

PERSPECTIVAS EDUCATIVAS LATINOAMERICANAS

RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN
EN LATINOAMÉRICA (REDPEEL)



PERSPECTIVAS EDUCATIVAS LATINOAMERICANAS

PERSPECTIVAS EDUCACIONAIS LATINO- AMERICANAS



Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL)
Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEEL)
Perspectivas Educativas Latinoamericanas
Perspectivas Educacionais Latino-americanas

© Universidad de Chile, Chile. Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Educación, Magíster en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa. Programa afiliado a la RedPEEL. Santiago, Chile. 2025.

ISBN: 978-956-19-1409-4

Coordinación y edición de este libro: Marcelo Rodrigo Pérez Pérez, Sandra María Gómez, Juarez da Silva Thiesen, Elenilton Vieira Godoy.

Coordinación de publicaciones REDPEEL: Carla Beatriz Capetillo Medrano, Elsa Georgina Aponte Sierra, Marcelo Rodrigo Pérez Pérez

Cuidado de edición: Javiera Serrano, Eric Carafi, Marcelo Pérez, Carla Capetillo

Corrección de estilo: Eric Carafi Ávalos

Traductor de la introducción y prólogo al portugués: Marcela Betancourt

Síntesis y resúmenes del castellano al portugués: Marcela Betancourt

Diseño de portada y contraportada: Realizada con apoyo de Inteligencia Artificial

Diseño y diagramación: Javiera Serrano Gómez

Edición y corrección: Javiera Serrano, Marcelo Pérez, Eric Carafi



Perspectivas Educativas Latinoamericanas - *Perspectivas Educacionais Latino-americanas* se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

Reproducción: La información contenida en este documento puede ser reproducida de forma total o parcial, comunicando previa y de manera expresa a los propietarios de los derechos de autor, y mencionando los créditos y las fuentes de origen respectivas.

El contenido de este documento es responsabilidad de sus autores. Las ideas, afirmaciones y opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad.

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de revisión de pares por doble ciego y cuenta con el aval de los dictámenes en el campo de la educación.

Cada capítulo deste livro foi aprovado no sistema double-blind peer review, endossados, assim, por pareceres de pesquisadores da área da educação.

Comité gestor REDPEEL

Coordinador general: Rosa María Tafur Puente
Pontificia Universidad Católica del Perú

Vicecoordinador: Samuel Mendonça
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Secretaria académica: Liliana Inés Ávila Garzón
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Coordinación de investigación: María De Lourdes Salas Luévano,
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Coordinación de investigación: Omar Aravena Kenigs
Universidad Católica de Temuco, Chile

Coordinación de investigación: María Silvia Pinto De Moura Librandi Da Rocha
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Coordinación REDEPEL: Artur Renda Vitorino
Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Coordinación REDEPEL y Coordinación de Publicaciones:
Carla Beatriz Capetillo Medrano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Coordinación de publicaciones: Elsa Georgina Aponte Sierra
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Coordinación de publicaciones: Marcelo Rodrigo Pérez Pérez
Universidad de Chile

Coordinación de eventos: Deise Aparecida Peralta
Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Brasil

Coordinación de eventos: Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Pará, Brasil

Coordinación de eventos: Jorge Fernando Hermida
Universidade Federal Da Paraíba, Brasil

Coordinador General REDPEEL, 2020-2024:
Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya
Pontificia Universidad Católica del Perú

Líder de cada universidad integrante REDPEEL

Rodrigo Fuentealba Jara
Carolina Escobar Lastra
Christian Troncoso Castillo
Universidad Autónoma de Chile

Rosa María Tafur Puente
Jessica Vargas Duniam
Patricia Elena González Simón
Pontificia Universidad Católica del Perú

Ma. de Lourdes Salas Luévano
Carla Beatriz Capetillo Medrano
Beatriz Herrera Guzmán
Universidad Autónoma de Zacatecas,
México

José Villella
Jorge Steiman
Hecor Pedrol
Universidad Nacional de San Martín,
Argentina

Deise Aparecida Peralta
Harryson Junio Lessa Gonçalves
Universidade Estadual Paulista “Julio de
Mesquita Filho”, Brasil

Marcelo Pérez Pérez
Universidad de Chile

Elvira Cristina Tassoni
Artur José Renda Vitorino
Maria Silvia Pinto de Moura Librandi da
Rocha
Samuel Mendonça
Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Brasil

Liliana Inés Ávila Garzón
Elsa Georgina Aponte Sierra

Universidad Pedagógica y Tecnológica de
Colombia
Elenilton Vieira Godoy
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Lexy Concepción Medina Mejía
Universidad Pedagógica Nacional Francisco
Morazán, Honduras

Veronica V. Ligorria
Patricia Mercado
Silvia Kravetz
Universidad Nacional de Córdoba,
Argentina

Omar Andrés Aravena Kenigs
María Elena Mellado Hernández
Universidad Católica de Temuco, Chile

Ruth Elena Quiroz Posada
Jorge Isaac Ramírez Acosta
Tarcilo Torres Valois
Vanessa del Carmen Villa Lombana
Ángel Enrique Romero Chacón
Universidad de Antioquia, Medellín,
Colombia

Juares da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa Catarina,
Brasil

Ana Clédina Rodrigues Gomes
Iran Abreu Mendes
Marcos Guilherme Moura Silva
Nadia Magalhães da Silva Freitas
Universidade Federal do Pará, Brasil

María Elena Villegas de Rinaldi
Universidad Católica Andrés Bello,
Venezuela

Carlos Mario Ortega Rojas
Corporación Universitaria Minuto de Dios,
Sede Antioquia – Chocó, Colombia
Jorge Fernando Hermida
Eduardo Jorge Lopes da Silva
Universidade Federal Da Paraíba, Brasil

Maria Lília Imbiriba Sousa Colares
Universidade Federal do Oeste do Pará,
Brasil

Magalí Nazzarro
Milena Quirós
Sandra Giaquinta
Sergio Furlán
Universidad Juan Agustín Maza, Argentina

William de Goes Ribeiro
Flávia Lages
Clarissa Craveiro
Universidade Federal Fluminense, Brasil

Susana Castro Villalobos
Fredy Rivera Calle
Daniel Llanos Erazo
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Zulma Patricia Zuluaga Ocampo
Adriana Elizabeth Tarazona
Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá,
Colombia

Nancy Mendoza González
Escuela Normal Atlacomulco, México

Ana María Salmerón Castro
Universidad Nacional Autónoma de México

Sandra María Gómez
María Alejandra Delgado
Esteban Cocorda
Universidad Católica de Córdoba, Argentina

Ronaldo Barros Ripardo
Ulisses Brigatto Albino
Narciso das Neves Soares
Universidade Federal do Sul e Sudeste do
Pará, Brasil

Vanya Roca Urioste
Mirtha Patricia Cabrera Ovando
Universidad Católica Boliviana San Pablo-
Sede Santa Cruz, Bolivia

Leandro Sartori
Gilcilene de Oliveira Damasceno Barão
Universidade do Estado do Rio de Janeiro
(UERJ), Brasil

Alberto Leandro Figueroa Soliz
Universidad Mayor de San Andrés UMSA.
Centro Psicopedagógico y de Investigación
en Educación Superior CEPIES
Bolivia.

Propósito de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica

Ante esto REDPEEL, es una red internacional que vincula y promueve el diálogo con sus pares de la región de manera horizontal e intercultural, con el fin de reflexionar e investigar temas comunes entre los países que lo componen, además de fortalecer la formación de los estudiantes de posgrado, así como de sus docentes. Esto es posible con un trabajo colaborativo entre sus integrantes, quienes proponen, cuestionan y aportan, para el logro de objetivos comunes y que permitan el desarrollo en conjunto de todos los programas.

Es importante señalar que considera las problemáticas y crisis existentes en nuestro continente como oportunidades de transformación, desde reflexiones y experiencias disruptivas que quiebren las prácticas hegemónicas y propongan un sujeto, una escuela y una comunidad educativa al alero de lo pedagógico.

Por lo tanto, promueve los siguientes valores: tolerancia, respeto, colaboración, democracia y cercanía, permitiendo ser un espacio democrático y de aprendizaje entre sus integrantes, realizar diversos eventos académicos y producir reflexiones, proyectos y estudios a nivel local, nacional y regional, desde una mirada integradora. Cabe resaltar que, la diferencia de idiomas (portugués y español) no son elementos diferenciadores, si no de acercamiento para gestar nuevas propuestas.

Objetivos:

1. Fortalecer la formación de los/as doctorantes y maestristas de distintos programas de postgrado de América Latina, mediante la creación y el desarrollo de diversas actividades académicas que lleven a la consolidación de la reflexión, el encuentro, el diálogo y la producción de conocimientos situados y pertinentes a los distintos contextos territoriales, impactando y contribuyendo al campo educacional.
2. Desarrollar investigaciones colectivas y con pertinencia situada sobre problemáticas acordes al contexto actual y que enfrentamos de modo similar en distintos países, de forma tal que podamos realizar trabajos de investigación comparativos.
3. Extender y profundizar nuestro propósito incorporando nuevas instituciones de Educación Superior de cada país de la región.
4. Crear espacios de discusión, diálogo y reflexión que inviten a pensar(nos) constantemente desde referentes teóricos, conceptuales y empíricos que superen las exigencias académicas venidas desde las lógicas del capitalismo cognitivo.
5. Profundizar vínculos que fomenten la internacionalización de la Educación en América Latina por medio de nuestros programas.

(Red creada en el año 2020)

Contenido

Presentación

Eric Carafi Ávalos 15

Apresentação

Eric Carafi Ávalos 19

Introducción

Marcelo Pérez Pérez 23

Introdução

Marcelo Pérez Pérez 33

Capítulo 1 41

Implicancia de la co-docencia como estrategia de aprendizaje
y colaboración profesional en la escuela

Implicações do co-ensino como estratégia de aprendizagem e
colaboração profissional na escola

Andrea Pino Canales

Omar Andrés Aravena Kenigs

Universidad Católica de Temuco

Capítulo 2 69

Formación a distancia para padres de niños con Trastornos
del Espectro Autista

Formação a distância para pais de crianças com transtornos
do espectro autista

Lislet I. A. Núñez

Tibaire Labrador

Universidad Católica Andrés Bello

Capítulo 3 90

A integração curricular no contexto da educação supranacional

La integración curricular en el contexto de la educación supranacional

Juliana Danielly De Rezende Miguel

Juares Da Silva Thiesen

Universidade Federal De Santa Catarina

Capítulo 4 118

A linguagem escrita na transição entre educação infantil e ensino fundamental em documentos curriculares

El lenguaje escrito en la transición entre la educación infantil y la enseñanza primaria en documentos curriculares

Mariana Gonçalves De Alencar

Elvira Cristina Martins Tassoni

Pontificia Universidade Católica De Campinas

Capítulo 5 150

Escolas de várzea na Amazônia paraense: estudo a partir do polo ipaupixuna

Escuelas de várzea en la Amazonía paraense: estudio a partir del polo Ipaupixuna

Juliana Figueira Nogueira

Anselmo Alencar Colares

Universidade Federal Do Oeste Do Pará/UFOPA

Capítulo 6 177

Visiones iniciales: un estudio analítico de las percepciones de futuros profesores de física sobre el perfil teórico del conocimiento tecnológico pedagógico del contenido

Visões iniciais: um estudo analítico das percepções de futuros professores de física sobre o perfil teórico do conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo

Lucas Eduardo De Siqueira

Everton Bedin

Universidade Federal Do Paraná

Capítulo 7202

La educación artística en el currículo de educación primaria para un desarrollo humano

Educação artística no currículo do ensino fundamental para o desenvolvimento humano.

Karla María Díaz Capetillo

David Eduardo Rivera Salinas

Universidad Autónoma De Zacatecas

Capítulo 8227

Género y trayectorias de formación

Gênero e trajetórias de formação

María Florencia Núñez

Universidad Nacional De Córdoba

Capítulo 9250

O movimento da educação infantil no estado da Paraíba: entre as normas legais, os dados efetivos e a garantia do financiamento

El movimiento de la educación infantil en el estado de Paraíba: entre las normas legales, los datos efectivos y la garantía de financiamiento

Mônica De Fátima Silva Cavalcante Pereira

Jorge Fernando Hermida

Universidade Federal Da Paraíba

Capítulo 10279

Entre el apoyo y la negación: los profesores en el camino hacia la inclusión educativa

Entre o apoio e a negação: os professores no caminho para a inclusão educativa

Daniel Horacio Cangelosi Sanchez

Universidad Católica De Córdoba

Capítulo 11 307

Construcción identitaria en jóvenes de educación media superior. Alejándonos de la visión tradicional de la adolescencia

Construção identitária em jovens do ensino médio.

Afastando-nos da visão tradicional da adolescência

Anselmo Adán Campos Fernández

Andrea Olmos Roa

Universidad Nacional Autónoma De México

Capítulo 12338

La preparación física general del deporte escolar: el conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico de los entrenadores codicader

La preparação física geral no esporte escolar: o conhecimento disciplinar, pedagógico e didático dos treinadores codicader.

Hermes Vladimir Diaz Morales

Hermes Alduvín Diaz Luna (asesor de tesis)

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán.

Capítulo 13 373

Altas habilidades ou superdotação em contxto de educação matemática: ecos e expressividades

Altas habilidades o superdotación en el contexto de la educación matemática: ecos y expresividad

Maria Eliana Soares

Elielson Ribeiro De Sales

Universidade Federal Do Pará

Capítulo 14403

“Nadie te enseña a cuidar”: percepciones sobre el cuidado infantil de los operadores de servicios

“Ninguém ensina a cuidar”: percepções de operadoras de serviço sobre cuidados infantis

Lucia Carolina Vilchez Romero

María Teresa Moreno Zavaleta

Pontificia Universidad Católica Del Perú

Presentación

Llevo el sur
Como un destino del corazón
Soy del sur
Como los aires del bandoneón
Sueño el sur
Inmensa luna, cielo al revés
Busco el sur
El tiempo abierto, y su después
(Vuelvo al Sur, Fernando “Pino” Solanas)

Fomentando las etiquetas post de los saberes y las disciplinas, es posible argumentar que estamos en una época de trans-formaciones, o por lo menos, de la evidente necesidad de ellas. Esos post pueden indicar, no solo una temporalidad algo turbulenta sino que fundamentalmente, señala las rupturas/aperturas desde/hacia/con las hegemónicas concepciones de mundo, de verdad y de construcción del conocimiento, haciendo de la convivencia en espacios comunes, disputas en torno a los principios epistemológicos estatutarios de la cientificidad y sus proyecciones. También existen disputas/resistencias en los espacios educativos concretos, que evidencian tanto el debate anterior como la necesidad de estrategias concretas sobre cómo abordar temas relativos a los derechos de las personas, la sostenibilidad de las comunidades, los principios convivenciales que deben orientar la interacción social, el sentido de la construcción de lo colectivo, y otros más (podría seguir). Lo educativo, sus espacios concretos y simbólicos, nutren su acción en elementos presentes en el entramado social, sin duda.

Bajo cierta ecología, que podríamos llamar del derrumbamiento, donde las institucionalidades, incluyendo las educativas, parecieran estar necesitando urgentemente ser

otras. Lo que podríamos llamar la crisis de la escolaridad, desde mi perspectiva, está representando la urgencia de concebir, no tan solo una pedagogía distinta, sino principalmente una vida otra. Un cataclismo rizomático al estilo de lo que Silvia Rivera Cusicanqui llama Pachakuti; momentos y lugares de ambigüedad destructiva/constructiva que demanda un “nuevo” orden que despliega sus mecanismos para legitimarse como tal. Tiempos de un pendular entre lo fugaz y lo permanente, entre conservación y cambio, dobleces/pliegues de las experiencias que desafían a las formas de representación o identidad, como afirma Deleuze en *Diferencia y Repetición*.

Perspectivas Latinoamericanas nos hace una invitación a recorrer el amplio territorio educativo que nos cobija, a través de las miradas académicas y escriturales que habitan nuestro continente, en clave de diversidad. Estas texturas propuestas desde lo múltiple, aparecen como conspirando sueños, develando realidades y mostrando vidas, por medio de estrategias investigativas muy variadas. Esa diversidad de enfoques, temáticas y subjetividades evidencia la riqueza de intereses presentes en la reticulación que conforma la Red de Posgrados en Educación en América Latina (REDPEEL).

En este sentido, la experiencia desafiante de la obra, no se sustenta tan solo en el hecho de aportar con saberes necesarios para la transformación de los sistemas y espacios educativos, sino que además en la posibilidad de revisar un interesante abanico temático de nuestras propias realidades socioeducativas. El diálogo entre las distintas perspectivas va entramando una comprensión situada de ciertos fenómenos asociados a lo educativo, relevando las agencias presentes en las comunidades y los actuales elementos contextuales que deben considerar.

La obra navega en tiempos exigentes, donde las demandas explícitas de inclusión y justicia social forman parte del foco y los sentidos de las investigaciones acá presentes. La subjetividad académica nutrida críticamente desde lo social y tensionada por las experiencias concretas que se abordan, generan un texto que no rehúye los desafíos que presenta la complejidad de “representar” experiencias, tampoco rehúye la dificultad de encontrar una articulación discursivo/expresiva que facilite la comunicación de hallazgos, resultados y planteamientos teóricos.

Se presenta una mirada general que señala este entramado investigativo y de reflexión teórica desde el sur, reconociendo que la escuela no solo reproduce desigualdades, sino que también puede llevar a cabo procesos transformativos, al tener presentes una enseñanza inclusiva, participativa y contextualizada. Estas desigualdades no solo económicas, implican cuestiones relativas al género, la etnia, las corporalidades, los sentires, diversas formas vivir. Todo intento por educar debe considerar estas intersecciones que configuran subjetividades diversas. El desafío urgente es revisitar los espacios educativos desde una perspectiva que incorpore saberes no eurocéntricos, promoviendo epistemologías decoloniales, aportando situadamente ideas y proyectos que refuercen las agencias presentes en las comunidades, promoviendo genuinamente la Justicia Social, ya no tan solo como redistribución y reconocimiento, sino que fundamentalmente como un principio básico de la convivencia y la democracia.

El tiempo que habitamos nos desafía también a la superación de lo que algunos filósofos han denominado la lenta cancelación del futuro, un proceso de subjetivación de lo real que anula cualquier esperanza. El texto tampoco rehúye este desafío, entre sus páginas encontraremos muchos

elementos, por así decirlo, antídotos contra la falta de perspectivas de futuro. Su lectura, aporta significativamente con una amplia comprensión y gama de posibilidades que emanan de las reflexiones académicas aquí desplegadas. Les invitamos a vivir este recorrido desde el compromiso con la educación.

Eric Carafi Ávalos
Universidad de Chile

Apresentação

Levo o sul
Como um destino do coração
Sou do sul
Como os ares do bandoneón
Sonho o sul
Imensa lua, céu ao contrário
Busco o sul
O tempo aberto, e seu depois
(Volver al Sur, Fernando “Pino” Solanas)

Promovendo as etiquetas pós dos saberes e das disciplinas, é possível argumentar que estamos em uma época de transformações ou, pelo menos, da evidente necessidade delas. Esses pós podem indicar não apenas uma temporalidade algo turbulenta, mas, fundamentalmente, assinalam as rupturas/aberturas desde/para/com as concepções hegemônicas de mundo, de verdade e de construção do conhecimento, fazendo da convivência em espaços comuns verdadeiras disputas em torno dos princípios epistemológicos estatutários da cientificidade e suas projeções. Também existem disputas/resistências nos espaços educativos concretos, que evidenciam tanto o debate anterior quanto a necessidade de estratégias concretas sobre como abordar temas relativos aos direitos das pessoas, à sustentabilidade das comunidades, aos princípios de convivência que devem orientar a interação social, ao sentido da construção do coletivo, entre outros (e poderia continuar). O educativo, seus espaços concretos e simbólicos, nutrem sua ação a partir de elementos presentes no tecido social, sem dúvida.

Sob certa ecologia, que poderíamos chamar de colapso, onde as institucionalidades, inclusive as educativas, parecem estar urgentemente necessitando ser outras. O que poderíamos

chamar de crise da escolaridade, na minha perspectiva, representa a urgência de conceber não apenas uma pedagogia diferente, mas, principalmente, uma outra forma de vida. Um cataclismo rizomático nos moldes do que Silvia Rivera Cusicanqui chama de Pachakuti; momentos e lugares de ambiguidade destrutiva/construtiva que exigem uma “nova” ordem que põe em marcha seus mecanismos para se legitimar como tal. Tempos de um movimento pendular entre o efêmero e o permanente, entre conservação e mudança, dobras/vincos das experiências que desafiam as formas de representação ou identidade, como afirma Deleuze em *Diferença e Repetição*.

Perspectivas Latino-americanas nos convida a percorrer o amplo território educativo que nos abriga, através dos olhares acadêmicos e das escritas que habitam nosso continente, em chave de diversidade. Essas texturas propostas a partir do múltiplo aparecem como conspirações de sonhos, revelações de realidades e exposições de vidas, por meio de estratégias investigativas bastante variadas. Essa diversidade de enfoques, temáticas e subjetividades evidencia a riqueza de interesses presentes na rede que conforma a Rede de Pós-Graduação em Educação na América Latina (REDPEEL).

Nesse sentido, a experiência desafiadora da obra não se sustenta apenas no fato de aportar saberes necessários para a transformação dos sistemas e espaços educativos, mas também na possibilidade de revisar um interessante leque temático de nossas próprias realidades socioeducativas. O diálogo entre as distintas perspectivas vai tecendo uma compreensão situada de certos fenômenos associados ao educativo, destacando as agências presentes nas comunidades e os elementos contextuais atuais que devem ser considerados.

A obra navega por tempos exigentes, onde as demandas explícitas por inclusão e justiça social fazem parte do foco e do

sentido das pesquisas aqui apresentadas. A subjetividade acadêmica, criticamente nutrida a partir do social e tensionada pelas experiências concretas abordadas, gera um texto que não foge dos desafios que apresenta a complexidade de “representar” experiências, tampouco evita a dificuldade de encontrar uma articulação discursiva/expressiva que facilite a comunicação de descobertas, resultados e formulações teóricas.

Apresenta-se um olhar geral que assinala esse tecido investigativo e de reflexão teórica desde o sul, reconhecendo que a escola não apenas reproduz desigualdades, mas também pode desenvolver processos transformadores, ao considerar um ensino inclusivo, participativo e contextualizado. Essas desigualdades, que não são apenas econômicas, implicam questões relativas ao gênero, à etnia, às corporalidades, aos sentires e às diversas formas de viver. Toda tentativa de educar deve considerar essas interseções que configuram subjetividades diversas. O desafio urgente é revisitar os espaços educativos a partir de uma perspectiva que incorpore saberes não eurocêntricos, promovendo epistemologias decoloniais, aportando localmente ideias e projetos que fortaleçam as agências presentes nas comunidades, promovendo genuinamente a Justiça Social, não apenas como redistribuição e reconhecimento, mas, fundamentalmente, como um princípio básico da convivência e da democracia.

O tempo que habitamos também nos desafia a superar o que alguns filósofos têm denominado de o lento cancelamento do futuro, um processo de subjetivação do real que anula qualquer esperança. O texto tampouco foge desse desafio; entre suas páginas encontraremos muitos elementos, por assim dizer, antídotos contra a falta de perspectivas de futuro. Sua leitura contribui significativamente com uma ampla

compreensão e uma gama de possibilidades que emanam das reflexões acadêmicas aqui desenvolvidas.

