los dispositivos ocultos que las escuelas españolas ponen en acto para la reproducción de las desigualdades y la minorización e inferiorización de determinados sujetos, en este caso los jóvenes dominicanos que viven la condición de subalternidad de clase y el estigma de la *negritud*.

El material empírico que aquí se presenta ha sido recogido en cuatro escuelas de la periferia barcelonesa (dos públicas y dos concertadas) -en particular en los barrios de La Florida, La Torrassa y Pubilla Cases de L'Hospitalet de Llobregat- durante el curso académico 2010-2011. La etnografía escolar se ha construido a través de cientos de horas de observación participante en las aulas durante las clases, en los momentos de recreo, en situaciones de convivencia dentro y fuera del horario escolar, en las reuniones docentes. Conjuntamente a la técnica de la observación participante y a la recogida de diversos tipos de datos, la etnografía se construye a través de un material muy amplio de fuentes orales. En efecto, se han realizado 25 historias de vida educativa de jóvenes dominicanos desde los 14 hasta los 19 años; al mismo tiempo, se ha escuchado la voz de unos 80 actores sociales de los siguientes cuatro perfiles: a) jóvenes de otras procedencias; b) profesionales educativos; c) otros profesionales; d) familiares de los jóvenes dominicanos.

Las diferencias culturales en la escuela española y los grupos por niveles

El discurso sobre las denominadas diferencias culturales en la escuela española ha aumentado notablemente a partir de la década '90, y más desde 2000 hasta 2010 (Garreta, 2006). Si antes de estas fechas la diversidad cultural en España estaba representada por el estigmatizado pueblo gitano, a partir del nuevo milenio se construye un discurso que considera las *diferencias culturales* como fruto de la inmigración extra-comunitaria y las problematiza en términos de *amenaza* y *peligro* (Aramburu, 2002). Las *diferencias culturales* de las poblaciones inmigrantes, planteadas a partir de la inferiorización del otro, han dominado el discurso producido sobre la inmigración en la escuela española (Agrela, 2002; Olmos, 2010). Incluso el tan publicitado concepto de *educación intercultural*, que se desarrolla a partir de la conceptualización de la llegada inmigrante, ha sido relegado al área de la educación compensatoria planteando evidentemente la idea de la *diferencia* en cuanto *déficit* (Valencia, 1997;). En este marco, se han fomentado los procesos de segregación y división intra-escolar, basados en el convencimiento de una parte importante del profesorado de que -sobre todo a raíz de la creciente presencia inmigrante- las diferencias en las aulas eran tales que había que producir grupos diferenciados por niveles (Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011; Ballestín, 2010), tal y como emerge en las palabras del profesor que se cita a continuación.

Para mí lo mejor en la formación de los grupos es lo de separar por nivel: tener un grupo bueno, uno malo y otro normalito. Yo diría que hemos empezado a hacerlo así después de la llegada importante de la inmigración, con la incorporación de estudiantes de un nivel mucho más bajo... Lo he hablado con muchos profesores y compañeros míos y hemos llegado todos a la misma conclusión. Lo mejor son los

grupos homogéneos, así se consigue llevar más gente a Bachillerato... a mí me da mucha pena ver gente válida que se echa a perder... (Antonio, Profesor, Centro público)².

En los diferentes centros se pueden dividir y agrupar a los estudiantes en grupos heterogéneos (*mixed-ability*) o en grupos homogéneos en función del nivel académico en todas las materias (*tracking*), juntarlos en función de sus capacidades en cada una de las materias (*setting*) o conformar agrupamientos más flexibles en la mayor parte de ellas (*banding*) (Pàmies, 2013). Los dos centros públicos estudiados en L'Hospitalet realizan el *tracking*, mientras que los centros concertados realizan el *banding* y el *setting*. No hay datos cuantitativos precisos ni una clasificación clara y confiable de estas prácticas, considerando que sus implementaciones no están reguladas por la administración pública, no tienen ninguna forma de monitoreo -a diferencia, por ejemplo, de las diversificaciones curriculares- y responden a criterios organizativos de los centros que por ley no necesitan aprobación por parte de la autoridad educativa (Alegre y González, 2012). La LEC (Ley de Educación de Cataluña), por lo menos a nivel de retórica oficial, está en contra de la práctica de las agrupaciones por niveles en la ESO y propone “una escolarización mixta, que tiene que ser objeto de atención preferente” (LEC, artículo 43, c-d). De todas maneras, el estudio de Ferrer, Castel y Valiente (2009), aclara que Cataluña es la Comunidad Autónoma del Estado español donde esta práctica es más generalizada y por lo menos uno de cada tres centros separa a los alumnos por niveles.

Los grupos por niveles se definen a menudo por parte de los profesionales con la expresión eufemística *grupos de diversidad*. Los estudiantes hablan de forma más de directa de *grupos buenos* y *grupos malos* -o *grupos de los tontos*-. En los grupos de bajo nivel los estudiantes reciben menos estímulos para el aprendizaje y se construyen expectativas más bajas del profesorado hacia el alumnado. La literatura científica ha remarcado con numerosas investigaciones que las prácticas educativas basadas en una organización homogénea y segregada de atención al alumnado tienen más relación con criterios de segregación que con la mejora del rendimiento de los estudiantes o con aspectos curriculares (Van Zanten, 2001; Ponferrada, 2009). En definitiva, los grupos por niveles refuerzan las desigualdades que existen entre los estudiantes de diferentes clases sociales y distintas adscripciones étnicas. En este sentido, resulta evidente una estricta conexión entre los imaginarios culturales de *acogida* y las expectativas y las valoraciones docentes *a priori* que inclinan la balanza hacia el éxito o el fracaso escolar. En efecto, la *fuerza de prejuicio* (Taguieff, 1988) se vincula a la mirada que la escuela y los contextos sociales producen sobre los diferentes colectivos y tienen repercusiones directas sobre las experiencias subalternas. En esta misma línea, Rosenthal y Jacobson (1969) argumentan que el *efecto Pygmalion* hace que las expectativas y las previsiones que la institución escolar y sus profesionales construyen sobre los alumnos condicionan las conductas hacia lo que la institución educativa espera.

² Los nombres de los informantes son inventados, para garantizar su anonimato. Al mismo tiempo, se garantiza también el anonimato de las escuelas en donde se ha realizado el trabajo de campo. Las citas que proceden de entrevistas en catalán han sido traducidas al castellano por el autor.

La profecía autocumplida de los jóvenes dominicanos

En el contexto analizado, la juventud dominicana construye y mantiene una relación de sinonimia con la *negritud* –con todo lo que implica a nivel de subalternidad social- y hablar de negros es equivalente a hablar de dominicanos (Giliberti, 2013). Este proceso resulta irónico si se piensa que en la sociedad dominicana la *negritud* se construye a partir de la identidad haitiana –los demás habitantes de la isla Española- y en oposición a la *dominicanidad* (Torres-Saillant, 1998). El colectivo juvenil dominicano de L’Hospitalet vive un evidente estigma que destaca en comparación con los demás colectivos juveniles de origen inmigrante en esta zona a nivel escolar y social. José, uno de los jóvenes informantes de esta etnografía, sugiere que: “aquí ser dominicano tiene esto que significa ser el chico malo del barrio...porqué aquí se ve así...” (José, 15 años, nacido en L’Hospitalet de padres dominicanos).

A través de la observación participante en las escuelas se ha comprobado que es altamente probable que en cuanto llegue un estudiante dominicano se le envíe directa y preventivamente al *grupo malo*, el grupo de los *tontos*. Además, algunos profesionales llegan a explicar este asunto en las entrevistas. De las palabras de diferentes informantes entendemos que no se acoge de la misma manera a un dominicano, un argentino o un ecuatoriano, sino que cada uno tendrá oportunidades diferentes dependiendo de su nacionalidad y su grado de discapacidad (Queirolo Palmas, 2012). Así pues, el 70% aproximado de los jóvenes de origen dominicano presentes en los institutos del estudio están matriculados en los grupos bajos. Se constata un equilibrio en términos de pertenencia de género, considerada la presencia masiva tanto de chicos como de chicas de origen dominicano en estos grupos.

- Cuando veo la procedencia del alumno, miro República Dominicana y digo: “Uff...”

Entrevistador: ¿Tú dices “Uff...” porque ya entiendes que tiene una mala escolarización?

- Claro (...) Digo: esto no es Argentina, no es Chile, no es Ecuador... Veo una relación entre Caribe y fracaso escolar (...)

Entrevistador: Y después de la reacción “Uff...”, ¿qué haces?

- Ya sabes que agrupamos los alumnos en función del nivel, y tenemos un grupo que tiene un nivel más bajo... yo quiero saber si tengo que situar este alumno allí... Y cuando ves que hay un alumno de República Dominicana, pues dices: “Este alumno tiene que ir allí”... (...) Y para no tardar tres meses para entender que este estudiante tiene un nivel bajo, mejor hacerlo directamente y enfocamos ya la problemática de este alumno...si es de Ecuador lo dejamos pasar, ya veremos como es, pero de República Dominicana no... Lo que no podemos hacer es estar tres meses con un alumno que no se entera de nada en clase y después de tres meses darnos cuenta que éste no sabe nada... tenemos que hacerlo antes... pero claro, no podemos hacerlo con todos, tenemos que seleccionar con quienes hacerlo...

Entrevistador: Entiendo entonces que un estudiante ecuatoriano que acaba de llegar puede aspirar a ir al grupo alto, pero un dominicano seguro que no experimentará esta experiencia...

- No es que no podría ir al grupo alto, yo encantado de la vida de que pueda ir, pero no me he encontrado nunca con esta situación...

Entrevistador: ¿No te parece que están estigmatizados estos estudiantes dominicanos?

- No es estigmatizar, sino que ves que la relación negativa de estos chicos con el rendimiento académico siempre se cumple, o sea que son unos estudiantes muy malos... estigmatizar suena muy mal, porque ya hablamos de un rechazo, pero no se trata de un rechazo, sino que pensamos que es la mejor respuesta que les podemos dar... (Sergi, Profesor y Secretario, Centro Público).

Así pues, según este profesional, la mejor respuesta que la escuela española puede dar a estos estudiantes es ponerlos en los grupos de los *tontos*, donde no hay ninguna expectativa para ellos y la tónica dominante es la de irse progresivamente acostumbrando a su salida del mundo de la formación, como una condena.

Según el célebre Teorema de Thomas si una situación es definida y creída como real, esa situación tiene efectos reales; dicho de otra forma, se convierte en una realidad: “la profecía que se autorrealiza es, al principio, una definición *falsa* de la situación que despierta un nuevo comportamiento que hace que la falsa concepción original de la situación se vuelva *verdadera*” (Merton, 1963: 505). Este concepto se ha utilizado en investigaciones recientes sobre colectivos juveniles migrantes que protagonizan trayectorias de fracaso escolar situándose en acogida en el polo de la indeseabilidad social, como los marroquíes (Pàmies, 2013; Ballestín, 2010), los jóvenes colombianos (Echeverri 2010) o los jóvenes dominicanos protagonistas de este estudio (Giliberti, 2013).

Reflexiones conclusivas

Los grupos por niveles en todas las materias –definidos con el concepto de *tracking* por la literatura académica– responden en España a una *práctica oculta*. En efecto, se desarrollan sin estar previstos por la normativa y sin que se visibilicen, se expliquen o se justifiquen oficialmente, formando parte del sistema organizativo interno del centro. Para saber si una escuela realiza grupos por niveles la única manera es conocer de forma muy profunda su funcionamiento, por ejemplo a través de una etnografía. La razón del debate público negado responde evidentemente al hecho de que esta práctica –que genera grupos de los *buenos* y de los *tontos*– no se conforma con los parámetros interculturales de lo políticamente correcto. Así pues, la retórica acaba siendo la educación intercultural, mientras que la práctica se desarrolla a través de la diferenciación por niveles, estrictamente vinculada a una dimensión de clase y de pertenencia étnica.

A lo largo de la comunicación se ha podido ver como la formación de los grupos por niveles –o *grupos buenos* y *grupos malos*– tienen la tendencia a perpetuar las estructuras existentes a nivel de clase y de adscripción étnica, en un paradigma de reproducción social (Bourdieu y Passeron, 1977; Collins, 2009). En los *grupos bajos* las expectativas del profesorado son evidentemente menores que para los *grupos buenos*, al creer que los estudiantes tienen unas capacidades inferiores; de esta forma, la preocupación principal del profesorado en estos grupos se limita a la gestión de las conductas y el

mantenimiento de la disciplina (Pàmies, 2013), alimentando el *efecto Pygmalion* (Rosenthal y Jacobson, 1980) y la *profecía autocumplida* (Merton, 1964) del fracaso escolar generalizado de determinados colectivos. El mayor peligro es que se está trabajando hacia la creación de categorías de ciudadanos con diferentes grados de acceso a las oportunidades académicas, laborales y sociales, con distintos grados de derechos según su posición en la escuela (Van Zanten, 2001; Ponferrada, 2009).

Referencias bibliográficas

- Agrela, B. (2002). La política de inmigración en España: reflexiones sobre la emergencia del discurso de la diferencia cultural. *Migraciones internacionales*, 1 (2): 93-121.
- Alegre, M. Á. y González, S. (2012). La educación del alumnado inmigrante. Planteamientos, límites y oportunidades. En Aja, E., Arango, J. y Oliver, J. (Eds.). *La hora de la integración. Anuario de inmigración en España*. Barcelona: CIDOB.
- Aramburu, M. (2002). *Los 'otros' y 'nosotros'. Imágenes del 'inmigrante' en Ciutat Vella de Barcelona*. Madrid: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ballestín, B. (2010). Entre la força del prejudici i l'efecte pigmalíó: cultures d'origen i resultats escolars dels fills i filles de famílies immigrades. *Quaderns-e de l'institut català d'antropologia*, 15 (1): 61-89.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.C. [(1977) 1970]. *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. [(2003) 1984]. *Cuestiones de sociología*. Madrid: Ediciones Istmo.
- Carrasco, S., Pàmies, J. y Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29: 31-60.
- Collins, J. (2009). Social reproduction in classroom and schools. *Annual review of anthropology*, 38: 33-48.
- Echeverri, M. M. (2010). Son diez horas de viaje y cinco años que se te meten encima. De lo colombiano a lo latinoamericano: identidades migratorias juveniles en España. En Grupo interdisciplinario de investigador@s migrantes (coord.) (2010). *Familias, niños, niñas y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: Iepala.
- Ferrer F. (dir), Castel, J. L. y Valiente O. (2009). *Equitat, excel·lència i eficiència educativa a Catalunya. Una anàlisi comparada*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.
- Garreta J. (2006). Ethnic minorities and the spanish and catalan educations systems: from exclusion to intercultural education. *International Journal of Intercultural Relations*, 30: 261-279.
- Giliberti, L. (2013). *La condición inmigrante y la negritud en la experiencia escolar de la juventud dominicana: estigmas y formas de agencia. Una etnografía transnacional entre la periferia de Barcelona y Santo Domingo*. Tesis de Doctorado. Lleida, Universidad de Lleida.
- Goffman E. [(1981) 1959]. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Merton R. [(1964) 1949]. *Teoría y estructura sociales*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Olmos A. (2010). Construcción discursiva del alumno inmigrante extranjero en Andalucía: el otro en nuestras escuelas. *Revista de Educación*, 353: 469-493.
- Pàmies J. (2013, en prensa). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362.

- Ponferrada M. (2009). Efectos escolares y sociales de la separación por niveles en un instituto de secundaria de la periferia de Barcelona. *Papeles de Economía*, 119: 69-83.
- Queirolo Palmas L. (2012). The social construction of the youth-migration nexus in contemporary Spain. A critical overview. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3: 3-33.
- Rosenthal R. y Jacobson L. [(1980) 1969]. *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupil's intellectual development*. New York: Rinehart and Winston.
- Taguieff P.A. (1988). *La force du préjugé*. París: La Découverte.
- Torres-Saillant S. (1998). The tribulations of blackness. Stages in dominican racial identity. *Latin American Perspective*, 25 (3): 126-146.
- Valencia R. (Ed.). (2000). *The evolution of deficit thinking. Educational thought and practice*. London & New York: Routledge-Falmer Press.
- Van Zanten A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieu*. Paris : Presses Universitaires de France.

Papel de la evaluación en las acciones educativas

Evaluación y Disciplina Escolar en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de Córdoba, Argentina

Incidencias críticas en los recorridos de escolarización

Adela Coria, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (Escuela de Ciencias de la Educación), coriaadela@hotmail.com

Nora Alterman, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina (Escuela de Ciencias de la Educación), nalterman fibertel.com.ar

Introducción

Los procesos, instrumentos y enfoques sobre prácticas de evaluación constituyen un capítulo específico de las orientaciones políticas -nacionales o jurisdiccionales- de evaluación y de las propuestas pedagógico-didácticas en diferentes niveles. Estas orientaciones, así como las que se definen en nombre de la convivencia escolar también en diferentes niveles, tienen importantes efectos en la subjetividad, y en el propio destino escolar de quienes se exponen a sus resultados, en particular en el tránsito entre niveles del sistema educativo, o en el interior mismo de un nivel.

La comunicación pone el acento en los resultados obtenidos en nuestra investigación (SECYT, UNC, 2012-2013) sobre los dispositivos de evaluación de los aprendizajes en el pasaje de la escolaridad primaria a la secundaria en escuelas públicas de la ciudad de Córdoba, Argentina, sobre la base del análisis de casos, reconstruidos a través de entrevistas, observaciones y análisis documental.

Se muestran marcas distintivas de este dispositivo en el primario y el secundario, sus solapamientos, divergencias y eventual autonomía en el tránsito de un nivel a otro, asumiendo una perspectiva política y socio-antropológica que recupera particularmente el enfoque etnográfico desarrollado por E. Rockwell (2009) y E. Rockwell y J. Ezpeleta (1995).

Finalmente, se destaca el valor de la producción de conocimiento educativo para el trazado de políticas públicas y la transformación de la escuela.

Un enfoque socio-antropológico

Para nuestro análisis, hemos entendido que los dispositivos evaluativos y de regulación de la disciplina escolar son fundamentales en procesos de construcción de identidades. Desde la ya clásica indagación de P. Perrenoud sobre el éxito y el fracaso escolar, la evaluación ha sido una temática que ha preocupado a los investigadores, tanto desde el punto de vista sociológico, psicológico o pedagógico-didáctico. (Perrenoud, P., 1990; 2008; Camilloni, A., 1998; Litwin, E., 2008, entre otros), en un constante esfuerzo por mostrar su problematicidad y carácter político, moral y social.

El vínculo entre “adquisición, evaluación y transmisión” ha sido especialmente destacado por Bernstein, en términos de proporcionar en última instancia una “regla simbólica general para la conciencia”. Así, es potente el poder del dispositivo pedagógico en la construcción de identidades. Se adopta la categoría “dispositivo” para el estudio de la red compleja de discursos, prácticas, instrumentos y efectos sobre los sujetos, tanto en el caso de la evaluación como en el de la disciplina escolar (Bernstein, 1993).

El enfoque de Bernstein resulta de interés pues para él la evaluación “condensa el significado de la totalidad del dispositivo” (1998: 66) y es, en tanto evaluación continua, la “clave de la práctica pedagógica”. En cuanto a la disciplina escolar, ha puesto su atención en cómo el discurso instruccional queda incluido en el discurso regulativo, que es de orden moral y, en sentido amplio, ayuda a comprender los complejos dispositivos que regulan el orden en la escuela, la disciplina en los sujetos y el disciplinamiento social, como efecto a largo plazo.

El aporte de Bernstein también interesa por cuanto ha contribuido a poner la atención analítica en las “variaciones” y “relaciones entre” categorías en el “pasaje” de un código curricular a otro –para nuestro interés, de un nivel educativo con ciertas reglas dominantes, a otro que las niega, contradice, da continuidad, entre otras formas de relación posible.

Una tematización especial requiere el vínculo de los dispositivos operantes a nivel institucional y las políticas que el Estado traza para regularlos. Diversos autores han advertido en ese sentido que si bien desde el discurso pedagógico oficial las normas sobre-determinarían la elaboración de las principales reglas de juego, existe un conjunto de mediaciones que re-interpretan la norma según tradiciones institucionales e individuales y la re-articulan en definiciones operativas más próximas al quehacer docente que las modifican en muy diversos sentidos. (Rockwell, 1995; 2009; Coria, 2013).

Mirar la escuela en su complejidad

Desde el enfoque referido, para esta comunicación centramos nuestro análisis en uno de los casos en que indagamos la problemática. Exponemos así algunos indicios que entendemos constituyen condiciones excepcionales para la ocurrencia de la experiencia escolar por sus disposiciones

estructurales, su dimensión relativamente manejable, los criterios político-pedagógicos dominantes, las trayectorias del cuerpo docente, el estilo de gobierno institucional pero, en particular, por cuanto los dispositivos de evaluación y regulación de la disciplina escolar son especialmente cuidados. Estos dispositivos se articularían en el interior de una configuración de discursos y prácticas cuya complejidad creemos necesario considerar en tanto contexto que se trama en la vida cotidiana en que ocurre la escolarización.

Se trata de una escuela pública de gestión privada sin fines de lucro¹, que pertenece a una comunidad específica. La escuela ofrece escolaridad desde inicial a secundaria,² cuya matrícula se mantiene relativamente estable, con menor cantidad en el secundario. Atiende cotidianamente a seiscientos alumnos en los tres niveles. Además del currículum oficial, se incluyen contenidos propios de la cultura comunitaria y una propuesta intensiva de enseñanza del idioma inglés.