Convidamos você a viver este percurso a partir do compromisso com a educação.

Eric Carafi Ávalos
Universidad de Chile

Introducción

Las investigaciones reunidas en esta obra reflejan la riqueza y diversidad de las formas en que se piensa la educación en el contexto latinoamericano, así como el compromiso con la transformación de las realidades educativas desde distintos enfoques contextualizados y socialmente situados. Estas aproximaciones científicas a los fenómenos educativos son fruto del trabajo colectivo de diversos programas de formación de posgrado, que culminan en múltiples tesis de graduación de distintas universidades que conforman la Red de Posgrados en Educación en América Latina (REDPEEL).

A través de distintas metodologías —cualitativas, cuantitativas, mixtas, narrativas, etnográficas y documentales—, los trabajos aquí presentados exploran problemáticas emergentes y persistentes en el campo educativo, abordadas desde múltiples perspectivas teóricas y disciplinarias, lo que permite vislumbrar tanto las diferencias como las similitudes educativas de nuestros territorios.

Uno de los rasgos distintivos de estas investigaciones es su anclaje en contextos específicos, lo cual permite comprender los fenómenos educativos en su complejidad territorial y cultural. Se abordan situaciones que atraviesan a estudiantes, docentes, familias y comunidades, revelando tanto los desafíos estructurales como las potencialidades de intervención pedagógica y política. El análisis de las condiciones escolares, las representaciones sociales, las políticas públicas, las prácticas formativas y los vínculos entre sujetos educativos permite visibilizar tensiones, resistencias y posibilidades de transformación.

Los trabajos dan cuenta, además, de una fuerte preocupación por la justicia social, la inclusión, la equidad y

el reconocimiento de las diversidades —culturales, cognitivas, de género y territoriales— que configuran los espacios educativos. La educación aparece aquí no solo como objeto de estudio, sino también como campo de disputa y escenario de luchas por derechos fundamentales. En este sentido, muchas de las investigaciones adoptan un enfoque comprometido, donde la producción de conocimiento se articula con el fortalecimiento de la participación de los diversos actores involucrados.

Estas contribuciones reafirman la potencia de la investigación educativa desarrollada por la multiplicidad de posgrados como herramienta para comprender, cuestionar y transformar la realidad. En su conjunto, constituyen una valiosa muestra del pensamiento latinoamericano, capaz de interpelar las estructuras vigentes y proponer alternativas desde la acción situada, el diálogo de saberes y la construcción colectiva.

A continuación, le presentamos una síntesis detallada de cada capítulo de manera que su lectura no sea lineal necesariamente, si no que se acomode caleidoscópicamente a vuestros intereses:

El capítulo 1 describe la percepción del profesorado respecto a la implementación la estrategia de co-docencia, profundizando en los aprendizajes profesionales y los factores culturales que condicionan la efectividad de la colaboración profesional. El estudio corresponde a una investigación acción participativa de metodología mixta. En una primera instancia, se reconocen algunos nudos críticos vinculados a la colaboración profesional, que emergen desde el profesorado. Después se visualizan cambios en la percepción de los docentes involucrados, quienes reconocen el aporte de la estrategia en

el mejoramiento de sus prácticas en aula. Se concluye sobre la relevancia de la colaboración profesional situada en la escuela y de la necesidad de un claro liderazgo pedagógico para hacer sostenible esta cultura.

El capítulo 2 trata de cómo los padres de niños con trastornos del espectro autista exigen orientación para apoyar a sus hijos, para mejorar su calidad de vida y para manejar todas las situaciones implícitas en su abordaje interdisciplinario. El estudio realizó un diseño instruccional a distancia para padres de niños con la condición del autismo con el Modelo ASSURE, implementado en una muestra de representantes del Centro de Atención Psicoeducativa CEPIA, Caracas. Las variables del estudio fueron: las necesidades de información y las habilidades requeridas para el manejo de la condición de la condición del autismo. Esta investigación buscó actividades de aplicación y recolección de datos, de tipo descriptivo y con un diseño transversal mediante cuestionario. En los resultados, se observa que las necesidades de información de la muestra seleccionada están centradas en conocer más sobre esa condición del neurodesarrollo, así como del manejo de herramientas que les permitan realizar adaptaciones y ajustes en diferentes ámbitos, especialmente en el familiar.

El capítulo 3 presenta el concepto de integración curricular con el objetivo de compararlo con las prescripciones curriculares para la educación media integrada, inducidas por los organismos internacionales a partir de 2012. La integración curricular es abordada en las directrices curriculares para la Educación Profesional y Técnica de diversas formas: como principio articulador, como objetivo formativo, como forma de organización curricular o como

metodología. Raramente se la concibe a partir de su naturaleza epistemológica y/o detallada en su perspectiva didáctico-metodológica. Se ha observado que los discursos de la política curricular brasileña están ligados a una concepción de integración curricular que destaca una perspectiva más utilitarista, centrada en la aplicabilidad del conocimiento en la formación técnica, asociando el desarrollo del conocimiento científico-tecnológico generalista a una finalidad práctica. En esta dinámica, aunque se observa un movimiento de la política curricular nacional hacia la integración curricular en la perspectiva de la formación integral de la juventud brasileña, este proceso está marcado por contradicciones.

El capítulo 4 identifica en los documentos curriculares municipales de la ciudad de Campinas las comprensiones relacionadas con la alfabetización, la lectura y la escritura, analizando las posibilidades de continuidad y/o ruptura entre la Educación Infantil y la Escuela Primaria. Se parte del supuesto de que el fracaso en la alfabetización en el primer año de la escuela primaria es el resultado de la falta de coordinación entre las etapas en relación con el trabajo pedagógico con diferentes lenguas, que permiten a los niños operar en el campo simbólico, impactando en el proceso de alfabetización. Se utilizaron procedimientos de análisis documental para estudiar las directrices curriculares municipales de la ciudad y los proyectos pedagógicos de Educación Infantil y Educación Primaria en cinco escuelas de cada una de las etapas mencionadas. Se concluyó que, aunque existen muchos puntos de convergencia en las orientaciones pedagógicas de los documentos analizados, también hay variaciones en la forma en que se concibe el trabajo con la escritura y el simbolismo en el dibujo y en los juegos

imaginarios, lo que puede acentuar las rupturas en la transición de los niños de una etapa a la siguiente.

El capítulo 5 analiza la educación escolar en áreas que son inundadas periódicamente en la Amazonía paraense. El estudio investiga cómo tres escuelas lidian con los cambios causados por las crecidas y bajantes de los ríos, durante los años de 2010 a 2022, período que abarca la implementación de un sistema de nucleación a través de escuelas polo y la pospandemia de Covid-19. Utilizando fuentes bibliográficas, documentales y datos locales, se adopta un enfoque de estudio de caso ampliado, incorporando elementos etnográficos. La investigación revela una tendencia a la centralización de las escuelas en polos, lo que tiende a llevar al cierre de escuelas rurales y a la precarización del trabajo de docentes y gestores. A pesar de la promesa de mejoras, la infraestructura de las escuelas sigue siendo elemental. Estos problemas reflejan cuestiones más amplias de las políticas neoliberales, que afectan la educación brasileña y la formación de la clase trabajadora.

El capítulo 6 describe las percepciones de un grupo de profesores en formación inicial en física sobre el perfil teórico del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido que poseen. Para ello estudiantes de Licenciatura en Física (ELF) respondieron un cuestionario que fue analizado cuantitativamente mediante un software. Tras las pruebas de Alfa de Cronbach y Kolmogorov-Smirnov, se identificó la necesidad de analizar los datos con la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, considerando una significancia de $p < 0,05$. Al término, considerando las variables Período en el Curso y Edad, se observó que: i) en relación con la categoría Período en el Curso, los ELF que están en el 9º período presentan una

tendencia positiva y densidad central sobre ciertas afirmaciones; y, ii) sobre la categoría Edad, los ELF con edad entre 20 y 23 años presentan una concordancia superior en relación con otras afirmaciones.

El capítulo 7 se propone analizar cómo la educación artística se relaciona con el desarrollo humano de los sujetos de educación primaria. Así mismo, se propone revisar la relación de la Educación Artística con el desarrollo humano en niñas y niños de educación primaria en los planes y programas de estudio del 2017 y en el marco curricular 2022 contrastando el currículo vivido frente al currículo formal en cuanto a estrategias de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Educación Artística. Además, se explora cómo se inserta la educación artística en la Nueva Escuela Mexicana. Para esta investigación se utilizó la metodología de análisis documental y curricular, así como la teoría fundamentada con el fin de revisar los planes y programas de estudio en torno a la educación artística de manera que se visualice la relación de la educación artística en el desarrollo humano de los sujetos de educación primaria.

El capítulo 8 analiza el impacto que tiene, en las representaciones sociales acerca de ser docente, una reglamentación de las escuelas asociadas primarias públicas, referida a la vestimenta de residentes del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de formación docente público de la ciudad de Eldorado, Misiones. A partir de un encuadre metodológico cualitativo, se propone analizar e interpretar, desde la perspectiva de la geografía crítica radical, los mapas contruidos en aula taller, en base a narrativas autobiográficas de residentes, y las tensiones que reflejan, en la construcción del rol docente. Los mapas cristalizan la noción de territorio como espacio vivo, y revelan la existencia,

en las instituciones escolares, de dispositivos de subjetivación sexogenérica binaria, a través del uso y delimitación de los espacios, con tensiones, límites y fronteras. La utilización de la cartografía social, permite visibilizar críticamente discursos y prácticas, como así también, reconocer lo “no nombrado”, y las tensiones entre la escuela y el contexto.

El Capítulo 9 problematiza la idea de la Educación Infantil como derecho humano tomando como punto de partida la calidad social de la educación escolar. Como supuesto, se defiende que los marcos normativos instituidos después de la Constitución Federal de 1988 en Paraíba imponen a las escuelas una agenda compuesta por funciones complejas, que no son contempladas en las bases materiales disponibles ni en las políticas públicas locales. En este sentido, es preciso comprender cómo se efectiviza este derecho en el estado de Paraíba, dado que el derecho a la educación va más allá de la existencia de una norma legal. Involucra la oferta de plazas, la calidad del servicio prestado, inversiones financieras y materiales, y, por encima de todo, el respeto a la dignidad humana. Se analiza el papel del estado de Paraíba en la efectivización de este derecho, tomando como referencia el Plan Estatal de Educación, los marcos normativos locales y las acciones efectuadas a nivel local a partir de 2015.

El capítulo 10 busca comprender los significados que el personal directivo y docente del nivel secundario en Buenos Aires, Chubut, Santiago del Estero, Mendoza, La Pampa, Río Negro y Córdoba atribuyen a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad durante el bienio 2021-2022, determinando si estos significados contribuyen a la construcción de prácticas inclusivas. El enfoque metodológico es de naturaleza cualitativa y la postura epistemológica es

interpretativa y sociocrítica. Para la gran mayoría de los entrevistados, la inclusión plena es inalcanzable debido a las barreras arquitectónicas y físicas, la falta de recursos y apoyos especializados, la ausencia de formación docente en educación inclusiva y la falta de apoyo institucional y político. Para estos directivos y docentes, todo se reduce a la presión que ejerce el Estado a través del establecimiento de leyes y regulaciones que imponen la inclusión de estudiantes con alguna condición de discapacidad.

El capítulo 11 plantea un análisis crítico de las formas en la que los jóvenes construyen sus identidades, dentro de los diferentes escenarios sociales en los que se desenvuelven, y con base en las exigencias y necesidades propias del momento histórico en el que viven pues son ellos mismos quienes hacen valer los momentos, las historias, las narrativas, las relaciones, las crisis, que construyen y seguirán construyendo su identidad.

En el plano metodológico se trabajó con la construcción de narrativas para la formación, interpretación y reconstrucción de la realidad, en conjunto siempre con otros. Estos otros que nos influyen e impactan, subjetivizan la forma en la que nos determinan, haciendo que el proceso de la construcción de narrativas sea no solo un reflejo sino una ruta para entender la forma en la que cada quien se construye en el entramado de relaciones y momento históricos en el que se encuentra.

A partir de lo anterior se ha podido esclarecer que los jóvenes son sujetos capaces de reinterpretarse en cada uno de sus momentos, en cada uno de sus conflictos, atendiendo lugares, momentos y contextos que aportan a lo que cada uno de ellos es.

El capítulo 12 responde a la necesidad de analizar y comprender el fenómeno de la preparación física que debe acompañar el deporte escolar. Este estudio bajo una metodología cuantitativa, devela que los entrenadores de deportes de base priorizan el desarrollo de resistencia, velocidad y flexibilidad, relegando la fuerza debido a la edad de los atletas. Se identifican como resolutivos, innovadores y adaptables, aunque carecen de conocimientos científicos en el acondicionamiento físico. Utilizan métodos tradicionales de enseñanza y prefieren la capacitación en planificación deportiva sobre metodología y didáctica. Reconocen la importancia de los principios pedagógicos y el liderazgo deportivo para el desarrollo integral de los atletas, manifestando un liderazgo mixto.

El capítulo 13 analiza la expresividad de estudiantes con indicios de Altas Capacidades o Superdotación (AH/SD) en el contexto de la Educación Matemática (EM). Se pretendió: 1) identificar manifestaciones de HA/ SD de estudiantes de secundaria; 2) describir la expresividad de AH/SD en el contexto de la Educación Matemática; y, 3) reconocer elementos que contribuyan a la acción docente en HA/DS. Basado en Psicología (social, cognitiva y del aprendizaje). A partir de los fundamentos de la Educación Matemática; y en el enfoque de investigación autonarrativa, seis estudiantes de una escuela pública de Castanhal, Pará, Brasil fueron analizados a través de cuestionarios, WhatsApp, observación participante, proyecto interdisciplinario, prueba de encuesta y anamnesis. Los resultados confirmaron un indicio de HA/SD, a través de las inteligencias lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal, intelectual, de liderazgo, lingüística, musical, espacial y psicomotora, surgiendo el Aprendizaje Matemático Inverso.

El capítulo 14 tiene como propósito analizar las percepciones de operadoras de un Programa no escolarizado de educación inicial y de una ONG sobre el sistema de cuidado infantil. Los resultados evidencian algunos dilemas que las cuidadoras tienen con respecto a su rol, como el nivel de cercanía que deben tener con las familias. Este estudio muestra la complejidad que implican las percepciones de las operadoras y cómo esto, por medio de dinámicas de relación y poder que se establecen con las familias, podría llegar a impactar la efectividad de las intervenciones en beneficio del cuidado y el desarrollo infantil.

Marcelo Pérez Pérez
Universidad de Chile

Introdução

As pesquisas reunidas nesta obra refletem a riqueza e a diversidade das formas de pensar a educação no contexto latino-americano, bem como o compromisso com a transformação das realidades educacionais a partir de diferentes abordagens contextualizadas e socialmente situadas. Essas aproximações científicas aos fenômenos educacionais são fruto do trabalho coletivo de diversos programas de formação de pós-graduação, que culminam em múltiplas dissertações de diferentes universidades que compõem a Rede de Pós-Graduação em Educação na América Latina (REDPEEL).

Por meio de distintas metodologias — qualitativas, quantitativas, mistas, narrativas, etnográficas e documentais — os trabalhos aqui apresentados exploram problemáticas emergentes e persistentes no campo educacional, abordadas a partir de múltiplas perspectivas teóricas e disciplinares. Isso permite vislumbrar tanto as diferenças quanto as semelhanças educacionais dos nossos territórios.

Um dos traços distintivos dessas pesquisas é seu enraizamento em contextos específicos, o que possibilita compreender os fenômenos educacionais em sua complexidade territorial e cultural. São abordadas situações que atravessam estudantes, docentes, famílias e comunidades, revelando tanto os desafios estruturais quanto as potencialidades de intervenção pedagógica e política. A análise das condições escolares, das representações sociais, das políticas públicas, das práticas formativas e dos vínculos entre os sujeitos educativos permite tornar visíveis tensões, resistências e possibilidades de transformação.

Os trabalhos também revelam uma forte preocupação com a justiça social, a inclusão, a equidade e o reconhecimento das diversidades — culturais, cognitivas, de gênero e territoriais — que configuram os espaços educacionais. A educação aparece aqui não apenas como objeto de estudo, mas também como campo de disputa e cenário de lutas por direitos fundamentais. Nesse sentido, muitas das pesquisas adotam uma abordagem comprometida, em que a produção de conhecimento articula-se com o fortalecimento da participação dos diversos atores envolvidos.

Essas contribuições reafirmam a potência da pesquisa educacional desenvolvida pelos múltiplos programas de pós-graduação como ferramenta para compreender, questionar e transformar a realidade. Em seu conjunto, constituem uma valiosa expressão do pensamento latino-americano, capaz de interpelar estruturas vigentes e propor alternativas a partir da ação situada, do diálogo de saberes e da construção coletiva.

A seguir, apresentamos uma síntese detalhada de cada capítulo, de forma que sua leitura não precise ser linear, mas possa adaptar-se caleidoscopicamente aos seus interesses:

O capítulo 1 descreve a percepção do professorado em relação à implementação da estratégia de co-docência, aprofundando-se nos aprendizados profissionais e nos fatores culturais que condicionam a efetividade da colaboração profissional. O estudo corresponde a uma pesquisa-ação participativa com metodologia mista. Em um primeiro momento, são identificados alguns nós críticos vinculados à colaboração profissional, emergentes do próprio professorado. Posteriormente, observam-se mudanças na percepção dos docentes envolvidos, os quais reconhecem a contribuição da

estratégia na melhoria de suas práticas em sala de aula. Conclui-se quanto à relevância da colaboração profissional situada na escola e à necessidade de uma liderança pedagógica clara para tornar sustentável essa cultura.

O capítulo 2 trata da demanda de pais de crianças com Transtorno do Espectro Autista por orientação que os ajude a apoiar seus filhos, melhorar sua qualidade de vida e lidar com as situações inerentes à abordagem interdisciplinar. O estudo desenvolveu um design instrucional a distância para esses pais, utilizando o Modelo ASSURE, implementado com uma amostra do Centro de Atendimento Psicoeducacional CEPIA, em Caracas. As variáveis analisadas foram as necessidades de informação e as habilidades requeridas para o manejo da condição autista. A investigação, de natureza descritiva e com delineamento transversal, utilizou questionários como instrumento de coleta. Os resultados indicam que as maiores necessidades de informação concentram-se em compreender melhor a condição de neurodesenvolvimento e em adquirir ferramentas para realizar adaptações em diferentes contextos, especialmente no familiar.

O capítulo 3 apresenta o conceito de integração curricular com o objetivo de compará-lo às prescrições curriculares para a educação média integrada, promovidas por organismos internacionais a partir de 2012. A integração curricular é abordada nas diretrizes para a Educação Profissional e Técnica de diferentes formas: como princípio articulador, objetivo formativo, forma de organização curricular ou metodologia. Raramente, porém, é concebida a partir de sua natureza epistemológica ou detalhada em sua perspectiva didático-metodológica. Observa-se que os discursos da política curricular brasileira associam-se a uma concepção mais

utilitarista de integração curricular, centrada na aplicabilidade prática do conhecimento técnico-científico. Apesar do movimento em direção a uma formação integral da juventude, esse processo é marcado por contradições.

O capítulo 4 identifica, nos documentos curriculares municipais da cidade de Campinas, compreensões sobre alfabetização, leitura e escrita, analisando as possibilidades de continuidade e/ou ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Parte-se da hipótese de que o fracasso na alfabetização no primeiro ano do ensino fundamental está relacionado à falta de articulação entre as etapas no trabalho pedagógico com as linguagens simbólicas. Por meio da análise documental, foram estudadas diretrizes curriculares municipais e projetos pedagógicos de escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Conclui-se que, embora existam convergências nas orientações pedagógicas, também há variações na concepção do trabalho com a escrita e o simbolismo no desenho e no jogo imaginativo, o que pode acentuar rupturas na transição das crianças entre etapas.

O capítulo 5 analisa a educação escolar em áreas periodicamente inundadas na Amazônia paraense. A pesquisa investiga como três escolas enfrentam as mudanças causadas pelas cheias e vazantes dos rios entre 2010 e 2022, período que inclui a implementação do sistema de nucleação por escolas-polo e o pós-pandemia da Covid-19. Utilizando fontes bibliográficas, documentais e dados locais, adota-se o estudo de caso ampliado com elementos etnográficos. A investigação revela uma tendência à centralização das escolas, levando ao fechamento de escolas rurais e à precarização do trabalho de professores e gestores. Apesar das promessas de melhoria, a infraestrutura escolar permanece básica. Esses problemas

refletem aspectos mais amplos das políticas neoliberais que afetam a educação brasileira e a formação da classe trabalhadora.

O capítulo 6 descreve as percepções de um grupo de estudantes de licenciatura em Física sobre seu perfil teórico de Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK). Os estudantes responderam a um questionário analisado quantitativamente com o uso de software estatístico. Após aplicação dos testes de Alfa de Cronbach e Kolmogorov-Smirnov, utilizou-se o teste não paramétrico Kruskal-Wallis, com significância de $p < 0,05$. Considerando as variáveis Período no Curso e Idade, observou-se que: i) estudantes no 9º período mostram uma tendência positiva e mais centrada sobre determinadas afirmações; e ii) estudantes entre 20 e 23 anos apresentam maior concordância em relação a outras declarações analisadas.

O capítulo 7 analisa como a educação artística se relaciona com o desenvolvimento humano de crianças do ensino fundamental. Com base nos planos e programas de estudo de 2017 e no marco curricular de 2022, examina-se a relação entre o currículo vivido e o currículo formal, especialmente nas estratégias de ensino e aprendizagem em Arte. Também se investiga o papel da educação artística no contexto da Nova Escola Mexicana. A metodologia utilizada foi de análise documental e curricular, fundamentada na teoria construtivista, com o objetivo de evidenciar como a educação artística contribui para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

O capítulo 8 analisa o impacto de uma norma institucional sobre vestimenta dirigida a residentes do curso de formação

docente em Educação Primária em Eldorado, Misiones (Argentina), nas representações sociais sobre o ser professor. A partir de uma abordagem qualitativa e da geografia crítica radical, são interpretados mapas produzidos em oficinas, com base em narrativas autobiográficas das residentes. Os mapas revelam a noção de território como espaço vivo e evidenciam dispositivos de subjetivação sexogenérica binária nas escolas, manifestados na delimitação de espaços. O uso da cartografia social permite visibilizar discursos e práticas, bem como as tensões entre escola e contexto.

O capítulo 9 problematiza a ideia da Educação Infantil como direito humano, partindo do conceito de qualidade social da educação escolar. Defende-se que os marcos normativos pós-Constituição de 1988 impõem às escolas agendas complexas não amparadas pelas bases materiais nem pelas políticas públicas locais. Analisa-se como o direito à educação se efetiva no estado da Paraíba, destacando que tal direito envolve mais do que legislação: exige oferta de vagas, qualidade do atendimento, investimentos e respeito à dignidade humana. O estudo baseia-se no Plano Estadual de Educação e em normativas e ações locais a partir de 2015.

O capítulo 10 busca compreender os significados atribuídos por gestores e docentes do ensino médio de sete províncias argentinas à inclusão de estudantes com deficiência durante 2021-2022. A abordagem metodológica é qualitativa, com posicionamento epistemológico interpretativo e sociocrítico. A maioria dos entrevistados considera que a inclusão plena é inviável devido a barreiras arquitetônicas, falta de recursos, formação insuficiente dos docentes e ausência de apoio institucional. Para eles, a inclusão se reduz

à imposição legal do Estado, sem as condições efetivas para sua implementação.