El caso tiene la impronta de las escuelas consideradas de élite, esto es, escuelas de doble escolaridad, con óptimas condiciones de infraestructura edilicia, equipamiento tecnológico de última generación, figuras intermedias de gestión: coordinadores y psicopedagogos, fuerte vocación de sustentar proyectos innovadores, un sistema de becas de estudio que facilita el estudio de alumnos de menores ingresos, una formación sistemática en servicio de sus docentes.

El ideario comunitario funciona como elemento convocante y de cohesión institucional estimulando un marcado sentido de pertenencia de sus miembros. Muchas familias de la escuela se conocen entre sí y comparten buena parte de la vida social. Este rasgo identitario promueve cierta familiaridad en los vínculos interpersonales, cuyos efectos suelen ser dispares; a veces habilita condiciones para la integración, otras produce cierto relajamiento de las reglas de enmarcamiento profesor-alumno, prestándose a cierta confusión de los lugares. La familiaridad es una característica común en escuelas comunitarias, y cuando no median reglas claras y explícitas, aquello que constituiría una virtud puede convertirse en obstáculo en la construcción de la autoridad.

La escuela cuenta con un modelo de *gestión ampliada*, como se ha definido en el proyecto institucional, es decir, un modelo consensuado en la toma de decisiones respecto de las principales cuestiones escolares. La inserción de los coordinadores³ de áreas curriculares y de un equipo de orientación psicopedagógica atravesando los tres niveles constituyó parte de las innovaciones de los últimos años.

En conjunto, esos movimientos organizacionales y el estilo de gobierno escolar son auto-percibidos como logros relevantes en tanto condiciones para el despliegue de procesos colectivos de construcción pedagógica en torno a la enseñanza, la evaluación y los problemas de disciplina y convivencia escolar.

1 En Argentina, la Ley Nacional de Educación 26206/06 define la doble condición de Escuelas Públicas de Gestión Estatal y de Gestión Privada. Las de Gestión Privada están reguladas en el Título III Artículos 62 a 66. Los estados provinciales tienen políticas diferenciales de financiamiento de las actividades curriculares de las escuelas de gestión privada. La provincia de Córdoba es una jurisdicción en la que dicho financiamiento alcanza aproximadamente al 80% de las escuelas de esa condición.

2 La Ley citada precedentemente en sus artículos 16 y 17 y ss. regula la estructura del sistema en educación inicial, primaria, secundaria, sus modalidades, y superior. La obligatoriedad se extiende entre los 5 años y la culminación de la educación secundaria.

3 La escuela cuenta con coordinadores en Ciencias Naturales, Matemática, Lengua, Ciencias Sociales, Tecnología, Educación Física, Inglés, Educación Artística. La función principal es asesorar y orientar las propuestas de enseñanza de maestros y profesores, propiciando criterios comunes en torno a enfoques teóricos y metodológicos.

Un aspecto interesante a destacar es la política de reclutamiento de sus miembros. Si bien es una escuela de gestión privada con subvención estatal, cuenta con un programa de becas de estudio que funciona como sistema solidario donde los que más tienen sostienen a los que menos tienen.

Si bien el ideario institucional se transforma en el factor aglutinante de esta heterogénea población, resulta de interés indagar la experiencia escolar en un ámbito donde se convive, con mayor o menor conflictividad, con la diferencia cultural, cognitiva y socioeconómica entre pares.

Reglas, prácticas y tradiciones evaluativas dominantes en el pasaje entre niveles educativos

Las características de los dispositivos de evaluación que regulan el nivel primario y el secundario no suelen ingresar como categorías de análisis del fracaso escolar en los primeros años de la secundaria, que en términos estadísticos concentran importantes porcentajes de abandono y repitencia⁴.

En el cambio de nivel⁵, los chicos aprenden formas de transitar la experiencia escolar bajo nuevos principios de control y poder propios del dispositivo en el que se ingresa, cuyos rasgos son estructuralmente diferentes del nivel que se deja atrás. Se diría que todos los aspectos de la vida escolar se modifican, desde los típicos rituales escolares de la formación al inicio de la jornada escolar, el currículum y sus implicancias en la forma de organización de los tiempos y ritmos de enseñanza, hasta los criterios y formas de evaluación de los aprendizajes, cuyas disposiciones y normativas inauguran, como mencionamos, un nuevo código curricular.

En el contexto escolar que estamos analizando, indagamos las marcas del proceso de pasaje del primario a la secundaria e interpelamos los rasgos distintivos del dispositivo de evaluación que regula cada nivel. Para esta comunicación tomamos sólo el evaluativo, con la certeza de que los efectos de formación de los sujetos se comprenden cabalmente en el análisis del interjuego entre los tres dispositivos formativos escolares: la evaluación, el currículum y la disciplina escolar. En nuestra hipótesis, las variaciones en los criterios pedagógicos que los regulan tienen consecuencias sobre los resultados académicos.

Focalizamos dos dimensiones de análisis del dispositivo de evaluación: los mecanismos de reclutamiento de la matrícula de la educación secundaria y la relación entre reglas y prácticas evaluativas en cada nivel. En cuanto al acceso a la secundaria, los estudiantes no tienen más condicionamientos que la adscripción a los ideales confesionales y tener aprobado el sexto grado de la primaria, a diferencia de otras escuelas de élite que filtran el proceso de selección de su matrícula mediante

4 A nivel nacional, entre los años 2008-2009, la tasa de repitencia –es decir, el porcentaje de alumnos que se matriculan como repitentes en el mismo año de estudio- para el primer año de Secundaria Básica (7mo año) ascendía a 9,30%, siendo del 15,57 % en el 8vo año. La de abandono interanual –es decir, el porcentaje de alumnos que no se matriculan en el año lectivo siguiente- para el primer año es de 3,56% alcanzando el 12,08% en segundo. Indicadores de eficiencia interna por nivel y año de estudio. Educación Común. Fuente: La Educación Argentina en Cifras 2010. Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). Ministerio de Educación de la Nación. Febrero de 2011. p. 12. www.diniece.me.gov.ar

5 Dicho análisis para el pasaje de la Educación Secundaria a la Universidad ha sido desarrollado en el caso de la Facultad de Ciencias Económicas, UNC. Ver Goldenhersch, Coria, Saino y otros, 2006.

criterios explícitos como, por ejemplo, examen de ingreso⁶, o implícitos, como su pertenencia a una determinada clase social⁷. La gran mayoría de alumnos que finalizan la primaria continúan en la secundaria. La continuidad de las trayectorias en el mismo espacio social está garantizada.

Vale decir que la secundaria recibe alumnos que han logrado culminar con éxito el último grado de la primaria, algunos con mejores calificaciones que otros. Sin embargo, rápidamente comienzan a identificarse problemas de aprendizaje en las calificaciones de los exámenes integradores en 1ero. Como suele decirse en la jerga cotidiana, “se las llevan a diciembre o a marzo”- situación que se profundiza en 2do año. ¿Cómo interpretar este dato de la realidad? Creemos que interpelando la relación entre reglas y prácticas de evaluación estipuladas por nivel podremos avanzar algunas hipótesis.

En el nivel primario, según la normativa, la escala de evaluación es cualitativa: No Satisfactorio (NS); Satisfactorio (S); Bueno (B); Muy Bueno (MB); Excelente (E). “Pasar de grado” implica obtener S como mínimo en todas las áreas curriculares. El NS en la libreta provoca que el alumno deba rendir en el turno de febrero/marzo los contenidos de las etapas del año anterior. De no aprobarse el/ los exámenes, el alumno debe “repetir” el grado.

Del lado de la normativa entonces, los alumnos tienen una sola oportunidad de “salvar” el año lectivo. En la práctica, esta institución instrumenta instancias de recuperación antes de cerrar cada etapa como modo de flexibilizar las prescripciones. Este modelo contrasta fuertemente con el dispositivo de evaluación de la secundaria, en términos de oportunidades que se brindan a los alumnos del ciclo básico. Como ha sido sostenido desde las políticas educativas provinciales, los estudiantes tienen acceso a dos turnos de exámenes, uno en diciembre y otro en marzo; de no aprobar todas las materias en ambos turnos, puede “llevarse” tres materias previas y “pasar” de año. Esas materias deben ser rendidas y aprobadas en el transcurso del año lectivo.

Tendríamos entonces la aparente paradoja del contraste entre un dispositivo de acreditación rígido en su concepción –el de primaria-, y uno que ofrece varias alternativas de inclusión y permanencia de los alumnos en el sistema, y es en consecuencia más flexible –el de secundaria-. Sin embargo, esa situación paradójica desaparece cuando se constata que desde las estadísticas nacionales prácticamente no hay alumnos repitentes en el último grado de la escuela primaria, dato que expresa muy buenos logros académicos⁸, mientras resultados evaluativos y de investigación recientes muestran altos índices de repitencia y/o abandono en 1er y 2do año del ciclo básico de la escuela secundaria, como ya lo hemos señalado.

6 Hemos estudiado un caso en el que tratándose de una escuela de élites dependiente de la Universidad Nacional, que alberga alrededor de 2000 estudiantes, el examen es el mecanismo de acceso a una matrícula acotada a aproximadamente 240 alumnos, a partir del 6to grado de la primaria, continuando toda la secundaria. Cuenta con un año más de formación que las escuelas comunes y doble escolaridad. A partir de 2009, se viene discutiendo el sorteo como una alternativa al examen, que busca habilitar formas de inclusión que democratice los procesos de selección. Salvando las distancias, se trata de una problemática análoga a la planteada por Monique de Saint Martin (2007) quien, retomando a Bourdieu, plantea que el examen expresa la instauración de fronteras sociales.

7 En un texto sobre la formación de las élites en nuestro país (Tiramonti, Ziegler y otros, 2008) se afirma que no son solo las familias las que eligen las escuelas, sino que las escuelas eligen a las familias. Así se reproducen los privilegios.

8 En el relevamiento estadístico citado para todo el país, la tasa de promoción efectiva –es decir, el porcentaje de alumnos que se matriculan en el año de estudio siguiente - para los años 2008-2009 para el 6to año de la escolaridad primaria ha sido del 95,77% y la de repitencia, 3,05%

En el caso estudiado, si bien no existe repitencia ni abandono, los testimonios dan cuenta de una gran preocupación por las bajas calificaciones de los alumnos de 1er y 2do año y las severas dificultades de comprensión y de estudio que evidencian. En nuestra hipótesis, el desfase que se observa entre los resultados académicos de la primaria y la secundaria obedecerían a múltiples factores, entre los que destacamos uno de orden regulativo y otro en el plano de las prácticas.

En el orden de las regulaciones, el S del nivel primario representa el 40 % de los contenidos aprendidos en una asignatura, proporción significativamente inferior de los saberes que luego se exigirán en la secundaria, que acredita con 6 puntos, es decir, se demanda dar cuenta del 60% - como mínimo- de los contenidos.

En el plano de las prácticas, la rigidez de las reglas de acreditación del primario contrasta fuertemente con los modos en que los maestros evalúan efectivamente, inscriptos en una tradición pedagógica (Goodson, 2000), que mira al niño en su integralidad y por ende se habilita una mayor flexibilización en los criterios de evaluación durante la escolaridad. En el caso de la secundaria se invierte la ecuación: la flexibilidad de las reglas de acreditación contrasta con la matriz de formación del profesor, que se inscribe en una tradición más académica y de código colección, desde la cual se evalúa el rendimiento del alumno (mirada de la disciplina) independientemente del recorrido global que haya podido alcanzar durante el año.

Mirar en profundidad las tradiciones emergentes en el pasaje entre niveles es una condición fundamental para la realización de políticas de igualdad que garanticen la continuidad de las trayectorias escolares y el cuidado de la subjetividad.

Etnografía y política

Para cerrar, nos permitimos compartir con Rockwell (2009: 38; 30) la reflexión sobre el “destino del conocimiento” a la que invita hace ya años y retoma en sus publicaciones más recientes, en sus palabras, sobre el vínculo entre etnografía y transformación educativa.

En un marco de dudas sobre los avatares de las reconstrucciones analíticas, las escrituras etnográficas y las nuevas formas de socialización del conocimiento producido, conviene en posicionarse políticamente, sosteniendo

“(…) que la investigación etnográfica es relevante para la educación en la medida que se adopte una perspectiva antropológica que recupere la dimensión histórica. Su relevancia se da justamente en el dominio de la conciencia, en la transformación de las concepciones que filtran la experiencia y orientan las prácticas de quienes trabajamos en este campo. (...) Producir conocimientos nos compromete a realizar su valor dentro de los procesos políticos y sociales en los cuales participamos” (Rockwell, 2009: 38-39).

En escenarios de desarrollo sostenido de políticas inclusivas, sostenemos esa visión y abogamos con este trabajo a contribuir a la elaboración de propuestas político-pedagógicas que no produzcan exclusiones y reproduzcan desigualdades injustas producidas dentro de y desde los dispositivos y prácticas de evaluación y regulación del conocimiento escolar.

Referencias bibliográficas

- Alterman, N. (2009). "La gestión de un cambio disciplinario en una escuela de nivel medio: problemas y desafíos". *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE. México.
- Alterman, N. (1999). "La disciplina escolar en las escuelas secundarias". *Revista Páginas, Esc. Ciencias de la Educación*, Año 1, Nº 1. Córdoba: Narvaja Editores.
- Alterman, N. y Coria, A. (2012). "La cuestión de la disciplina escolar y la didáctica. Una lectura desde Phillippe Meirieu". En Dr. Alfredo Furlán (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: 257 a 276*. Madrid: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- (1993). *La estructura del discurso pedagógico. Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid: Morata.
- Camilloni, A. y otros (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Coria, A. (2009). "Investigación, políticas curriculares y de enseñanza". *Revista Cuadernos de Educación*, Año VII, Nº 7, Córdoba: CIFYH, UNC.
- Coria, A. (2013). "Entre curriculum y enseñanza. Aristas de un proceso político-pedagógico en la construcción de la política curricular de la enseñanza en Argentina (2004-2007)". En Estela M. Miranda y Newton Paciulli Bryan, *Formación de profesores, curriculum, sujetos y prácticas educativas en Argentina y Brasil*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC. En Prensa.
- Coria, A.; Alterman, N., Sosa, M. (2007). "La Escuela Media en Argentina. Entre regulaciones y prácticas en iniciativas y proyectos escolares. Un Análisis a partir del caso de la ciudad de Córdoba". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. XII, Nº 32. México.
- Furlán, A. et al. (2004). *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en centros escolares*. Univ. Guadalajara. Univ. Cs de la Salud. SEJ; Dpto. de Psicología Básica. México.
- Goldenhersch, H., Coria, A., Saino, M; Moughty, T.; Chiavassa, N. (2006). *Deserción estudiantil en la universidad. Estudio de un caso: la Facultad de Ciencias Económicas*. Córdoba: Asociación Cooperadora de la FCE.
- Goodson, I. (2000). *Cambios en el curriculum*. Madrid: Octaedro.
- Litwin, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- (2008) *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, E. (coord.). (1995). *La escuela cotidiana*. México: FCE.
- Rossano, A. (2006). "El pasaje de la primaria a la secundaria como transición educativa". En Terigi, F. (comp.) *Diez miradas sobre la escuela primaria*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- De Saint Martin, M. (2007). "¿Meritocracia o cooptación? La formación de las élites en Francia". *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 5. Recuperado el 21 de Abril de 2012, de http://www.uv.mx/cpue/num5/critica/saintmartin_meritocracia.html).
- Tiramonti, G. (2011). *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media*. Buenos Aires: FLACSO-Homo Sapiens.
- Tiramonti, G. y Ziegler, S. y otros (2008). *La Educación de las Elites*. Buenos Aires: Paidós.

¿El *Gatopardo* en la escuela?: Análisis de las actitudes de los agentes de un sistema escolar ante la evaluación por competencias

Emilio Pastor Platero, I.E.S. “Carpetania” (Yepes, Toledo), epastorplatero@hotmail.com

Introducción

La Ley Orgánica de Educación 2/2006 de 3 de mayo (en adelante, LOE) y sus posteriores desarrollos y concreciones, además de otras novedades, ha aportado un aspecto, poco comentado por la opinión pública, pero crucial en la práctica docente: la evaluación de alumnos y profesores por **competencias**¹ (Banadusi, 2008; Gasparini, 2008; Hanchane y Verdier, 2008; Maurin, 2007; Ropé, 2000), vehiculadas por **criterios de evaluación** que, a su vez, deben desglosarse en **indicadores**. Si bien este tipo de evaluaciones de los sistemas expertos (Giddens, 1990; Velasco *et alii*, 2006) ha empezado a estudiarse en otros ámbitos de la denominada Sociología de los grupos profesionales² (Champy, 2009; Demazière y Gádea (eds.), 2009; Dubar, Tripier y Boussard, 2011; Freidson, 2001; Hughes, 1996; Payet, 1997), el análisis de su impacto en contextos escolares es un territorio casi inédito.

De ahí que el objetivo de esta comunicación sea el de presentar algunos datos sobre las opiniones y posiciones de los diversos agentes sociales implicados en un contexto escolar determinado, en un instituto público en un pueblo de Castilla la Mancha en el que estamos realizando investigación etnográfica desde 2008, justo en el momento en que se empezó a implantar la LOE.

Debe tenerse en cuenta, además, que la consideración de *agentes* (Kockelman, 2006, 2007; Díaz de Rada, 2010) no se reduce en nuestros datos y análisis, como ocurre en ocasiones en los estudios que

1 En la nonata LOCE aparecieron tímidamente como mera referencia sin definición. En el momento que escribo estas páginas, el proyecto de ley de la LOMCE (Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de Enseñanza) no modifica apenas este aspecto.

2 Es sabido que el término inglés *profession* no tiene una correspondencia exacta con el español *profesión*, de ahí que opte por grupo profesional, a pesar de que pueda entenderse como una reificación de los agentes implicados.

tratan de estos sistemas, a la dicotomía entre *expertos* (profesores, representantes de la administración...) y *usuarios* (alumnos, padres...), sino que tales categorías deben refinarse³ a partir de las pautas que nos ha marcado el trabajo de campo. Así, además de agentes como los anteriormente citados tendremos en cuenta lo que puede denominarse *expertos-usuarios* (p.e., profesores con hijos en edad escolar) y *usuarios-expertos* (p.e., padres que son profesores en otros centros educativos, o que, al haber tenido varios hijos escolarizados conocen, al menos, los rudimentos operativos del sistema).

¿Qué son las competencias?

Gran parte de los autores que se han planteado de manera crítica en qué consisten las *competencias* han destacado su ambigüedad (Le Goff, 1999; Del Rey, 2010 y 2013). Por ejemplo, Bronckart (2008), tras enumerar las definiciones que han aportado diversos especialistas, llega a plantearse si es pertinente tal concepto, dada la inconcreción de las mismas. Sea como fuere, la OCDE en su *Proyecto DeSeCo* (1999) define las denominadas *competencias* claves de la siguiente manera:

La capacidad puesta en práctica de integrar conocimientos, habilidades y actitudes para resolver problemas y situaciones en contextos diversos, es decir, la integración de conocimientos teóricos y prácticos para ser aplicados en situaciones distintas de las propiamente escolar y académica.

En la LOE se definen como “un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes que son necesarias para la realización y el desarrollo personal, escolar y social y que se han de desarrollar a través del currículo”, y se desglosan en las siguientes: *Comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, tratamiento de la información y competencia digital, social y ciudadana, cultural y artística, aprender a aprender, y autonomía e iniciativa personal*. Con todo, algunas comunidades autónomas han introducido algunas particularidades. Andalucía y País vasco cambian la denominación de algunas de ellas, Cataluña las agrupa y, la que nos interesa, Castilla la Mancha añade una novena competencia: la *emocional*.

Actitudes ante la implantación de la evaluación por competencias

La primera noticia que se tuvo en el centro estudiado de la evaluación por competencias fue con motivo de las oposiciones celebradas en junio y julio de 2007. En las “Memorias”, los candidatos debían entregar además de las preceptivas unidades didácticas, la relación entre éstas y las competencias, lo que provocó que varios profesores interinos se quejaron acerca de la claridad del proceso. Así unos compañeros de Tecnología comentaban⁴:

-Ó: Vamos, es que en las últimas oposiciones, casi seguro que ninguno de los del tribunal sabía nada de las competencias. ¿Cómo van a juzgar las programaciones?

3 Cfr., en un sentido más amplio, Lahire (2004).

4 Por ética, sólo indico la inicial de los agentes.

- F: y eso de que había que preparar doce unidades didácticas..., no se lo creen ni ellos... Yo sé que alguien aprobó y sólo entregó diez... Fíjate la idea que tendría alguno... Es que no decían nada, sólo coger memorias, coger memorias.

-T: es que en este acto sólo estamos para coger memorias... Luego, en la prueba es cuando decíamos. “Oye, que tienes más o que tienes menos unidades didácticas”... a una chica se lo dijimos, y el arreglo era fácil... Con poner “Presentar Proyecto” y “Corregir Proyecto”, ya estaba... [Ó. y F. ponen cara de extrañeza] Lo que no sé, F., es cómo te has podido enterar de eso... Eso es privado...

-F: Yo lo sé...

- Ó: Además, eso de las competencias...

- T: El tribunal sólo evalúa el ejercicio, las memorias venían con nota, son cosa de la Comisión.

- Ó: Y mira, encima en Castilla la Mancha se sacan una competencia que no hay en ningún lado, la Emocional, ¡los más chulos de Europa!