O capítulo 11 propõe uma análise crítica das formas pelas quais os jovens constroem suas identidades nos diferentes cenários sociais em que vivem, considerando as exigências do momento histórico. Utiliza-se a construção de narrativas como metodologia para a formação, interpretação e reconstrução da realidade em interação com os outros. A partir disso, evidencia-se que os jovens são sujeitos capazes de se reinterpretar continuamente, articulando conflitos, lugares e contextos que contribuem para o que são.

O capítulo 12 analisa o fenômeno da preparação física no esporte escolar. Por meio de uma metodologia quantitativa, revela-se que os treinadores priorizam resistência, velocidade e flexibilidade, deixando a força em segundo plano devido à idade dos atletas. Os treinadores se mostram resolutivos e adaptáveis, porém com pouca formação científica. Utilizam métodos tradicionais e preferem capacitação em planejamento esportivo, reconhecendo a importância de princípios pedagógicos e liderança esportiva no desenvolvimento dos atletas, assumindo um estilo de liderança misto.

O capítulo 13 analisa a expressividade de estudantes com indícios de Altas Habilidades/Superdotação (AH/SD) no contexto da Educação Matemática. Objetiva-se identificar manifestações de AH/SD, descrever suas expressões no ensino de matemática e reconhecer elementos úteis para a prática docente. A pesquisa, fundamentada em abordagens da Psicologia e da Educação Matemática, utiliza uma metodologia autonarrativa com seis estudantes de uma escola pública de Castanhal (PA). Os resultados revelam indícios de

múltiplas inteligências (lógico-matemática, interpessoal, intrapessoal, linguística, musical, espacial, entre outras), destacando o conceito de Aprendizagem Matemática Inversa.

O capítulo 14 analisa as percepções de operadoras de um programa não escolarizado de educação infantil e de uma ONG sobre o sistema de cuidado infantil. Os resultados evidenciam dilemas enfrentados por essas cuidadoras, especialmente no que diz respeito ao grau de proximidade que devem manter com as famílias. A pesquisa mostra a complexidade dessas percepções e como elas, por meio das dinâmicas de relação e poder estabelecidas, podem impactar a eficácia das intervenções voltadas ao cuidado e ao desenvolvimento infantil.

Marcelo Pérez Pérez
Universidad de Chile

Capítulo 1

Implicancia de la co-docencia como estrategia de aprendizaje y colaboración profesional en la escuela¹

Implicações do co-ensino como estratégia de aprendizagem e colaboração profissional na escola^{2 3}

Andrea Pino Canales

Universidad Católica de Temuco
Chile

<https://orcid.org/0009-0006-4019-7655>
pinoandrea97@gmail.com

Omar Andrés Aravena Kenigs (asesor de tesis)

Universidad Católica de Temuco
Chile

<https://orcid.org/0000-0002-0896-6657>
oaravena@uct.cl

¹ Derivada de la tesis titulada “Prácticas de liderazgo pedagógico para mejorar la co-docencia en aula: hacia un profesionalismo colaborativo de aprendizaje profesional” para obtener el grado de Magíster en el programa de “Magíster en Gestión Escolar”. Sustentada: 19/12/2023.

² Derivada da dissertação intitulada “Práticas de liderança pedagógica para melhorar o coensino em sala de aula: rumo a um profissionalismo colaborativo da aprendizagem profissional” para obtenção do grau de Mestre no programa “Mestre em Gestão Escolar”. Defendida: 19/12/2023.

³ Esta investigación fue financiada por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID) a través del Proyecto Fondecyt Regular N°1221855 “Liderazgo Pedagógico: ¿Qué, cómo y para qué aprenden docentes y estudiantes en las escuelas del siglo XXI?”

Resumen

El objetivo de este capítulo es describir la percepción del profesorado respecto a la implementación la estrategia co-docencia, profundizando en los aprendizajes profesionales construidos y los factores culturales que condicionan la efectividad de la colaboración profesional. El estudio corresponde a una investigación acción participativa de metodología mixta. Las participantes fueron 16 docentes de un centro escolar de la comuna de Temuco, Chile. Los instrumentos de recolección de información utilizados fueron una rúbrica par autoevaluar el desempeño docente en aula, además de grupos de discusión para socializar la percepción del profesorado respecto a la co-docencia previo y posterior al desarrollo de esta experiencia pedagógica de aprendizaje profesional docente. En una primera instancia, se reconocen algunos nudos críticos vinculados a la colaboración profesional, que emergen desde el profesorado. Sin embargo, después de doce semanas de implementación de la estrategia co-docencia, se visualizan cambios en la percepción de los docentes involucrados, quienes reconocen el aporte de la estrategia en el mejoramiento de sus prácticas en aula. Se concluye sobre la relevancia de la colaboración profesional situada en la escuela y de la necesidad de un claro liderazgo pedagógico para hacer sostenible esta cultura.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico; co-docencia; colaboración, docentes, estudiantes.

Resumo

O objetivo deste capítulo é descrever a percepção dos professores relativamente à implementação da estratégia de coensino, aprofundando a aprendizagem profissional construída e os factores culturais que condicionam a eficácia

da colaboração profissional. O estudo corresponde a uma pesquisa-ação participativa de metodologia mista. Os participantes foram 16 professores de uma escola da comuna de Temuco, Chile. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram uma rubrica para autoavaliar o desempenho docente em sala de aula, bem como grupos de discussão para socializar a percepção dos professores sobre o coensino antes e depois do desenvolvimento desta experiência pedagógica de aprendizagem profissional docente. Em primeiro lugar, são reconhecidos alguns nós críticos ligados à colaboração profissional, que emergem do corpo docente. Contudo, após doze semanas de implementação da estratégia de coensino, verificam-se mudanças na percepção dos professores envolvidos, que reconhecem a contribuição da estratégia na melhoria das suas práticas em sala de aula. Conclui sobre a relevância da colaboração profissional localizada na escola e a necessidade de uma liderança pedagógica clara para tornar esta cultura sustentável.

Palavras-chave: Liderança pedagógica; coensino; colaboração, professores, alunos.

Introducción

Los actuales enfoques sobre aprendizaje profesional docente enfatizan en la necesidad de fortalecer las prácticas de colaboración y reflexión en las escuelas (Palacios-Núñez et al., 2022; UNESCO, 2022; Vaillant y Cardoso, 2017). En particular, se espera que los equipos docentes desarrollen la capacidad de dialogar permanentemente sobre los desafíos y oportunidades que enfrentan en sus contextos educativos con miras a la construcción de una cultura de aprendizaje profesional situado (López-Calvo y Cubeiro-Rodríguez,

2022). Asimismo, se espera que estas prácticas de reflexión profesional tengan su acento en mejorar las oportunidades educativas de todos los estudiantes como una consecuencia del incremento en la calidad del desempeño docente en aula (Elmore, 2010).

En tal sentido, la relevancia y necesidad de mejorar las oportunidades de aprendizaje profesional radica en la gran influencia que posee el desempeño docente en el desarrollo integral y bienestar de los y las estudiantes (Rincón-Gallardo, 2019; Quinn et al., 2021). Bajo esta premisa, diversos sistemas educativos han realizado esfuerzos sostenidos para impulsar modalidades de aprendizaje docente sustentados en el constructivismo social y el reconocimiento de las particularidades y características de los contextos de desempeño docente (Carrasco-Aguilar et al., 2022; Vaillant y Marcelo, 2015).

En el contexto educativo chileno, las actuales políticas de desarrollo profesional docente promueven prácticas de colaboración como la principal estrategia para favorecer el aseguramiento de la calidad en los procesos de preparación e implementación de la enseñanza y la evaluación de los aprendizajes del estudiantado (Ministerio de Educación [Mineduc], 2016). Estas políticas esperan contribuir a romper el aislamiento docente y avanzar hacia la construcción de un profesionalismo colaborativo (Hargreaves y O'Connor, 2020) que incidan en el levantamiento y paulatina consolidación de comunidades profesionales de aprendizaje.

En cuanto a los procesos de aula, los escenarios sociales actuales hacen ver la necesidad de transitar hacia prácticas profesionales más democráticas, basadas en la toma de decisiones compartidas en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Catalán et al., 2020; Vaillant, 2019). Precisamente, Rincón-Gallardo (2019) plantea que es muy

difícil que los estudiantes aprendan y deseen colaborar si el propio profesorado no colabora entre sí. En este sentido, la colaboración debe ser una práctica visible que permea el quehacer de los distintos agentes educativos en las escuelas.

Sin embargo, la evidencia ha demostrado que construir sólidas culturas de colaboración que perduren en el tiempo no es una tarea sencilla, principalmente porque las demandas de tipo administrativas y burocráticas condicionan los tiempos de calidad para que los docentes trabajen conjuntamente (Bolívar, 2019). De igual forma, la construcción de una cultura de colaboración requiere de un liderazgo pedagógico que establezca una visión compartida sobre el aprendizaje que atribuya sentido y significado profundo a las prácticas de colaboración profesional (Robinson, 2019, Hargreaves y O'Connor, 2020). En otras palabras, la colaboración puede ser contraproducente cuando no está sustentada en principios pedagógicos que la orienten, puesto que puede centrarse en aspectos que no necesariamente afectan el aprendizaje.

Cuando nos referimos a la colaboración profesional docente, una de las estrategias destacadas ampliamente por la evidencia nacional e internacional es la co-docencia, definida como un enfoque pedagógico que implica la colaboración de dos docentes del mismo nivel que comparten la responsabilidad de diseñar e implementar la enseñanza en aula- desde una perspectiva simétrica- a un grupo de estudiantes (Díaz et al., 2022; Urbina-Hurtado et al., 2017;). Este tipo de pedagogía destaca por su enfoque interdisciplinario e inclusivo, en tanto, se centra en promover la participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje, al mismo tiempo que propicia el intercambio de ideas y estrategias entre los profesionales de la educación (Larrazabal-Bustamante et al., 2023).

De igual forma, se ha demostrado que la co-docencia puede favorecer los procesos de reflexión pedagógica y cuestionamiento sistemático de la práctica educativa como una estrategia para avanzar hacia una pedagogía más pertinente a las necesidades e intereses del estudiantado (Scruggs et al., 2007). Asimismo, algunos estudios han destacado esta modalidad de colaboración como una oportunidad para consolidar climas nutritivos de formación docente, puesto que favorece los procesos de acompañamiento de la práctica y la innovación educativa (Arriagada et al., 2021). En otras palabras, la co-docencia se presenta como una oportunidad para que docentes y equipos directivos transiten colaborativamente hacia una corresponsabilidad por el propio desarrollo profesional.

En atención a los antecedentes expuestos, el propósito de esta investigación educativa es describir la percepción del profesorado de un centro escolar de la comuna de Temuco, Chile, respecto a la implementación la estrategia co-docencia, profundizando en los aprendizajes profesionales construidos y los factores culturales que condicionan la efectividad de la colaboración profesional.

Liderazgo pedagógico como motor del aprendizaje profesional docente

El liderazgo pedagógico es un área del conocimiento relevante en el ámbito educativo, dado que explica la influencia de las prácticas de docentes y directivos en el aprendizaje de los estudiantes y en los resultados educativos de las escuelas (Bolívar, 2019; Robinson, 2019; Weinstein et al., 2019). Este liderazgo pedagógico se entiende como el conjunto de prácticas que tienen como propósito principal mejorar el aprendizaje y el desarrollo integral de los y las

estudiantes, así también fortalecer el desarrollo profesional del profesorado (Bolívar, 2020; Fullan, 2019; Robinson & Gray, 2019). Al respecto, se ha demostrado que aquellas escuelas que priorizan en cultivar el aprendizaje docente logran sostener los resultados de aprendizaje de los estudiantes (López-Calvo y Cubeiro-Rodríguez, 2022; Choi & Kang, 2019).

En cuanto al desarrollo profesional docente, se entiende como aquellos aprendizajes que construye el profesorado a lo largo de su vida profesional y que se da principalmente en el ejercicio de la docencia (Day et al, 2009; Desimone et al., 2013), a partir de la interacción con otros como una práctica social cotidiana que se produce en espacios formales y no formales (Duran, 2019; Donoso-Miranda, 2020). Desde esta perspectiva, el rol del liderazgo pedagógico implica intencionar las condiciones para asegurar escenarios desafiantes de interacción entre docentes, con especial atención en el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el contexto educativo chileno, las recientes políticas educativas han impulsado una serie de iniciativas que apuntan al fortalecimiento del aprendizaje profesional docente y directivo en las escuelas. Entre estas iniciativas destaca la Ley que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley 20.903 de 2016). Entre otros aspectos, la Ley mejora las condiciones laborales del profesorado, ampliando las horas no lectivas para favorecer el trabajo colaborativo e instruye a las escuelas a contar con un Plan de Formación Local para el Desarrollo Profesional Docente (Mineduc, 2019). Asimismo, el año 2016 se actualiza el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar, el cual es un instrumento que orienta las prácticas del director/a y los equipos directivos en las escuelas. Este marco contiene cinco dimensiones, entre las que destacan “Desarrollando las capacidades profesionales” y “Liderando

los procesos de enseñanza y aprendizaje”, las cuales describen una serie de actuaciones que tienen su foco en el acompañamiento docente, la gestión del currículum escolar y la calidad del trabajo colaborativo. En esta misma línea, se actualizan también los Estándares Indicativos de Desempeño (Mineduc, 2020) y los Estándares de la Profesión Docente (Mineduc, 2021), instrumentos que transversalmente orientan las prácticas de gestión y liderazgo, el aprendizaje docente y las prácticas en aula; y que tiene como principio clave el aprendizaje colaborativo docente.

Sin embargo, y a pesar de los esfuerzos sistemáticos de las políticas educativas de liderazgo y desarrollo profesional docente, las investigaciones continúan reportando una serie de desafíos, asociados principalmente al exceso de demandas burocráticas en las escuelas, la cultura de individualismo, el escaso foco en la reflexión de las prácticas en aula, entre otros (Leiva y Vásquez, 2019; Mellado et al, 2017; Weisntein et al., 2019). Por otra parte, algunos estudios ofrecen orientaciones concretas sobre las prácticas que caracterizan el desarrollo profesional efectivo. En esta línea, se destacan la necesidad de trabajar en función situaciones auténticas que propicien la indagación colaborativa y que sustenten la reflexión en evidencias concretas respecto al aprendizaje o nivel de logro de los estudiantes (Aravena-Kenigs et al., 2022; Montecinos y Cortez, 2015; López, 2021).

En consideración a las prácticas mencionadas, el rol de los equipos docentes y directivos- desde su responsabilidad como líderes pedagógicos- implica avanzar hacia una cultura de colaboración efectiva, permeada por la confianza y el respeto profesional que contribuyan a generar el cuestionamiento crítico de las propias prácticas (Catalán et al., 2020; Hargreaves & O’Connor, 2019) y al mismo tiempo permitan construir significados compartidos sobre los procesos

educativos. En consecuencia, liderar la colaboración profesional desde una perspectiva pedagógica conlleva el desafío de establecer los énfasis y prioridades del trabajo docente, los cuales deben ser coherentes con las dinámicas de enseñanza y aprendizaje que ocurren en el aula.

Co-docencia como estrategia de aprendizaje profesional en la escuela

La co-docencia es una estrategia pedagógica destacada por diversos autores, puesto que ofrece la posibilidad al profesorado de recibir y brindar acompañamiento simultáneo y colaborativo a un par, con el propósito de mejorar sus prácticas y propiciar el aprendizaje integral de todos y todas las estudiantes en el aula (Scruggs et al., 2007; Larrazabal-Bustamante, 2023). De esta manera, la co-docencia permite al profesorado complementar sus saberes y competencias profesionales para crear mejores oportunidades al estudiantado y responder adecuadamente a la diversidad (Cooks et al., 2021).

Por tanto, se trata de una estrategia integral, que favorece el aprendizaje recíproco entre docentes y se traduce en el mejoramiento de los desafíos educativos que desarrollan los y las estudiantes.

Desde la perspectiva del desarrollo profesional, la co-docencia permite que el profesorado pueda retroalimentar sus prácticas, debatir y reflexionar sobre aspectos críticos de su desempeño con el objetivo de transformar sus creencias y mejorar su desempeño en aula (Iacono et al., 2021; Urbina-Hurtado et al., 2017). En tal sentido, la co-docencia invita al profesorado a problematizar sus prácticas y colaborativamente diseñar estrategias de mejoramiento que impacten en las

formas de aprender de los estudiantes, así como en la pertinencia de la implementación del currículum escolar.

En cuanto a la profundidad de la colaboración profesional, diversos autores plantean la co-docencia debe entenderse como un acompañamiento pedagógico que requiere ser reflexionado y planificado considerando el antes, durante y después del proceso de enseñanza y aprendizaje (Arriagada et al., 2021; Rodríguez, 2014). Asimismo, esta práctica debe caracterizarse por una relación de simetría profesional entre los docentes, erradicando la subordinación, la competitividad y el ego profesional (Strogilos & Stefanidis, 2015). Desde esta lógica, la co-docencia implica repensar la cultura profesional en función de objetivos comunes que estimulen procesos de innovación entre disciplinas que incidan en la transformación del núcleo pedagógico.

Respecto a las dificultades al momento de implementar la co-docencia, los estudios reportan la necesidad de romper las dinámicas de aislamiento profesional, así como las creencias tradicionales del profesorado respecto a la colaboración, las cuales muchas veces provienen desde su formación inicial docente (Rodríguez, 2014). Otro aspecto a superar son las incipientes condiciones a nivel de organización que ofrecen algunos centros escolares, como lo son los escasos tiempos y condiciones para que el profesorado trabaje conjuntamente (Rodríguez y Ossa, 2014). Asimismo, emerge como principal dificultad, los liderazgos centrados en aspectos administrativos y de rendición de cuentas que distraen al profesorado respecto a su reflexión y trabajo pedagógico (Bolívar, 2019).

Es importante destacar que, si bien existen distintos modelos de co-docencia, su efectividad estará mediada por el propósito y contexto de la clase, así también por la experiencia del profesorado en el desarrollo de esta estrategia (Cook et al., 2021; Iacono et al., 2021). Por otra parte, la disposición de

los y las docentes respecto a la educación inclusiva es un aspecto primordial para asegurar el buen desarrollo de esta estrategia (Rodríguez, 2015). Por tanto, la co-docencia no se puede entender como una pedagogía prescriptiva, más bien, debe ser comprendida como una estrategia versátil que se adapta a las necesidades de los estudiantes, del propio profesorado y de la escuela en su conjunto.

Diseño metodológico

Diseño

Este estudio corresponde a una investigación-acción que consideró la participación activa de los y las participantes en el proceso de investigación, a través de ciclos iterativos de planificación, acción, observación y reflexión de su práctica pedagógica. Asimismo, el estudio se centró en la identificación y resolución de un problema de práctica pertinente al centro escolar (Mintrop et al., 2018). En cuanto a la metodología, se utilizó una perspectiva mixta de investigación, que integra tanto la narrativa del profesorado respecto a que explora en la construcción de identidad y sentido del profesorado a través de sus propias narrativas (Pereira-Pérez. 2012).

Participantes

El estudio se realizó en un establecimiento educativo de la comuna de Temuco del cual participarán 16 profesoras de educación básica, sus edades fluctúan entre los 25 y 55 años de edad, las docentes se desempeñan en los cursos de primer y segundo año básico. La selección de las participantes fue intencionada, principalmente considerando su disposición y voluntariedad para formar parte de la experiencia pedagógica. Todas ellas accedieron a participar de un proceso de

formación y acompañamiento al interior del establecimiento, el que fue liderado por una docente que se encontraba cursando estudios de posgrado en educación.

Instrumentos de recolección de información

El desarrollo del estudio consideró el diseño y aplicación de grupos de discusión, cuyo propósito fue favorecer la reflexión docente con la finalidad de indagar en su percepción sobre los aprendizajes profesionales construidos y los factores culturales que condicionan la efectividad de la colaboración profesional a través de la estrategia co-docencia. Específicamente, se buscó comprender aquellos factores que se presentan como facilitadores y obstaculizadores para el aprendizaje profesional durante este proceso de colaboración. Se desarrollaron cuatro grupos de discusión de una hora cada uno, dos de ellos previo al proceso de implementación de estrategia de co-docencia y dos al finalizar la experiencia de 12 semanas. En los grupos de discusión se dividió a las 16 participantes en dos grupos de ocho personas, con la finalidad de profundizar en sus opiniones.

El guion de preguntas orientadoras fue sometido a validez de contenido por parte de 3 jueces expertos, quienes evaluaron la claridad, pertinencia y relevancia de las preguntas, en función de su respectiva categoría de agrupación. Se obtuvo un guion de seis preguntas centrales, lo suficientemente amplias para complementar con preguntas subsidiarias durante la entrevista.

Asimismo, las docentes autoevaluaron su desempeño docente en función de una rúbrica de acompañamiento en aula. Si bien esta rúbrica se utilizó principalmente como un instrumento orientador de la práctica, se registró el nivel de logro “destacado” percibido por las docentes a través de una

evaluación inicial y final (pre y postest) con la finalidad de analizar la incidencia de la co-docencia en el mejoramiento del desempeño en aula.

Procedimientos para la implementación de la co-docencia

En primer lugar, el profesorado y equipo directivo del centro escolar reflexionaron colaborativamente sobre el propósito y sentido de la estrategia co-docencia. En tal sentido, se analizaron los resultados educativos del centro escolar, profundizando en los objetivos de aprendizaje del curricular nacional necesarios de fortalecer. Posteriormente, se reflexionó y socializó acerca de las necesidades formativas del profesorado para llevar a cabo la co-docencia. Particularmente, se analizaron las creencias sobre la colaboración, los obstáculos percibidos en la cultura escolar, así también se establecieron las oportunidades y desafíos de mejoramiento.

En virtud de estos diálogos y reflexiones, el equipo docente construyó una rúbrica de acompañamiento en aula, como instrumento formativo y orientador de las prácticas de co-docencia en aula. Para ello se desarrollaron cuatro sesiones de trabajo técnico de dos horas cada una, en las que analizó el Marco para la Buena Enseñanza y los estándares pedagógicos (Mineduc, 2021). Posteriormente se definieron criterios de logro para el desarrollo de una co-docencia efectiva en el centro escolar: 1) uso de conocimientos previos; 2) ambiente propicio para el aprendizaje; 3) desarrollo de actividades desafiantes; 4) retroalimentación efectiva del aprendizaje; 5) trabajo colaborativo; 6) evaluación formativa del aprendizaje; 7) gestión del tiempo.

Una vez diseñada la rúbrica de acompañamiento, se conformaron ocho parejas de co-docentes, quienes aplicaron

una evaluación diagnóstica de su desempeño en función de los criterios establecidos en la rúbrica. Las docentes co-evaluaron conjuntamente sus prácticas pedagógicas (evaluación inicial y evaluación final), para lo cual cada criterio se calificó en cuatro niveles: insatisfactorio, básico, competente y destacado.