El cuestionamiento a la valía de los miembros de los tribunales se vehicula por medio de la alusión a la ignorancia que tienen de las novedades contenidas en la ley. Esta crítica se imbrica con anécdotas que subrayan un tópico en estas conversaciones: la arbitrariedad de este sistema de reclutamiento. La intervención de T., que fue miembro de un tribunal, intenta corregir esas sospechas, al subrayar la especialización dentro del organigrama de la oposición (“quién evalúa qué”).

Con todo, el momento de la implantación “oficial” de este sistema fue en el curso 2009/10. Desde el primer claustro, el director del instituto advirtió: “Tenemos un nuevo inspector [no indica su nombre] (...), vendrá con frecuencia, porque este año va a evaluar al Departamento de Historia..., y va a mirar CON LUPA⁵ –así me lo ha dicho-, las programaciones de todos... En especial, los indicadores y los criterios de evaluación”. Cada departamento, por tanto, tuvo que realizar sus programaciones didácticas atendiendo a esta novedad, con las quejas subsiguientes y soluciones que iban desde copiar (o, al menos, retocar) las programaciones proporcionadas por las diversas editoriales, conseguir otras programaciones de otros centros o de amigos, y las de creación más o menos original. Desde el primero momento, nos encontramos ante un leit-motiv característico de los sistemas expertos escolares, consistente en presentar a la administración como coartada o como justificación de actitudes de los diversos agentes, o como cierre que impide la realización normal de su actividad docente (Eddy, 1975). Los comentarios de los profesores eran constantes acerca de la dificultad de realizar la tarea, al no tener referencias en las que basarse y al constatar que para cada asignatura los criterios de evaluación variaban en número y en lo que abarca cada uno. Así, dos profesores comentaban:

- A: En Historia no hay tanto problema. Un criterio, Roma; otro, Grecia..., y así hasta final. Lo que pasa es que hay algunos transversales y los tenemos que poner en todos los temas y, sobre todo, cómo ponderamos.

⁵ En la transcripción del discurso directo de los agentes, las mayúsculas indican énfasis.

- E: En Lengua, lo tenemos crudo. Los criterios abarcan todo el curso, no podemos cerrar ninguno... y los indicadores que salen... no sé ni cómo ponderarlos. Y para rematar, ¿cómo metemos la competencia matemática?

Esta perplejidad ante la innovación se traslada a todos los niveles de relaciones de agentes. En la reunión de tutores con padres (sería mejor decir, madres) de alumnos, una usuaria-experta (maestra de infantil), se quejaba ante un profesor que dio clase a sus hijas mayores (ya universitarias) del grado de desconocimiento que, desde su punto de vista, había en el instituto:

- E: Es que, vamos, vaya plan que tenemos. Porque, ¡qué página tenéis! Ni la PGA, ni los criterios de evaluación..., ni nada. Y esos documentos tienen que estar, por ley. Y, encima, le preguntan al tutor por si cambia algo con la nueva ley y suelta, ¡QUE NO TIENE NI IDEA!, ¡que ya se verá! Vamos a ver, tú no puedes contestar así a una madre... Di lo que sea, lo que se te ocurra, PERO CONTESTA.

El momento en que se intentó aclarar fue en una reunión de profesores de diversos institutos de la zona con el anterior inspector en un curso convocado por el CPR sobre “Adecuación de las programaciones a la LOE”, en dos sesiones de tarde (aproximadamente de 4 a 8 de la tarde), con una diferencia entre ambas de 15 días, en noviembre. La dinámica de tal curso es la habitual: el ponente presenta un material que entrega previamente en fotocopias usando el PowerPoint, donde se reproduce el material entregado. Sus comentarios son del tipo “no es complicado”, “puede hacerse”, “es lo de siempre, pero de otra forma, más formalizado”. Explica cómo evaluar por competencias a partir de un ejemplo que asegura “he sacado de mi programación”. La unidad didáctica se organiza a partir de “indicadores básicos” (los que deben cumplir los alumnos para alcanzar el aprobado) y otros indicadores que se van sumando, pero que se consideran “sólo para sacar nota”. Cada indicador es dicotómico. La exposición va seguida de dudas y quejas por parte de los asistentes. Hay quien plantea qué pasa si no cumplen los indicadores de mínimos, pero sí los de máximos. Otros opinan si es posible establecer notación numérica a cada indicador y hacer medias de todos. El debate se mantiene hasta que el ponente da su brazo a torcer y concede: “Bueno, es otra manera de hacerlo, pero es más fácil [i.e., me gusta más] la mía”. Una de las muestras de hostilidad más clara viene a cargo de una profesora de Inglés que señala:

- A: Todo esto está muy bien, vale y lo puedo aplicar en mi clase, pero resulta que hay un criterio de evaluación por el que tengo que evaluar a los chicos y si usan la lectura en su tiempo de ocio, ¿qué hago? ¿Me paso por sus casas por las tardes, o los fines de semana, para ver si leen? ¿Me voy de botellón con ellos para ver si entre cubata y cubata se leen un poema?

La respuesta del ponente es “Hay maneras de hacerlo. Seguro que si piensas un poco, hallas la solución.” Al final, el debate se corta con “como lo marca la ley, es nuestra obligación”. Otro debate surge acerca de si las actitudes y el comportamiento deben considerarse criterios mínimos o no. El ponente (inspector en ejercicio) se niega en redondo a que sea así. Los asistentes se dividen por Institutos y materias afines para “realizar una unidad didáctica” que se defenderá en la siguiente sesión. En ella, cada grupo de expertos ha hecho cosas muy diferentes a las esperadas. En primer lugar toma la palabra la directora de uno de los institutos, profesora de Física y Química, que es la

única que ha seguido las pautas dictadas en la sesión anterior. La exposición provoca el comentario en voz baja de una colega de otro instituto, que intenta rebajar los méritos: “Es que siempre tiene que ir de *Doña Perfecta*..., pues los criterios que dice no son correctos, ni adecuados, ni para el curso, ni para la materia... Eso de que la formulación sea básica en 3º ESO... Pero ya sabemos todos cómo es, y las ínfulas que se da...”.

A continuación presentan su aporte miembros de IESO de la zona, vinculan las competencias al Plan de Lectura del Centro. Su exposición también provoca comentarios peyorativos por otros compañeros: “Sí, claro, estos maestrillos..., mucha actividad, pero el nivel de los chicos es el que es, que luego los sufrimos nosotros en Bachillerato”. Los profesores del tercer instituto asistente declina participar, “porque no hemos hecho nada...”. En voz baja, comenta la profesora de Inglés antes citada: “No nos creemos nada de esto... No vale para nada... vamos a seguir con nuestras notas de siempre.” El último instituto implicado presenta un programa informático sobre cómo introducir los indicadores y evaluarlos, aunque “cada departamento pone los suyos”. El ponente felicita a los participantes, señalando: “¿Veis cómo no era tan difícil? Ahora sólo os falta que os pongáis a trabajar... Ya veréis qué bien os sale.” Esta es la única formación que reciben los expertos, cuando ya han enviado (y se supone que se han aprobado) las distintas programaciones didácticas, en las que deben aparecer estas novedades.

La implantación de la evaluación por competencias

A partir de este momento, la implantación de la evaluación por competencias se impone en el instituto estudiado. La novedad hace que los diferentes agentes se muestren contrariados ante la novedad. Así, hay alumnos que se quejan porque “si apruebo los exámenes, ¿cómo voy a suspender por un indicador? Esto no es así, la ley está mal...”. Expertos que justifican a usuarios (i. e., padres) que su hijo “suspende, pero no suspende, pues sólo tiene que recuperar un indicador de un criterio. Los demás los aprueba”. Quejas porque tanto expertos como usuarios conocen otros sitios donde no se aplica este sistema, ya sea en Castilla la Mancha o en Madrid⁶. Comentarios irónicos sobre que nada ha cambiado en realidad (“No van a hacer nada, dentro de poco hay elecciones y están acojonados, porque pueden perderlas”); comentarios sobre la incapacidad de los miembros de la administración para solucionar el problema (“si es que ni ellos saben cómo hacerlo. Un amigo mío estuvo en una conferencia del tipo que dirige la Oficina de Evaluación de la Junta, ¿y sabes lo que dijo? Que el desglose por indicadores muestra la CREATIVIDAD DE CADA DEPARTAMENTO”). O, en fin, opiniones de expertos que sirven para utilizar la ley como coartada ante posibles quejas usuarias (“A mí si me vienen a decir que por qué suspende su niño, le digo claramente que tiene que recuperar un par de indicadores. Por tanto, en el examen de recuperación tiene que hacer un par de preguntas. Que me dicen que esto es muy raro, que cómo puede ser, pues QUE SE QUEJEN A QUIEN HA HECHO ESTA LEY...”).

Otro aspecto que aparece vinculado a la evaluación por competencias es que, en cada evaluación, a cada alumno se le debe entregar un *Plan de Trabajo Individualizado* (PTI) en el que conste el grado de consecución de objetivos en los criterios de evaluación trabajados en la misma. Lo que provoca

⁶ “En Illescas, lo sé bien porque allí trabaja mi mujer, nadie sabe nada de esto” (F., Música).

un nuevo motivo de desazón para los expertos, pues cada centro propone un modelo que, según el director del instituto estudiado, en Claustro realizado el 26-I-2010: “Tuvimos el otro día una reunión de todos los directores con el Inspector de la zona, para presentar los modelos de PTI, y su respuesta es que están todos mal... Que ellos están trabajando para presentarnos un modelo unificado que podamos aplicar en todos los Centros”. Ante las quejas de varios profesores, la respuesta es un encogimiento de hombros.

Tiempo después, coincido con A., la profesora de Inglés citada antes. Comenta la reunión que tuvieron con el Inspector de zona, que ha trascendido, como historia oral, en los diversos institutos:

Mira, estábamos hartos... Que esto está mal, que lo otro está mal... Le cogimos por banda y le dijimos: “Siéntate ahí, y explícanos cómo se hacen las cosas...”. No veas cómo se puso, que si era una encerrona, que si lo teníamos que saber, que si la ley era así... Total, como la niña de El exorcista. Pero fue incapaz de hacer nada, así que le dijimos que le íbamos a denunciar si no dejaba de tocarnos los cojones. Como le decía M. [profesora de Dibujo]: “Si sólo es trabajo, no hay nada personal”. Pero fue incapaz de hacer nada, y si no sabe hacer las cosas, que no fastide, que tenemos muchas cosas que hacer.

Unos meses más tarde, la respuesta del Inspector a este Instituto fue, en lo que los agentes vieron un rasgo de venganza, no aprobar ninguna de las programaciones propuestas por “no ajustarse a ley”. Lo que provocó también comentarios por parte de algunos de los expertos: “Vale, tumba la programación, ¿y cómo evaluamos? Llega Navidad y le dejamos al chico con la nota en blanco” (T., Tecnología).

Conclusiones

Han pasado varios cursos. En estos momentos, cada programación didáctica del instituto estudiado presenta su desglose de unidades didácticas en las que se relacionan objetivos con competencias y criterios de evaluación con indicadores. ¿Se ha aceptado esta innovación contenida en la LOE? Cabe dudar. Si desde un punto de vista formal y discursivo todos los agentes hablan cotidianamente de “indicadores”, y a cada alumno se le entrega en cada evaluación su correspondiente PTI (en el que se le indica de manera mecánica “Estudiar para el examen de recuperación”), cuando oímos a los agentes implicados en el contexto escolar, da la impresión de que todo sigue igual. Incluso, hay agentes que lo tienen a gala. Así, C., profesora de Lengua indica:

Es que yo nunca he evaluado por competencias... Vamos, NI YO, NI NADIE... Sigo con mis exámenes, con mis medias y todo eso.

O, haciendo observación en una clase de 1º ESO pudimos advertir este diálogo entre profesor y alumnos, cuando el primero iba a entregar al delegado de curso los criterios de evaluación y a comentarlos con el grupo:

P [Profesor]: Bueno, estos son los criterios de evaluación para esta asignatura... Ya sabéis que se desglosan en indicadores. Es lo que debéis cumplir, si queréis aprobar la asignatura... Pero, ya lo sabéis del colegio... [Cara de estupefacción entre los alumnos]

I [Alumno]: A nosotros nadie nos decía nada. Hacíamos exámenes, nos hacían las medias y ya está... que sacabas dos 8, pues 8 en la evaluación... Y ya está, y aquí tampoco nadie nos ha dicho nada... Tú eres el primero.

Entre estas paradojas, entre estas tensiones entre aceptar el sistema experto, entre ese dilema, esa opción entre apertura o cierre, se encuentra el sistema escolar estudiado. Un caso, limitado si se quiere, pero creemos que paradigmático.

Referencias bibliográficas

- Banadusi, L. (2008). "Compétences et employabilité", en A. van Zanten (ed.), pp. 75-78.
- Bronckart, J.-P. (2008). "¿Es pertinente la noción de competencia en educación?". *Novedades Educativas*, 20:211: 4-9.
- Champy, F. (2009): *La sociologie des professions*. París:PUF.
- Demazière, D. y Gádea, C. (eds.) (2009). *Sociologie des groupes professionnels. Acquis récents et nouveaux défis*. París: La Découverte.
- Díaz de Rada, Á. (2010). *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid: Trotta.
- Dubar, C; Tripier, P. y Boussard, V. (2011). *Sociologie des professions*. París: Armand Colin.
- Eddy, E.M. (1975). "Iniciación a la burocracia", en H. Velasco Maíllo et alii (eds.), pp. 325-353.
- Erickson, F. (1982). "El discurso en el aula como improvisación: Las relaciones entre la estructura de la tarea académica y la estructura de la participación social en clase", en H. Velasco Maíllo et alii (eds), pp. 325-353.
- Freidson. E. (2001). *Professionalism. The Third Logic*. Oxford: Polity Press.
- Gasparini, R. (2008). "Compétences sociales des élèves », en A. van Zanten (ed.), pp. 75-77.
- Giddens, A. (1990). *Consecuencias de la modernidad*. Madrid: Alianza, 2004.
- Hanchane, S. y Verdier, E. (2008) : « Économie de l'éducation », en A. van Zanten (ed.), 191-195.
- hugheS, E. C. (1996): *Le regard sociologique. Essais choisis*. París : Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Kockelman, P. (2006). « Agent, person, subject, self ». *Semiotica*, 162 :1/4 : 1-18.
- Kockelman, P. (2007). « Agency. The Relation between Meaning, Power, and Knowledge ». *Current Anthropology*, 48:3: 375-401.
- Lahire, B (2004). *La cultures des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*. París: la Découverte.
- Le Goff, J.P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école*. París : La Découverte.
- Maurin, É. (2007). *La Nouvelle Quésition Scolaire. Les bénéfiques de la démocratisation*. París : Seuil.
- Payet, J.P. (1994). « Lécole à l'épreuve de la réparation sociale : La relation professionnels/ public dans les établissements scolaires de banlieu ». *Revue Française de Pédagogie*, 109 : 7-17.
- Payet, J.P. (1997). « Le sale boulot : division du travail dans un collège de banlieu ». *Les Annales de la recherche urbaine*, 75 : 19-31.
- Rastier, F. (2013). *Apprendre pour transmettre. L'éducation contre l'idéologie managériale*. París : PUF.
- Rey, A. del (2010). *À l'école des compétences. De l'éducation à la fabrique de l'élève performant*. París : La Découverte.

Rey, A. del (2013). *La tyrannie de l'évaluation*. Paris : La Découverte.

Ropé, F. (2000). « Savoirs, savoirs scolaires et compétences », en A. van Zanten (ed.), pp., 161-169.

Van Zanten, A. (ed.) (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF.

Van Zanten, A. (ed.) (2000). *L'école. L'état des avoirs*. Paris :La Découverte.

Velasco, H. et al. (2006). *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos*. Madrid: Editorial Universitaria Ramón Areces.

Velasco Maíllo, H ; García Castaño, F.J. ; y Díaz de Rada, Á. (eds.) (2003). *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.

Efectos Académicos de las Pruebas Censales en Colombia

José Reyes Navarro Arias, Universidad Nacional de Colombia, jrnavarroa@unal.edu.co

Descripción del tema

En Colombia el indicador de calidad más relevante de una Institución Educativa son los resultados obtenidos por los estudiantes de último grado en el examen Saber 11. Este examen es una prueba censal y estandarizada aplicada a los estudiantes de último grado de educación secundaria.

El examen Saber 11, por ser una prueba escrita, pertenece a una etapa prístina de la concepción de evaluación. Los exámenes escritos fueron impulsados por las comunidades religiosas de la Edad Media como un mecanismo eficaz para verificar conocimientos acumulados. Sin embargo, hoy en día, no es relevante la memorización y repetición de datos, sino el desarrollo de competencias. Y aunque el examen Saber 11 se ha actualizado con los avances de la psicometría, el simple acto de pretender medir variables cualitativas tan complejas como la inteligencia y la personalidad, se enmarcan dentro de la visión retrograda y positivista de las ciencias.

La Ley 115 de 1994 reglamenta las áreas obligatorias de la Educación en Colombia, en ella figuran Matemáticas, Humanidades, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales, Tecnología, Educación Física, Ética, Artística, y Religión. No obstante, la prueba Saber 11 cercena la formación integral y mide sólo las cuatro primeras áreas. Y aunque previamente se establecen los estándares para cada una de esas áreas, la prueba abarca sólo la mayoría de ellos.

Por otro lado, la función fundamental de toda evaluación es la formación. En efecto, “evaluar (...) no es igual a medir, ni a calificar, ni tan siquiera a corregir. Evaluar tampoco es clasificar, ni examinar, ni aplicar tests. [...] De estas actividades artificiales no se aprende. Respecto a ellas, la evaluación las trasciende. Justo donde ellas no alcanzan, empieza la evaluación educativa” (Álvarez, 2005, p 12). Aunque el ICFES desarrolla pruebas Saber en los grados tercero, quinto y noveno a fin de establecer

un proceso evaluativo, los puntajes numéricos no permiten detectar individualmente fortalezas y aspectos por mejorar de cada área medida, algo valioso para la retroalimentación.

Es indudable que evaluar significa comparar; se puede comparar el resultado consigo mismo, con los pares y hasta con un parámetro ideal. Como el examen Saber 11 es estandarizado, de acuerdo al puntaje final obtenido se clasifica a los estudiantes y planteles educativos. Según un estudio investigativo realizado por Saray et al., donde se infiere que los puntajes de las pruebas censales de los estudiantes de Cartagena, Barranquilla y Bogotá dependen en gran medida de las condiciones socioeconómicas familiares, es obvio que aquellos estudiantes inmersos en situaciones menos favorecidas quedan inexorablemente relegados a los últimos puestos. Por ello, esta clasificación es ridícula o, al menos, equivocada.

Básicamente, las pruebas Saber 11 son un examen escrito que no abarca todas las áreas, asigna un valor numérico al resultado obtenido y desdeña las condiciones del contexto, por tal motivo, configuran una caricatura de la verdadera evaluación.

En este orden de ideas, la evaluación es un proceso que comienza por la fijación de un criterio claro de calidad, por ello los conceptos de evaluación y calidad son indisolubles. Para Gimeno Sacristán (1996), la calidad de la educación tiene dos enfoques divergentes entre sí, uno es el enfoque instrumental y otro es el enfoque ético. Desde el punto de vista instrumental, la calidad se basa en el producto, es decir, el examen final. Desde la perspectiva ética, la calidad se centra en el entorno, los valores, el quehacer humano y el aprendizaje significativo, es decir, en una formación integral¹.

En consecuencia, ante los directivos y docentes se presenta la disyuntiva de seleccionar el enfoque de calidad educativa que requiere su institución. Sobre el particular, es pertinente plantear dos inquietudes: ¿Qué acciones están efectuando las instituciones educativas para mejorar la calidad? ¿Qué efectos producen esas acciones?

Es relevante identificar estas acciones y sus efectos², porque las instituciones educativas son organizaciones comprometidas con la formación integral de niños, adolescentes, jóvenes y adultos en procura de un excelente desempeño personal, profesional y social para convivir en sociedad. Obtener buenos desempeños académicos basados en los resultados de las pruebas Saber 11 no debe convertirse en la piedra angular del trabajo escolar, sino una consecuencia de la implementación de unos procesos formativos para la vida en sociedad. Esta investigación, además, subsana un vacío teórico, porque se encontraron pocas investigaciones en torno al tema. Además, los resultados de este proyecto dan luces para repensar y redefinir las políticas, estrategias, proyectos y actividades a desarrollar en las instituciones educativas y secretarías de educación de las entidades territoriales.

Como el propósito principal es determinar los efectos académicos de las pruebas Saber 11 en las instituciones educativas, se empezó por caracterizar las diferentes representaciones sociales que

1 La formación integral propende por desarrollar al ser humano en todas sus dimensiones: intelectual, ética, física, afectiva, espiritual, comunicativa y estética.

2 Los efectos académicos son las repercusiones de las acciones derivadas de los resultados de las pruebas Saber 11, que inciden en el diseño, desarrollo y evaluación del currículo. Atañe a la admisión y permanencia de alumnos, modificaciones a los planes de áreas, acuerdos de evaluación interna, distribución del tiempo para los aprendizajes y uso pedagógico de los recursos

sobre las pruebas censales tienen los estudiantes, docentes y directivos docentes; luego se identificaron las acciones académicas derivadas de las pruebas externas, y con ello, se analizaron críticamente las posibilidades y limitaciones de esas acciones.

Metodología

De conformidad con la naturaleza del objeto de estudio se procedió a definir una metodología cualitativa con enfoque etnográfico, la cual permite desentrañar lo oculto en la vida cotidiana de los seres humanos. Hernández, Fernández & Batista (2006) sostienen que en un estudio etnográfico:

El investigador reflexiona sobre puntos como los siguientes ¿Qué cualidades posee el grupo o comunidad que lo(a) distinguen de otros(as)?, ¿Cómo es su estructura?, ¿Qué reglas regulan su operación?, ¿Qué creencias comparten?, ¿Qué patrones de conducta muestran?, ¿Cómo ocurren las interacciones?, ¿Cuáles son sus condiciones de vida, costumbres, mitos y ritos?, ¿Qué procesos son centrales para el grupo o comunidad? (pp. 697- 698).

Por tanto, la etnografía permite descubrir el currículo oculto que se vive dentro del plantel y que incluye los elogios, las relaciones de poder, los valores, las normas de conducta, las tradiciones, las actitudes, con el fin de describir y analizar las creencias, conocimientos y prácticas comunes de la comunidad educativa frente a las pruebas censales.

Las Instituciones Educativas se seleccionaron por el carácter representativo de distintos enfoques de calidad y el estrato socioeconómico de los alumnos. Si la calidad educativa tiene un enfoque instrumental, se destacan la Institución Educativa A (Privado) y la Institución Educativa B (Oficial); pero si predomina un enfoque ético, el caso representativo es la Institución Educativa C (Oficial – rural).

Las técnicas de recolección de información fueron la revisión documental, toma de fotografías, la observación y la entrevista semiestructurada. La revisión de documentos incluyó informes de desempeño académicos internos y externos, acuerdos de evaluación y plan de mejoramiento académico. La entrevista semiestructurada fue tomada del estudio realizado por González (2008): *Efectos académicos de los ECAES en ocho universidades del Valle del Cauca*, pero se ajustó y validó antes de aplicarla. Las entrevistas se realizaron a estudiantes, docentes y directivos docentes en el mes de noviembre de 2012, después de publicados los resultados de los exámenes censales.

Los treinta estudiantes de grado undécimo (diez de cada institución) fueron escogidos por su disposición a cooperar y habilidades comunicativas. Los docentes seleccionados son considerados iconos para su institución. Los directivos (rectores y coordinadores académicos) fueron entrevistados de último con el ánimo de profundizar acerca de la información recolectada con los otros actores del proceso. Las entrevistas tuvieron una duración promedio de 50 minutos y fueron grabadas previo consentimiento informado. Sin embargo, durante el recreo, de manera informal, algunos estudiantes se acercaron a comentar sus percepciones más abiertamente.

Los planteles educativos colaboraron con la investigación sin recurrir a secretaría de educación, pero expresaron sus temores ante un posible juzgamiento. Todos los rectores delegaron la logística

del trabajo de campo a su coordinador académico, mostrando una estructura jerárquica vertical. La información recolectada en las entrevistas (audio) se convirtió a formato de texto (Word) a través del programa de reconocimiento de voz de Windows. Luego, se codificó mediante el programa computarizado Atlas.ti, a fin de reconocer patrones y regularidades que permitieron establecer las categorías para inferir hallazgos.

Un acercamiento etnográfico

La Institución Educativa A está ubicada en una ciudad intermedia de Colombia en un barrio residencial de estrato social 5. Tiene una sede única y es de carácter privado. La jornada estudiantil es completa, de 8 horas diarias. El plantel educativo hace parte de una comunidad religiosa, tiene 2100 estudiantes y 102 empleados entre docentes y administrativos, contratados anualmente. En su infraestructura física *lo tienen todo*: edificaciones modernas, amplios y cuidados jardines y espacios recreativos y una cafetería donde suministran comida balanceada. El clima laboral responde a un ambiente de orden, disciplina y exigencia. Todos los estudiantes están uniformados, pulcros y prolijos. Desde el año 2004 está en la categoría Muy Superior del examen censal. Gracias a su *compromiso con la calidad*, está ubicado en el Nivel II denominado Comprometidos con la Excelencia, del modelo de acreditación de la calidad europea EFQM. Gran parte de los dirigentes políticos locales son egresados de esta institución.



Figura 1. Pasillo de la Institución Educativa A

La Institución Educativa B está ubicada en un estrato social 2 de una ciudad intermedia colombiana. Cuenta con tres sedes, de las cuales dos son para primaria y la sede principal donde se centra la educación secundaria. Es una institución educativa oficial, por tanto, la jornada de clases es de 6 horas, de acuerdo a la normatividad vigente. En la infraestructura se aprecia una edificación vieja y deteriorada, con poca zona verde, espacios restringidos y se percibe más la oscuridad que la luz. Un quiosco hace las veces de cafetería donde venden golosinas y gaseosas. Poseen 2064 estudiantes y 63 docentes vinculados al magisterio estatal. Todos los estudiantes tienen su uniforme pero algunos están raídos y muy gastados. El estilo de dirección es rígido, pues no permiten asociaciones sindicales y se inhiben capacitaciones de maestros en aras de privilegiar lo académico. Sus resultados son notables: a partir del año 2009 permanece en la categoría Muy Superior de las pruebas Saber 11

-fue la primera institución pública local en alcanzar este nivel-. Actualmente está culminando su proceso de certificación bajo la norma ISO 9001.



Figura 2. Acto cívico en la Institución Educativa B

La Institución Educativa C está localizada en una zona rural de difícil acceso. Es de carácter oficial. Este plantel carece de servicios públicos domiciliarios, excepto un precario servicio de energía eléctrica. La institución tiene seis sedes muy dispersas geográficamente. Los salones de clases son de hormigón con techo de palma y tiene amplias zonas verdes. Anexo al plantel, existe la granja integral distribuida en áreas dedicadas a la mayordomía, la piscicultura, las especies menores, la laguna de oxidación, el compostaje y el cultivo de caña flecha, plantas medicinales y árboles maderables. No hay servicio de cafetería.

El Modelo Pedagógico Ambiental (MPA) de autoformación que ilumina la Institución Educativa es de enfoque constructivista, en la cual los estudiantes son protagonistas de los procesos de aprendizaje. La comunidad de docentes, estudiantes y padres de familia han desarrollado un proceso de reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas favoreciendo la construcción de un currículo centrado en los problemas ambientales del entorno. De esta manera, han creado y recreado un plan de estudio cuyo eje transversal lo constituye el ambiente. De igual manera, a partir de este enfoque utilizan el texto pretexto como estrategia pedagógica y didáctica para incorporar la dimensión ambiental al currículo, articular la teoría y práctica, los saberes populares y los científicos y establecer fuertes lazos de interacción con la comunidad³.

Los estudiantes aprenden en equipo a través de un proyecto productivo y egresan con el título de técnicos agropecuarios. Las clases son semiescolarizadas. La población estudiantil – 652 – es de etnia indígena y estrato socioeconómico 0. Ningún estudiante tiene el uniforme completo y su ropa es de *segunda mano*. La mayoría de los 24 docentes están vinculados por prestación de servicios. Pese a su Bajo nivel en las pruebas Saber 11, esta organización fue reconocida por desarrollar el mejor Proyecto Ambiental y Ecológico del país (concurso realizado en el año 2001).

³ Entrevista con Víctor Terán Reales director de la Fundación universitaria Luis Amigó Montería. Abril 2013.



Figura 3. Aula de clases de la Institución Educativa C

Algunos hallazgos preliminares

- El examen Saber 11 no es una oportunidad para detectar fortalezas y debilidades del proceso educativo. La prueba cumple una función fiscalizadora.
- Los resultados se emplean como instrumento de *marketing* y prestigio, ya que la sociedad clasifica a los planteles en *buenos* y *malos*.
- Los estudiantes son sometidos a cursos de entrenamiento donde se privilegia la memorización de preguntas y técnicas de respuestas. Esto equivale a hacer *trampa*.
 - Las áreas que no son evaluadas en la prueba -como artes, deportes, ética- ceden sus horas a favor de Matemáticas o Lenguaje. Así, se desvirtúa la verdadera misión de educar.
 - Debido a que el tiempo de ocio se dedica a intensificaciones y simulacros, los estudiantes terminan aburridos con el sistema educativo.
- Si los puntajes no son los esperados, no se realizan transformaciones pedagógicas profundas sino superficiales pero que redunden en buenos desempeños. Se inhiben la creatividad y la innovación del docente, pues los resultados son inciertos.
 - Los alumnos con bajo rendimiento académico se *excluyen* de la educación universitaria. Los docentes cuyas áreas obtienen bajos resultados son relegados a grados inferiores
 - Al propender por la estandarización de contenidos y prácticas pedagógicas, se desdeñan las costumbres autóctonas, inclusive se pone en riesgo nuestra identidad cultural.

Conclusiones

Los hallazgos revelan que dentro de los efectos académicos producidos por la implementación de las pruebas Saber 11 se pueden citar:

- El fomento de antivalores como la exclusión, la angustia, el egoísmo, la deshonestidad, la desigualdad y la violencia simbólica; y son premiados estilos de gestión autoritarios, verticales y autocráticos. Esto es grave en una sociedad tan fragmentada y en crisis de valores como la nuestra.
- Al enfatizar sólo los temas del examen Saber 11, ya que la prueba no cubre todos los contenidos ni estándares definidos para cada área evaluada, como por ejemplo la producción oral y escrita en Lengua Castellana, se obtiene lo opuesto al efecto deseado: el deterioro en la calidad de la enseñanza.
- Se rinde culto al examen. El examen escrito Saber 11 no es la biblia de la evaluación, como tampoco el ICFES es el mesías en el diseño de preguntas. Es más, es un error pretender circunscribir las potencialidades de un ser humano a un número y otorgarle funciones predictivas.
- Se crea el imaginario social de que lo importante es el resultado y no el proceso. Así, se implantan en la sociedad malos hábitos como estudiar para un examen y no para la vida; lo vital es la nota y no el aprendizaje; y es más importante el fin y no los medios.

Referencias bibliográficas

- Álvarez, J. M. (2005). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. (2da Ed.). Madrid, España: Ediciones Morata.
- Casassus, J. (2007). "El precio de la evaluación estandarizada: pérdida de calidad y segmentación social". *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 23 (1): 71-79.
- Cuglievan, G. et al. (2006). *Comprendiendo la escuela desde su realidad cotidiana. Estudio cualitativo en cinco escuelas estatales de Lima*. Lima, Perú: Ministerio de Educación del Perú.
- Díaz, A. (1994). "Una polémica en relación al examen". *Revista iberoamericana de educación*, 5: 161 – 181.
- Jurado, F. et al. (2005). *Entre números, entre letras: La evaluación. Estudio de caso*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional.
- Gimeno, J. & Pérez, A. (1996). "La evaluación en la enseñanza". Recuperado en octubre 12 de 2012: http://www.farq.edu.uy/estructura/unidades_de_gestion/uap/matevalaprend/Jose%20Gimeno%20Sacristan.pdf
- González, D, A. et al. (2008). *Efectos académicos de los ECAES en ocho universidades del Valle del Cauca*. Cali, Colombia: Universidad San Buenaventura.
- Hernández, R., Fernández, C & Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación* (4a Ed.). Iztapalapa, México: Mc Graw Hill.

- Izquierdo, B. (2008). “De la evaluación clásica a la evaluación pluralista. Criterios para clasificar los distintos tipos de evaluación”. *Revista de metodología de las ciencias sociales*, 16: 115 – 134.
- Mathison, S., & Ross, E. W. (eds.) (2008). *The nature and limits of standards-based reform and assessment: Defending public schools*. New York, EE.UU: Teachers College Press.
- Martínez, F. (2009). “Evaluación formativa en el aula y evaluación a gran escala: hacia un sistema más equilibrado”. *Revista electrónica de investigación educativa*, 1 (2): 1 -18.
- Martínez, F. (2002). “Las evaluaciones objetivas en gran escala. Lecciones de la experiencia internacional”: 235-247. *Memoria del Quinto Foro de Evaluación Educativa*. Ensenada, Baja California.
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). Ley 115 de 8 de febrero de 1994. Ley General de la Educación.
- Ministerio de Educación Nacional. (2005). Evaluación censal Pruebas Saber: guía y fundamentación.
- Rodríguez, W. (2010). “El concepto de calidad educativa: Una mirada crítica desde el enfoque histórico-cultural”. *Revista electrónica actualidades investigativas en educación*, 10 (1): 1-28.
- Salinas, M, L, Isaza, L, S & Parra, C, A. (2005). “Las representaciones sociales sobre la evaluación de los aprendizajes”. *Revista Educación y Pedagogía*, XVIII, núm. 46.
- Saray, B; Marrugo, S, & Ayala, J. (2012). “Antecedentes familiares y rendimiento académico en los colegios oficiales de Cartagena”. *Economía & Región*, 5 (2): 43-85.
- Vásquez, M. (2003). “¿Resultados para quién?. Reflexiones sobre la práctica de la evaluación en la escuela”. *Pensar Iberoamérica: Revista de Cultura*, 3.
- Wang, L., Gulbahar, B & Brown, L. (2006). “Controversies of Standardized Assessment in School Accountability Reform: A Critical Synthesis of Multidisciplinary Research Evidence”. *Applied Measurement in Education*, 19(4): 305–328.
- Zambrano, M. (2005). “Políticas de calidad educativa en una sociedad neofeudal –el caso de Colombia –”. *Revista Colombiana de Sociología*, 10 (25): 127 – 148.

Fabricando buenos alumnos: autoevaluación y negociación en la escuela sueca

Héctor Pérez Prieto, Universidad de Karlstad, hector.perez@kau.se

Marie Tanner, Universidad de Karlstad, marie.tanner@kau.se

Imperativo individualista

Hoy en día, escribe Zygmunt Bauman, “la afirmación ‘soy un individuo’ significa que yo soy el único responsable de mis virtudes y de mis fallos, y que es tarea *mía* cultivar las primeras y arrepentirme de los segundos y ponerles remedio” (Bauman, 2006: 32). El imperativo individualista ha sido – junto a la privatización del sistema – un ingrediente central de la política educacional sueca de los últimos decenios, bajo la consigna “el niño individual en el centro” (Ministry of Education 1980; 1994). Toda política educacional, sin embargo, es producto de interpretaciones, traducciones, negociaciones y resistencia a todo nivel; e incluye además la producción y uso local de un sinnúmero de artefactos (test, instrucciones, formularios, etc.) que expresan y materializan parte de los discursos en circulación; y debe por ello ser estudiada como algo que se hace realidad y se construye en todos los niveles educacionales (Ball, Maguire, Braun, 2012; Tanner & Pérez Prieto, aceptado). El objetivo de esta comunicación es mostrar cómo el imperativo individualista de la política educacional sueca toma forma en la interacción cotidiana en la sala de clases; más específicamente en la práctica escolar en torno a formularios de autoevaluación de cada alumno. Esos formularios, diseñados por la profesora, son usados para preparar una reunión entre profesora, alumno y padres en la que se formulará un Plan de Desarrollo Individual para cada alumno, documento obligatorio en la escuela sueca (SFS 2010:800).

Performatividad y fabricaciones

En la sociedad performativa actual, afirma Stephen Ball, las nuevas formas de regulación se desarrollan en el flujo constante de performatividades. A partir de la noción de Lyotard (1984), Ball

define performatividad como “una tecnología, una cultura y un modo de regulación que usa juicios, comparaciones y exhibiciones como medios de incentivo, control, destrucción y cambio, en base a recompensas y sanciones” (Ball, 2003, p 216).

La inseguridad e inestabilidad de esas continuas evaluaciones crea una inseguridad ontológica, en organizaciones e individuos, acerca de qué deben hacer y qué deben mejorar en sus prácticas diarias. Como respuestas a esta constante necesidad de mejoramiento, crean versiones de sí mismos, fabricaciones, que puedan responder a esas demandas externas (Ball, 2006). Esas fabricaciones son versiones estratégicas construidas para funcionar en una sociedad de mercado y control, y representan selecciones entre una variedad de descripciones posibles (c.f. Perryman, 2009). Lo primario aquí no es en qué medida esas versiones son más o menos verdaderas, sino en qué medida responden a las demandas planteadas en situaciones determinadas. Sin embargo, esas fabricaciones no deben ser vistas solamente como respuestas a demandas externas, sino que funcionan además como medios de resistencia y protección tanto a nivel individual como de organización (ver, por ejemplo, Löfdahl & Pérez Prieto, 2009; Tanner & Pérez Prieto, aceptado).

Evaluación y autoevaluación en la escuela sueca

Durante los decenios recién pasados en las escuelas suecas, al igual que en muchos otros países, se ha observado un gran aumento de documentos escritos para evaluar el trabajo auto-regulador de profesores y alumnos, en línea con el llamado “governance turn” que posiciona al sujeto individual como responsable de realizar las políticas educacionales (Ball, 2009; Granath, 2008; Sjöberg, 2011).

En Suecia a partir de 1980 los alumnos de primero a séptimo año no reciben notas o calificaciones por su rendimiento escolar, sino que esto ocurre a partir del octavo año (alumnos de 15 años de edad). En lugar de notas, los profesores se reúnen periódicamente con los padres para informarles del avance de sus hijos y elaboran un documento denominado Plan de Desarrollo Individual, que contiene evaluaciones acerca del progreso del alumno en relación a los objetivos curriculares (Ministry of Education, 1980; 1994; SFS 2010:800)¹.

Consideraciones metodológicas

El material empírico es parte de un estudio etnográfico de nuevas prácticas de escrituras y textos en el 4-5-6 grado de la escuela básica sueca (alumnos de 10-12 años de edad). Las actividades en la sala de clase de dos grupos de alumnos han sido seguidas durante un año escolar, y documentadas a través de video grabaciones, fotografías y notas de terreno². En esta comunicación presentaremos el análisis de algunas secuencias de una lección de 40 minutos, en la que la profesora primero da instrucciones a toda la clase y luego se dirige a diferentes alumnos para ayudarlos individualmente

1 Cambios de rumbo recientes en la política educacional sueca ponen nuevamente cada vez más énfasis en formas tradicionales de evaluación y actualmente los planes de desarrollo individual están siendo reemplazados por notas y pruebas de conocimiento, a partir del sexto año.

2 El estudio ha sido aprobado por la comisión ética de la universidad de Karlstad.

a llenar el formulario de auto evaluación. La interacción entre profesor, alumnos y formularios ha sido documentada con ayuda de 2 cámaras de video, lo que nos permite hacer micro-análisis detallados de esas interacciones, poniendo así de relieve los significados creados por los alumnos, a través del uso del método de análisis de conversación aplicado (Drew & Heritage, 1992; Have, 1999; Goodwin, 2000; ver también Asplund & Pérez Prieto, 2013; Tanner & Pérez Prieto, aceptado).

¿Qué puedo mejorar y cómo?

Lena, la maestra, ha introducido el formulario de autoevaluación para sus alumnos y éstos empiezan a llenar sus formularios, mientras ella recorre la sala y responde a sus preguntas. Después de algunos minutos, Lena se dirige nuevamente a todos los alumnos a raíz de una pregunta de uno de ellos. Luego de responder, continua con la sección siguiente y los rótulos “Yo soy bueno para esto”, “En esto puedo mejorar” y “De esta forma” (figura 1).

	Opinión del alumno	Opinión del profesor
Det här är jag bra på Yo soy bueno para esto	Elevenns syn	Lärarens syn
Det här kan jag förbättra En esto puedo mejorar På detta sätt De esta forma	Elevenns syn	Lärarens syn

Figura: La sección del formulario que Lena muestra a los alumnos

Lena les muestra la sección correspondiente en el formulario y los explica lo que deben hacer:

- 23 Lena: ditt papper utan att jag visar så mycket. på andra
 24 tu papel sin que lo muestre demasiado. en la página
 25 sidan alltså när ni vänder; .h ((håller upp papperet
 26 siguiente si dan vuelta ((levantando el papel
 27 och pekar på den aktuella rutan)) så står de det här är
 28 y muestra la sección correspondiente)) ahí dice
 29 jag bra på då skulle ni berätta va ni själva tycker,
 30 yo soy bueno para esto ahí pueden escribir lo que uds piensan,
 31 men ja a bra på re här de här kan jag ja är duktig på
 32 pero yo soy bueno para esto estos los puedo yo soy bueno para
 33 re här. .h de här kan jag förbättra då kan de ju va
 34 estos. estos los puedo mejorar puede ser
 35 nånting (.) som ja vill förbättra de här behöver ja bli
 36 algo (.) que yo quiero mejorar en estos
 37 bättre på då ståre så här ((pekar på papperet)) på
 38 necesito ser mejor entonces dice así ((muestra el formulario))
 39 detta sätt. där ska ni själva tänka till hur ska jag
 40 de esta forma. alli deben uds mismos pensar cómo
 41 förbättra re här. (0.6) behöver ni ha hjälp av mig (.)
 42 voy a mejorar esto. (0.6) necesitan ayuda mía
 43 på nåt sätt (0.6) behöver ni ha hjälp av mamma och
 44 (.) de alguna forma (0.6) necesitan ayuda de la mamá y
 45 pappa? (0.6) behöver ni jobba på nåt sätt själva? (0.6)
 46 el papá? (0.6) necesitan hacer algo uds mismos? (0.6)
 47 så ja vill att ni försöker tänka till där (.) om det
 48 asi que yo quiero que uds traten de pensar alli (.) si
 49 står till exempel (.) ja vill bli bättre på att läsa
 50 dice por ejemplo (.) yo quiero ser mejor para leer
 51 (0.9) för att förstå texter; (0.9) då vill ja att ni
 52 (0.9) para comprender textos (0.9) entonces quiero yo
 53 tänker till hur ska ni bli bättre på att läsa.
 54 que uds piensen cómo van a ser mejores para leer.