En cuanto a la implementación de la co-docencia, propiamente tal, se realizaron las siguientes etapas de trabajo entre las duplas. Este proceso de implementación duró 12 semanas:

a) Diseño colaborativo de las clases: Las docentes iniciaron un proceso de análisis compartido del currículum escolar con la finalidad de desarrollar actividades desafiantes de aprendizaje para los estudiantes. Durante estas sesiones de diseño, se discutió sobre las características de los estudiantes y sus intereses, de modo de conectar las experiencias educativas con situaciones que les hagan sentido. De igual forma, se definieron los modelos de co-docencia a utilizar, definiéndose la *Co-enseñanza complementaria* y la *Co-enseñanza en equipo* como las más adecuadas a las necesidades y contexto del centro escolar (Villa et al., 2008).

b) Implementación de la clase: Las docentes implementaron clases a través de co-docencia complementaria y en equipo, lo que implicó asumir un rol simétrico en el aula y responsabilizarse colectivamente por el aprendizaje de los estudiantes. Se enfatizó propiciar situaciones de aprendizaje donde los estudiantes asumen el rol protagónico de su aprendizaje. Asimismo, se intencionó la retroalimentación colaborativa entre estudiantes y los procesos de evaluación formativa.

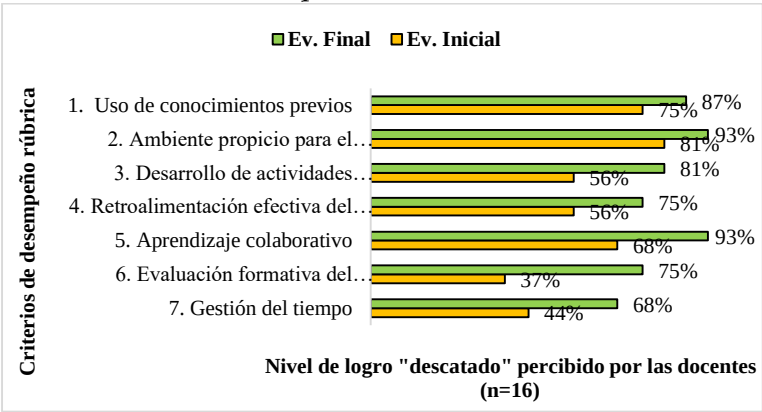
c) Reflexión y retroalimentación del desempeño docente: la retroalimentación de la práctica pedagógica consistió en el desarrollo de sesiones periódicas de reflexión colaborativa, las que se realizaban al día siguiente de la

implementación de la clase. La conversación era mediada por la rúbrica, de acompañamiento pedagógico construida por los docentes y se dialogaba respecto al logro de los criterios de desempeño. Asimismo, se definían objetivos de mejora que fueron considerados en la nueva fase de diseño colaborativo, como un proceso cíclico y permanente.

Interpretación de resultados

En este apartado muestran, en primer lugar, los resultados descriptivos correspondientes a la autoevaluación desarrollada por las profesoras participantes del estudio respecto de su práctica en aula. El instrumento utilizado fue una rúbrica aplicada al inicio posterior a las 12 semanas de trabajo. Para efectos de este estudio, la figura nº1 describe el porcentaje de docentes que considera que logró en forma “destacada” cada criterio de desempeño de la rúbrica.

Figura1.
Autoevaluación del desempeño docente con uso de rúbrica



Nota. Elaboración de los autores

La figura 1 muestra que, en la evaluación inicial, solo el 37% de las docentes considera que logró desarrollar en forma

destacada una evaluación formativa del aprendizaje en el aula, mientras que solo el 44% considera que gestionó el tiempo de clases en este nivel. Por otra parte, los criterios mejor logrados en la evaluación inicial fueron la creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (81% de las docentes percibe logro destacado) y el uso de conocimientos previos (75% de las docentes percibe logro destacado). En cuanto a los resultados de la autoevaluación final, una vez transcurridas 12 semanas de implementación de la estrategia co-docencia, se evidencia un aumento en todos los criterios de desempeño de la rúbrica. En especial, las docentes perciben el logro de un nivel destacado en los criterios de aprendizaje colaborativo en aula (93%), creación de un ambiente propicio para el aprendizaje (93%) y uso de conocimientos previos (87%).

En tal sentido, si bien los datos se muestran a un nivel descriptivo, se aprecia que la estrategia co-docencia favoreció una percepción de autoeficacia del profesorado respecto a su docencia. En específico, los criterios que se vieron mejorados en forma considerable fueron la evaluación formativa del aprendizaje y el desarrollo de actividades desafiantes en el aula.

A continuación, se muestran los resultados cualitativos del estudio, los que tienen relación con el levantamiento de categorías emergentes producto del análisis de contenido de las transcripciones obtenidas en los grupos de discusión. Se muestra en primer orden las categorías emergentes de la fase diagnóstica que dan cuenta de las dificultades percibidas por el profesorado para iniciar el proceso de co-docencia.

Categoría “Creencias tradicionales sobre la co-docencia”

La primera barrera detectada en los grupos de discusión fueron las distintas comprensiones y creencias que el profesorado manifestó frente a la co-docencia. Si bien para el

grupo de profesoras participantes, la co-docencia representaba una práctica innovadora, un porcentaje importante de las docentes habían experimentado- por muchos años- una cultura de trabajo individualista que condicionaba sus creencias sobre la colaboración docente y su efectividad en el aprendizaje.

Como se aprecia en los relatos, las docentes comprendían la co-docencia como un proceso donde una profesora ejerce jerarquía sobre otra. Asimismo, la visualizan como una estrategia que implica dividirse las tareas propias del diseño e implementación de la clase.

“La co-docencia implica que una de las profesoras realice la clase desde un rol más protagónico y que la otra profesora debe apoyarla con las adaptaciones o ayudando a los estudiantes que muestran más dificultades” (Docente n°3).

“Yo asocio la co-docencia con un trabajo en equipo donde cada profesora prepara una parte de la clase y es apoyada por la otra docente en algunas actividades específicas para el inicio, desarrollo o cierre de la clase” (Docente n°9).

Categoría “Distintas concepciones sobre el aprendizaje”

Otra de las principales dificultades que emergió en los grupos de discusión, dice relación con las distintas concepciones que las profesoras poseían sobre el aprendizaje y las condiciones que se requieren para ocurra. En este sentido, un grupo de profesoras pensaban una buena clase como el ejercicio de transmitir los contenidos que los estudiantes debían memorizar para luego implementar algunas actividades de tipo prácticas en las que se aplique el “conocimiento adquirido”. Por otra parte, algunas docentes comprendían el aprendizaje desde un enfoque constructivista, en el que los estudiantes asumen un rol protagónico.

“Para mí el aprendizaje es un proceso en donde los niños desarrollan conocimientos, habilidades y actitudes, es importante que los niños estén involucrados en este proceso, participando para que el aprendizaje sea efectivo y que le encuentren un sentido” (Docente n°10).

“Aprender es adquirir conocimientos de las asignaturas del currículum y poder demostrarlos en las evaluaciones, es decir, que los estudiantes sean capaces de reproducir lo visto en las clases” (Docente n°14).

Categoría “Evaluación concebida como medición”

La tercera barrera detectada se relaciona con la forma en la que las docentes comprenden la evaluación. El grupo mayoritario de docentes del establecimiento centraba el propósito de la evaluación exclusivamente en medir los conocimientos adquiridos por los estudiantes a través de la aplicación de guías o pruebas escritas. Esta mirada de la evaluación centrada en la calificación generaba tensión, puesto que otro grupo de profesoras consideraba que la evaluación debe ser un proceso más flexible y continuo que involucre al estudiante a través de diversas actividades.

“Evaluar es calificar, poner notas, calificar una evaluación semestral o por unidad, puede ser una prueba o una evaluación variada” (Docente n°13).

“Evaluación es todo proceso en donde la persona puede medir lo que ha aprendido y se puede medir individual y grupalmente, tanto el inicio, desarrollo y final de una actividad, clase o periodo” (Docente n°6).

Una vez descritos los nudos críticos detectados en la fase diagnóstica, se muestran a continuación los resultados de los grupos de discusión desarrollados posterior a la implementación de la estrategia co-docencia. En este sentido,

se muestran tres categorías emergentes relacionadas con los aprendizajes profesionales construidos por el profesorado, las que se levantan a partir de los relatos recurrentes y las reflexiones sobre el trabajo colaborativo realizado.

Categoría “Construcción de significados sobre el aprendizaje”

A partir del trabajo colaborativo desarrollado durante el proceso de implementación de la co-docencia, el profesorado reconoce que logró avanzar hacia una comprensión más profunda respecto al currículum escolar y los desafíos de aprendizaje que debían lograr los estudiantes. Esto les permitió diseñar actividades de mayor calidad considerando la colaboración entre estudiantes como un aspecto clave a considerar desde el diseño de las clases.

“Con mi colega estuvimos estudiando el currículum de lenguaje y nos dimos cuenta que lo importante no es el contenido, sino que debemos trabajar tanto conocimientos, habilidades y actitudes en forma integrada... para eso necesariamente se requiere diseñar a conciencia la experiencia de aprendizaje de los estudiantes” (Docente n°4).

“Llegamos al acuerdo que las actividades de aprendizaje de los estudiantes necesariamente debían tener un componente práctico y de colaboración, además los niños tenían que demostrar a distintas personas del colegio lo que habían aprendido” (Docente n°6).

Categoría “Implementación de la evaluación formativa”

Las constantes reflexiones y el proceso continuo de retroalimentación de las prácticas pedagógicas que se produjeron durante la experiencia de co-docencia, permitió al

profesorado resignificar sus prácticas de evaluación. Desde esta perspectiva, las docentes relataron algunas innovaciones implementadas que surgieron desde la colaboración y el diálogo crítico profesional. Se destaca el rol protagónico que asumen los estudiantes en la evaluación de sus aprendizajes, así también la implementación de la evaluación como una práctica continua en el aula.

“Nunca había dejado que los estudiantes se evalúen entre sí, tenía desconfianza en que se califiquen con puros 7.0, pero comprobamos que si les das la oportunidad a los estudiantes y comprenden desde el principio que el objetivo es retroalimentar el proceso, son muy críticos y sinceros con su evaluación” (Docente n°2)

“Antes de la co-docencia yo realizaba mis clases sola, y tenía la cultura instalada de evaluar al final de la unidad y dar retroalimentación escrita de la prueba. Con la co-docencia aprendí que la evaluación es todos los días y que la retroalimentación es sobre todo entre los estudiantes” (Docente n°7)

Categoría “Conformación de una comunidad profesional de aprendizaje”

Esta categoría da cuenta de la percepción de las docentes respecto a que paulatinamente se han transformado en una comunidad de aprendizaje profesional desde la experiencia de trabajo colaborativo que implica la co-docencia. Se destaca la reflexión compartida y la implementación conjunta de innovaciones educativas como parte de un proceso continuo de mejora profesional. Además, valoran la construcción de confianza y apoyo mutuo, promoviendo un ambiente de respeto y apertura donde las ideas y las prácticas pueden ser discutidas y perfeccionadas colectivamente.

“El trabajo con las colegas me hizo cambiar, yo soy una de las docentes más antiguas en el colegio y jamás trabajaba con las profesoras jóvenes, pero era por un tema de prejuicio, yo pensaba que no podían enseñarme nada nuevo, porque para mí la experiencia era lo importante...pero no acostumbrara a leer, por ejemplo, y fue en esas reflexiones que me di cuenta que mis prácticas estaban medias tradicionales” (Docente n°1)

“Me entusiasma venir al colegio y saber que es un espacio donde puedo mejorar...me desafía trabajar con mi compañera, especialmente porque hemos visto como los estudiantes y los apoderados se han involucrado en los proyectos de aprendizaje... siento que hemos ganado confianza para trabajar juntas y que podemos mejorar mucho más de lo que ya hemos avanzado” (Docente n°9).

Conclusiones

Las principales conclusiones de este estudio dan cuenta que el desarrollo de la estrategia co-docencia permitió al profesorado mejorar su valoración sobre su docencia. Específicamente, el profesorado mejoró su percepción sobre el nivel de logro de ciertos desempeños claves en el aula, tales como el uso de conocimientos previos de los estudiantes, la creación de un ambiente propicio de aprendizaje, la práctica de la evaluación formativa en aula y el trabajo colaborativo entre estudiantes.

De igual manera, se evidencia que después de doce semanas de trabajo colaborativo, el equipo docente demostró cambios en sus comprensiones sobre el aprendizaje y evaluación.

Desde el cambio de estas comprensiones, el equipo docente tuvo la posibilidad de implementar diseños de aprendizaje mucho más pertinentes a las características de los estudiantes como consecuencia de una mayor comprensión del

currículum escolar. Asimismo, la colaboración les permitió generar procesos de reflexión crítica sobre sus prácticas desde la lógica de una comunidad profesional de aprendizaje. Sin embargo, perciben también que trabajar y aprender colaborativamente es una tarea compleja. Tal como plantean algunos estudios, procesos de colaboración efectiva desafía a los docentes a identificar problemas de su práctica y trabajar en función de un objetivo común, velando por el aprendizaje individual y colectivo, generando una relación de interdependencia positiva (Hargreaves y O'Connor, 2020; Mintrop et al., 2018; Durán, 2019).

Se destaca la co-docencia como una estrategia que permite al profesorado acompañar sus prácticas entre pares en forma sistemática, de modo de cuestionar y ampliar sus comprensiones sobre la enseñanza y aprendizaje. Tal como plantean Bolívar (2019) la mejora de la enseñanza y el aprendizaje depende del desarrollo de una comprensión común de estos procesos por parte del profesorado y de su capacidad para adaptarlos a las necesidades e intereses de los estudiantes. En esta misma línea, algunas investigaciones advierten que la construcción de escenarios colaborativos implica establecer ciertos principios que orientarán el aprendizaje en el aula (Aravena-Kenigs et al., 2022; Catalán et al., 2020), puesto que su presencia aumenta las probabilidades de encontrar más y mejores soluciones a los problemas cotidianos de la práctica en aula (Blázquez, 2017; Leal, 2002; Martín-Romera y García Martínez, 2018; Díaz et al., 2022).

Finalmente, se destaca la co-docencia como una estrategia que contribuye a desarrollar altas expectativas, mayores niveles de confianza y relaciones de reciprocidad entre el profesorado. Desde esta lógica, se ha demostrado que el fortalecimiento de los vínculos emocionales y sociales son aspectos que tributan sustancialmente al desarrollo profesional (Vaillant y Marcelo,

2015; Palacios-Núñez, 2022; Robinson, 2019). Por tanto, la presencia del liderazgo pedagógico es una variable que condiciona poderosamente la calidad, pertinencia y sostenibilidad de la colaboración y aprendizaje profesional en las escuelas, puesto que determina el nivel de profundidad e impacto de estas prácticas al interior de núcleo pedagógico.

Referencias

- Aravena-Kenigs, O., Montanero Fernández, M. y Mellado Hernández, M. E. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 235-257. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13460>
- Arriagada, C., Jara, L., & Calzadilla, O. (2021). La co-enseñanza desde enfoques inclusivos para los equipos del Programa de Integración Escolar. *Estudios pedagógicos*, 47(1), 175-195.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla
- Bolívar, A. (2020). En la reapertura de las escuelas: Reconstruir la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 512, 112-116.
- Carrasco-Aguilar, C., Cuevas, K., Quiñones, P., Cancino, A., Passi, F. (2022). Desarrollo profesional docente y trayectorias de aprendizaje: Relatos autobiográficos de profesores de ciencias en Chile. *Calidad en la Educación*, 56, 292-324
- Catalán, J., Villalobos, R., y Muñoz, C. (2020). Comunidades Profesionales De Aprendizaje (CPA): una revisión teórica para la gestión directiva y el logro del liderazgo pedagógico

- en las escuelas del siglo XXI. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science*, 9(3), 462-77.
- Choi, J., & Kang, W. (2019). Sustainability of cooperative professional development: focused on teachers' efficacy. *Sustainability*, 11, 1-14.
- Cook, S., Collins, L., Madigan, J., McDuffie Landrum, K., y Cook, L. (2021). Coaching co-teachers: Increasing specialized instruction in inclusive settings. *Teaching Exceptional Children*, 54(2), 134-145.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes. Final report*. University of Nottingham and The National College for School Leadership.
- Desimone, L., Smith, T., & Phillips, K. (2013). Linking student achievement growth to professional development participation and changes in instruction: A longitudinal study of elementary students and teachers in title I schools. *Teachers College Record*, 115, 1-46.
- Díaz, R., Droguett, A., Huentecura, C., Muñoz, M. y Piñeiro, J. L. (2022). Creencias y concepciones sobre co-docencia con profesores de educación diferencial manifestadas por futuros profesores de matemáticas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 16(1), 131-147.
- Donoso-Miranda, P. (2020). Comunidades Profesionales de Aprendizaje. *Revista Chilena de Pedagogía*, 1(2), 107-131.
- Duran, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: Maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 50, 50-62.
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Fundación Chile.

- Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 58-65.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Iacono, T., Landry, O., Garcia-Melgar, A., Spong, J., Hyett, N., Bagley, K., & McKinsty, C. (2021). A systematized review of co-teaching efficacy in enhancing inclusive education for students with disability. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15
- Larrazabal-Bustamante, S., Palacios-Ruiz, R. y Berwart-Olave, R. (2023). Co-docencia e inclusión en escuelas: oportunidades y límites de un modelo único para contextos diversos. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(2), 263-278.
- Leiva, M., & Vásquez, C. (2019). Liderazgo pedagógico: De la supervisión al acompañamiento docente. *Revista Calidad en la Educación*, 51, 225-251.
- Ley 20.903 de 2016. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. 04 de marzo de 2016. <https://bcn.cl/27gm2>
- López-Calvo, S. y Cubeiro Rodríguez, N. (2022). Actividades formales para el desarrollo profesional docente: estudio de caso desde las ecologías de aprendizaje. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 9, 146-156.
- López, F. (2021). La profesión docente en la perspectiva del siglo XXI. Modelos de acceso a la profesión, desarrollo profesional e interacciones. *Revista de Educación*, 393, 69-96.
- Mellado, M.E., & Chaucono, J.C. y Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: implicancias en el

- liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educacional*, 21(3), 541-548.
- Mineduc (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Mineduc (2019). *Orientaciones sobre Plan Local de Formación Docente para el Desarrollo Profesional en la Escuela*. Ministerio de Educación de Chile.
- Mineduc (2020). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. Unidad de Currículum y Evaluación.
- Mineduc (2021). *Estándares de la profesión docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas.
- Mintrop, R., Órdenes, M. y Madero, C. (2018). Mejora Escolar en Chile: El énfasis de la lógica “desde afuera hacia adentro” y el desplazamiento de la lógica “desde adentro hacia afuera”. *Cuaderno de Educación*, 79, 1-10.
- Montecinos, C. y Cortez, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de una política de desarrollo docente. *Revista Docencia*, 55, 52-61.
- Palacios-Núñez, M., Deroncele-Acosta, A., Medina-Zuta, P. y Goñi-Cruz, F. (2022). Aprendizaje profesional colaborativo: Hacia la sostenibilidad de la formación continua del docente para una educación de calidad. *Edutec. Revista Electrónica De Tecnología Educativa*, (82), 167-182.
<https://doi.org/10.21556/edutec.2022.82.2569>
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., & Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo. Herramientas atractivas*. Morata.

- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social*. Grano de Sal
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145.
<http://dx.doi.org/10.14244/198271993068>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 219-233.
- Rodríguez, F. (2015). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8, 219-233
- Rodríguez, F. y Ossa Cornejo, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 40(2), 303-319.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. y McDuffie, K. (2007). Co-teaching in inclusive classrooms: A metasynthesis of qualitative research. *Exceptional Children*, 73(4), 392-416.
- Strogilos, V., & Stefanidis, A. (2015). Contextual antecedents of co-teaching efficacy: Their influence on students with disabilities' learning progress, social participation and behaviour improvement. *Teach and Teacher Education*, 47, 218-229
- Urbina-Hurtado, C., Basualto Rojas, P., Durán Castro, C. y Miranda Orrego, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 355-374.
- Vaillant, D. y Cardoso, L. (2017). Desarrollo profesional docente: entre la proliferación conceptual y la escasa incidencia en la práctica de aula. *Cuadernos de Pedagogía Universitaria*, 13(26), 5-14.

- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la Formación Docente*. Narcea.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106.
- Weinstein, J. y Muñoz, G. (2017). *Mejoramiento y liderazgo en la escuela: once miradas*. Ediciones Universidad Diego Portales
- Weinstein, J., Muñoz, G. y Flessa, J. (2019). Liderazgo directivo para la calidad de la educación: aprendizajes desde un campo de investigación emergente. *Calidad en la Educación*, (51), 10-14.

Capítulo 2

Formación a distancia para padres de niños con Trastornos del Espectro Autista

Formação a distância para pais de crianças com transtornos do espectro autista

Lislet L. A. Núñez

Universidad Católica Andrés Bello

Venezuela

<https://orcid.org/0009-0008-8016-8407>

lnunezma@ucab.com

Tibaire Labrador (Asesor de tesis)

Universidad Católica Andrés Bello

Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-1061-7659>

tlabrado@ucab.com

Resumen

Los padres de niños con trastornos del espectro autista requieren obtener orientación para apoyar a sus hijos desde la temprana infancia, para mejorar su calidad de vida, además de aprender a manejar todas las situaciones implícitas en su abordaje interdisciplinario. Considerando opciones de aprendizaje para adultos, se realizó el diseño instruccional de una formación a distancia para padres de niños con la condición del autismo con el Modelo ASSURE, implementado en una muestra de representantes del Centro de Atención Psicoeducativa CEPIA, Caracas, en el período académico 2022 – 2023. Las variables del estudio fueron: las

necesidades de información y las habilidades requeridas para el manejo de la condición de la condición del autismo. Esta fue una investigación de campo, para desarrollar las actividades de aplicación y recolección de los datos, de tipo descriptivo y con un diseño transversal. Se recolectaron los datos mediante cuestionario. En cuanto a los resultados, se observa que las necesidades de información de la muestra seleccionada están centradas en conocer más sobre esa condición del neurodesarrollo, así como del manejo de herramientas que les permitan realizar adaptaciones y ajustes en diferentes ámbitos, especialmente en el familiar. Se implementó el diseño instruccional, validando su importancia a través de una prueba piloto.

Palabras clave: TEA, Diseño instruccional, Formación a distancia, padres, Modelo ASSURE

Resumo

Os pais de crianças com transtornos do espectro do autismo precisam de orientação para apoiar seus filhos desde a primeira infância, melhorar sua qualidade de vida e aprender a gerenciar todas as situações envolvidas em sua abordagem interdisciplinar. Considerando as opções de aprendizagem para adultos, foi realizado o design instrucional de um treinamento a distância para pais de crianças com autismo com o Modelo ASSURE, implementado em uma amostra de representantes do Centro de Atención Psicoeducativa CEPIA, Caracas, no período acadêmico 2022-2023. As variáveis do estudo foram: as necessidades de informação e as habilidades necessárias para o gerenciamento da condição do autismo. Esta foi uma pesquisa de campo, para desenvolver as atividades de aplicação e coleta de dados, do tipo descritivo e com um desenho transversal. Os dados foram coletados por

meio de um questionário. Com relação aos resultados, observa-se que as necessidades de informação da amostra selecionada estão voltadas para conhecer mais sobre essa condição de neurodesenvolvimento, bem como para o manejo de ferramentas que lhes permitam fazer adaptações e ajustes em diferentes ambientes, especialmente na família. O design instrucional foi implementado, validando sua importância por meio de um teste piloto.

Palavras-chave: TEA, Design instrucional, Treinamento à distância, Pais, Modelo ASSURE.