Transcripción: La explicación de la maestra

Mostrando el formulario, Lena les dice rápidamente que deben escribir lo que ellos piensan acerca de los dos primeros rótulos: “yo soy bueno para esto” y “en esto puedo mejorar”. Pero al explicar el último rótulo, “de esta forma”, Lena cambia de ritmo, indicando así que ahora se orienta hacia un nuevo aspecto, mostrando el tercer rótulo y diciendo “entonces dice así” (línea 30) antes de leer lo que dice. Lena continúa y hace repetidas pausas durante su explicación. El tercer rótulo es así presentado como algo especial y Lena subraya, aquí “ustedes mismos deben pensar cómo voy a mejorar esto” (línea 31-32) acotando además que se puede tratar de algo en que necesiten ayuda del profesor (línea 32) o de los padres (línea 33-34), pero que también se puede tratar de algo en que ellos necesiten trabajar por su cuenta (línea 34). De tal forma lo que surge como objetivo mismo de la sección es que los alumnos piensen por su cuenta cómo van a lograr la mejoría.

Llenar el formulario es presentado como una oportunidad para el alumno de reflexionar acerca de sus virtudes y debilidades, apareciendo así como un ejemplo claro de lo que Foucault describe como *tecnologías del yo*, a través de la cual el hecho de escribir acerca de sí mismo como objeto se espera que produzca cambios en el sujeto, en este caso un cambio en las actitudes del alumno individual hacia el trabajo escolar. Escribiendo qué aspectos necesita mejorar el alumno pone a disposición de padres y maestros la información que les permite ayudarlo en una dirección apropiada, una expresión de la lógica del ejercicio de poder pastoral, lo cual también ha sido observado en anteriores estudios sobre la documentación de los alumnos en la escuela sueca (Bartholdsson, 2007, Granath 2008).

Una necesidad continua de mejoramientos

Para la mayoría de los alumnos, no es ningún problema escribir algo que desean mejorar, se trate por ejemplo de mejorar en inglés, matemáticas o ortografía. La tendencia claramente dominante en nuestros estudios es precisamente la existencia de una orientación común establecida sobre la base de una supuesta necesidad de mejoramiento constante en el alumno. Cuál es el aspecto que el alumno elige para mejorar parece ser de un interés secundario, lo importante es más bien que el alumno sea capaz de identificar y elegir un aspecto a mejorar. Theresa es una excepción (transcripción 2), pues no se le ocurre de inmediato lo que puede escribir. Lena se muestra por ello sorprendida y repite la pregunta de Theresa: “¿que vas a poner?”, preguntando si Theresa tiene muchas cosas entre las cuales elegir. De esta forma muestra que la pregunta de Theresa no era la esperada. Sin embargo, Theresa vuelve a sostener que no lo sabe (línea 6), lo cual es seguido de varias propuestas por parte de Lena, quien además subraya que no necesariamente debe tratarse de algo que haya sido “muy difícil sino que ha sido un poco difícil” (líneas 13-14), y que puede ser algo que Theresa haya sentido: “esto lo quiero (0.5) mejorar” (línea 17). Theresa continúa callada y, luego de un largo silencio, (línea 19) Lena le pregunta explícitamente “¿hay algo?” (línea 20).

- 3 Ther: ja vet inte vad ja ska ha där.
no sé que voy a poner aquí.
- 4 Lena: va du ska ta. har du många saker å välja mellan que
vas a poner. tiene muchas cosas para elegir?
5 eller? va tänkeru?
que piensas tu?
- 6 Ther: nej ja vet inte (ohörbart)
no yo no sé (no se escucha)
7 (1.9)
- 8 Lena: ne:j?
no?
9 (1.9)
- 10 Lena: äre nånting som du känner att- (0.8) som vi gör nån gång
hay algo que tu sientes que- (0.8) que hacemos a
11 ibland eller som vi har jobbat me ell- nånting som du
12 veces o que hemos trabajado con o algo con que
13 har stött på som faktiskt har varit lite svårt även om-
te hayas topado y que haya sido un poco difícil
14 om det inte har varit jättesvårt men har varit lite
15 aunque no haya sido muy difícil pero que ha sido un poco
16 svårt.
17 difícil.
18 (0.4)
- 19 Lena: firms det nånting sånt som du känner att nämen det här
hay alguna cosa que tu sientes que esto fue un
20 va lite svårt det här vill jag (0.5) bli lite bättre på
poco difícil esto lo quiero (0.5) mejorar un
så att det går lättare nästa gång.
poco para que sea sea más fácil la próxima vez.
21 (4.6)
- 22 Lena: firms det nånting?
hay algo?

Transcripción: Un problema inesperado

Al no recibir respuesta (transcripción 3, línea 21), Lena sigue presentando ejemplos, aún más concretos, de lo que podrían ser aspectos a mejorar: hablar ante el grupo (línea 27-28), leer en voz alta (línea 29), comprender la gramática en el sueco o distintos problemas en matemáticas (líneas 31 y 33-36). Sin embargo Theresa sigue sin responder, a pesar de haber varias pausas en la conversación en las que hubiese podido hacerlo. Lena cambia de dirección y abre la posibilidad de que la alumna piense por su cuenta un rato “quieres pensar una rato y si no se te ocurre nada, entonces no se te ocurre nada” (líneas 39-40). La alumna tiene aquí de tal forma la posibilidad de no identificar algún aspecto para mejorar, pero Theresa usa una de las propuestas de la maestra y responde “problemas de ingenio” (línea 42). El largo silencio antes de que Lena responda indica que esto no era lo que ella esperaba, si no más bien que ella estaba abierta a la posibilidad de dejar en blanco esa sección del formulario. Lena se asegura en la línea 44 de que ha entendido correctamente a Theresa y cuando esta asiente con la cabeza, Lena acepta la propuesta diciendo “eso está muy bien”.

- 21 (1.1)
- 22 Lena: å då kan det ju va så här att även om man är dukti-
y entonces puede ser así aunque uno sea buen-
- 23 (0.8) om e- ja ser här att du har skrivit ut du tycker
(0.8) si yo veo que has escrito que tu eres
- 24 att du är bra på saker; å ja s- ja håller med ja säger
buena para cosas que y yo estoy de acuerdo contigo
- 25 inte emot; dig. .h men det kan ju va vissa saker inom
no digo lo contrario pero pueden haber algunas cosas en
- 26 ett ett ämne som kan va svårt;
alguna asignatura que pueden ser difíciles
- 27 Lena: äru me som inom svenskan gör vi mycke. tala inför grupp
entiendes como en el sueco hacemos mucha. hablar ante el grupo
- 28 kan vara jättejobbigt å svårt man känner att man vågar
puede ser muy fastidioso y difícil uno siente que no se atreve
- 29 inte; .h att läsa högt kan vara svårt å jobbigt;
leer en voz alta puede ser difícil y fastidioso
- 30 (1.2)
- 31 Lena: att förstå grammatik;
comprender la gramática
- 32 (0.6)
- 33 Lena: asså det finns många saker och det är likadant i matten
y también hay muchas cosas y es lo mismo en matemáticas
- 34 det kan va lästäl kluringar?
puede ser problemas de ingenios
- 35 (2.1)
- 36 Lena: liksom (1.4) attså att förstå språket i tal lästalen
o sea (1.4) el comprender el idioma en números en problemas
- 37 till exempel det kan va så många bitar.
por ejemplo pueden ser muchas cosas.
- 38 (1.1)
- 39 Lena: vill du klura en stund å äre så att du inte kommer ;på
quieres pensar un rato y sino se te ocurre nada
- 40 nånting så kommer du inte på nånting.
entonces no se te ocurre nada
- 41 (0.8)
- 42 Ther: kluringar.
problemas de ingenio.
- 43 (1.3)
- 44 Lena: äre lite klurigt å svårt?
son un poco difíciles los problemas?
- 45 Ther: ((nickar))
((asiente con la cabeza))
- 46 Lena: jamen då kanske du vill bli lite bättre på att
pero que entonces quizás tu quieres ser un poco mejor para
- 47 klara kluringar de är väl jättebra?
solucionar problemas de ingenio eso está muy bien?

La elección de “problemas de ingenios” no parece, así, ser el producto de la reflexión independiente de Theresa, objetivo del ejercicio tal como lo formuló la maestra. La elección parece más bien relacionada con las propuestas que Lena presenta, de lo cual ambas participantes parecen estar muy conscientes, pero que a fin de cuentas aceptan porque ello significa que también Theresa puede completar este rótulo del formulario. El diseño y los rótulos del formulario funcionan de tal forma como estructuras conducentes a una idea de identidad de los alumnos como un proyecto de mejoramiento continuo, de “una identidad perpetuamente ‘por fijar’” (Bauman, 2006: 47). La elección misma de qué aspecto se debe mejorar parece nuevamente como carente de importancia. Lo importante es elegir, no lo que se elija. A pesar de que la maestra sostiene repetidas veces al comienzo de la lección que cada alumno debe reflexionar por su cuenta, en la interacción analizada esto parece ser de menor importancia. La elección del aspecto a mejorar surge más bien como una construcción común de la interacción entre profesor, alumno y formulario.

La responsabilidad del alumno de pensar por su cuenta

El rótulo “de esta forma” en, sin embargo, el que recibe mayor atención en las interacciones entre Lena y sus alumnos: cómo piensa el alumno lograr un mejoramiento. Cuando Lena se mueve en la sala de clase, va controlando que nadie olvide este rótulo, como por ejemplo cuando Daniel quiere entregar su formulario:

((Daniel räcker upp handen))
 ((Daniel levanta la mano))
 ((Lena går till hans bänk))
 ((Lena va a su mesa))
 Dani: ja ä färdi.
 estoy listo .
 Lena: mm: (.) då vill jag se (.) baksidan?
 mm: (.) entonces quiero ver (.) la otra página?
 (1.4)/((Lena tittar på formuläret))
 (1.4)/((Lena mira el formulario))
 Lena: hurdå?
 cómo?
 (1.2)
 Lena: hu:r då? hur ska du göra (0.7) för att de ska bli
cómo? cómo lo vas hacer (0.7) para
 bättre?
 mejorar?
 (0.6)
 Lena: om du tänker till här nu. hur ska du göra för att det
 si piensas aquí ahora. cómo lo vas hacer para
 ska bli bra.
 mejorar esto.
 ((Daniel böjer sig fram och skriver))
 ((Daniel se inclina y escribe))

Lena da vuelta a la hoja para ver si Daniel ha llenado esa sección (ver figura 2). Daniel ha escrito “quiero mejorar cuando me enojo”, una elección que parece estar fuertemente relacionada con la identidad social del alumno en la clase. Los enojos de Daniel parecen ser un tema recurrente en la clase. Lena no comenta esa elección, sino que dirige su atención al rótulo siguiente, “de esta forma”, que está vacío preguntándole cómo va hacerlo para mejorar en ese aspecto (líneas 8-9). Daniel no responde, por lo cual Lena insiste: “si piensas aquí ahora, cómo lo vas a hacer para mejorar esto” (líneas 11-12). Daniel no responde verbalmente pero muestra su disposición a responder inclinándose y empezando a escribir que se va a “ir de allí” cuando se enoje.

Figura: El formulario de Daniel

El aspecto elegido por Daniel difiere de las elecciones de la mayoría de los alumnos, al estar directamente ligado a su identidad social en el grupo. Sin embargo, el foco explícito de la interacción no es tanto lo que Daniel quiere mejorar ni tampoco de qué forma lo piensa hacer, sino más bien acerca de su responsabilidad como alumno de elegir lo que debe hacer para mejorar la situación. Tanto la maestra como el alumno ponen, al parecer sin mayores inconvenientes, el problema en manos del alumno: es de Daniel de quien se espera un cambio en las situaciones en las que él reacciona con enojo. A pesar de que Lena, al introducir el formulario, señaló que también podían escribir de qué forma la maestra o los padres podían ayudar, es algo que no se actualiza ni en ésta ni en ninguna otra de las interacciones observadas. La escuela parece así carecer de responsabilidad sobre lo que en ella ocurre.

Esa interacción puede, de esta forma, verse en relación al ideal del alumno “auto-regulado” que desarrolla un control interno, que es capaz de reflexionar independientemente y de asumir la responsabilidad por su conducta social, es decir, una orientación hacia los aspectos sociales del alumno ideal (Andreasson 2007, Bartholdsson 2007, Granath 2008, Mårell-Olsson 2012). Pero lo que el análisis, sobre todo, pone de relieve es cómo se espera que el alumno esté dispuesto constantemente a hacer reflexiones y evaluaciones de la propia persona, con el objetivo de ponerlas al alcance de las evaluaciones de los profesores y padres, una forma de disposición performativa constante en relación a evaluaciones de la identidad propia (Ball, 2003, 2006).

Palabras finales

Los análisis muestran cómo el imperativo individualista sueco se construye en la sala de clases a través de la interacción conjunta entre profesor, alumnos y formularios. El flujo constante de performatividades con sus exhibiciones, juicios y control crea versiones estratégicas de los alumnos que más que verdaderas o resultado de reflexiones independientes, tienen el carácter de fabricaciones. Fabricaciones de un buen alumno caracterizadas por el predominio de concepciones comunes dominantes, basadas en una supuesta necesidad constante de mejoramiento y orientadas hacia un alumno ideal, siempre presto a identificar posibles mejoramientos, a hacerse responsable de ellos y a ser capaz de presentarse a sí mismo en forma oral y escrita. Las cuestiones actitudinales se sobrevaloran en relación a las cuestiones de contenido del aprendizaje, y la responsabilidad del cambio y el desarrollo se colocan no en manos de la escuela o los adultos, sino en manos del alumno. Con palabras de Bauman, se puede decir que en esas prácticas escolares el alumno sueco construye y aprende a construir “un yo permanentemente impermanente, completamente incompleto, definitivamente indefinido... y auténticamente inauténtico” (Bauman, 2006, pág. 49).

Referencias bibliográficas

- Andreasson, I. & Asplund Carlsson, M. (2009). *Elevdokumentation: Om textpraktiker i skolans värld*. Stockholm: Liber.
- Asplund, S. & Pérez Prieto, H. (2013). “‘Ellie is the coolest’: Class, masculinity and place in vehicle engineering students’ talk about literature in a Swedish rural town school”. *Children’s Geographies*, 11(1): 59–73.
- Ball, S.J. (2003). “The teacher’s soul and the terrors of performativity”. *Journal of Education Policy*, 18(2): 215–228.
- Ball, S. (2006). “Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society”, en H. Lauder, P. Brown, J. Dillabough & A. H. Halsey (eds.), *Education, globalization and social change*: pp. 692–701. Oxford: Oxford University Press.
- Ball, S.J. (2009). “The governance turn!”. *Journal of Education Policy*, 24(5): 537–538.
- Ball, S.J., Maguire, M., & Braun, A. (2012). *How schools do policy: Policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Bartholdsson, Å. (2007). *Med facit i hand: Normalitet, elevskap och vänlig maktutövning i två svenska skolor*. Stockholm: Socialantropologiska institutionen, Stockholms universitet.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Drew, P. & Heritage, J. (1992). *Talk at work: Interaction in institutional settings*. Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. Barcelona: Paidós.
- Goodwin, C. (2000). “Action and embodiment within situated human interaction”. *Journal of Pragmatics*, 32(10): 1489–1522.
- Granath, G. (2008). *Milda makter! Utvecklingssamtal och loggböcker som disciplinerings tekniker*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.

- Have, P. T. (1999). *Doing conversation analysis : A practical guide*. London: SAGE.
- Lyotard, J. (1984). *The Postmodern Condition: a report on knowledge*. Manchester: Manchester University Press.
- Löfdahl, A. & Pérez Prieto, H. 2009: "Between control and resistance: planning and evaluation texts in the Swedish preschool". *Journal of Educational Policy* 24:4.
- Mårell-Olsson, E. (2012). *Att göra lärandet synligt? Individuella utvecklingsplaner och digital dokumentation*. Umeå: Umeå universitet.
- Ministry of Education (1980). *The 1980 compulsory school curriculum: [lgr 80]*. Stockholm: Skolöverstyrelsen.
- Ministry of Education (1994). Lpo 94. *Curriculum for the compulsory school system, the pre-school class and the leisure time centre*. Retrieved 11 September 2012, from <http://www.skolverket.se/publikationer?id=2687>
- Perryman, J. (2009). Inspection and the fabrication of professional and performative processes. *Journal of Education Policy*, 24(5), 611–631.
- Sjöberg, L. (2011). *Bäst i klassen? Lärare och elever i svenska och europeiska policytexter*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- SOU 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Tanner, M. & Pérez Prieto, H. (2014, aceptado). "In between self-knowledge and school demands. Policy enacted in the Swedish middle year classroom". *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 35: 5.
- Van Zoost, S. (2011). "Changes and possibilities: A case study of nova scotia classroom assessment policies". *Journal of Education Policy*, 26(1), 83–94.

Formación del profesorado y saber docente

Políticas públicas en proceso de construcción

De la implementación de un trayecto formativo al acompañamiento Institucional

La experiencia de Córdoba, Argentina

*Teresa Beatriz Madrid, Técnico de Educación en Contexto de Encierro, Provincia de Córdoba, profesora
Institutos de Formación Docente, maestrando en Pedagogía UNC, tbeamadrid@hotmail.com*

Marco general del trabajo

Este trabajo presenta los primeros análisis de la información recogida a partir del uso de algunas herramientas propias de la investigación etnográfica, primordialmente el registro y la observación participante, utilizadas en la búsqueda de un conocimiento que aporte a la redefinición de acciones de políticas públicas en marcha relativas a la Educación para las personas privadas de la libertad.

Aproximarse a la Educación en Contextos de Encierro es entrar en un espacio educativo muy poco visibilizado y no reconocido históricamente. Las características de los sujetos a quienes va dirigida y las diferentes/ opuestas lógicas institucionales que la atraviesan, sumadas a las representaciones de los diferentes actores sociales, la convierten en un escenario difícil de abordar.

La escuela se constituye como una institución funcionando dentro de otra, atravesada por prácticas, marcos normativos y objetivos contrapuestos: la del sistema penitenciario, fundado en la lógica del castigo y el disciplinamiento, base del derecho penal y las prisiones; y la educativa, que propugna el desarrollo integral de los sujetos.

Éstos son, en su mayoría, adolescentes, jóvenes y adultos provenientes de espacios caracterizados por “múltiples pobrezas” (Sirvent, 1985), entre ellas la del efectivo cumplimiento del derecho a la educación. Esta complejidad se extiende también a los docentes, con escasa formación para el contexto, y al rol del Estado en su doble tarea de guardar a los detenidos y ser garante del ejercicio de sus derechos.

En el año 2006 se promulga en Argentina la Ley Nacional de Educación 26.206, que reconoce y define para la educación diversas modalidades, entre ellas la de Educación de Jóvenes y Adultos y la Educación en Contextos de Encierro, ambas íntimamente relacionadas en función de los sujetos a los que se dirigen. Este reconocimiento deriva en acciones de políticas públicas que se manifiestan, entre otras, en la definición de un trayecto formativo para los docentes que trabajan dentro de las penitenciarías: el pos-título de “Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro”.

En su ejecución en la provincia de Córdoba, durante los años 2010 y 2011, intervinieron distintas agencias del Ministerio de Educación de la Provincia con responsabilidad en el tema, el Ministerio de Justicia y el Programa Universidad, Sociedad y Cárcel de la Universidad Nacional de Córdoba¹, quienes constituyeron un Comité Académico responsable último de todas las acciones organizativas, pedagógicas y administrativas en lo concerniente a la formación.

Finalizado el trayecto formativo, y a partir de una primera evaluación sobre su impacto, los docentes manifiestan la profundización de las dificultades inter-institucionales ancladas fundamentalmente en la tensión: cumplimiento de un derecho humano básico- tratamiento penitenciario.

Informado el Comité Académico sobre esto, en acuerdo pleno con las autoridades de la Dirección General de Educación de Jóvenes y Adultos, decide “observar a los actores en acción como metodología de análisis de la dinámica cultural”, con el objetivo de “interrogar la brecha que separa el complejo entramado del discurso oficial (leyes, decretos, posicionamientos formales) de lo que efectivamente ocurre en las prácticas sociales” (Zemelman, citado por Marino, s/f).

De la propuesta surgen algunos interrogantes que son a la vez evaluación primera del camino recorrido y apertura para una nueva toma de decisiones en relación con la tarea emprendida: ¿Cuáles fueron las problemáticas que se visualizaron? ¿Cuáles fueron los aportes de esta experiencia al Comité Académico del Pos-título?

Una acción de políticas públicas

Algunos teóricos definen las políticas públicas como la materialización del Estado en movimiento, como la puesta en acto de cuestiones socialmente problematizadas. O’Donnell y Ozlack (1984) plantean que son un “conjunto de acciones u omisiones que manifiestan una determinada modalidad del Estado frente a una situación/problema que concita el interés, la atención y movilización de otros actores del tejido social”. Es posible ubicar su génesis en el momento en que algunos grupos sociales logran instalar en la agenda pública alguna cuestión que es de su interés, a partir del cual se ofrece una solución, que puede no ser la definitiva, pero actúa de manera tal que “descomprime”.

Desde hacía ya largo tiempo, los docentes que trabajan en Educación de Jóvenes y Adultos y dentro de Contextos de Encierro reclamaban ser reconocidos en su especificidad. Los cambios en el contexto político-ideológico en nuestro país posibilitan la inclusión de nuevas voces y la visibilización

¹ El PUSyC participa en virtud de una relación previa derivada de la Formación en DDHH para agentes penitenciarios y docentes.

de sectores que hasta el momento se movían en la “periferia”. Desde el Ministerio de Educación de la Nación, en acuerdo con los Ministerios Jurisdiccionales, comienzan a delinearse acciones que instituyan a las nuevas modalidades y aporten a alcanzar el objetivo que plantea “la restitución del derecho a la educación de todas las personas como aporte para la construcción de una sociedad más justa, basada en la inclusión con calidad y el fortalecimiento de las instituciones educativas”².

A través del Consejo Federal de Educación, cada jurisdicción pone en marcha el “Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior en Educación en Contextos de Encierro” (resolución 58). En la Provincia de Córdoba se invita a participar a supervisores y docentes que se desempeñan en las escuelas que se encuentran dentro de las unidades penitenciarias tanto primarias como secundarias (anexos de los Centros de Educación de Nivel Medio de Adultos) y al personal penitenciario que cumple funciones docentes³.

Postítulo: una concreción de decisiones políticas

El acceso al trayecto formativo de docentes y personal de seguridad viabilizó la oportunidad de abrir la discusión y el análisis del contenido político a todos los sectores involucrados que comparten la tarea cotidiana en el contexto.

¿Cuáles son los sentidos de educar en estos espacios? Desde el pos-título se apuesta por la educación como puerta de acceso a todos los otros derechos e instala un principio rector, la Educación Anti-destino y las prácticas educativas que emanan de ella, como emancipadoras.

Esto presenta un cambio de percepción y de agenda en la relación penitenciaría-educación, interpelando a un supuesto naturalizado sobre quién es el actor público encargado de la prestación de los servicios educativos en las cárceles: el Ministerio de Educación o el Ministerio de Justicia. La respuesta a este planteo tiene para todos los involucrados una gran carga simbólica, con fuerte impacto tanto en docentes y penitenciaristas como en alumnos: es correr la mirada del “preso estudiante al de estudiante preso” (Blazich, 2007).

Esto profundiza las tensiones interinstitucionales: en la escuela y con los docentes “están pasando cosas”, “las aguas se mueven” (inspector de zona), por lo que el Comité Académico decide acciones de acompañamiento institucional que evalúen el impacto de la formación y fortalezcan a las escuelas frente al Servicio Penitenciario, a través de un Equipo Técnico⁴.

El equipo de trabajo en las cárceles

Conformados como equipo de trabajo en el campo, sus integrantes inscriben una doble pertenencia en relación con las instituciones: son a la vez “nativos” y “extranjeros”, al igual que parte del

2 Ley Nacional de Educación N° 26062, año 2006 (Argentina)

3 Cada jurisdicción define el modo de implementación

4 Formado por profesores de trabajo finales del postítulo y directores de escuelas primarias y secundaria de capital

equipo de gestión de la modalidad de educación de jóvenes y adultos (Inspectora General, Supervisores de las respectivas zonas y la Coordinadora de Contextos de Encierro), constituidos como sujetos privilegiados en la posibilidad de mirar la distancia entre lo propuesto por la letra de las políticas públicas y las acciones de los sujetos que las ponen en práctica.

Esto plantea el desafío de “tomar distancia” del objeto a fin de poder realizar una construcción de saber que aporte a la dinámica que se viene desarrollando, para ello algunos integrantes con mayor trayectoria en investigación proponen que se incorpore el uso de algunas herramientas propias del enfoque etnográfico como forma de aproximarse a una comprensión sobre lo que sucede localmente e inscribirlo en un espacio más amplio. De esta manera, el uso del registro, la observación participante y las entrevistas informales proporcionaron gran parte de la información necesaria para la comprensión.

Las posiciones ocupadas por cada miembro implicaron negociaciones en torno a la pregunta ¿qué hacemos en este lugar? Como plantea Elsie Rockwell (s/f), se estaba frente a un “problema ético, ya que es difícil, desconcertante para la población nativa”, la comprensión de que este equipo no era una “inspección paralela”, sino un acompañamiento, que podría recoger demandas que pudieran hacerse, pero sin poder de decisión. Desde la mirada de algunos docentes y directivos, éramos significados únicamente como la “visita de las autoridades”. De igual modo fue visto por las autoridades penitenciarias. De alguna manera fue vivido por todos los actores dentro de las cárceles como un “encuentro entre autoridades de ambos Ministerios”. Directores de las Unidades Penitenciarias y Coordinadores de Educación del Servicio Penitenciario (estos últimos pos-titulados) reciben al equipo posicionándose como “dueños de casa”.

Goffman define el modo de organización y funcionamiento de las cárceles como “instituciones totales cerradas” con un fin de control de los sujetos “desviados” por medio de diferentes acciones. Entre ellas, la deconstrucción de los signos de identidad, lo que se traduce en homogeneización, clasificación, masificación, a lo que se agrega el desconocimiento de todos los derechos, incluido el de la educación. Esta ideología configura la vida cotidiana, la prioridad es la seguridad y toda otra actividad allí desarrollada está atravesada por ésta, por lo que la posibilidad de “la pérdida del control” de lo que sucede en la escuela, con el corrimiento de la prioridad de los agentes penitenciarios como docentes y el conjunto de acciones político-ideológicas, ponen en movimiento algunas estructuras hasta el momento incuestionables.

El trabajo con los docentes

En los dichos de los docentes es posible advertir el largo tiempo de trabajo en soledad. Desde la formación se apuntala el “deber ser”, un horizonte para el cambio, pero hoy las construcciones subjetivas muestran una gran distancia con eso, por ejemplo, al momento de inscribir su pertenencia e identidad a una escuela particular⁵. En su propia voz:

⁵ El trabajo se realizó con los docentes de los 8 establecimientos penitenciarios: varones, mujeres y menores y adolescentes

“Soy docente de la escuela de la cárcel”

“Trabajo en la escuela de la cárcel”

“Soy profesora de biología en la escuela de la cárcel”

“Soy profe de los módulos 2 y 3 de Bower”

“Yo no me siento parte de esta escuela, yo soy de la cárcel”

Diferentes docentes de diferentes escuelas se presentan de esta manera, no se reconocen parte de las escuelas de las que dependen y que se encuentran afuera. Su identidad se construye alrededor del espacio físico donde desarrollan su actividad.

“A la directora no la conozco, yo hace un año que trabajo acá y no la vi nunca. Tal vez haya venido los días que yo no vengo”

“Ella viene muy poco, también tiene 11 anexos, es imposible, pobre...”

“Yo voy cada tanto, si el señor inspector me lo dice, comienzo a ir una vez por mes”

“Hace poco que soy Directora (6 meses), la semana pasada fui por primera vez a la cárcel”

El funcionamiento de la organización escolar está condicionado fuertemente por los modos institucionales generales de la educación de jóvenes y adultos, donde la gestión directiva tiene que hacerse cargo de una escuela de la que dependen anexos, extensiones áulicas, programas de terminalidad educativa, funcionando en distintas sedes y en muchos casos en localidades alejadas.

La escasa o nula presencia de la directora en los anexos refuerza la visión de no pertenencia a una escuela que funciona más allá de los límites de la cárcel y que tiene una lógica y objetivos diferentes a los del servicio penitenciario y, a la vez en la mayoría de las directoras, desentendimiento con respecto al anexo, delegando la tarea en los coordinadores. En algunos casos, por temor, por desconocimiento y, en otros, porque el supervisor/a se hace cargo directamente de estos espacios.

“Nosotras (por) cualquier problema que tenemos recurrimos a la inspectora, ella nos soluciona todo, desde un problema con el servicio hasta los papeles en Córdoba”

“Tengo que reconocer que por mi origen siento debilidad por el anexo y muchas veces me meto y resuelvo yo, ocupo el lugar de la directora...” (Inspector).

La idea de fortalecimiento institucional gira en torno a la posibilidad de pensar y construir estrategias de acción que posibiliten prácticas efectivas en esos contextos, considerando que la Gestión de Supervisores, directivos y docentes es clave para lograrlas. De esta manera, la gestión se construye como categoría sobre la que se piensan los dispositivos. La definimos como las estrategias de acompañamiento - involucramiento (institucionales, pedagógico-didácticas, organizacionales, administrativas) que se llevan a cabo para la realización de una escuela democrática, que incluya la idea de pertenencia, comprendiendo además las dimensiones simbólica y cultural que se ponen en juego en las prácticas de la escuela en contextos de encierro.

La pertenencia institucional, es decir, la identificación de los sujetos con las formas de hacer, objetivos y valores de la institución en la que está, se juega en esta instancia a distintos niveles que se incluyen entre sí. Lo observado y oído de boca de los docentes, actores centrales en este trabajo, los posiciona en lo que podríamos denominar un primer nivel o micro institucional: la escuela que funciona dentro de la cárcel. Los diferentes atravesamientos en los que se encuentran obturan la posibilidad de verse incluidos en la escuela del afuera. Por último, si bien en muchos casos la lógica penitenciaria los alcanza, sí aparece clara la pertenencia al Ministerio de Educación de la provincia.

¿Qué acciones de políticas públicas deberían llevarse a cabo para unir los eslabones de esta cadena?

A modo de cierre. Primeros análisis: la distancia entre lo que las políticas públicas suponen y lo que los sujetos significan

Este trabajo, tomando prestada herramientas de la etnografía, pretende convertirse en un “documento descriptivo en el cual inscriben la realidad social no documentada (y que) integre el conocimiento local” (Rockwell, 1985) del trabajo de los docentes en las cárceles.

Se trata de reflexionar sobre el conocimiento construido a partir de la inclusión en terreno de un equipo técnico, con una presencia discontinua y acotada a partir de la propuesta de trabajo y los compromisos laborales de cada uno, pero que posibilitó conocer en parte la distancia entre lo propuesto por la política y las condiciones contextuales, históricas y materiales de los sujetos a los que están destinadas.

El trabajo de campo facilitó el reconocimiento de acciones significativas para el planteamiento del proyecto: entre éstas, correr la mirada para reconocer que si bien gran parte de los problemas que tienen las escuelas en contextos de encierro pueden relacionarse con la lógica de la seguridad que se impone, también las acciones y omisiones de los docentes se constituían en un problema que obturaba el trabajo propuesto, visualizando algunas recurrencias y mecanismo instituidos en la práctica cotidiana.

Entre las recurrencias, la que emergió con mayor fuerza fue la de pertenencia institucional. Podríamos decir que fue esto lo que nos permitió reconocer una categoría local, a la que nominamos “escuela de adentro- escuela de afuera”. Esto podría pensarse, por un lado, desde la eficacia de las instituciones de encierro, que logran incluir para sí la institución educativa y, de esa manera, legitimar una ideología sobre otra, volviendo difuso su objetivo: construir subjetividades.

Identificarse como “docente de la cárcel”, de alguna manera, muestra la internalización de un discurso que transita por los carriles punitivos del Sistema Penitenciario, y que gran parte de la sociedad manifiesta, pensando al otro como un “preso estudiante”.

En tanto, la escuela de afuera tiene que reconocer ese anexo que forma parte de sí, gestionar la escuela visibilizando la institución escolar como otra institución con el mismo rango que la penitenciaria, a partir de la defensa del derecho a la educación, oponiendo a la idea anterior la del “estudiante

preso”. Tiene que potenciar la subjetividad de los docentes, recuperar acciones o propuestas que sean utilizadas en una comprensión que los integre a una lógica compartida, que puedan devenir en prácticas alternativas. Por otro lado, tiene que tomar la potencialidad de la construcción grupal, ver en qué medida se puede derivar en acciones que generen un colectivo de trabajo que se siente parte de la escuela del afuera.

El trayecto de formación docente y su impacto en las instituciones a través del seguimiento de las acciones de políticas públicas echaron a andar una dinámica de construcción que abre posibilidades impensadas para acortar las brechas discursivas. En una concepción de trabajo horizontal que facilite intervenciones acorde a las necesidades de los sujetos, la devolución que se le hace al Comité Académico a partir de lo visto en el campo posibilita una nueva toma de decisión pensada y fundamentada, que implica la continuidad del equipo técnico, esta vez con el objetivo de intervenir pensando en el problema detectado, construir conocimiento situado y políticas públicas.

Referencias bibliográficas

- Blazich, Gladis (2007). “La educación en contextos de encierro”. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44. <http://www.rieoei.org/rie44a03.htm>
- Foucault, Michel (1998). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Goffman, Erwin (1984). *Internados*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Marino, Santiago (S/F). *Estado, políticas públicas y políticas públicas en comunicación*. Facultad de Ciencias Sociales U.B.A. www.catedras.fsoc.uba.ar/mastrini/investigaciones/politicas_publicas_marino.pdf
- Ozlack, O.; O'Donnell, G (1984). “Notas críticas para una teoría de la burocracia estatal”. En Ozlack, O (comp.), *Teoría de la burocracia estatal*. Buenos Aires: Paidós
- Rockwell, E. (1985). “La relevancia de la etnografía para la transformación de la escuela”. *Memorias del Tercer Seminario de Investigación Educativa*. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica, Bogotá, Colombia.
- Rockwell, E. (S/F). “Del campo al texto. Dilemas del trabajo etnográfico” Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN, México xa.yimg.com/kq/groups/15610181/1544620767/name/Rockwell.pdf
- Zemelman, Hugo (coord.) (2009). *Hacia una epistemología de la decisión política. Principales problemas de políticas públicas en Educación de Jóvenes y Adultos en América Latina*. CREFAL.

Documentos

Ley Nacional de Educación 26062, 2006.

Módulos *Pensar y hacer en Contextos de Encierro* Ministerio de Educación, Presidencia de la Nación (2010).

Formarse como maestro. Entre políticas públicas homogéneas y contextos educativos diversos

Etelvina Sandoval Flores, Universidad Pedagógica Nacional- México, etsandov@hotmail.com

El tema y su punto de partida

En el 2011 iniciamos un proyecto de investigación (Sandoval, 2011) en el que nos propusimos acercarnos a maestros de reciente ingreso al servicio en escuelas primarias y secundarias para analizar sus prácticas y experiencias en sus primeros años de trabajo en contextos educativos marginales. Es una investigación que implicó tres periodos de trabajo de campo en escuelas rurales y urbanas, aunque para esta comunicación consideramos únicamente las primeras. Se realizaron entrevistas a profundidad a maestros de reciente ingreso tanto en el ámbito de sus escuelas de trabajo como fuera de ellas, poniendo en el centro la reconstrucción de sus experiencias como docentes durante sus primeros años de ejercicio. Se realizaron también algunas observaciones en sus escuelas y clases. Los docentes a los que haremos referencia trabajaban en contextos rurales en el estado de Chiapas caracterizados por la marginación, el aislamiento, la pobreza y el monolingüismo.

Hablar del maestro y su práctica cobra importancia a la luz de que se ha vuelto moneda común referirse a su importancia en la educación, a tal grado que se le considera el responsable casi único de los resultados educativos. Su trabajo tiene sobre sí la mirada inquisitiva de muchos sectores: padres de familia, “sociedad civil”, comunicadores, estudiosos de la educación, autoridades, sindicatos, organismos internacionales, congresistas, entre otros. En estas miradas, la imagen del maestro es ambivalente, pues al mismo tiempo que se reconoce su importancia, se le cuestiona su preparación, compromiso y responsabilidad.

La política educativa en el ámbito internacional, de la que México abreva, también ha puesto el acento en la figura docente. Un estudio reciente concluye contundentemente que “la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes” (Barber y Mourshed, 2008). Así, la formación, práctica, certificación y evaluación docentes se han convertido en aspectos fundamentales para cuya atención se diseñan programas y reformas específicas. Al respecto, la “Reforma

educativa” recientemente aprobada por el Congreso mexicano tiene precisamente como foco al docente de educación básica y como ejes su formación, ingreso, evaluación, certificación y permanencia.

A partir de algunos resultados de la investigación ya señalada, esta comunicación se propone analizar las contradicciones existentes entre las políticas educativas sobre formación inicial, e ingreso al servicio de docentes de educación básica en México, con las experiencias y requerimientos que los jóvenes maestros enfrentan desde la práctica escolar.

La formación de maestros en México. Una política homogénea

La formación de maestros para la educación básica corresponde a las escuelas normales, instituciones que fueron formalmente creadas en el último tercio del siglo XIX con la idea de formar a los agentes que requería el sistema para impulsar su proyecto educativo. Esta idea originaria, vigente hasta la actualidad, es la base para que el gobierno federal determine la orientación de los programas para la formación docente, y con ello el tipo de maestro que el país necesita. En estas condiciones, es posible afirmar que la formación de maestros en las escuelas normales está enlazada a una característica fundamental de la carrera docente en México: es una “profesión de Estado”.

El papel preponderante de las escuelas normales se había mantenido pese a las tendencias internacionales, surgidas hace algunas décadas, de trasladar la formación de maestros a las universidades; incluso los normalistas a su egreso eran contratados en el servicio educativo de manera casi automática, pues un requisito para fungir como maestro de preescolar y primaria era tener título de normal. Sin embargo, en los últimos años su modelo de formación ha comenzado a cuestionarse y la contratación a contraerse a través de la aplicación de un examen de ingreso a la docencia que, bajo el argumento de “contratar a los mejores”, abre las puertas a egresados de instituciones distintas a las normales. Es previsible, entonces, que el perfil profesional de los docentes en México vaya transformándose paulatinamente al diversificarse los espacios de su formación inicial. No obstante, actualmente los maestros siguen siendo mayoritariamente normalistas.

México es un país multicultural y pluriétnico. Con el censo de población y vivienda realizado en el año 2010 se registraron, en el ámbito nacional, 6,7 millones de personas de cinco años y más hablantes de alguna lengua indígena. Si a ello se le agregan los niños con edades de 0 a 4 años cuyos padres o jefe/a de familia o cónyuge habla alguna lengua indígena la cifra total se eleva a 7 millones de personas. Para el caso de Chiapas, estado en el que realizamos la investigación, el censo señala que el 27,3% de la población es hablante de una lengua indígena y el 33 % se considera indígena aunque ya no sean hablantes de alguna de sus lenguas.

Estos datos, aun siendo tan generales, nos hablan de una gran diversidad cultural, social y económica a lo largo del país, que nos remiten a la existencia en los hechos de varios “Méxicos”.

No obstante, los maestros que se forman en las escuelas normales y atienden las escuelas a las que asisten la mayoría de los niños y jóvenes mexicanos reciben una educación general cuyos

lineamientos son dictados por el Estado, en la que se privilegia la orientación pedagógica y didáctica, dejando de lado el enfoque sociocultural que requieren para trabajar con poblaciones escolares diversas. Existe un plan de estudios único de carácter nacional para la formación de todos los que serán maestros, lo que implica que, independientemente de que en un futuro cercano vayan a trabajar en zona urbana o rural (que muchas veces es al mismo tiempo indígena), la preparación que reciben en las escuelas normales es la misma.

Si bien existe un sistema específico para la formación de maestros indígenas que transita por un camino paralelo al de la llamada “educación general”, esto no ha resuelto la atención educativa a poblaciones heterogéneas que rebasan con mucho el carácter étnico pues, como señala Rosaldo (1991), en las complejas sociedades actuales “las fronteras emergen no sólo en los límites de las unidades culturales reconocidas internacionalmente, sino también en intersecciones menos formales como las de género, edad, estatus y experiencias únicas” (p:38). La formación de maestros adolece de una visión homogénea que ignora la diversidad, aunque en muchas ocasiones los egresados de las normales son enviados a trabajar a zonas rurales y/ indígenas, como es el caso de los maestros a los que nos referimos aquí.

El ingreso a la docencia

La escuela rural no es como la imaginan los hacedores de programas y reformas ni como la que tienen en mente los docentes formados en una normal urbana. Los jóvenes maestros de nuestra investigación trabajan en zonas aisladas y con niños que no hablan (o no hablan bien) el español. Trabajan en condiciones precarias y deben conocer y adaptarse a las costumbres locales. Esta situación se les presenta como un choque cultural que resuelven con sus propios recursos y sin acompañamiento.

La lejanía del lugar de trabajo es la primera característica que encuentran los docentes que han superado el escollo del examen de ingreso, pues son enviados a trabajar en las zonas más alejadas y con condiciones más difíciles: “Cuando recién salgo de la Normal y hago mi examen [de ingreso], yo decía: que me toque plaza donde sea. Y ya una vez que tengo la plaza digo: ojalá no me manden muy lejos”. Es una especie de regla de facto aceptada por todos: los mejores lugares de trabajo se ganan al paso del tiempo y son los dirigentes sindicales y las autoridades educativas locales quienes reparten los lugares de trabajo aun en detrimento de la atención a los niños, quienes se quedan por largas temporadas sin maestro. A los maestros jóvenes los mandan a escuelas alejadas de manera temporal en tanto ponen en acción lo que llaman “cadena de cambios”, que es un mecanismo mediante el cual mueven de escuela a los maestros con más antigüedad que lo solicitan (tratando de acercarse a zonas más urbanas) y cuya atención está estrechamente vinculada a las relaciones que el profesor mantenga con el sindicato o con las autoridades. Así, los noveles son usados para “cubrir huecos” y pueden ser removidos en periodos muy cortos y enviados a otros lugares igualmente remotos.