Introducción

Los padres, representantes y cuidadores con niños que tienen la condición del autismo, necesitan tener acceso a una gran cantidad de información, para poder cuidarles y apoyarles con todos sus requerimientos. Entendiendo el autismo como una condición que puede detectarse desde los primeros años de vida, interfiriendo varias funciones del neurodesarrollo, como el lenguaje y la comunicación, a la par de la interacción social. (Barrondo et al., 2013)

Con el autismo, viene asociada una larga lista de términos científicos expuestos por los diferentes especialistas tratantes, además de varias asistencias terapéuticas, apoyos y atenciones psicoeducativas, que deben ofrecerse a las personas con esta condición desde la infancia. Según Aramayo (2013) los padres entre el manejo y aceptación deben esforzarse por comprender la terminología, incorporar rutinas a su cotidianidad en el ámbito personal y familiar, adicional a llevar a las terapias a sus hijos y pueden verse sobrepasados al no comprender toda esa nueva realidad.

En este sentido, se hace necesaria una oferta pedagógica destinada a los padres a través de un proceso de formación, donde puedan recibir contenidos sobre la condición del autismo de sus niños, priorizar las unidades de diagnóstico e intervenciones tempranas, cómo manejar todos los cambios y adaptaciones que esto trae consigo, las áreas en las que requieren apoyo, cómo gestionar pensamientos y actitudes inclusivas en su entorno cercano, y cuáles son las asistencias o seguimiento, así como las asistencias o terapias que deben prolongarse en el tiempo.

Para Alcantud, et al. (2012) los padres necesitan sentirse acompañados en ese proceso de búsqueda de información y a través de la formación, obtienen respuestas a sus dudas, adquieren conocimientos sobre las especialidades de atención y las oportunidades que tienen sus hijos con la condición del autismo, lo que les ayuda disminuir sus niveles de estrés de esa nueva realidad que viven.

Marco de Referencia

Es importante destacar que los Trastornos del Espectro Autista (TEA) están conformados por diferentes aspectos, comprendiendo que es una condición de origen multifactorial y esto, implica la necesidad de conocer diferentes conceptos del neurodesarrollo e incluso de salud en general. Esto plantea el interés de los padres, en comprender dichos trastornos desde variados ámbitos, para poder generar las adaptaciones que necesiten sus hijos en los entornos en los que se desenvuelvan.

Existen investigaciones que se han dedicado a analizar las dificultades que pueden tener los padres de niños que tienen la condición del autismo, cuando no poseen suficiente información que les facilite su comprensión, así como la necesidad de conocer y aplicar herramientas, que les permitan

manejar los procesos individuales y familiares, que están asociados a los TEA.

Este es el caso del trabajo de Delgado y Matas (2011) que se basa en el modelo de Perry (2005) sobre la revisión de estresores presentes frente al manejo de las emociones y vivencias que atraviesan los padres, con respecto a su rol, como cuidadores de hijos con la condición del autismo.

Por otra parte, para el diseño de un programa de formación para padres de niños con autismo para implementarse en una institución de carácter educativo, Rodríguez (2017) tomó en cuenta consideraciones de otros autores, sobre el diseño instruccional para la formación de los padres:

El mismo facilita tanto a los estudiantes como al profesor, el desarrollo de las actividades de enseñanzas de aprendizaje, y promueve que los estudiantes participen activamente y se comprometan durante el proceso (Benites, 2010), esta será la técnica que regirá el diseño del programa de formación para padres basado en la Andragogía, o enseñanzas para adultos, con el fin de generar una alianza estratégica entre la comunidad, la institución y el hogar para formar como co-terapeutas a los Padres y representantes y lograr su concientización relativa a la normativa organizacional (Rodríguez, 2017, p. 29).

Sobre el programa de formación para padres de niños con la condición del autismo desarrollado por Rodríguez (2017), en sus conclusiones resalta la importancia de formar a los familiares sobre los TEA, en aras de incluirles en la atención de sus hijos como sus co-terapeutas, colaborando con la labor de los especialistas tratantes que les apoyan desde un abordaje integral.

Es por esto que, esta investigación se fundamentó en esa necesidad que tienen los padres, de formarse sobre la

condición del autismo que poseen sus hijos, tomando en consideración contenidos que faciliten el proceso de aprendizaje de manera efectiva, en los horarios y momentos disponibles para dedicarse a actividades educativas, con el fin de ampliar sus conocimientos y mejorar la calidad de vida de todos los miembros de su familia.

La posibilidad de incluir un espacio para la formación con un aprendizaje autónomo dentro del cronograma de actividades familiares, laborales y sociales de los padres de niños con la condición del autismo, que también poseen responsabilidades adicionales en el seguimiento de los procesos terapéuticos y socioeducativos de sus hijos, hace que consideren mayoritariamente estudios que puedan desarrollar de forma síncrona o asíncrona a distancia, en los tiempos que disponen para ello.

Es necesario entonces resaltar, que el modelo ASSURE es empleado para el diseño instruccional de formaciones en las que se hace el uso de la tecnología. Según Aguirre, et al. (2014), puede ser aplicado para formaciones virtuales adecuándose a dimensiones tecnológicas para el proceso pedagógico, contemplando el uso de recursos didácticos de multimedia. Especificando lo siguiente:

Por sus características es aplicable en diversos niveles educativos y facilita el trabajo del docente; sin embargo, requiere de la creatividad del mismo, en relación a la selección de medios, tecnologías, estrategias y materiales; adecuados a las actividades que han de desarrollarse. Su énfasis está dado en el estudiante, pues es necesario identificar sus características y necesidades reales, con el fin de garantizar la eficiencia en los resultados del modelo (Aguirre et al., 2014, p. 12).

En el diseño de estrategias didácticas para el Modelo ASSURE, según Buitrago (2014) es necesario proponer objetivos claros, actividades que promuevan el intercambio del docente con sus estudiantes, favoreciendo la retroalimentación y también de ellos entre sí, creando conocimiento a través del aprendizaje colaborativo, aprovechando el uso de herramientas tecnológicas. Asimismo, Martínez (2009) indica que el modelo ASSURE (Analyze learners, State Objectives, Select media and materials Utilize media and materials, Require learners and participation, Evaluate and revise) que lleva este nombre por sus siglas en inglés, en el ámbito del conocimiento y la tecnología, puede servir de guía y fundamento para el desarrollo de un diseño instruccional que tome en cuenta diferentes estilos de enseñanza y esté centrado en el participante del proceso educativo, Es por esto, que para esta investigación el diseño instruccional de un programa de formación a distancia para padres, consideró los fundamentos del modelo ASSURE.

Según Hiraldo (2013) el proceso de aprendizaje a distancia implica la generación de Entornos Virtuales de Aprendizaje, en los que se presenta la utilización de herramientas tecnológicas que permiten el desarrollo procesos síncronos y asíncronos, que facilitan la comprensión de los contenidos.

Para poder ofrecer este tipo de formación para adultos, es indispensable el desarrollo de un diseño instruccional que se ajuste a sus requerimientos, con la intención de cubrir sus expectativas, incluyendo las adaptaciones propias de un entorno digital.

Para Meza-Intriago y Vásquez Giler (2021), la conexión digital y el uso plataformas virtuales, promueve el desarrollo de procesos de enseñanza aprendizaje entre docentes y estudiantes, facilitando la construcción de saberes, incluso ante una crisis sanitaria como el Covid-19 que inició en 2020.

Por otra parte, es importante tomar en cuenta que, durante el proceso de evaluaciones de despistaje, propiamente en el diagnóstico y cuando inicia el abordaje terapéutico para los niños con TEA, los padres tienen interés en conocer más en profundidad los diferentes aspectos que involucran el cuidado y apoyo para sus hijos con la condición del autismo, requiriendo datos que les oriente para cuidarles en las etapas de su desarrollo. Los padres, al ser los principales cuidadores de sus hijos, necesitan manejar la mayor cantidad de información para comprender la condición del autismo, sus tratamientos e incluso los pronósticos asociados al diagnóstico.

En las conversaciones informales, generadas en las salas de espera de los centros de atención para alteraciones del neurodesarrollo que ofrecen un abordaje interdisciplinario, los padres intercambian dudas e inquietudes sobre la comprensión que poseen de la concepción del autismo, como suelen reseñarlo en diferentes encuentros o charlas que realizan diferentes organizaciones de desarrollo social como SOVENIA, INVEDIN, Mis Chiquiticos Venezuela, Autismo en Voz Alta, entre otras, enfocadas en el apoyo a las familias con integrantes que tienen TEA.

Por ello, para esta investigación se seleccionó el Centro de Entrenamiento para la Integración y el Aprendizaje (CEPIA) de la Fundación Autismo en Voz Alta, especializado en la atención psicoeducativa de niños y jóvenes con la condición del autismo, ubicado en la ciudad de Caracas. CEPIA congrega a un importante número de familias con hijos que tienen la condición del autismo, que requieren apoyo para el abordaje interdisciplinario de niños y jóvenes en el ámbito psicoeducativo, promoviendo su estimulación social, así como el desarrollo de habilidades para su independencia y autonomía.

Diseño metodológico

La condición del autismo viene acompañada de un sinfín de interrogantes, especialmente para los padres como los principales cuidadores, que necesitan realizar cambios en la cotidianidad familiar, para gestionar nuevas rutinas e incorporar hábitos que incluyen terapias, asistencia educativa, regímenes especiales de alimentación, entre otros.

Esa búsqueda impulsa a las familias a ubicar información sobre los TEA y en virtud de las aceleradas agendas de los padres, con diversos compromisos que demandan sus entornos laborales y sociales, la formación a distancia para adultos se ha establecido como una opción educativa, que les permite ser partícipes de procesos de aprendizaje, a través de la utilización de recursos como las tecnologías de la información.

El desarrollo de la tecnología puede beneficiar la oferta de cursos o formaciones bajo la modalidad a distancia, que permiten a docentes y estudiantes seguir relacionándose en el entorno virtual, para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje sobre temáticas de interés.

Por ello, para esta investigación se fundamentó en la formulación e implementación del diseño instruccional de un programa de formación para padres de niños con autismo, bajo la modalidad virtual y haciendo uso de herramientas digitales.

El objetivo general fue la formulación e implementación del diseño instruccional de un programa de formación adaptado a la modalidad a distancia, para padres de niños con la condición del autismo.

Para el desarrollo de esta investigación, se establecieron los siguientes objetivos específicos:

1. Identificar las necesidades de información de padres de niños con autismo.
2. Identificar las habilidades requeridas para el manejo de la condición de los trastornos del espectro autista, de los padres de niños con autismo.
3. Definir el contenido programático para un programa de formación, en función de las necesidades de información y habilidades requeridas para el manejo de los trastornos del espectro autista, las levantadas con padres de niños con autismo.
4. Crear el diseño instruccional a ser implementado bajo la modalidad a distancia, de un programa de formación sobre los trastornos del espectro autista para padres con autismo.
5. Implementar un programa de formación sobre los trastornos del espectro autista bajo la modalidad a distancia, para padres de niños con autismo.

Cabe destacar que esta investigación fue de campo, para desarrollar las actividades de aplicación y recolección de los datos con representantes del Centro Psicoeducativo CEPIA, de tipo descriptivo y con un diseño transversal, en función a las variables seleccionadas y analizadas en un momento específico.

Se consideró como población a todos los representantes de niños y jóvenes con TEA atendidos en el Centro de Atención Psicoeducativa CEPIA para el período académico 2022 – 2023, teniendo como base una plantilla de 95 alumnos con edades comprendidas entre los 3 y 18 años, con diferentes niveles de autismo.

En los primeros años de vida, los padres comienzan a detectar alteraciones en el neurodesarrollo de sus hijos, especialmente porque inician la etapa escolar y esa vinculación con los educadores, les permite ratificar que están presentando algunas dificultades.

Por ello, para esta investigación se utilizó un muestreo propositivo, entendiendo que existen diferentes tipos de muestreos no probabilísticos y uno de estos es el muestreo propositivo, donde se selecciona una muestra representativa que reúne ciertas características fundamentales, que se adecúan al concepto de la investigación (Kerlinger y Lee, 2002).

La muestra seleccionada para esta investigación fue de 50 individuos, conformada por 10 representantes de alumnos del período escolar 2022 – 2023 con edades comprendidas entre los 3 y 7 años de edad, adicional 40 representantes de niños entre los 2 y 8 años de edad, atendidos en CEPJA por consulta externa para la detección, evaluación y abordaje interdisciplinario de los trastornos del espectro autista, durante ese mismo período académico.

Las variables seleccionadas fueron: las necesidades de información y las habilidades requeridas para el manejo de la condición de la condición del autismo, de los participantes de la muestra seleccionada y el diseño instruccional.

La variable necesidades de información, es definida por Calva (2006) como un conjunto de contenidos que un individuo o grupo de personas requieren conocer y comprender sobre un tema en particular para la resolución de un problema.

Los padres de niños con TEA tienen incertidumbre sobre aspectos ligados a sus cuidados generales desde su infancia. Adicional, algunas áreas de la salud también pueden estar comprometidas, porque la condición del autismo se caracteriza por tener un origen multicausal e incluso presentar comorbilidad con otros síndromes, por ejemplo: trastornos por déficit de atención e hiperactividad, trastornos psicológicos o psiquiátricos, dificultades de aprendizaje, epilepsia, entre otros.

Con respecto a la variable habilidades requeridas por los padres, que favorezcan el manejo para sobrellevar el diagnóstico y el conjunto de desafíos para la crianza de un integrante con la condición del autismo, así como el acompañamiento en el abordaje terapéutico para los TEA en los entornos familiares y educativos de sus niños, se identificará también a través del cuestionario que se aplicará a la muestra seleccionada para este estudio.

En relación con la propuesta formativa, se desarrolló el diseño instruccional para la creación de un programa que se ofrecerá a distancia para los padres de niños con la condición del autismo, para esta investigación se tomará como guía el Modelo ASSURE, centrado en el participante y que se ajusta a la incorporación de la tecnología, que es necesaria para la modalidad a distancia.

Para esta investigación, las variables consideradas en los objetivos específicos se identificaron en función a la data recabada con la muestra de representantes de CEPIA seleccionada, a través de la administración de un cuestionario, elaborado por la autora para tal fin y validado por especialistas del área formativa.

La técnica seleccionada por la autora para la recolección de la data fue la encuesta. Se aplicó un cuestionario a una muestra de representantes de CEPIA, para obtener información sobre las necesidades de información y las habilidades requeridas en torno al acompañamiento del abordaje de la condición del autismo. En algunas preguntas se utilizó la escala de Likert para establecer las opciones de respuesta de cada una de las preguntas planteadas. Para otras preguntas se colocó la opción de selección múltiple.

Para el proceso de implementación del diseño instruccional se consideró el modelo ASSURE y se procedió a diseño de una sesión en modalidad a distancia con los participantes de la

muestra, representantes de CEPIA que tienen niños con la condición del autismo.

Para la implementación se desarrolló una sesión de prueba piloto con modalidad a distancia, a través del uso de la plataforma para videoconferencias Google Meet, para la realización de actividades formativas con la muestra seleccionada.

Interpretación de los resultados

De una muestra de 50 representantes seleccionados para participar en esta investigación, 49 fueron los que efectivamente respondieron el cuestionario, que representó el 98% de la muestra total. Las preguntas del cuestionario sirvieron para identificar las características de los representantes de la muestra y sus conocimientos sobre la condición del autismo.

En el cuestionario se incluyó la consulta sobre la cantidad de representados que llevaba a la institución, porque existía la posibilidad de tener a más de un niño atendido en CEPIA y sólo un representante, indicó tener dos hijos asistidos en esta institución Psicoeducativa. Este tipo de datos, permite conocer más información de la muestra.

De los aspectos más resaltantes obtenidos en el levantamiento de los resultados luego de la administración del cuestionario, se pueden mencionar:

- El 73,5% de las 49 respuestas obtenidas indicaron que tienen representados en edades comprendidas entre los 6 y los 8 años de edad.
- Los resultados reflejan que 44 de las 49 respuestas registradas y representadas por un 89,8%, señalaron el retraso y alteraciones en el desarrollo del lenguaje como aspectos característicos de los TEA.

- Mayoritariamente el 87,8% de las respuestas recibidas, indicaron que el desarrollo del lenguaje es una de las áreas que puede presentar alteraciones, debido a los TEA.
- A la par, 42 respuestas de las 49 obtenidas, es decir, 85,7% identificaron que la interacción social, procesos conductuales y procesos sensoriales, también pueden presentar alteraciones a consecuencia de los TEA.

Se solicitó a los participantes de la muestra que indicaran qué trastornos o problemas de salud pueden aparecer junto a los TEA y el 91,8%, es decir, 45 respuestas recibidas indicaron que los trastornos por déficit de atención e hiperactividad pueden presentarse a la par que la condición del autismo, seguida de la opción de dificultades en el aprendizaje con un 75,5% y en tercera posición con un 34,7% de las respuestas seleccionó la epilepsia.

Adicionalmente, en uno de los apartados del cuestionario los participantes de la muestra debían escoger qué habilidades tenían para afrontar los cambios generados en el ámbito familiar cuando se tiene un integrante con la condición del autismo y el 67,3% consideró que tenía la habilidad de la adaptabilidad, seguida por el manejo conductual con un 53,1%, la flexibilidad con un 49%, luego el manejo de expectativas con un 38,8% y, por último, las habilidades emocionales con un 38,8% de la muestra de representantes.

Asimismo, los participantes debían indicar si tenían habilidades y manejaban estrategias para afrontar situaciones de crisis que se pueden experimentar con su hijo con la condición del autismo y en este sentido, con 27 respuestas y un 55,1% de los resultados totales quedó la opción medianamente de acuerdo. Luego con 15 respuestas y 30,6% quedó posicionada la opción de totalmente de acuerdo. Seguidamente con 6 respuestas y el 12,2% quedó medianamente en desacuerdo y al final, con una respuesta

representando el 2% se ubicó la opción totalmente en desacuerdo.

Se consultó también a los representantes de la muestra, si habían participado en experiencias de educación a distancia. Se obtuvieron 22 respuestas de 49 indicando la opción medianamente de acuerdo con un 44,9%, seguida con 16 respuesta y un 32,7% para la opción de totalmente de acuerdo, con 7 respuestas y un 14,3% de los datos obtenidos se decantó por la opción de totalmente en desacuerdo y sólo 4 respuesta representando un 8,2% optó por la opción de medianamente en desacuerdo.

En relación al objetivo específico de esta investigación, sobre el diseño de un programa de formación a distancia para padres de niños con trastornos del espectro autista y conforme a la data recabada, se estructuró la información en base al modelo ASSURE.

La muestra estuvo constituida por un grupo de 49 representantes de niños con la condición de autismo, pertenecientes a CEPIA, que respondieron el cuestionario elaborado para esta investigación y se determinaron las siguientes características de esta muestra seleccionada:

- El 97,95% de los representantes tiene sólo un hijo con TEA asistiendo a CEPIA.
- El 73,5% de los representantes tiene un hijo entre los 6 y 8 años con la condición del autismo asistiendo a CEPIA.
- Más del 40% de la muestra seleccionada cuenta con información correcta sobre los TEA.
- Más del 50% de los representantes considera que está medianamente de acuerdo con la premisa de contar con habilidades para el manejo de los TEA.
- Más del 40% seleccionó la premisa de medianamente de acuerdo sobre haber participado en formaciones bajo la modalidad a distancia.

- El 100% de la muestra cuenta con un tipo de dispositivo para conectarse frecuentemente a internet.
- El 100% de los representantes posee algún tipo de conexión a internet, incluso algunos poseen más de un tipo.

En relación a los resultados expresados por la muestra, sobre las nociones de los participantes sobre los TEA, un importante porcentaje fue indicando que poseían información sobre algunos tópicos. Esto podría deberse, al intervalo de edades en el que mayoritariamente se encuentran sus niños: entre los 6 y 8 años, período en el que es probable ya hayan recibido información sobre el diagnóstico de la condición por parte de algunos especialistas.

En referencia a las respuestas ofrecidas en el instrumento que se administró, se observó que un porcentaje superior al 50% de la muestra, indicó que sí necesita información sobre diferentes aspectos vinculados con el manejo de la condición del autismo de sus hijos.

Para el proceso de implementación del diseño instruccional se consideró el modelo ASSURE y se procedió a diseño de una sesión en modalidad a distancia con los participantes de la muestra, representantes de CEPIA que tienen niños con la condición del autismo.

Con respecto a la implementación se desarrolló una sesión de prueba piloto con modalidad a distancia, a través del uso de la plataforma para videoconferencias Google Meet, que fue la que indicó la muestra seleccionada es la que prefiere para realizar actividades formativas.

Una vez culminada la sesión de prueba piloto con los representantes, la autora listó la información levantada para considerarla en la fase de revisión, validación y ajustes, planteados por el modelo de ASSURE para el diseño

instruccional del programa de formación a distancia para padres de niños con la condición del autismo.

Adicional, destaca la importancia de esta sesión en la fase de implementación, para validar que sí es necesario ofrecer este tipo de formaciones a los padres de niños con TEA.

En cuanto a los resultados obtenidos, se observa que las necesidades de información de la muestra conformada por un grupo de representantes de CEPIA que tienen niños con trastornos del espectro autista, están centradas en conocer más sobre esa condición del neurodesarrollo, así como del manejo de herramientas que les permitan realizar adaptaciones y ajustes en diferentes ámbitos, especialmente en el familiar.

De los datos que destacaron al analizar los resultados obtenidos, se encuentra que más de un 70% de los hijos con la condición del autismo de la muestra seleccionada de representantes de CEPIA, tienen edades comprendidas entre los 6 y 8 años de edad. Por lo que es probable, que ya hayan sido evaluados por algún especialista, al presentar alteraciones del neurodesarrollo y sus padres, tengan algunas nociones referentes a los TEA.

Es por ello, que también pueden tener más inquietudes sobre el abordaje y manejo del autismo, porque están en pleno proceso de comprender el diagnóstico y la labor que realizan los especialistas que prestan asistencia a sus niños, así como la atención personalizada que requieren, porque las manifestaciones de esta condición expuestas por cada individuo son diferentes.

A lo largo de la investigación, se lograron desarrollar cada uno de los objetivos planteados por la autora, en cuanto al levantamiento de data que permitiera identificar las necesidades de información de la muestra seleccionada de representantes de CEPIA y las habilidades requeridas para el manejo de la condición del autismo de sus hijos, así como

definir los contenidos para elaborar el diseño instruccional de un programa de formación para padres de niños con TEA en modalidad a distancia, considerando para ello los principios del modelo ASSURE.

En relación a los resultados asociados al diseño instruccional con respecto a la modalidad a distancia, es importante mencionar que el 100% de la muestra escogida señaló que posee algún dispositivo con acceso a una conexión a internet, con lo cual se confirma que la propuesta de una formación con el uso de la tecnología en un entorno digital podría representar una opción ajustada a las necesidades de los estudiantes, en este caso de padres de niños con la condición del autismo.

En cuanto al objetivo vinculado con el proceso de implementación de un programa de formación para padres, efectuado con prueba piloto a través de una sesión virtual, fue relevante la información levantada con la muestra seleccionada de representantes de CEPIA que tienen niños con TEA.

Dicha data puede considerarse, para la revisión del planteamiento inicial compartido en esta investigación, así como para futuras propuestas que se puedan surgir y estén enfocadas en el desarrollo de un diseño instruccional, considerando las necesidades de información de los estudiantes.

Conclusiones

Dentro de las áreas de oportunidad que se recaban al revisar el análisis de los datos obtenidos, se encuentra la necesidad que tienen los padres de tener contacto con especialistas que logren empatizar con las situaciones que atraviesan las familias que tienen integrantes con trastornos del espectro autista,

especialmente desde el momento que se enfrentan a las evaluaciones y el diagnóstico de la condición del autismo.

Es por ello, y siguiendo los procesos pedagógicos que puedan beneficiar a las familias de niños que tienen alternaciones en el neurodesarrollo como el autismo, surge una nueva necesidad instruccional dirigida a los profesionales encargados del abordaje interdisciplinario de los TEA, para que logren comprender la importancia de su labor y el impacto que generan en el manejo de la esta condición fundamentalmente en los padres, que deben conocer al mismo tiempo conceptos, instrucciones o modificaciones en su vida desde el punto de vista individual y familiar que son inusitados, porque cambian contundentemente lo que podían visualizar para el desarrollo y desenvolvimiento de sus hijos, al no estar esperando transitar un camino de evaluaciones, diagnósticos y atenciones especiales.

Los padres que asisten a las consultas para el abordaje interdisciplinario, desconocen en general las terminologías médicas o específicas en cuanto al neurodesarrollo, que son compartidas en las sesiones a las que llevan a sus niños y es necesario que los médicos, terapeutas y demás especialistas, puedan explicarles de forma cercana, sencilla y empática lo referente a las necesidades o desafíos que pueden presentarse, en relación al cuidado y crianza de sus hijos con trastornos del espectro autista en cada una de las etapas de su vida.

En la medida que los especialistas adquieran herramientas para guiar y acompañar empáticamente a las familias que tienen integrantes con la condición del autismo, se podrá garantizar el diagnóstico temprano, así como la atención oportuna y constante que se requiere, para procurarles una mejor calidad de vida desde su infancia.

Así mismo, el identificar la necesidad de una formación que requiere la intervención especializada, debe seguir

motivación a otros profesionales del ámbito educativo a ofrecer nuevas soluciones, ajustadas a los requerimientos de las familias que tienen integrantes con TEA y pone de manifiesto, el interés de la autora en poder construir bases conceptuales, que a su vez promuevan la consecución de nuevas investigaciones, que continúen ofreciendo herramientas educativas para padres de niños, jóvenes y adultos con la condición del autismo.

Referencias

- Aguirre-Hernández, M., Aguirre-Aguilar, G. y Balderrama-Trápaga, J. (2014) Revisión del modelo Tecnoeducativo de Heinich y colaboradores (A.S.S.U.R.E.). En Ezquivel, I. (Ed.), *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI* (pp. 55-66). Editorial Lulu Digital. Universidad Veracruzana.
https://www.uv.mx/personal/iesquivel/files/2015/03/los_modelos_tecno_educativos_revolucionando_el_aprendizaje_del_siglo_xxi-4.pdf
- Alcantud F., Rico, D. y Lozano, L. (2012). *Trastornos del Espectro Autista: Guía para padres y profesionales*. València: Centre Universitari de Diagnòstic i Atenció Primerenca, Universitat de València.
<http://hdl.handle.net/10550/25487>
- Aramayo, M. (2013). *Trastornos del Espectro Autista –TEA-: Algunas investigaciones venezolanas del siglo XX*. Editorial Melvin.
- Barrondo, N., Arteaga, E, Dávila, M., Hernández, R., Hidalgo, S., Lara, D., López, M., López, L., Malpica, M., Romero, R., Vera, S., & Zambrano, L. (2013). *Trastorno del espectro autista: una visión multidisciplinaria*. Sociedad Venezolana de Neurología.

- Buitrago, H. (2017). Aplicabilidad del modelo ASSURE en la didáctica de lenguas. *Avances En Educación Y Humanidades*, 1(2), 83-92.
<https://doi.org/10.21897/25394185.1122>
- Calva, J. (2006). Las necesidades de información fundamentos teóricos y métodos. *Edición Electrónica Universidad Nacional Autónoma de México*, 58-117.
<http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx/jspui/handle/123456789/3367>
- Delgado, M. y Matas, D. (2011) *Aplicación del modelo del estrés en familias con hijos con discapacidades del desarrollo de Perry (2005) para explicar el estrés en madres de hijos con autismo* [Trabajo especial de grado para optar al título de licenciatura en Psicología] Universidad Católica Andrés Bello.
<http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAS1689.pdf>
- Martínez, A. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos. *Apertura*, 9 (10), 104-119.
- Meza-Intriago, F. y Vásquez-Giler, M. (2021). Comunicación en Línea en la educación sincrónica y asincrónica en el pre-universitario. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa REICOMUNICAR*, 4(8).
<https://doi.org/10.46296/rc.v4i8edesp.0032>
- Rodríguez, Y. (2017). *Desarrollo de un programa de formación para padres y representantes de niños con trastornos del espectro autista* [Trabajo especial para optar al grado de la Especialidad de Desarrollo Organizacional] Universidad Católica Andrés Bello.
<http://biblioteca2.ucab.edu.ve/anexos/biblioteca/marc/texto/AAT6801>

Capítulo 3

A integração curricular no contexto da educação supranacional

La integración curricular en el contexto de la educación supranacional

Juliana Danielly de Rezende Miguel

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul

Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-7769-4536>

juliana.miguel@ifms.edu.br

Juares da Silva Thiesen (Asesor de tesis)

Universidade Federal de Santa Catarina.

Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-9299-444>

juares.thiesen@ufsc.br

Resumo

Este artigo apresenta o conceito de integração curricular com o objetivo de cotejá-lo com as prescrições curriculares para o ensino médio integrado induzidas pelos organismos internacionais a partir de 2012. A integração curricular de natureza polissêmica, é abordada nas diretrizes curriculares para a EPT de várias maneiras: como princípio articulador (entre formação geral e profissional; entre trabalho intelectual e manual; entre teoria e prática); como objetivo formativo (entre formação humana e politécnica versus formação para o mercado de trabalho, pragmática ou funcional); como forma de organização curricular (concomitante, integrada e

subsequente); ou como metodologia (interdisciplinaridade, flexibilização, contextualização). Raramente, é concebida a partir de sua natureza epistemológica e/ou detalhada em sua perspectiva didático-metodológica. Tem-se observado que os discursos da política curricular brasileira para o EMI, em sua maioria, estão ligados a uma concepção de integração curricular que destaca uma perspectiva mais utilitarista, centrada na aplicabilidade do conhecimento na formação técnica, associando o desenvolvimento do conhecimento científico-tecnológico generalista a uma finalidade prática. Nessa dinâmica, ainda que se observe um movimento da política curricular nacional em direção à integração curricular na perspectiva da formação integral para a juventude brasileira, esse processo é marcado por contradições.

Palavras Chave: Política Curricular; Integração Curricular; Ensino Médio Integrado

Resumen

Este capítulo presenta el concepto de integración curricular con el objetivo de contrastarlo con las prescripciones curriculares para la educación media integrada impulsadas por organismos internacionales a partir del año 2012. La integración curricular, de naturaleza polisémica, es abordada en las directrices curriculares para la Educación Profesional y Técnica (EPT) de diversas formas: como principio articulador (entre formación general y profesional; entre trabajo intelectual y manual; entre teoría y práctica); como objetivo formativo (formación humana y politécnica frente a una formación pragmática o funcional orientada al mercado laboral); como forma de organización curricular (concomitante, integrada o subsecuente); o como metodología (interdisciplinariedad, flexibilización,

contextualización). Sin embargo, rara vez se concibe desde su naturaleza epistemológica o se detalla en su dimensión didáctico-metodológica. Se observa que, en su mayoría, los discursos de la política curricular brasileña para la Educación Media Integrada (EMI) se vinculan a una concepción de integración curricular con un enfoque más utilitarista, centrado en la aplicabilidad del conocimiento en la formación técnica, asociando el desarrollo del conocimiento científico-tecnológico generalista a una finalidad práctica. En esta dinámica, aunque se identifica un movimiento en la política curricular nacional hacia una integración curricular orientada a la formación integral de la juventud brasileña, dicho proceso se encuentra atravesado por múltiples contradicciones.

Palabras clave: Política curricular; Integración curricular; Educación Media Integrada.

Introdução

A integração curricular tornou-se expressão central para a discussão curricular na modalidade da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, ao ser normatizada pelo Decreto Federal (Decreto 5.154 do 2004). E incidiu sobre a Educação Básica (EB), mais especificamente sobre o Ensino Médio (EM), quando autorizou a articulação dessa etapa de ensino com a modalidade da Educação Profissional, criando o Ensino Médio Integrado (EMI).

Essa proposta curricular desenvolveu-se ao longo do século XXI em meio a movimentos de reforma e de contrarreforma do Ensino Médio, em interface com sua vinculação à Educação Profissional, e evidencia sob uma perspectiva de análise mais apurada o que Ramos (2011, p. 772), tem alertado, que “o sentido do trabalho no Ensino Médio certamente é uma das questões que clivaram historicamente a

natureza do currículo”. Essa correlação de forças entre educação e trabalho tem demonstrado seus efeitos nas disputas por projetos de formação da juventude na estrutura educacional.

No decorrer do século XXI tem havido uma clara tendência de convergência das políticas curriculares em direção a objetivos educacionais globalizados, impulsionados por organismos internacionais, e sinalizam na direção da construção de um currículo supranacional. No campo curricular, Thiesen e Durli (2021) observam a hegemonização dos

Discursos em defesa de currículos baseados em competências, prescrevendo-se desde escalas supranacionais, o que deve ser considerado aprendizagens essenciais pelos sistemas nacionais e locais de ensino, secundarizando-se, assim, mobilizações em torno da ideia de percursos formativos com abertura para conhecimento nas diferentes áreas científicas e culturais, sempre tão demandadas no contemporâneo. (Thiesen e Durli, 2021, p.17)

Considerando as demandas contemporâneas das diversas áreas científicas e culturais, onde a noção de currículo supranacional se mescla com a necessidade de cultivar habilidades e competências para um cidadão global, é pertinente analisar como o conceito de integração curricular, adotado nas diretrizes curriculares para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), tem evoluído nas propostas educacionais. Para isso, utilizaremos como aporte teórico as contribuições Ciavatta, Frigotto e Ramos (2005); Etges (2010) Thiesen (2013; 2023), Thiesen e Durli (2021), entre os mais expressivos.

Elucidamos o conceito de integração curricular delineado nas diretrizes curriculares para a educação profissional e tecnológica, a fim de cotejá-la com as principais prescrições curriculares dirigidas em defesa do currículo supranacional para identificar como e se a integração curricular expressa nessas diretrizes tem se manifestado nas propostas educacionais.

A discussão da integração curricular⁴ faz-se pertinente uma vez que ela assume o caráter de um dos parâmetros essenciais nas políticas curriculares para o EMI, a partir de 2008, pois estabelece como se dará a relação entre a formação geral básica (Ensino Médio) e a formação profissional (Ensino Profissional).

Evidentemente, essa discussão não se apresenta tão linear quanto parece, uma vez que está imersa em análises sobre como as estruturas curriculares se relacionam com os interesses de classe. Há uma tendência de oferecer uma educação acadêmica voltada para as classes mais privilegiadas, enquanto as classes menos favorecidas tendem a receber um treinamento prático mais contextualizado (Goodson, 2012). Além disso, essas dinâmicas estão intrinsecamente ligadas a processos políticos, econômicos e sociais, que influenciam tanto o tipo de conhecimento considerado legítimo quanto as formas de organização e desenvolvimento dos currículos.

⁴ (MIGUEL, J.D.R, 2022) A palavra integração curricular, na perspectiva da formação humana integral diferencia-se da proposta de educação de tempo integral. E não se trata, exclusivamente, de uma questão de semântica, entre a educação integral (do currículo integrado e da formação integrada) e a educação em tempo integral (a oferta ampliada do tempo integral). Para saber mais sobre a Escola de Tempo Integral ver: FANK, Elisane. HUNTER, Mary Lane em Escola em tempo integral e a educação integral: algumas reflexões de contexto e de concepção.

Kuenzer e Lima (2013, p. 524) afirmam que a forma como se relacionam teoria e prática, conhecimento científico e tácito nos processos formativos, “embora não alterem a relação entre capital e trabalho”, podem qualificar a inserção e permanência do trabalhador no trabalho. Desse modo, ele poderá ter mais condições de compreender os processos de exploração, de participar dos espaços políticos de organização coletiva, com poder de negociação aumentado na conquista de melhores condições de trabalho e na direção e sua emancipação⁵. Nessa dinâmica, como destaca Thiesen (2023, p.7) o currículo

Não se limita a cumprir função pedagógica e de prescrição de conteúdos de conhecimento para formação escolar; mais que isso, integra a grande engrenagem na linha de produção de perfis de sujeitos que os sistemas educativos oficiais supõem que sejam capazes de dinamizar, fortalecendo ainda mais a fabricação de modelos sociais economicamente produtivos e notadamente perversos à formação e ao desenvolvimento humano. (Thiesen, 2023, p.7)

Do ponto de vista conceitual, é importante demarcar que o Ensino Médio Integrado se consolida no início do século XXI nos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia - IFECT, por meio da defesa da integração curricular enquanto princípio que propicia uma formação “básica unitária e

⁵ Melo (2011) a apreende não como uma condição humana finalística acabada e final, mas como um processo em que estão imbricadas as condições de possibilidade e os obstáculos existentes à emancipação. Em outras palavras, neste estudo, entendemos que “no resgate do projeto de uma democracia radical, ou seja, no resgate de um projeto de autodeterminação e de auto realização pelo qual os próprios cidadãos seriam capazes de se organizar de forma livre e igual” (Melo, 2011, p. 258).

politécnica, centrada no trabalho⁶, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida também em outros níveis e modalidades de ensino” (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2012, p. 44). Para Frigotto (2012), o Ensino Médio Integrado trata da:

Educação básica e articulada ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores críticos da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo (Frigotto, 2012, p. 76).

Tem-se observado que os termos “formação integrada”, “currículo integrado” e “integração curricular”, recorrentemente, surgem nos diferentes documentos que orientam os Institutos Federais e nos textos que normatizam e orientam a política curricular para o EMI como sinônimos.

⁶ É um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural, com uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mãos, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-lo, ele modifica ao mesmo tempo, sua própria natureza (Marx, 1983, p. 149).

No campo curricular, observa-se que “integrar e integração⁷” são palavras polissêmicas, e no debate educacional podem expressar diferentes racionalidades, portanto, estão constantemente em disputa por significados e sentidos, para orientar a institucionalidade didática, administrativa, pedagógica e se desdobrar-se em práticas educativas.

No entanto, podem apoiar-se em perspectivas antagônicas, fundamentar finalidades diversas e, portanto, desdobram-se em ações político e educacionais distintas. Delimitada a intersecção entre a integração curricular, o ensino médio integrado e a emergência da discussão sobre o currículo supranacional, emerge o epicentro da discussão.

A Integração Curricular à luz dos Currículos Supranacionais: uma Análise Crítica

Para situarmos a discussão, inicialmente, delimitaremos a “Formação Integrada” como um ideário formativo, uma

⁷ In-te-gra-ção. Sf. 1 -Ato ou efeito de integrar -se. 2 Condição de constituir um todo pela adição ou combinação de partes ou elementos. 3 MA Operação que consiste em achar a integral de uma equação diferencial. 4 Ação pela qual substâncias estranhas ao indivíduo passam, por assimilação, a fazer parte integrante dele. 5 SOCIOL Processo que consiste na assimilação cultural, linguística e jurídica, de forma plena, por indivíduos estrangeiros em qualquer comunidade ou nação. EXPRESSÕES. Integração grupal, SOCIOL: ajustamento recíproco dos membros de um grupo e sua identificação com os interesses e valores desse grupo. Integração racial, SOCIOL: a) convívio harmonioso de diferentes raças em uma comunidade ou nação, em que todos têm os mesmos direitos e não sofrem nenhum tipo de discriminação; b) política que visa ao ajustamento recíproco das minorias raciais em uma sociedade. Integração social, SOCIOL: ajustamento recíproco de grupos, de modo a formar uma sociedade organizada (Michaelis, s.f.).

expectativa de alcance da formação, que se vincula à determinada concepção de homem e de sociedade e, objetiva à formação humana integral. Já o “Currículo Integrado” trata de uma arquitetura, de um desenho, de uma estrutura que conduz a organização do trabalho escolar, que deve se orientar às finalidades da formação humana integral e, por fim, a “Integração curricular” como aquela que coloca em movimento o currículo integrado com vistas a garantir os pressupostos da formação integrada.

Esses conceitos são constantemente disputados no âmbito da prática educativa. Em geral, os significados das expressões “integração curricular”, “formação integrada” e “currículo integrado”, no campo da política curricular brasileira, ora demonstram a relação direta entre educação e trabalho, ora a relação do direito humano à educação e ao trabalho e ora desdobram-se em defesas dessa relação em uma perspectiva socioeducativa, evidenciando a partir das narrativas construídas, os embates político-pedagógicos empreendidos em torno da temática.

Na perspectiva do EMI, parafraseando Saramago (1971), a palavra “quando não firma, se afirma” e pode demonstrar indicativos das racionalidades ético e político às quais se vincula. Por isso, se faz importante não perdermos de vista que esses sentidos são sempre contingentes e recorrentemente são contestados e, via de regra, transitórios.

Nessa dinâmica, essas terminologias ao serem tratadas no EMI, na perspectiva da formação humana integral, firmam sua natureza ético-política em defesa de uma concepção de educação que questiona as finalidades da formação dos sujeitos e refuta racionalidades que se restringem, exclusivamente, ao fim operacional, cogitando como norte uma proposta curricular que, articulada com outras instâncias sociais, vislumbre o enfrentamento ao dualismo social e

educacional. Não obstante, não firmem possibilidades concretas de transferência para o campo didático-pedagógico e restrinjam-se aos contornos materiais, epistemológicos e filosóficos que constituem a discussão curricular.

Na tentativa de cercamento de significados, apoiamos as discussões em Ramos (2012) que aponta a integração curricular como um movimento que implica em: a) problematizar os fenômenos como ferramenta que mobiliza a busca por teorias e conceitos já produzidos que auxiliarão na definição dos conteúdos; b) explicitar, delimitar e problematizar as teorias e conceitos fundamentais para a compreensão do fenômeno, sempre em perspectiva relacional e em múltiplas perspectivas, ou seja, cotejando-os com outros conceitos de mesmo (disciplinaridade) ou de distintos campos de saber (interdisciplinaridade).

Além de estabelecer que a integração curricular necessita de situar os conhecimentos da formação geral e da formação específica no campo da produção científica, identificando a sua apropriação tecnológica, cultural e social, e a partir dessa localização e de suas relações, indicar os componentes curriculares e as práticas pedagógicas. Para a autora (2012), essas proposições baseiam-se na compreensão de que:

Os processos e relações de trabalho que os estudantes poderão vir a enfrentar compõem uma totalidade histórica. Portanto, tê-los como referência curricular significa buscar compreender a totalidade a partir de uma de suas dimensões, mas não permanecer nos seus limites, decorre daí o entendimento do trabalho enquanto princípio educativo. A diferença de um currículo dessa natureza, daquele que se apoia na reprodução de atividades de trabalho está nos pressupostos epistemológicos que se

desdobram metodológica e pedagogicamente (Ramos, 2012, p. 125).

No campo da prática pedagógica, a integração curricular, em uma perspectiva metodológica, é atravessada pelos conceitos da interdisciplinaridade, da contextualização⁸ e da flexibilidade⁹, entendidos como métodos didáticos ou “instrumentos” que se propõe a “reconstituir a totalidade pela relação entre os conceitos originados a partir de distintos recortes de realidade; isto é, dos diversos campos da ciência representados em disciplinas.” (Ramos, 2012, p. 117).

⁸ Movimento de articular ou situar o conhecimento específico da disciplina (parte) a contextos mais amplos de significação (todo), estes, sim, bastante variados: o cotidiano do aluno, a(s) disciplina(s) escolar(es), a ciência (referência), o ensino e os contextos histórico, social e cultural; b) por meio do conhecimento das relações entre o objeto de aprendizagem e o meio em que está inserido, ou seja, diferentemente da perspectiva do cotidiano do aluno, o foco, agora, é o cotidiano do objeto a ser conhecido; c) contextualizar o conhecimento científico (específico), situando-o historicamente no tempo e no espaço, para se compreender como se deu a sua evolução; d) trazer a própria realidade do aluno, não apenas como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem, mas como o próprio contexto de ensino; e) contextualizar o ensino é aproximar o conteúdo formal (científico) do conhecimento trazido pelo aluno (não formal), para que o conteúdo escolar torne-se interessante e significativo para ele. Nesse sentido, a contextualização evocaria áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, mobilizando competências cognitivas já adquiridas e f) ré integrar o conteúdo específico de sua área a conteúdo das demais disciplinas do currículo escolar, propondo uma abordagem interdisciplinar do conhecimento (Kato; Kawasaki, 2011).

⁹ A flexibilidade pressupõe "outra teoria educacional e uma opção filosófica que valoriza os atores educativos, o desenvolvimento contextualizado das práticas educativas, a autonomia da instituição, do professor e do aluno" (Pereira; Cortelazzo, 2003, p. 119).

Enfatizamos a interdisciplinaridade porque, frequentemente, é tratada como sinônimo ou finalidade da integração curricular, e por entendermos que os demais métodos, usualmente, são incorporados a ela. Thiesen (2013) destaca que a interdisciplinaridade ora aparece:

Com o rótulo de currículo integrado, ora com o nome de currículo interdisciplinar, ora com a marca de currículo integral, com currículo por projetos e ainda com o título de currículo globalizado. É possível ver nesses rótulos e nos discursos produzidos a partir deles, o tom da instrumentação dos processos pedagógicos expressados, sobretudo, na psicologização, na didatização e na prescrição da atividade educativa (Thiesen, 2013, p. 594).

Os diferentes significados dados à interdisciplinaridade, ora descrita enquanto método, ora enquanto princípio ou finalidade da integração curricular, são apresentados neste trabalho para que compreendamos o emaranhado de perspectivas teóricas distintas, que podem ser apreendidas e veiculadas no desenvolvimento da integração curricular.

Há a interdisciplinaridade instrumental, ancorada em uma “visão de ciência demarcada pela razão instrumental” e pela qual “todo o esforço intelectual, como toda ação humana, se reduz basicamente a servir de meio para um fim visado pelo homem”, em geral, de natureza prática e imediata, reduzidos à resolução de problemas (Etges, 2011, p. 77). O autor indica que:

Há um momento em que é perfeitamente legítimo agir segundo a racionalidade instrumental. Nesse caso, a ação entre disciplinas ou teorias é transitiva; passa-se por outra disciplina de onde se aproveitam tais ou quais elementos para constituir o fim que se tem em vista. [...] O que se tem

é uma transdisciplinaridade¹⁰, um trânsito, uma passagem, nada mais” (Etges, 2011, p. 78).

Na abordagem da interdisciplinaridade instrumental, antagônica à integração curricular na perspectiva da formação humana integral, o currículo se orienta pelas competências que se pretende desenvolver, cada vez mais apoiados em esquemas mentais adaptados e flexíveis e não pelos conteúdos que pretende ensinar, no qual “alguém deve ser *capaz de...* não diz nada do conteúdo dessa capacidade”, (Ramos, 2012, p. 118). Em contraponto, Ramos (2012) sinaliza que as competências devem ser entendidas como parâmetros observáveis, tendo os saberes a centralidade para a construção curricular, pois

Se a cognição é uma ação do pensamento e a atividade é uma outra ação orientada pela primeira, são os saberes que permitem conhecer e reconhecer o objeto que se manipula ou as situações que se enfrentam. Esses saberes são tanto os conhecimentos já construídos historicamente e que precisam ser apropriados pelos estudantes, quanto aqueles que, a partir dos primeiros e orientados metodologicamente, permitem a construção de novos conhecimentos (Ramos, 2012, p. 118).