Se presenta, entonces, una paradoja: las comunidades más alejadas, donde los niños tienen más carencias educativas y donde - de acuerdo a las evaluaciones nacionales- se obtienen los más bajos resultados, carecen de maestros por lapsos más o menos prolongados, enfrentan cambios constantes

de profesores, que difícilmente permanecen un año lectivo completo. Y son maestros principiantes sin experiencia, a los que no se les brinda ningún apoyo académico, a quienes se envía a atender estas escuelas en una especie de noviciado de facto. Estos docentes enfrentan carencias materiales para su trabajo, aulas improvisadas, falta de material básico como libros de texto, la dificultad de comunicarse con los niños y los padres hablantes de otra lengua, e incluso deben resolver lo más elemental: un lugar donde dormir o comer. Es un periodo de adaptación caracterizado por el miedo a lo desconocido, que resuelven generalmente desde la soledad o, en el mejor de los casos, con el acompañamiento de otros compañeros también novatos. Por ello, al recordar esta etapa, los maestros de zonas rurales expresan que en un primer momento pensaron: “Estudié tantos años para venir acá...lo que quería era salir de ahí” o “Yo no pensé renunciar, pero sí me entraba la nostalgia...por la soledad” (entrevistas a maestros de telesecundaria rural).

El examen de ingreso al servicio, que supuestamente serviría para elegir a los mejores y que es un instrumento homogéneo, y su formación en la escuela normal también homogénea y pensada más para poblaciones urbanas, son también cuestionadas ante la necesidad de instrumentar estrategias para enfrentar situaciones no esperadas:

Fue un choque...un choque cultural, porque en la Normal Superior, en este caso, jamás vimos una asignatura de lengua y cultura indígena o de cultura en general. Nada más practicamos en zonas urbanas en Chiapas y todo lo veíamos en contextos urbanos. Trabajábamos con alumnos urbanos y entonces ¡pum!, llegar acá con alumnos indígenas tzotziles en condiciones muy arraigadas fue muy difícil (maestro de telesecundaria indígena).

No estaría nada mal que en la Normal, cuando nos mandan a practicar, nos mandaran a un contexto real, a una comunidad marginada porque, por lo regular, optan por mandarnos a algunas escuelas de ciudad. Entonces, hay mucha diferencia entre cómo son los niños de la ciudad y cómo se trabaja en una ciudad a cómo se trabaja en una zona marginada (maestra de primaria en zona rural).

La experiencia escolar, fuente de aprendizajes

El inicio de la carrera docente es una fase de intenso aprendizaje en el oficio del magisterio, donde se van conformando imágenes de la profesión y generando prácticas específicas. Es un espacio de formación donde el maestro novel adquiere competencias, conocimientos y aprendizajes en contacto con los sujetos del ámbito escolar (maestros, alumnos y directivos) y en un contexto escolar particular. En el caso de los maestros de nuestro estudio, aprenden en primer lugar quiénes son los “otros”: los estudiantes, los padres, la comunidad, y lo que esperan del maestro. Van adquiriendo compromisos y habilidades para trabajar en condiciones muy precarias y sin los mínimos materiales, aprenden a enfrentarse a contenidos de materias que no dominan y a trabajar con los niños de otra manera; construyen también una pedagogía propia y adecuada para sus circunstancias específicas. Podríamos decir que lo primero que hacen es considerar el contexto particular de la escuela y comunidad donde se asienta para definir el qué y el cómo hacer. El Estado de la República Mexicana donde realizamos la investigación presenta condiciones de pobreza y marginación que lo colocan

en una situación vulnerable en el aspecto educativo. El Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012) señala que, a nivel nacional, Chiapas registra el mayor porcentaje de alumnos de primaria hablantes de lengua indígena como primer idioma (20,4%) y reciben escaso apoyo por parte de sus familiares para cumplir con los materiales escolares solicitados (44,5%). En relación a planteles, es el Estado con más escuelas unitarias (atendidas por un solo maestro) o multigrado (un maestro atiende a varios grupos) en porcentajes que rebasan el 60%.

Es en estos contextos donde los noveles educan y construyen estrategias para ello. La primera es lograr la comunicación con sus alumnos y sus padres que, en este caso, son mayoritariamente hablantes de una lengua indígena. La más común es apoyarse en un alumno bilingüe que funge como traductor, aun con todas las dificultades que eso significa, aunque también se va despertando la sensibilidad que implica buscar la manera de aprender el idioma para comunicarse con los alumnos e ir comprendiendo sus referentes culturales.

Fue algo complicado y ahí inició una de mis necesidades por tratar de comprender la cultura de los alumnos. Eran tzotziles que manejaban yo creo que un 10% de español. Todo se comunicaban en tzotzil y yo hasta ese entonces, a pesar de que nací en la región Altos, no tenía referencias del tzotzil. Yo hablaba en español y no me comprendían. Entonces, ahí nació la necesidad de conocer palabras básicas, de interactuar con ellos... por señas o por dibujos. Logré apropiarme de algunas palabras en tzotzil (maestro de telesecundaria).

Mi obligación era... yo creo que aprender cómo hablaban ellos, no que ellos entendieran lo que yo decía. Sin embargo, la misma falta de experiencia hace que llegues y quieras que ellos sean los que aprendan. Había muchas cosas que, en definitiva, pues, yo no sabía cómo hacerlas (maestra de primaria rural-indígena).

Así, van construyendo sus propios métodos de enseñanza y organización del trabajo, que se va apartando de lo marcado en el currículum oficial para incorporar lo que permita la enseñanza a partir de los sujetos concretos con los que trabajan. Uno de los maestros observados diseñó una forma de trabajar basada en lo que denominó *Recuperación e incorporación de saberes locales mediante puntos nodales culturales*¹, con el interés de propiciar un aprendizaje significativo en sus estudiantes de telesecundaria que:

Consiste en encontrar aquellos elementos que cohesionan, entrelazan, tienen y a la vez identifican la cultura, lengua y cosmovisión del estudiante, puntos nodales culturales, para generar ambientes de aprendizajes que establezcan un diálogo de saberes intercultural entre los estudiantes y el docente, en su mayoría mestizo, que labora en dichas regiones (Espinosa, 2012: 8).

La posibilidad de trabajar de “otra manera” tiene dos vertientes. Una es la sensibilidad y el compromiso que adquiere el maestro ante el trabajo con poblaciones desfavorecidas. Esto puede tener

¹ Este maestro, que inició su trabajo en una telesecundaria unitaria, cursó una maestría de fines de semana en la que tomó como tema de tesis su experiencia con estudiantes indígenas y la estrategia construida para trabajar con ellos. La referencia es tomada de su tesis.

distintos matices, pues hay maestros cuyo único objetivo es salir lo antes posible de las comunidades de este tipo. En el caso de los maestros que participaron en la investigación, encontramos que pese a las dificultades, mantuvieron entusiasmo, además de la convicción de que su acción educativa era necesaria y consolidaron un compromiso con sus alumnos y la comunidad. No obstante, no permanecieron mucho tiempo en estas escuelas y solicitaron su cambio al año o dos de estar trabajando en ellas.

La otra vertiente de la libertad de acción que tienen es la soledad en que se desempeñan. No tienen acompañamiento, vigilancia ni apoyos pedagógicos. En muchas ocasiones, ellos mismos se desempeñan como directores y los supervisores de zona nunca llegan pero, por el contrario, exigen que los maestros se desplacen para entregarles documentación y comunicados oficiales. El docente queda librado a su iniciativa y posibilidades para desempeñar su trabajo.

A manera de cierre

Esta comunicación se propuso analizar la distancia existente entre algunas disposiciones de política educativa y las realidades educativas diversas que encuentran los docentes que se inician en escuelas rurales y/o indígenas en México. Nos centramos específicamente en la formación inicial que reciben y el ingreso a la práctica que desarrollan en el servicio y cómo esto va generando formas distintas de gestión de los sujetos docentes que, si bien incorporan algunas disposiciones oficiales, van reformulando y adecuando éstas en función de los contextos, la cultura local y los estudiantes concretos con los que trabajan.

Hay algunas cuestiones que conviene resaltar de esta somera comunicación. En primer lugar, la necesidad de revisar la formación inicial que se brinda a los maestros mexicanos que, seguramente como pasa en otros países, parece apartada de la realidad educativa y alejada de incorporar lo que en el discurso se acepta: se requiere formar maestros capaces de atender la diversidad educativa. Un segundo aspecto es la falta de acompañamiento a los que se inician como docentes, pues se da por sentado que el hecho de haber adquirido una formación y haber aprobado un examen son suficientes para “tener a los mejores frente a grupo”. Con ello se obvia el periodo de aprendizaje que caracteriza los primeros años de ejercicio. Finalmente, y sin agotar los temas que surgen, parece necesario recuperar las experiencias adquiridas por los maestros y las iniciativas, propuestas y aportes pedagógicos que construyen en condiciones difíciles para incorporar las particularidades del contexto en su trabajo

Como se ve, es necesario considerar los cruces entre las políticas públicas para educación, que por su naturaleza son abarcativas, y las condiciones particulares y regionales del trabajo docente en contextos diversos.

Referencias bibliográficas

- Barber y Mourshed (2008). Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos, *Documentos PREAL*, 41. En línea: <<http://www.preal.org/Publicaciones/41/PREAL%20Documentos>> [Consulta: diciembre 20, 2012].
- Espinosa, I. (2012). *Recuperación e incorporación de saberes locales mediante puntos nodales culturales*. Tesis para obtener el grado de Maestría en Docencia, México, Instituto de Estudios de Posgrado, Secretaría de Educación de Chiapas.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2010). *Principales resultados del Censo de población y vivienda 2010*. México: INEGI. En línea: <<http://www.inegi.gob.mx>> [Consulta 20 mayo 2013].
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2012). *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional*, México: INEE.
- Rosaldo, R. (1991). *Cultura y verdad Nueva propuesta de análisis social*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes- México: Editorial Grijalbo.
- Sandoval, E. (2011). *Los primeros años de ejercicio docente. Prácticas y experiencias en contextos desfavorecidos*. Proyecto de investigación SEP-SEB/ CONACYT 146031. México, Conacyt.

Enredamento ideológico:

Significados, usos e apropriações da metáfora “rede” em um curso experimental de pedagogia no Brasil

Andréa Pavão, Universidade Federal Fluminense, andreapavo@gmail.com

Andréia Cardoso Santos Andrade, Universidade Federal Fluminense, andreiaa08@hotmail.com

Edyelle Carolina de Araújo Rosa, Universidade Federal Fluminense, edyellecar@yahoo.com.br

Resumo

Este trabalho forma parte de uma investigação etnográfica mais ampla sobre os impactos de um curso experimental no desenvolvimento da carreira de professores em relação à cultura escrita. Para conhecer a trajetória destes professores em formação, em sua maioria, oriundos das classes trabalhadoras, elegemos os trabalhos de fim de curso como locus privilegiado de investigação por expressarem tanto as estratégias de apropriação da leitura e da escrita por parte destes estudantes, quanto os aspectos conceituais do projeto político pedagógico do curso. O objetivo específico do presente trabalho é reconhecer os significados, usos e apropriações da metáfora “rede” e demais vocábulos que participam do mesmo campo semântico (tecer, tecido, enredamento, fios, nós, etc.) nestas monografias, por sua importância nuclear na fundamentação teórica do curso e do campo teórico que inaugura (*estudos do cotidiano*), além de sua influência nas políticas de formação docente no Brasil. Foram analisadas as ocorrências deste campo semântico nas monografias, produção bibliográfica e entrevistas, numa perspectiva etnográfica, a partir do conceito de cultura e sua relação com a linguagem, segundo Geertz (1978). A partir desta imersão no campo empírico, construímos a interpretação de que esta metáfora tem, como função social, principalmente, configurar um campo acadêmico autônomo (Bourdieu, 2004) que, como tal, tem efeitos sobre as relações de poder nas políticas de formação docente no Brasil em contexto neoliberal.

Metodologia

O trabalho de campo teve início em 2012 em sua fase exploratória. A partir da leitura de algumas monografias, construímos categorias de análise que foram sendo aperfeiçoadas em função tanto da teoria quanto do campo empírico. Através da experiência do projeto piloto e das entrevistas na fase exploratória, percebemos a recorrência de alguns conceitos ligados à fundamentação teórica do curso. A partir da análise destes discursos, ficou clara a centralidade do vocábulo *rede* e similares. Decidimos, portanto, investigar especificamente este campo semântico, optando por fazer um recorte dentro do acervo de monografias e nos determos àquelas cujo título continha a palavra “rede” e demais expressões próximas. Assim, foram selecionadas nove monografias.

Para uma melhor compreensão desse conceito e de sua apropriação pelos estudantes e professores do curso, além da leitura e análise das monografias, fizemos um levantamento bibliográfico da produção teórica produzida por criadores e professores do curso. Foram também realizadas entrevistas tanto com os autores das nove monografias, quanto com os professores orientadores das mesmas. As entrevistas se desenvolveram como uma conversa aberta, a partir de um roteiro semi-estruturado, centrado na compreensão do termo *rede*.

Contexto político do curso

É preciso situar historicamente esta experiência inovadora. Ela é fruto das discussões que se desenvolveram no bojo do processo de redemocratização, no final dos anos 1970, no campo da educação. A precarização das condições de trabalho e as perdas salariais acumuladas durante o período de exceção levaram os professores a organizarem greves gerais nas redes públicas de ensino de todo o país. A partir destes movimentos, foram levantadas as principais bandeiras no sentido de superar o golpe sofrido pelo ensino público durante o período ditatorial. Em 1982, ainda sob um governo militar, foram realizadas as primeiras eleições estaduais, e os programas destes novos governos foram fortemente influenciados pelos debates que vinham se desenvolvendo desde 1978. Este período da história da educação brasileira é conhecido como o “período das experiências inovadoras”.

Na região onde o curso em foco se desenvolve, de acordo com Santos (2003), o PT vinha se organizando desde os anos 1980, principalmente em torno de conflitos fundiários. O partido conquista o poder municipal em 1988 e, desde então, inicia-se uma intensa política voltada para a melhoria da educação pública que atende aos filhos dos trabalhadores. Em 1992 são realizados concursos públicos para ampliação do quadro de professores, além aumento efetivo do piso salarial. Em 1991, houve o convite, por parte da prefeitura, para uma Universidade criar um curso de Pedagogia uma vez que a maioria dos professores do Ensino Fundamental não tinha formação superior. Foi produzida uma proposta curricular em sintonia aos movimentos de redemocratização, que rompia com as estruturas curriculares tradicionais. Segundo documento (Antunes, 2000), o curso apresenta-se como experimental, por se tratar de uma proposta que não se adequava às normas então vigentes. O curso buscava a integração “entre o saber e o saber fazer” em todos os seus aspectos: estrutura curricular, articulação entre as disciplinas, conteúdos, metodologias, planejamento e avaliação. Seus mentores sublinham

que a proposta se tornou referência para outros cursos por todo território nacional influenciando, de forma definitiva, a formação de professores no Brasil. O curso é inaugurado em 1992, em convênio com a prefeitura petista. Parece evidente que este projeto nasce imbricado a uma política comprometida com a melhoria da qualidade da educação para os trabalhadores e, mais ainda, ao objetivo de dar visibilidade nacional a uma política educacional do PT. Com a alternância do poder local, a parceria é rompida. Em 2011, na cerimônia de formatura da 17ª turma do curso, uma das professoras homenageadas declara em tom solene: “esta experiência inovadora acaba aqui. O que for feito daqui para frente, já não faz mais parte desta experiência iniciada em 1992”. Ao mesmo tempo, o PT, agora à frente do governo nacional, empreende uma política de expansão e democratização do ensino superior, de inspiração neoliberal (expansão precarizada). Trata-se do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). Neste novo contexto, o curso é inserido ao Reuni e o seu currículo é adequado à nova legislação (Diretrizes Curriculares Nacionais). Esta nova estrutura curricular abandona quase integralmente o projeto original. Interessante notar que a legislação em questão havia incorporado algumas das inovações empreendidas nesta experiência inovadora, como a integração vertical entre as disciplinas e a introdução do componente curricular Pesquisa e Prática Pedagógica, que transpassa horizontalmente o curso desde o primeiro semestre.

Rede: marco teórico

O termo “rede” é central na construção de um conjunto de estudos que se define por uma metodologia particular e que se auto-denomina por “estudos do cotidiano”. Resumidamente, poderia se dizer, a partir de termos nativos, que os estudos do cotidiano são “pesquisas nos/dos/com os cotidianos escolares sobre redes de saberes” (Alves, 2008). Ou seja, estes estudos têm o cotidiano escolar como objeto de conhecimento, mas partem do princípio que é no espaço cotidiano da escola que este conhecimento (inclusive o da pesquisa) é construído a partir de redes de saberes.

Em nosso levantamento bibliográfico, o termo “rede” aparece pela primeira vez relacionado à formação de professores, em um artigo (Alves e Garcia, 1996) escrito pelas criadoras deste curso e apresentado primeiramente em 1992 (ano de sua criação) em um prestigioso congresso de educação no Brasil, no Grupo de Trabalho intitulado “Currículo”. Além de descrever a história de construção do curso e sua relação com a Associação Nacional de Formação de Professores, justifica o novo modelo curricular inovador e experimental pela:

necessidade de superar uma maneira de pensar, e sua grafia “tomada de empréstimos à árvore” (Lefèbvre, 1983), pela qual o conhecimento se processa de maneira completamente ordenada, linear e hierarquizada, por um único e coativo trajeto, que vai de um ponto a outro do processo de conhecer. (Alves e Garcia, 1996: 77).

A metáfora da rede surge, portanto, como uma estratégia de romper “com a histórica segmentação entre teoria e prática, em que o momento da teoria precedia o momento da prática” (1996: 77). A obra citada de Lefèbvre, publicada no Brasil em 1983, é uma introdução à lógica dialética em oposição à lógica formal. Esta referência marxista está bastante presente no discurso que se constrói sobre os “saberes em rede” e nos estudos do cotidiano. A ideia geral é marcar a relação dialética (o

que, segundo estes autores, seria uma alternativa à lógica formal, esta fundada em relações hierárquicas) entre o conhecimento produzido pelas elites e pelas camadas populares, entre a teoria e a prática, entre a oralidade e a escrita, e demais pares dialéticos.

Indagados, nas entrevistas, sobre a ocorrência deste vocábulo e demais palavras deste campo semântico, percebemos o grau de polissemia do termo, de tal forma que parece comportar-se mais como uma metáfora do que como um conceito teórico.

Um dos entrevistados, em seu trabalho de doutorado, defende a tese de que o “conhecimento em rede” é uma metáfora nova que marca uma disputa de paradigmas. Em um artigo de divulgação (Almeida, 2005), o autor identifica três metáforas em disputa, no campo da educação, para explicar o que é o conhecimento: a *metáfora da educação bancária*, através da qual Paulo Freire critica a concepção de que o conhecimento é depositado pelo professor, que sabe, na cabeça do aluno que não sabe nada; a *metáfora de que o conhecimento é uma construção*, difundida pelos estudos psicogenéticos de Piaget e Emília Ferreiro; e, por fim, a *metáfora da conhecimento em rede*, difundida pelos estudos do cotidiano, no interior da área de currículo.

Outro entrevistado que também produziu sua tese a respeito desta experiência pedagógica, é responsável pela incorporação da *rede de pesca* à metáfora (Manhães, 1999). Da rede advêm outras palavras como os *nascentes*, os *nós* e uma série de imagens relacionadas. Da imagem de rede estes atores sociais costumam destacar o aspecto de horizontalidade em contraposição à imagem da árvore. Não se pode precisar se esta tenha sido a origem do desdobramento das ideias de *tecer e tessitura*. O verbo *tecer* vem substituir o conceito construtivista de *construir conhecimento*. A partir destes estudos, em seu lugar, se costuma dizer *tecer conhecimento*. Se o conhecimento for *construído*, para este grupo, será hierarquizado e linear, mas se for *tecido*, ganhará forma de uma rede, onde diversos fios são misturados de forma complexa e não hierárquica.

Chama atenção, também, a variedade das referências atribuídas ao conceito, nas diversas entrevistas, bem como nos trabalhos publicados. Indagados sobre a origem do conceito ou noção ou metáfora “rede”, aparecem autores de tradições distintas como P. Bourdieu, M. Foucault, N. Elias, W. Benjamin, N. Machado, Milton Santos, M. Certeau. Nota-se que, nos artigos mais recentes, foram sendo introduzidas novas referências, inclusive de pensadores conhecidos como pós-modernos, como G. Deleuze, Edgar Morin, B. Latour e Boaventura de Souza Santos. À metáfora da rede foram sendo incorporados conceitos e ideias de diversas teorias como a complexidade, os rizomas, ideias do multiculturalismo e até das neurociências. O discurso busca romper, principalmente, com a lógica hierárquica entre a teoria e a prática, ou seja, entre o discurso acadêmico, “cientificista”, e a prática pedagógica; entre racionalidade, por um lado, e subjetividade e emoção, por outro. Em suma, as bases teóricas deste discurso parecem se constituir de um hibridismo entre um “marxismo freireano” e um “pós-modernismo boaventurano”. O diálogo entre tradições teóricas aparentemente excludentes parece justificar-se pelas próprias bases pós-modernas e das teorias da complexidade que, segundo Alves (2008: 17), ensinam a “beber em todas as fontes”. Assim, de Paulo Freire são colhidas as ideias de que as desigualdades sociais estão determinadas por uma classe dominante que detém o poder e impede que os trabalhadores reconheçam seus próprios saberes, mas uma vez conscientizados, devem atuar como sujeitos históricos e, através da práxis, intervir na prática pedagógica,

transformando a realidade em uma realidade menos desigual.

A partir da leitura de Boaventura de Souza Santos, são incorporadas as noções do pósmodernismo, em especial, a necessidade de aproximação da ciência ao senso comum, a valorização dos saberes populares, a hibridização dos discursos, das fontes, a inovação nos métodos de pesquisa, da construção do texto que deve “superar as regras frias da ciência positivista”, acolhendo experiências emocionais no fazer da pesquisa, o princípio da interdisciplinaridade, etc. Outra referência importante é M. Certeau (1994) e a ideia de *artes do fazer*. De C. Ginzburg tomam a ideia das estratégias indiciárias construídas no cotidiano. Através do cotidiano, teriam lugar certos fazeres capazes de alterar a realidade de forma pouco perceptível, mas efetiva, como “trabalho de formiguinha”, na expressão de um dos entrevistados.