¹⁰Etges aponta que a transdisciplinaridade se trata da simples incorporação de elementos de uma teoria ou outra entra aí como informação, sem que os pressupostos teóricos e metodológicos desses diversos campos, inclusive da própria teoria que se utiliza, sejam questionados. [...] Segue apenas a cadeia de funcionamento de um objeto ou mecanismo. O que era saber ou conhecimento numa ciência ou especialidade serve apenas de meio ou fim no outro campo. Isto é uma ação puramente instrumental, ou seja, uma execução meramente técnica, jamais uma atividade interdisciplinar (Etges, 2011, p. 79).

Enquanto a integração generalizadora invoca o “meta-nível, para um além que não existe e historicamente fracassou”, a interdisciplinaridade instrumental se restringe a uma atuação técnica de adequação de meios aos fins (Etges, 2011, p. 81). Analisando a interdisciplinaridade enquanto método, Etges (2011) traz à baila um pressuposto que possivelmente contribui para a difusão de suas formas diversas de apreensão e para a inviabilidade de “fechamento” de seu sentido. Esse pressuposto relaciona-se à inobservância do aspecto da finitude de produção humana que está circunscrita à temática, tendo em vista que:

Produções independentes dos homens, as ciências não levam nem podem levar a um conhecimento global, unitário. Elas não são reflexas do dito real que um dia pudesse ser explicado por um único princípio, por uma única ciência. A finitude das produções humanas não permite tal, assim como a finitude do mundo exterior só admite limitações (Etges, 2011, p. 73).

Para o autor, algumas abordagens “partem do pressuposto de uma estrutura fundamental do mundo lá fora, que a mente poderia descobrir” (ETGES, 2011, p. 73), a denominada interdisciplinaridade generalizadora/universalizadora. Nessa abordagem, pressupõe-se “que é possível chegar a um saber absoluto dando acesso ao conhecimento do mundo em sua totalidade” (ETGES, 2011, p. 75). Benfatti (2011), por sua vez, ao refletir sobre a integração curricular, destaca que embora o “desenvolvimento de projetos interdisciplinares pode ser uma das estratégias metodológicas para a integração do currículo” nem sempre seu produto resultará em um currículo integrado” (Benfatti, 2011, p. 64). É necessário que haja uma abordagem que transcenda a mera combinação de disciplinas em atividades pontuais. E eis aqui o fio de novelo

com infinitas pontas que desvela a dificuldade metodológica de implantação da integração curricular na perspectiva humana integral, fruto de sua inviabilidade natureza ontológica.

A interdisciplinaridade é “em primeiro lugar, uma ação de transposição do saber posto na exterioridade para as estruturas internas do indivíduo, constituindo o conhecimento” (Etges, 2011, p. 83). Em uma perspectiva metodológica, Etges (2011) sugere a interdisciplinaridade como instrumento capaz de captar a “materialidade histórica na relação entre produção do conhecimento e produção da existência” (Etges, 2011, p. 13).

As distinções feitas até aqui entre interdisciplinaridade (epistemologia) e integração (movimento), que têm como plano de fundo a captação do movimento do real (conhecimento) e as exigências científicas para organização do conhecimento por meio das linguagens (método), são necessárias para orientar a análise crítica das políticas curriculares (Thiesen, 2013).

Thiesen (2013) sugere a compreensão da interdisciplinaridade, a partir de uma abordagem sócio-cultural, concebendo-a “mais como um princípio de natureza epistemológica que didática ou metodológica”. O autor propõe a análise sobre a interdisciplinaridade curricular, a partir da observação de seu duplo aspecto: “princípio (imanência) que manifesta o movimento do real, portanto, da gênese da produção histórica do mundo e do conhecimento, e como método (exterioridade)”. (Thiesen, 2013, p. 593). Além disso, aponta que:

O que se constrói são formas integradoras de tratamento do conhecimento e da cultura, seja pela integração de conteúdo, pela busca de alternativas didáticas ou pelo estabelecimento de interfaces entre disciplinas curriculares. Defende-se, portanto, que nas configurações curriculares

formais – expressões organizativas da formação escolar, ainda que se caminhe no sentido da interdisciplinarização das formas de apropriação dos saberes e da cultura, cinde-se, em alguma medida, a produção da vida, do conhecimento e de sua socialização (Thiesen, 2013, p. 591).

Buscaremos evidenciar como a formação humana integral, no campo metodológico, por meio da interdisciplinaridade¹¹, se acomoda aos limites filosóficos e epistemológicos que circunscrevem a produção e socialização do conhecimento, exteriorizando-se por meio da linguagem, tendo em vista que a interdisciplinaridade é o “elemento mediador da comunicação”, e fundamenta-se no:

Princípio da compreensão da ciência para o próprio cientista, da compreensão de seus pressupostos e limites, portanto, o princípio da exploração máxima das potencialidades de cada constructo, e, quando o cientista descobre os limites, ela é o impulso à busca de novos horizontes para superação do atual construto e a criação de um novo (Etges, 2011, p. 84).

Nessa dinâmica, conhecimento, ciência e organização do processo escolar, constituem-se em pontos nodais para o debate integração curricular, pois em sua natureza filosófica e epistemológica evidenciam a inviabilidade dos “currículos interdisciplinares, dado que a interdisciplinaridade, como princípio que se funda na totalidade da experiência humana,

¹¹É um elemento mediador de comunicação, primeiro, o cientista consigo mesmo quando “traduz” para si mesmo o construto que ele criou ou utiliza, e, segundo, das diferentes disciplinas ou construtos entre si, bem como entre estes e a linguagem do cotidiano, do senso comum (Etges, 2012, p. 84).

não se ajusta às formas fragmentárias de organização dos processos escolares” (Thiesen, 2013, p. 596).

Dito isto, pois entende-se as disciplinas como mecanismos de apresentação social, construídas a partir de definições institucionais e políticas no contexto dos processos escolares, que se diferenciam da natureza ontológica de produção do conhecimento, pela qual se constroem as ciências. Ou seja, é necessário entender que antes da tradução desse conhecimento em uma arquitetura curricular, existe a etapa da produção do conhecimento, que se dá por meio da apropriação pelo sujeito em seu contato com a realidade. E essa apropriação não é fragmentária, ela ocorre por totalidades.

Ao partirmos do pressuposto de que o conhecimento é socializável e desempenha um papel fundamental nos processos sociais desenvolvidos na dimensão educativa, é necessário que ele se transforme em um método, um caminho capaz de interligar a realidade social e o pensamento, pelo qual serão tratados as possibilidades e os limites de sua distribuição no mundo.

Em outras palavras, essa compreensão traduz o desafio da integração curricular e seu caráter utópico, os quais resultam também do movimento dialético entre a apropriação por inteiro do conhecimento e a socialização fragmentária e parcelar dessa produção. É nesse sentido que se faz fundamental demarcar o papel da escola e do currículo na seleção e socialização dos conhecimentos produzidos para sua permanente reconstrução.

Na perspectiva dialética, contrariamente, a integração de conhecimentos se faz com o objetivo de reconstruir totalidades pela relação entre as partes. Como o currículo não pode compreender o real em sua totalidade, há que se selecionar os conceitos que expressam essas múltiplas relações que definem o real. Isto implica definir,

disciplinar, conteúdos, problemas, projetos, etc. que organizarão o currículo escolar. Haveria parâmetros para fazer essa definição? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo integrado? (Ramos, 2012, p. 120).

As reflexões propostas auxiliam-nos a compreender que a integração curricular, como um movimento do currículo integrado, fundamenta-se na inviabilidade de compreensão global do conhecimento e não se restringe a um problema de ordem exclusiva da divisão social do trabalho, ou à sua dimensão ético-política, visto que há também sua natureza filosófica e epistemológica, que trata do elemento da imanência da produção de conhecimento no mundo.

É esta racionalidade que importa-nos refletir. Compreender o projeto de integração curricular, em especial o expresso na política curricular para o EMI do século XXI, cotejando-o com os pressupostos dos organismos internacionais em direção ao currículo supranacional, em seus sentidos histórico, político e pedagógico com o objetivo de identificar se é responsiva ao movimento de reorganização produtiva em andamento e está alinhado a um projeto político educacional para a juventude brasileira mais ajustado às demandas econômicas e ao projeto societário neoliberal, excludente e meritocrático. Vamos na próxima seção entender quais aprendizagens essenciais são demandadas no movimento de consolidação de um currículo supranacional.

Aprendizagens Essenciais em Competências-Chave e Conhecimento Escolar: recomendações dos Organismos Internacionais

Para o contraponto ao conceito de integração curricular apresentada na seção anterior, apoiaremos-nos em Miguel e

Durli (2021) que se propuseram analisar a concepção curricular contida em dois documentos da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE que buscavam responder quais conhecimentos, habilidades, atitudes e valores os estudantes de hoje precisam para prosperar e moldar seu mundo? e como os sistemas instrucionais podem desenvolver esses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores efetivamente?.

São eles: *The future of education and skills Education 2030* (Organization For Economic Co-Operation And Development [OCDE], 2018) e *Future of Education and Skills 2030: Conceptual learning framework – Student Agency For 2030* (OCDE, 2019), ambos produzidos na continuidade dos trabalhos do documento *Educação 2030 – Declaração de Incheon*¹².

As autoras indicam que as ideias chaves que circundam a concepção de educação destes documentos, sintetizam-se nos seguintes elementos centrais: instrumentalizar os estudantes com competências e senso de propósito para criar soluções aos desafios do mundo em mudança, amplia os objetivos da educação, com ênfase para o futuro inclusivo e sustentável, ao mesmo tempo em que propõe “um recuo cada vez mais acentuado em relação aos conhecimentos potencialmente capazes de alargar a compreensão sobre as implicações da atuação dos indivíduos sobre a natureza e a organização social,” (Miguel, Durli, 2021. p.163), e enfatizam o desenvolvimento de competências, da leitura e da matemática.

Além disso, essas prescrições curriculares estimulam o protagonismo juvenil e a co-agência, que a partir de uma

¹² Declaração de Incheon, documento organizado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, em 2015, durante o Fórum Mundial de Educação, na Coreia do Sul.

análise mais crítica, implicam maior responsabilização dos sujeitos, suas escolas e famílias sobre as escolhas e a capacidade de estruturar um objetivo, como também quanto com os resultados delas. Importa salientar, que essa implicação não se restringe às escolhas da trajetória escolar, pois se estende a todos os contextos da vida: moral, social, econômico, criativo. Miguel e Durli (2021) assinalam que embora as prescrições curriculares elaboradas pelas agências internacionais estabeleçam como pressuposto “o desenvolvimento curricular pautado na integração dos conhecimentos teóricos e práticos, premissa fundamental da perspectiva de educação integral”, o desprestígio dessa premissa em relação ao que se entende por conhecimento útil e/ou aplicável demonstram que

Ao preconizar um projeto educativo que reduz e secundariza a importância do acesso aos conhecimentos historicamente acumulados de diversas áreas e campos do saber e centralizar o currículo supranacional em apenas duas delas, com aprofundamento da regulação pela via das avaliações, produz obstáculos à superação da alienação, da sociedade de classes e da desigualdade social. Assim, embora estabeleça como pressuposto aos currículos o desenvolvimento curricular pautado na integração dos conhecimentos teóricos e práticos, premissa fundamental da perspectiva de educação integral [...] o desprestígio do primeiro em relação ao segundo, materializado também na concepção de conhecimento adotada – conhecimento útil e imediatamente aplicável –, estaria na razão direta das desigualdades sociais e da miséria crescente da classe trabalhadora (Miguel, Durli, 2021, p. 167).

As reflexões acerca da integração curricular e das prescrições curriculares em direção à currículos supranacionais nos permitem afirmar que as problemáticas que envolvem a

sua operacionalização transcendem, portanto, as causas advindas da divisão social do trabalho, porque se relacionam ao desafio imposto pela relação dialética entre a infinita produção de conhecimento no mundo e a socialização parcelar da produção. Entende-se, à vista disso, que o conhecimento apropriado pelo sujeito em seu contato com a realidade e a socialização dele demandam a tradução em um método ou caminho capaz de interligar a realidade social e o pensamento, encontrando neste percurso suas primeiras condicionalidades nos limites materiais de sua distribuição no mundo.

É, no entanto, no movimento entre a produção do conhecimento e a sua socialização que são observadas as dificuldades e/ou inviabilidades de natureza didático-metodológica e que se evidenciam os maiores obstáculos à organização da articulação entre a formação geral e a formação técnica, em uma perspectiva curricular integral.

Outra reflexão que não é objeto deste artigo, mas que nos parece também imprescindível nos debates sobre a política curricular para o EMI, para além da defesa do desenvolvimento curricular, que tenha como foco a integração do Ensino Médio à Educação Profissional, se dá em torno de investigar quais os determinantes que forjaram a decisão política da União, no âmbito do financiamento educacional, em custear integralmente a manutenção e desenvolvimento da política curricular do EMI.

Dito isso, pois à luz da LDB n. 9.394/96, observa-se que o financiamento do Ensino Médio é de competência do Estado. Poderia ser essa decisão a expressão do movimento de aproveitamento das contradições internas do sistema do capital pelas forças progressistas, para empreender uma formação humana integral, por dentro do Estado? Ou seria a expansão do Ensino Médio Integrado a concessão possível, tendo em vista o seu paradoxo conceitual, do grupo

hegemônico, controlador do capital, para a universalização de um projeto formativo vinculado aos preceitos do capital?

Alguns indicativos de que a integração curricular possa ser a concessão possível pelo grupo hegemônico são verificados pela incorporação de elementos discursivos divergentes da perspectiva sócio-histórica e progressista que orienta a formação humana integral no Ensino Médio Integrado.

Essas disputas de sentidos que revelam a co-existência de forças antagônicas são traduzidas, dentre outras, pelas expressões contidas em documentos curriculares que indicam como finalidade da formação humana integral aquela capaz de preparar “para atuar no mundo do trabalho globalizado”; “adaptar-se às rápidas mudanças sociais e tecnológicas”, “desenvolver a capacidade empreendedora”; bem como a “atuar no mundo do trabalho de forma criativa, ética, empreendedora e consciente dos impactos socioculturais”. Pode ser observada, também, pelos discursos que sinalizam a articulação do Ensino Médio e da Educação Profissional tendo como parâmetro as habilidades e competências profissionais.

Concebemos ser necessária a formação de pesquisadores, no campo do currículo e da política curricular, dedicados ao aprofundamento teórico sobre a integração, com ênfase nos determinantes de natureza metodológica e epistemológica, em suas interfaces com a prática pedagógica, com vistas a compreender as possibilidades e limitações concretas em relação ao desenvolvimento de projetos educativos de formação da juventude.

Indicativos Finais

Observamos que a Educação Profissional emergiu no bojo da reforma do Estado brasileiro a partir da década de 1990 e tornou clara a relevância e centralidade do currículo, mais

recentemente, como instrumento de controle social ou de enfrentamento ao desemprego estrutural. Neste contexto histórico, a profissionalização apresentou-se como fenômeno necessário para a modernização e competitividade mundial e para a racionalização dos processos de produção, induzindo a conformação de um novo tipo de trabalhador, capaz de inserir-se em condições de “igualdade” no mercado internacional.

Foi em meio à mundialização da economia, identificada predominantemente nos movimentos de regulação fiscal pelas agências e organismos internacionais, que depreendemos as influências e perspectivas envoltas nas disputas em torno das indicações curriculares para organização do Ensino Médio Integrado, propostas a partir de 2008, com foco nas proposições de integração curricular.

Ao assimilarmos a “Integração curricular” como um movimento com vistas ao alcance da formação humana integral e de um currículo integrado, apreendemos que a dificuldade da compreensão global do conhecimento e de sua sistematização para socialização não decorre apenas de um problema de ordem da divisão social do trabalho, pois há também, além de outros, o elemento da imanência da produção de conhecimento no mundo, já que as disciplinas são mecanismos de apresentação social, construídas a partir de definições institucionais e políticas, e se diferenciam da natureza ontológica de produção do conhecimento pela qual são construídas as ciências.

A imprecisão discursiva sobre a integração curricular se constituiu no principal mecanismo pelo qual vêm se legitimando as políticas curriculares, pois permitem a dissimulação das lacunas constitutivas, de ordem político-econômica, metodológica (prática) e epistemológica (teórica), assentadas na divisão social do trabalho, na infinitude da

produção humana e na incapacidade da apreensão total do conhecimento como algo ideal, como objeto a ser alcançado. Nesse sentido, compreender as diferentes mediações do movimento da política curricular e seus desdobramentos na prática educativa é fundamental para a ação nos diferentes espaços em que atuamos, além de se constituir em um imperativo ético-político, pois de uma ou de outra forma estamos implicados neste processo.

Os preenchimentos discursivos hegemônicos em direção à educação de caráter funcional, e ao currículo supranacional, são observados, mais marcadamente, na desregulamentação do aparato jurídico educacional, tais como os operados no conjunto de leis que incidiram sobre o currículo, o financiamento da educação, a contratação de professores (CLT), a implementação de escolas de Ensino Médio Integral, mais fortemente a partir de 2016, e revelam a natureza das disputas e a conservação de forças reacionárias no poder.

As prescrições curriculares têm induzido a adoção pelos sistemas escolares de itinerários formativos amplamente propagados como inovações curriculares, especialmente no contexto da EPT, por sua aderência a cada realidade local, dissimulam a sua contribuição com a manutenção da distribuição territorial desigual de ciência e tecnologia no país. Eles aprofundam não só a acumulação do capital, mas também a concentração do conhecimento. Há o crescimento da pressão pela emissão de certificações intermediárias, que levam tanto à inserção imediata no mercado de trabalho quanto à ampliação de nichos de mercados educacionais para investimento empresariais

Nessa conjuntura, o que se observa é a desregulamentação das políticas educacionais e curriculares, que desdobram-se pelo(a): acirramento da racionalidade competitiva entre sistemas de ensino, escolas e sujeitos; intensificação da jornada

de trabalho, do controle, da produção e da movimentação do trabalho; redução dos investimentos na área da educação; retração e/ou desinvestimentos na carreira e nos salários docentes; e subordinação da gestão pública à privada através das parcerias estabelecidas, que aprofundam a diminuição da autonomia didático-pedagógica em função do cumprimento de metas elaboradas a partir de parâmetros que não consideram as desigualdades da estrutura social brasileira.

Torna-se cada vez mais explícito o movimento de financeirização e/ou monetarização da educação com impactos não só no processo de formação docente no Brasil como também na consolidação de projetos educativos para a juventude, tais como a reiterada ampliação da responsabilização individual pelas trajetórias escolares que vêm incidindo sobre os currículos. Há uma produção discursiva em direção à ideia do professor e do estudante protagonistas, empoderados, que oculta o movimento amplo do capital que avança em duas vertentes: trabalho e educação.

Observamos que esses indicativos em direção ao currículo supranacional não encontram relação direta com as questões materiais concretas, que vão desde a organização dos processos escolares e investimento orçamentário, até políticas de: a) plano de cargos de salários; b) adequação e reposição permanente de quadro de pessoal; c) planejamento de trilhas de formação inicial e continuada; d) melhores condições didático-pedagógicas, tais como redução da quantidade de turmas e de alunos por turma; e) previsão de carga horária para estudo, planejamento, acompanhamento e avaliação, individual e coletiva, das práticas de integração curricular; f) políticas orçamentárias sustentáveis para o desenvolvimento e manutenção da infraestrutura, incluídas a sua ampliação e/ou aperfeiçoamento; e g) apoio socioeconômico e psicossocial

suplementar aos estudantes em situação vulnerabilidade social e/ou com necessidades educacionais específica.

As proposições curriculares das OIS identificadas ao longo deste trabalho não apresentam nenhuma vinculação com a valorização e o reconhecimento do trabalho oculto por detrás do exercício da docência que repercutem tanto na atratividade da carreira, na rotatividade de pessoal e na formação desse profissional. Ainda assim, essas prescrições demonstram que as escolas necessitam se tornar atrativas e viáveis biopsicossocialmente aos discentes como condicionantes ao desenvolvimento da integração curricular na perspectiva da formação humana integral.

Apesar de todo o exposto, as disputas entre concepções distintas por fechamentos discursivos em torno do currículo perduraram. Como exemplo disso, observamos que, dentre outras, conservaram-se as palavras “Educação Profissional”, “Ensino Médio”, “Integração Curricular”, “Itinerários Formativos”, “Formação Integral”, e os seus sentidos, no entanto, foram sendo paulatinamente contestados e alterados, em regra, em demérito da consolidação de projetos educativos que fortaleçam a identidade nacional.

Refêrências

- Benfatti, X. D. (2011). *O Currículo Integrado Do Ensino Médio Integrado: Da Intenção À Realização*. Fortaleza.
- Bianchetti, L., & Jantsch, A. P. (2011). *Interdisciplinaridade Para Além Da Filosofia Do Sujeito*. Vozes.
- Decreto 5.154 do 2004 [Ministério da Educação]. Regulamenta o par. 2º do Art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. 23 de julho de 2004.

- Development., O. F.-O. (2019). *Future Of Education And Skills 2030: Conceptual Learning Framework –Student Agency For 2030*.
- Development., O. F.-O. (2019). *The Future Of Education And Skills – Education 2030: The Future We Want*. Paris.
- Etges, N. J. (2011). *Interdisciplinaridade: Para Além Da Filosofia Do Sujeito*. Vozes.
- Frigotto, G. (2012). Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. Em G. Frigotto, M. Ciavatta y M. Ramos (Org.), *Ensino Médio Integrado: Concepções E Contradições* (pp- 57-82). Cortez.
- Frigotto, G. (2018). Escola Sem Partido: Imposição Da Mordaza Aos Educadores. *Revista Espaço Acadêmico*, 5(9), 11-13. <https://doi.org/10.12957/e-mosaicos.2016.24722>
- Goodson, I. F. (2012). *Currículo: Teoria E História*. Vozes.
- Goodson, I. F. (2021). *Currículo: Teoria E História*. Vozes.
- Kato, D. S., & Kawasaki, C. S. (2011). As concepções de contextualização do ensino em documentos curriculares oficiais e de professores de ciências. *Ciência E Educação*, 17(1), 35-50. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132011000100003>
- Kuenzer, A. Z., & Lima, H.R., (2013). As relações entre o mundo do trabalho e a escola: a alternância como possibilidade de integração. *Educação*, 38(3), 523-536. <https://doi.org/10.5902/198464448989>
- Marx, K. (1983). *O Capital*. São Paulo.
- Michaelis. (s.f.). *Referências bibliográficas*. <https://Michaelis.Uol.Com.Br/Moderno-Portugues/Como-Consultar/Referencias-Bibliograficas/>
- Miguel, J. D. (2022). *Integração Curricular No Ensino Médio Integrado: A Experiência No Instituto Federal De Mato Grosso Do Sul* [Tesis deDoutorado]. Repositorio Universidade Federal de Santa Catarina.