Rede: representações nas monografias e seus autores

Apesar do discurso contra a hierarquização entre teoria e prática, notamos claramente que o conceito/noção/metáfora “rede” aparece, tanto nas monografias como nas entrevistas de seus autores, de uma forma menos consistente. São raras as ocorrências de referências bibliográficas. Os termos aparecem como simples palavras com grande carga ideológica e que parece ter o uso principal de reafirmar o pertencimento ao campo dos “estudos do cotidiano”. Há aparições que são absolutamente prescindíveis, não trazendo ao texto nenhum significado especial, além de seu efeito performativo (Goffman, 1959). Como membros de uma mesma comunidade linguística e cultural, os alunos incorporavam este vocabulário nos jogos de interação social. Segundo uma das ex-alunas, eles aprendiam esse conceito “quase que por osmose. Você estava do lado do professor, já estava pegando o conceito de rede, não precisava nem ouvir...”.

Usar a palavra rede ou suas variações em sua monografia era declarar-se pertencente a este grupo, um grupo que, segundo nossos informantes, era relacionado, no imaginário social, às esferas de poder. Isso se comprova pelo fato de que em algumas monografias não há nenhuma relação com a ideia do conceito apresentado, mas a palavra “rede” aparece no título da monografia. Exemplar também é a declaração de Beatriz: “a rede era o ‘ban’ (*boom*), a sensação do momento, tinha que colocar na monografia”.

Duas entrevistadas citam a metáfora da *árvore* para definirem, por oposição, a metáfora da *rede*, no entanto, ambas caem em contradição ao dizer que gostariam de evoluir, trabalhar em lugares melhores, ocupar melhores posições sociais. Janette chega a dizer que gostaria de “subir degraus” até se tornar professora universitária. Nathália, conforme foi se desenvolvendo, foi se afastando do “chão da escola” e hoje trabalha na secretaria de educação, faz mestrado e também sonha ser professora universitária. Indagada por que, a resposta é simples: “porque tem melhor remuneração e mais tempo livre para estudar e seguir melhorando”.

Em suas trajetórias, portanto, reconhecem que a vida social é feita de hierarquias e é o estudo formal que garante a mobilidade para as esferas de maior poder em uma sociedade de classes. Sonho comum a todos e realizado por alguns, nomeadamente, os professores, que têm origem semelhante a dos alunos e que, hoje ocupam posições de poder no campo.

Considerações finais

“O homem é um animal suspenso em redes de significados que ele mesmo ajudou a tecer” (Geertz, 1978)

Curiosamente, este autor, com sua tão conhecida definição de cultura, não foi capturado pela “rede” dos estudos do cotidiano. No nosso caso, trazemos o autor, não pelo uso da metáfora, mas por sua construção teórica.

Compreende-se que este vocabulário faz parte de uma *cultura docente* que engloba um conjunto de disposições, emoções e códigos comuns que, compartilhados e reafirmados por estes atores sociais, delimitam um determinado horizonte ideológico. A metáfora parece simbolizar a dissolução das relações de poder que, nos limites desta perspectiva ideológica, seriam as causas do fracasso escolar e, em consequência, a origem das desigualdades sociais no país. Em termos nativos, este horizonte se poderia traduzir pelo seguinte *compromisso*: formar cidadãos críticos capazes de transformar a realidade social e fazer o mundo mais justo por meio da superação das relações hierárquicas de poder. A partir desta *rede de significados* (Geertz), reconhecemos o fenômeno da construção de identidades (significação simbólica de ser cotidianista) e, neste sentido, o uso deste vocabulário teria a função principal de reafirmar a *lealdade* ao grupo, o pertencimento.

Ora, mais do que uma cultura, os cotidianistas teceram uma extensa rede de poder. Nos termos de Bourdieu (2004), pode-se dizer que os cotidianistas construíram um *campo acadêmico*, significando com isso que, a partir deste campo, se cria um “capital de crédito científico” e a gestão da distribuição deste capital científico (e simbólico). Além do fato concreto de os fundadores cotidianistas terem ocupado importantes posições de poder que controlam tanto os meios de produção quanto os de divulgação da produção acadêmica, souberam criar herdeiros capazes de assegurar a hegemonia construída.

Do ponto de vista do impacto desta produção nas políticas públicas, argumentamos que se, por um lado, a ideia de “construção do conhecimento em rede”, compreendida como uma força “contra hegemônica” frente à ação devastadora dos “detentores do poder”, pode parecer um discurso progressista, que aporta uma alternativa às relações autoritárias na escola (típicas da ditadura), por outro, a ênfase na experiência docente subjetiva pode levar ao distanciamento destes atores da análise política das causas materiais e concretas do problema crônico da educação no Brasil: baixo nível de investimentos e precariedade na formação e condições do trabalho docente.

No nosso ponto de vista, paradoxalmente, este discurso, que nasce como uma ação contra hegemônica no contexto de ditadura no Brasil, é extremamente útil ao projeto neoliberal que vem sendo instalado no Brasil, estando a serviço da reprodução das desigualdades sociais.

Referencias bibliográficas

Almeida, R. (2005). “A educação formal e as metáforas do conhecimento: a busca de transformações nas concepções e práticas pedagógicas”. *Ciência & Cognição*, 06.

- Alves, N. (2008). *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. Petrópolis: DP Alíiii.
- Alves, N. (1996). *Formação de professores*. São Paulo: Cortez.
- Alves, N.; Garcia, R. (2008). *O sentido da escola*. Petrópolis: DP Alíiii.
- Antunes, J. (2001). *Reformulação Curricular do Curso de Graduação em Pedagogia de Angra dos Reis*. Universidade Federal Fluminense. Centro de Estudos Sociais Aplicados. Faculdade de Educação – Coordenação do Curso de Pedagogia em Angra dos Reis. Niterói.
- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP.
- Geertz, C. (1978). *A interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. New York, Doubleday, Anchor Books.
- Manhães, L. (1999). *Angra das redes: formação de educadores e educadoras, no sul fluminense*. Tese de doutoramento, Universidade Federal Fluminense. Niterói.
- Santos, E. (2003). *Repensando o ensino regular noturno como escola pública para trabalhadores: o caminho de Angra dos Reis*. Dissertação de Mestrado em Educação da Universidade Federal Fluminense. Niterói.

El currículum implementado

Una aproximación etnográfica a las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en colegios públicos de Bogotá D.C.

Sonia Helena Castellanos Galindo, doctoranda de la Universidad Autónoma de Barcelona y profesora asistente de la Universidad de los Andes, so-caste@uniandes.edu.co

Inéride Alvarez Suescún, investigadora de la Universidad de los Andes, i.alvarez27@uniandes.edu.co

Contexto del estudio

En los años 2011 y 2012 se desarrolló un proyecto de investigación llamado “Prácticas de enseñanza de docentes de ciencias sociales en el Distrito Capital ¿Cómo son? y ¿Cómo las explican?” en la ciudad de Bogotá D.C –Colombia-. En éste se estudiaron prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en centros educativos públicos para acceder al conocimiento profesional de los docentes que subyace a ellas y les da forma. Con estas finalidades fue necesario seguir un abordaje etnográfico que permitió la observación directa de las prácticas y conocer las explicaciones que hacían los profesores participantes de las mismas.

Los estudios sobre el desarrollo del conocimiento profesional del profesor han dado origen a distintas perspectivas teóricas que sitúan el saber del maestro en sus acciones de enseñanza. Una de ellas (*Teacher’s Practical Knowledge*) pone su centro de atención en el conocimiento personal y práctico que subyace a las comprensiones personales que los profesores tienen de las circunstancias en las cuales ellos trabajan y de las situaciones de aula (Munby, Russell y Martin, 2001). En esta línea, Tardif (2004) ha propuesto estudiar el conjunto de los saberes que realmente utilizan los profesionales en su trabajo cotidiano para desempeñar la totalidad de sus tareas, entendiendo que, en el contexto de la enseñanza, los saberes profesionales son saberes trabajados, elaborados e incorporados al proceso de trabajo docente, y sólo tienen sentido en relación con las situaciones de enseñanza. Así, el saber de los maestros es un “*saber experiencial*” entendido como: “el conjunto de saberes actualizados, adquiridos y necesarios en el ámbito de la práctica de la profesión y que no provienen de las instituciones de formación ni de los currículos” (Tardif, 2004: 37). Asumir que es en el contexto de práctica en donde se ponen

en marcha y construyen los saberes de los maestros hace necesario acercarse a la comprensión de los mismos desde los espacios cotidianos de trabajo de los profesores, y entrar en relación con lo que ellos son, hacen, piensan y dicen en él.

Por otra parte, en relación con la forma en que los profesores de ciencias sociales llevan a la práctica las propuestas curriculares, distintos autores (Thorton, 1992; Pagés, 1993) han indicado que tienen una injerencia muy importante en la implementación del currículo. Thorton (1992) ha dicho que las formas en que los profesores conciben las ciencias sociales afectan a la toma de decisiones sobre el currículo y que, por otra parte, el profesorado transforma el currículo y toma decisiones en función de lo que considera que es posible enseñar a un grupo concreto de alumnos. En este mismo sentido, Pagés (1993) ha planteado que los profesores de ciencias sociales poseen su propio pensamiento curricular y de él se valen para interpretar y poner en práctica el currículo escolar. Por otra parte, este autor también identificó que el pensamiento curricular varía de un docente a otro porque proviene de sus experiencias, de sus prácticas y de las visiones que se han formado sobre el mundo, la sociedad, la enseñanza y el aprendizaje. Así, se asume que es en el contexto de la práctica en donde se ponen en marcha y construyen los saberes de los maestros, y que resulta necesario acercarse a la comprensión de los contextos de enseñanza y aprendizaje para entrar en relación con lo que el profesorado hace, piensa y dice sobre el currículo y su labor docente.

Aspectos metodológicos

Esta investigación se ubicó en una vertiente descriptiva e interpretativa acerca del saber del profesor. Desde aquí se estudió el saber docente en el ejercicio cotidiano de la enseñanza, en lo que los profesores dicen y en las acciones que realizan a partir de las condiciones particulares en las que trabajan (Tardif, 2004; Rockwell, 2009). Por tanto, se siguió un abordaje etnográfico para estudiar las prácticas de enseñanza de seis profesores de ciencias sociales de la educación secundaria, que ejercen su trabajo en instituciones educativas públicas de Bogotá D.C. Cada una de las prácticas de enseñanza estudiadas se abordó como un estudio de caso de carácter etnográfico (Simons, 2011).

Los objetivos del estudio fueron conocer los *saberes docentes* involucrados en las prácticas de los profesores de ciencias sociales participantes; e indagar sobre el uso que hacían estos profesores de los lineamientos curriculares y estándares que para el área se han generado desde el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, en los años 2002 y 2004, respectivamente.

Con el fin de conocer en profundidad la acción del profesor y las circunstancias contextuales que inciden en sus decisiones pedagógicas y curriculares, en cada caso se realizaron observaciones no participantes en la clase que el profesor hacía para un mismo curso durante un período de cuatro meses, y tres entrevistas en profundidad. Los profesores participantes fueron contactados por medio de la Secretaría de Educación del Distrito Capital a partir de un listado de docentes que participan continuamente en programas de formación profesional continua, teniendo en cuenta su pronta accesibilidad para el inicio del trabajo de campo, y que enseñaran en escuelas ubicadas en distintas localidades de la ciudad.

En los seis casos estudiados se identificó el currículum implementado de los profesores participantes. Se entendió por éste el conjunto de acciones que llevan a cabo los profesores en su práctica cotidiana, que son el resultado de sus saberes sobre el alumnado y el contexto escolar, y que no siempre coinciden con los currículos oficiales estatales (Posner, 1998). El abordaje etnográfico permitió profundizar en el conocimiento de los saberes de estos docentes con respecto a su práctica tanto pedagógica como curricular, y comprender sus decisiones curriculares mediadas por su conocimiento de los estudiantes y la observación del aprendizaje que ocurre en sus clases.

El currículum implementado

El abordaje metodológico seleccionado permitió acceder al saber docente que subyacía a las prácticas de enseñanza y conocerlas en profundidad. Los profesores participantes plantearon que sus prácticas de enseñanza de las ciencias sociales tenían como propósito llevar a sus estudiantes al conocimiento de la realidad en la que viven y desarrollar su perspectiva crítica. Adicionalmente, los docentes participantes manifestaron que el estudio de las ciencias sociales en el currículo escolar tiene como finalidad la formación de ciudadanos capaces de transformar sus realidades. Esto resultó muy importante en cuanto los contextos de su alumnado son socio-económicamente deprimidos, y fue posible identificar que, en estas prácticas de enseñanza, constantemente se invitaba al estudiantado a superar sus circunstancias y a involucrarse de forma activa con la transformación de sus propias vidas y familias. Estos propósitos educativos pueden relacionarse con lo propuesto en los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional, en los cuales se pretende la formación de una ciudadanía consciente y transformadora, conocedora de su realidad (MEN, 2002a).

Las prácticas pedagógicas identificadas, en todos los casos, pretendieron una participación activa de los estudiantes en las actividades propuestas, y se dirigían más allá de la transmisión de información. Lo identificado contrasta con lo que se dice en la bibliografía sobre las prácticas de enseñanza de las ciencias sociales en Colombia (MEN, 2002b), en la cual se plantea que éstas se orientan básicamente a transmitir información poco significativa para el estudiantado. Los profesores participantes se vieron fuertemente influenciados por ideas pedagógicas en las cuales se da un papel vital al estudiante en su proceso de aprendizaje, y se privilegia el aprendizaje significativo y contextual de las ciencias sociales, pues se identificaron actividades que partían del estudio de los contextos y experiencias de los alumnos.

Los maestros manifestaron que estas perspectivas sobre su enseñanza provenían fundamentalmente de sus procesos de formación continua profesional y de sus propios análisis sobre su experiencia docente, y en distintas oportunidades explicaron cómo a partir de su puesta en marcha habían logrado pulir muchas de sus propuestas educativas y adecuarlas a las particularidades de su estudiantado.

Sin embargo, fue evidente que se seguía manteniendo una orientación hacia el diseño curricular por temas, y los docentes no manejaban otras formas de organización curricular, por ejemplo, a través de problemas o de proyectos. Esto contrasta con lo dispuesto en las orientaciones curriculares para el área, en las cuales se plantea un aprendizaje a partir de contextos problematizadores. Así se

privilegiaron los temas que han tenido fuerte presencia en los currículos de ciencias sociales, se dio un peso importante a la historia sobre otras disciplinas sociales, pero en su enseñanza los profesores procuraron plantear conexiones entre éstos y el contexto de vida del estudiantado. Al indagar sobre las organizaciones curriculares, resultó interesante notar que éstas se explicaban desde las experiencias formativas de los profesores en ciencias sociales, y se replicaban modelos que ellos habían vivido como estudiantes. Así, se seleccionaban los temas atendiendo a la organización de los contenidos que ha estado presente en la educación básica y media colombiana en los últimos treinta años.

Por otra parte, aunque los docentes participantes plantearon propósitos educativos orientados a la transformación social y con un fuerte componente crítico, se identificaron prácticas evaluativas centradas en la revisión del trabajo escrito de los estudiantes en sus cuadernos. Esta estrategia evaluativa fue constante en todos los casos y garantizaba a los docentes el control y seguimiento del trabajo del estudiantado en circunstancias en las que el alumnado no suele cumplir con sus compromisos académicos. También se observaron prácticas como las de asignación de puntos para propiciar la participación en clase de los estudiantes. Al indagar por la presencia de estas actividades en su enseñanza, los maestros señalaron que habían sido estrategias aprendidas en su ejercicio profesional, y validadas por su desempeño en cuanto permiten el control del aula y la gestión de la clase.

Sin embargo, estas actividades evaluativas se centraron en el control de la atención de los estudiantes, pero no evaluaron realmente su aprendizaje sobre lo que se estaba enseñando y, fundamentalmente en el caso de la revisión de cuaderno, se promovió que los estudiantes transcribieran información para “que sea revisada por el profesor”. Estas formas de evaluación no generaron en el alumnado el desarrollo de una perspectiva personal a nivel escrito o verbal, propósito con el cual los profesores se mostraban muy interesados. Así, fue posible notar una discontinuidad entre los propósitos educativos, las actividades de enseñanza – aprendizaje y las estrategias de evaluación, dejando notar la presencia de prácticas de evaluación del aprendizaje que pueden ir en contravía de los propósitos educativos al fomentar la heteronomía en el estudiantado.

De otro lado, en las descripciones de los profesores sobre sus contextos de trabajo fue posible identificar la ausencia de un liderazgo pedagógico en estos centros (Vaillant, 2011), lo cual fomentó un ejercicio individual de la docencia, pues no se generaron espacios para el trabajo conjunto de los maestros alrededor de lo que los estudiantes debían aprender en la escuela y sobre las mejores formas en que podían hacerlo. Esto incidió en el uso que los docentes hacían de las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional, ya que están formuladas como un conjunto de lineamientos y estándares que equipos de profesores del área de ciencias sociales deben tomar en cada colegio para diseñar su currículo de forma contextualizada y de acuerdo a sus Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Lo observado en los seis casos no da cuenta de este tipo de dinámicas de trabajo en equipo entre los profesores de una misma área, con lo cual el uso que se hace de las orientaciones curriculares es fragmentado, pues cada profesor toma de allí lo que considera más relevante para su práctica, generando así acciones formativas de escasa continuidad en el proceso educativo del alumnado de estas escuelas públicas, ya que el proceso formativo diseñado por un docente durante un ciclo escolar difícilmente tendrá continuidad en el siguiente dada la ausencia de trabajo conjunto entre el profesorado.

Implicaciones del estudio

Lo identificado en este estudio con respecto al saber docente que orienta las prácticas de enseñanza de ciencias sociales en seis centros educativos de la ciudad de Bogotá D.C permite plantear que los currículos operativos distan de las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación Nacional pero que, en cuanto a sus propósitos formativos, pueden tener importantes conexiones. Por tanto, será relevante identificar aspectos que puedan ser incorporados en procesos de formación continua y de intervención en los centros para cualificar los procesos de enseñanza–aprendizaje, y las dinámicas de gestión curricular e institucional, desde lo que efectivamente sucede en las escuelas. Así, se proponen las siguientes implicaciones prácticas:

1. Es necesario ofrecer durante la formación de profesores mayores referentes con respecto a la organización curricular, de forma tal que sea posible comprender que un currículo no sólo puede estar orientado por temas, sino que pueden involucrarse otras organizaciones que posibilitan el desarrollo de apuestas pedagógicas más procesuales y complejas, tales como las que pueden surgir al pensar en problemas o alrededor de proyectos.
2. Si bien fue evidente que los docentes procuran llevar a sus prácticas orientaciones pedagógicas cada vez menos centradas en el profesor, por lo identificado resulta relevante involucrar en ellas un componente reflexivo y crítico que permita valorar al docente qué tipo de aprendizaje disciplinar están desarrollando sus estudiantes y de qué forma éste podría ser evaluado.

Lo identificado sobre la evaluación resulta muy sensible si se tiene en cuenta que el tipo de prácticas evaluativas identificadas se concentran en la transcripción de información y en el control de la clase. Lo cual demuestra que puede haber cambios en las prácticas educativas tradicionales, pero esto no va a estar completo si éstos no se llevan también de forma consecuente a las actividades de evaluación con el fin de valorar aprendizajes más complejos y que involucren el desarrollo de perspectivas personales y críticas del estudiantado.

3. La ausencia de trabajo en equipo entre los profesores de ciencias sociales en estos centros genera una falta de horizonte común en sus acciones educativas. En este trabajo fue posible identificar que los estudiantes pueden vivir procesos de formación discontinuos que indudablemente afectan a sus aprendizajes. Por tanto, resulta relevante estudiar las dinámicas de gestión y liderazgo de las instituciones educativas públicas con el fin de plantear mecanismos que favorezcan el trabajo colegiado del profesorado.

Referencias bibliográficas

- MEN (2002a). “Lineamientos de ciencias sociales”, en *Al tablero*. Recuperado el 15 de marzo de 2009 de: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/article-87874.html>
- MEN (2002b). *Lineamientos curriculares para el área de ciencias sociales*. Recuperado el 29 de marzo de 2009 de: <http://www.eduteka.org/pdfdir/MENLineamientosCienciasSociales.pdf>
- Munby, H; Russell, T, & Martín, A. (2001). “Teacher’s Knowledge and How It Develops”, en

- Richardson, V. (ed.) *Handbook of Research on Teaching*: 877 – 904. Washington D.C: American Educational Research Association.
- Pagés, J. (1993). *El disseny, el desenvolupament del currículum; el pensament del professor. El cas de l'experimentació del currículum de ciències socials del ciclo superior d'EGB a Catalunya*. Tesis doctoral inédita. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Posner, G. (1998). *Análisis de currículo*. Mc Graw Hill: Bogotá D.C.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires.: Paidós.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Simons, H. (2011). *El Estudio de Caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.
- Thornton, S. (1992). “Lo que los profesores de materias sociales aportan a la clase”. *Boletín de didáctica de las ciencias sociales*, 5. 67 – 74.
- Vaillant, D. (2011). “La escuela latinoamericana en busca de líderes pedagógicos”. *Educar*, 47 (2): 327 – 338.