- Miguel, J. D., y Durli, Z. (2021). *Itinerâncias Investigativas Em Currículo: Teorias, Políticas E Práticas*. Pimenta Cultural.
- Pereira, E. M., y Cortelazzo, A. L. (2003). Flexibilidade Curricular: A Experiência em Desenvolvimento na UNICAMP. *Avaliação*, 7(4), 115-128.
- Ramos, M. N. (2011). O currículo para o ensino médio integrado em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. *Educação E Sociedade*, 32(116), 771-788.
- Ramos, M. N. (2012). Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. Em G. Frigotto, M. Ciavatta, y M. Ramos (Org.), *Ensino Médio Integrado: Concepções E Contradições* (pp. 106-127). Cortez.
- Saramago, J. (1971). *Deste Mundo E Do Outro*. Porto.
- Thiesen, J. D. (2013). Currículo Interdisciplinar: Contradições, Limites E Possibilidades. *Perspectiva*, 31(2), 591-614. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2013v31n1p591>
- Thiesen, J. D. (2023). Desafios Potenciais Do Currículo Como Movimento Insurgente De Descolonização Na Formação Escolar E Acadêmica. *Revista @Mbienteeducação*, 16(0), p. e023014. <https://doi.org/10.26843/ae.v16i00.1184>
- Thiesen, J. D., y Durli, Z. (2021). Organismos Internacionais: Outros Sentidos Para Aprendizagens Essenciais E Conhecimento Escolar. *Cadernos De Pesquisa: Pensamento Educacional, Curitiba*, 16(42), 15-34.

Capítulo 4

A linguagem escrita na transição entre educação infantil e ensino fundamental em documentos curriculares^{13 14}

El lenguaje escrito en la transición entre la educación infantil y la enseñanza primaria en documentos curriculares

Mariana Gonçalves de Alencar

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1241-4932>
marianaalencar155@gmail.com

Elvira Cristina Martins Tassoni (Asesora de tesis)

Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-8968-3981>
cristinatassoni@puc-campinas.edu.br

¹³ Derivada da dissertação intitulada “A transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental nos documentos curriculares municipais de Campinas: a alfabetização em foco” para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação“. Defendida: 15/02/2024.

¹⁴ Este trabalho foi financiado pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas, na modalidade bolsa Reitoria. É uma produção do Grupo de Pesquisa Formação e Trabalho Docente.

Resumo

O objetivo desta pesquisa foi identificar nos documentos curriculares municipais, da cidade de Campinas, as compreensões relacionadas à alfabetização, leitura e escrita, analisando as possibilidades de continuidade e/ou ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Parte-se do pressuposto que o insucesso na alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental é resultado de uma desarticulação entre as etapas em relação ao trabalho pedagógico com as diferentes linguagens, que possibilitam que as crianças operem no campo do simbólico, impactando o processo de alfabetização. Por meio de procedimentos da análise documental, foram objeto do estudo diretrizes curriculares municipais da referida cidade e projetos pedagógicos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental de cinco unidades escolares de cada uma das etapas mencionadas. Concluiu-se que embora haja muitos pontos convergentes nas orientações pedagógicas nos documentos analisados, há, também, variações na forma de conceber o trabalho com a escrita e com o simbolismo no desenho e nas brincadeiras de faz de conta, o que pode acentuar as rupturas na transição das crianças de uma etapa da outra.

Palavras-chave: Alfabetização; Letramento; Transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Resumen

El objetivo de esta investigación fue identificar en los documentos curriculares municipales de la ciudad de Campinas las comprensiones relacionadas con la alfabetización, la lectura y la escritura, analizando las posibilidades de continuidad y/o ruptura entre la Educación Infantil y la Escuela Primaria. Se parte del supuesto de que el

fracaso en la alfabetización en el primer año de la escuela primaria es el resultado de la falta de coordinación entre las etapas en relación con el trabajo pedagógico con diferentes lenguas, que permiten a los niños operar en el campo simbólico, impactando en el proceso de alfabetización. Se utilizaron procedimientos de análisis documental para estudiar las directrices curriculares municipales de la ciudad y los proyectos pedagógicos de Educación Infantil y Educación Primaria en cinco escuelas de cada una de las etapas mencionadas. Se concluyó que, aunque existen muchos puntos de convergencia en las orientaciones pedagógicas de los documentos analizados, también hay variaciones en la forma en que se concibe el trabajo con la escritura y el simbolismo en el dibujo y en los juegos imaginarios, lo que puede acentuar las rupturas en la transición de los niños de una etapa a la siguiente.

Palabras clave: Alfabetización; Escritura; Transición entre la Educación Infantil y la Educación Primaria.

Introdução

A escola oportuniza o acesso ao conhecimento historicamente acumulado pela humanidade e a leitura e a escrita, além de serem parte do conjunto desses conhecimentos, são também a via de acesso a eles, ao longo da escolaridade. Saber ler e escrever é um direito de todas as pessoas, para exercerem, dignamente, a sua cidadania. Pesquisas realizadas por Santos e Tassoni (2015) e Tassoni (2012) demonstram o grande desejo das crianças, no início do Ensino Fundamental, em saber ler e escrever, bem como o anseio por compreender o funcionamento e a finalidade da escrita. Elas mostram-se disponíveis, sensíveis e abertas para as

atividades propostas, independentemente do nível de reflexão que tais atividades podem proporcionar, pois acreditam que o que é oportunizado pela escola as levará ao universo da leitura e da escrita.

Diante dessas considerações iniciais, a entrada da criança no 1º ano do Ensino Fundamental é marcada pelo status relacionado ao momento de aprender a ler e a escrever, bem como da ideia de que as crianças estão crescendo. Se, por um lado, esse acontecimento é acompanhado de novidades – estojo, mochila, cadernos, livros, etc. – por outro, a literatura apresenta momentos de tensão em torno de uma nova organização do espaço (Carmo e Maia, 2018; Marturano, 2008; Tassoni e Fernandes, 2015) e das atividades propostas (Tassoni, 2012; 2013). Essas mudanças que envolvem o término da Educação Infantil e o início do Ensino Fundamental, em muitas experiências se constituem em rupturas significativas que afetam as crianças em suas relações com o estudo, com a escola e consigo mesmas.

A pesquisa aqui apresentada desenvolveu-se pautada nas discussões sobre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sobretudo em relação ao trabalho com a leitura e a escrita, assumindo que o processo de apropriação de ambas as habilidades é muito relevante para o desenvolvimento psíquico das crianças tanto no âmbito cognitivo, como no âmbito afetivo. Experiências de continuidade em relação às práticas de leitura, às formas de fazer circular materiais escritos, de inserir as crianças em práticas de escrita e em relação à exploração de outras linguagens como o desenho e a oralidade podem acolher as crianças no início do Ensino Fundamental, como também fortalecê-las em seus saberes, a fim de que possam amplia-los. Parte-se da hipótese de que continuidades em relação à concepção de linguagem, de ensino da escrita e da leitura, bem

como as orientações para as práticas docentes tanto na Educação Infantil como para o Ensino Fundamental contribuem para um processo de alfabetização exitoso e significativo para na constituição de estudantes leitores e escritores competentes.

Considera-se que focalizar as orientações curriculares em torno do trabalho com as diferentes linguagens próprias da infância pode oferecer elementos para se discutir as compreensões explicitadas sobre o processo de apropriação da leitura e da escrita, problematizando continuidades e/ou rupturas entre as orientações curriculares para a Educação Infantil e para o 1º ano do Ensino Fundamental. O objetivo, portanto, deste estudo foi identificar nos documentos curriculares municipais da cidade de Campinas as compreensões relacionadas à alfabetização, leitura e escrita, analisando as possibilidades de continuidade e/ou ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

Para fortalecer os argumentos explicitados, apresentam-se, na sequência, alguns pressupostos teóricos que embasam o desenvolvimento da escrita, o método, os resultados e a conclusão.

O desenvolvimento da linguagem escrita em uma perspectiva histórico-cultural

A Educação Infantil, como a primeira etapa educativa, precisa ser reconhecida e valorizada em sua especificidade. O entendimento desta etapa como espaço de diversão e recreação é criticado pelas autoras Azevedo e Prado (2012), Pena et al. (2023), que abordam a necessidade da compreensão da criança como um indivíduo que se constitui na cultura, por meio das interações com as pessoas. Tanto os espaços para a expressão, como as formas de exploração das diferentes

linguagens nas quais a criança pode atuar são muito relevantes para o seu desenvolvimento.

Vigotski (2007) nos ajuda a refletir sobre o complexo processo de constituição do simbolismo na infância. As atividades que envolvem as diferentes possibilidades de representação do mundo ao redor são a base inicial para o desenvolvimento da operação com signos, incluindo a escrita. Motivado a questionar o ensino sem sentido da escrita na escola, pautado pela exploração motora, o autor traçou a pré-história da linguagem escrita. Explicitava que ler e escrever não se tratava de ações motoras, mas de intensas ações de pensamento. Desta forma, contribui para a compreensão das relações entre a linguagem escrita, os gestos, o desenho, a fala e a brincadeira infantil de faz de conta – todas as atividades que têm como denominador comum o simbolismo, isto é, os processos de representação que vão sendo internalizados na infância para a expressão sobre e com o mundo ao redor. A articulação entre essas diferentes linguagens oportuniza e consolida a entrada da criança no universo semiótico, promovendo um salto qualitativo em suas relações com as pessoas e com os objetos.

Vigotski (2007), em seus estudos, demonstrou uma forte relação entre os diferentes sistemas de representação para discutir o desenvolvimento do simbolismo na infância. Defendeu que há uma relação de apoio entre um sistema simbólico já completo em sua estrutura e outro que está em processo de desenvolvimento, para que possa haver a compreensão do outro nessa interação. Explica que os gestos aplicados a um objeto trazem um outro significado para ele, em um contexto de brincadeira de faz de conta. Um toquinho de madeira torna-se um carro, um monte de areia torna-se uma massa de pão a depender dos gestos que se produzem neles. Da mesma forma, são os gestos impressos no papel, os

movimentos das mãos ao desenhar (garatujas) que sugerem significados possíveis a um desenho ainda não estruturado em sua simbolização. Os rabiscos no papel podem significar um jogo de futebol, um carro em alta velocidade em uma corrida, o vento ou a chuva a depender do olhar da criança para o que está fixado no papel. Igualmente, o apoio do desenho para uma escrita ainda provisória é potente, pois permite que o significado se mantenha, servindo de auxílio mnemônico para aquela produção, conforme demonstrou Luria (1994) em seus experimentos.

Os significados atribuídos pelas crianças aos usos da leitura e da escrita, bem como a sua inserção nas diferentes práticas discursivas que considerem seus dizeres e ampliem as experiências e as reflexões sobre outras formas de dizer são os pilares para um processo de alfabetização que tem as práticas de linguagem como eixo estruturante e o texto como ponto de partida e de chegada.

Para Freire (2019), a participação dos sujeitos nas práticas culturais envolvendo a linguagem, o que ele denominou de “cultura letrada”, é potencialmente conscientizadora, pois efetiva-se no movimento de aprender a dizer a sua própria palavra.

Os estudos sobre o letramento surgiram no Brasil a partir dos anos de 1990 (Kleiman, 1995; Tfouni, 2010; Soares, 2004) e foram associados ao campo da alfabetização. Havia uma necessidade urgente de constructos teóricos que contribuíssem para as reflexões a respeito do que se considerava um sujeito alfabetizado, tendo em vista as novas demandas sociais, políticas e econômicas, que exigiam das pessoas competências mais complexas em relação à leitura e à escrita. O conceito de letramento é incorporado nas pesquisas brasileiras trazendo um destaque para as múltiplas práticas culturais de uso da linguagem oral e escrita, em um amplo

espectro – das mais populares às mais complexas – reconhecendo as múltiplas formas de interação por meio da linguagem em suas diversas configurações. Portanto, o conceito de letramento é de natureza sócio-histórica (Tfouni, 2010), é amplo e perpassa toda a vida dos sujeitos.

Sobretudo em relação à linguagem escrita, o letramento trouxe novas formas de conceber as relações dos sujeitos com a língua materna e o papel fundamental da escola no processo de sua inserção nas práticas culturais de uso da leitura e da escrita.

Compreende-se, portanto, que a Educação Infantil é também o espaço para o trabalho intencional com as diferentes linguagens, incluindo a linguagem escrita, por meio da inserção das crianças em intensas e recorrentes práticas de letramento. Soares (2022a) define que letramento é o trabalho com as linguagens explorando as suas funções sociais, com diferentes finalidades, trazendo condições diferenciadas, que alteram a relação entre os participantes de um evento de letramento, bem como as suas relações com o mundo ao redor, ampliando as formas de compreendê-lo e compreender-se. A autora confirma que letramento e alfabetização são dois conceitos diferentes, embora indissociáveis e, que o processo de alfabetização precisa estar relacionado diretamente com a função social da linguagem escrita e de outras linguagens como a fala e o desenho, por exemplo, envolvendo o processo do letramento. Por isso, Soares (2022a) cunhou o termo “alfalettar”, discutindo o quanto é nocivo, ao processo de apropriação da leitura e da escrita, fragmentar os dois processos.

A transição entre as etapas é algo natural, as crianças, por lei, vão mudar de etapas durante a sua trajetória escolar, mas em defesa de uma transição intencional, está se referindo a um processo planejado, refletindo sobre a melhor forma de

dialogar com os conhecimentos produzidos na etapa encerrada, com os que ainda virão na nova etapa. Além disso, pensar no mobiliário das salas de aula, na postura do professor e em formas de acolhimento das crianças são aspectos fundamentais.

Gonçalves e Rocha (2021), analisando um conjunto de documentos federais brasileiros destacam que, embora o processo de transição seja mencionado em parte deles, não se traz orientações para planeja-lo, oficializa-lo, a fim de se constituir em parte integrante do trabalho nas escolas, de ambas as etapas, de maneira ampla. Analisaram também 23 trabalhos científicos entre artigos, teses e dissertações. Com base na análise desses trabalhos, concluíram que há:

- rupturas entre o cotidiano da EI e o do EF¹⁵, sem esforços para aproximá-los;
- cada segmento continua desenvolvendo o trabalho pedagógico da maneira como tradicionalmente se faz;
- destaque para a necessidade de adaptação dos espaços físicos no EF, incluindo mobiliário, muitas vezes inadequado para as crianças de seis anos (...).

Estudos e pesquisas que incluíram trabalho de campo têm evidenciado que quando a criança pequena ingressa no Ensino Fundamental se depara, em geral, com um ambiente muito diferente daquele com que estava acostumada na Educação Infantil: a sala de aula não comporta mais brincadeiras, as carteiras são individuais e organizadas em fileiras, permanece a maior parte do tempo realizando tarefas de escrita, atividades massificantes de cópia de letras e números e horário reduzido de uso do parque (quando existe no espaço escolar) e, mais

¹⁵ As autoras utilizam as siglas EI para se referirem à Educação Infantil e EF para o Ensino Fundamental.

frequentemente, de quadras esportivas e áreas abertas [...].
(Gonçalves e Rocha, 2021, p.17)

As autoras identificam rupturas entre as etapas em diferentes aspectos como na forma que o conhecimento é ministrado, no uso do mobiliário escolar e na rotina da criança, que minimiza os momentos de brincadeira e prioriza as tarefas de escrita dissociadas de seus usos sociais e de suas múltiplas finalidades.

Método

Este estudo pautou-se em procedimentos da análise documental, que, segundo Fávero e Centenaro (2019, p. 45), “é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos”. Nesta investigação, os documentos analisados foram as Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação (Campinas, 2013); Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental Anos Iniciais: Um Processo Contínuo de Reflexão e Ação (Campinas, 2012) e os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de dez Unidades Educacionais (UE) do município de Campinas (SME, 2023), estado de São Paulo – cinco UE de Educação Infantil e cinco de Ensino Fundamental.

A análise destes documentos foi inspirada na análise de conteúdo de Bardin (2011), que consiste em três principais etapas: (a) a pré-análise, onde escolhe-se os documentos e formulam-se hipóteses a partir dos indicadores interpretados na leitura flutuante dos documentos; (b) a exploração do material, em que se organiza, de forma sistemática, os indicadores em temas; (c) o tratamento dos resultados, que

organiza os dados relevantes e os interpreta, fazendo inferências com base no objetivo do estudo.

Os temas desta investigação, inspirada pela fundamentação teórica e elaborados com base nos indícios identificados no sumário de cada documento foram: concepção de criança, concepção de ensino-aprendizagem, alfabetização, letramento e outras formas de linguagens – desenho, brincadeiras e fala. Esses temas, para serem codificados nos documentos foram sintetizados em palavras e, por isso, o trabalho, conforme orienta Bardin (2011), foi organizado por meio de unidades de registro e unidades de contexto. As unidades de registro foram as seguintes palavras: linguagem escrita, alfabetização, leitura, escrita, letramento, desenho, fala, linguagem oral, jogo, transição e continuidade. Optou-se por utilizar, ainda como unidades de registro “brinca” e “acolhi” para abranger as palavras: brincar, brincadeiras, brincando, acolhimento, acolhida, acolhido. As unidades de registro oportunizaram mergulhar na compreensão do contexto em que elas estão inseridas tanto nas Diretrizes Curriculares Municipais, como nos Projetos Pedagógicos das Unidades Escolares selecionadas.

Para a escolha das escolas e, conseqüentemente, de seus Projetos Políticos Pedagógicos, o procedimento foi seguir a organização da Secretaria Municipal de Educação de Campinas, que é dividida em Núcleos de Ação Educativa Descentralizada (Naed), cada um correspondendo a uma região da cidade: Naed Norte, Naed Sul, Naed Leste, Naed Noroeste e Naed Sudoeste. Optou-se por um Centro de Educação Infantil (CEI) e uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) de cada um dos Naed, excluindo as Escolas de Educação de Jovens e Adultos, para se definir quais Projetos Pedagógicos seriam analisados. A escolha das cinco escolas de cada etapa seguiu o critério de proximidade entre uma unidade educacional de Educação Infantil e uma de

Ensino Fundamental. Conjectura-se, com esse critério a possibilidade de verificar se uma escola menciona a outra, considerando propostas de aproximação, tendo em vista o processo de transição.

Resultados

Esta seção apresenta os resultados da análise dos documentos deste estudo, que foi organizada em duas partes: primeiro os resultados mais relevantes das Diretrizes Curriculares Municipais da Educação Infantil (Campinas, 2013) e do Ensino Fundamental (Campinas, 2012) e depois os Projetos Políticos Pedagógicos dos Centros de Educação Infantil (CEI) e das Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF), na busca de elementos indicativos a respeito de concepções de alfabetização e letramento, focalizando conceitos e orientações sobre o trabalho com as diferentes linguagens, considerando as possibilidades de interação, intercâmbio cultural e de representação do mundo ao redor. Tal busca foi norteada pelas unidades de registro já mencionadas, para a elaboração de interpretações do contexto em que elas se encontravam. Nesse trajeto analítico, discute-se indícios de continuidade e/ou rupturas na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, sobretudo em relação ao processo de alfabetização.

Diretrizes Curriculares Municipais de Campinas

Uma das discussões que se apresenta nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil (Campinas, 2013) gira em torno da seguinte problemática: “¿Se alfabetiza ou não na Educação Infantil?” Os argumentos articulam-se na defesa de que a Educação Infantil não é uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental, enfatizando orientações direcionadas às práticas de letramento e contrárias

à alfabetização. Ressaltam a importância de trabalhar as linguagens em suas diferentes funções sociais, a partir da contação de histórias, uso de receitas, poesias, notícias, objetos com identificação dos alunos etc., evidenciando que a escrita, como parte do currículo, é pautada na contextualização e na aproximação da criança com a escola e sua cultura.

Ao retomar as questões “se alfabetiza ou não na Educação Infantil”, “se prepara ou não para o Ensino Fundamental” a temática letramento provoca muitas discussões na área da Educação Infantil. Aqui ele é entendido como constitutivo de uma educação intencional ao experienciar a função social da escrita. As relações cotidianas com bebês, crianças pequenas, adultos, familiares, compõem uma dinâmica interativa com a cultura letrada, vivenciada intensamente e presente nas situações do cotidiano. Não é a codificação e a decodificação da letra que compõe o currículo de Educação Infantil, mas a experiência e as relações da criança com a escrita, assim como com todas as linguagens em igual importância (Campinas, 2013, p. 18).

Ao enfatizarem a cultura letrada e a relevância do trabalho com as linguagens, explicitam que a forma de se compreender a infância e a criança são fundamentais para embasar este trabalho nas duas etapas da Educação Básica,

[...] pois os interesses e necessidades são comuns no que diz respeito à leitura, escrita, pensamento lógico, histórias, música, arte, em uma visão de educação que exige dos profissionais um olhar que considere as singularidades das infâncias e das crianças (Campinas, 2013, p. 23).

As Diretrizes Curriculares da Educação Infantil estabelecem que um dos interesses em comum entre esta etapa e o Ensino Fundamental é a escrita e a leitura e, por isso, enfatizam a necessidade de diálogo entre ambas no que se refere aos princípios norteadores da prática docente,

considerando as especificidades da infância e o contexto em que as crianças estão inseridas. Observa-se aqui um indício sobre a relevância da transição intencional entre as etapas, no que diz respeito ao processo de alfabetização.

O documento em pauta explicita uma compreensão ampla de leitura, que nos remete à célebre afirmativa de Paulo Freire (1989, p. 24) de que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra”. Destaca que se trata de um processo de conhecimento do mundo e de inserção na sociedade letrada, a qual vivemos, além de trazer pistas sobre a articulação entre diferentes formas de linguagem e, conseqüentemente, de representação.

A Educação Infantil possibilita inúmeras experiências e aprendizagens em processos lúdicos, ou seja, em expressões criadas e recriadas no mundo de relações. Portanto, é importante oferecer condições de escolha aos bebês e às crianças pequenas na vivência coletiva, de maneira a surpreenderem-se com as descobertas em situações cotidianas como: no bater de um chocalho, no som de uma buzina, no aperto de um boneco de borracha, no movimentar-se num tapete sonoro, na atenção a uma figura na parede, no chão ou no teto, ao fazer um castelo na areia, no diálogo com suas imagens no espelho, ao inventar e ao fazer múltiplas leituras e escrituras/escritas/representações do mundo na leitura de um livro, na escrita espontânea (Campinas, 2013, p. 21).

Ao evidenciar as experiências de exploração dos objetos do universo infantil e a diversidade de possibilidades de representação, o documento traz a relevância de ouvir como a criança fala de si mesma e de suas experiências. A escuta das crianças é amplamente valorizada.

Em outro trecho do documento se evidencia, também, o trabalho com as diferentes linguagens e identificam-se indícios

de articulação entre elas, como forma de produção de sentidos para todos os que participam dessas interações mediadas pelas diferentes linguagens.

As múltiplas linguagens são as diferentes manifestações expressivas presentes nas dimensões artísticas e culturais, vivenciadas, produzidas, criadas e recriadas por bebês, crianças pequenas e adultos, que se manifestam no desenho, pintura, literatura, música, LIBRAS, escrita, escultura, dança, fotografia, cinema, teatro, poesia, museu, sons, choros, movimentos, entre tantas outras possibilidades, constituindo sentidos e significados para todos os envolvidos (Campinas, 2013, p. 21).

Nessa perspectiva, há orientações para uma ampla e intensa imersão das crianças da Educação Infantil por meio de diferentes possibilidades de expressão. Considera-se, aqui, importante destacar o desenho como linguagem, forma de expressão e de simbolização; o que se supõe afastar-se de práticas de pintura de desenhos prontos, ou cópias de desenho. Observa-se, também, grande ênfase no papel das brincadeiras para o desenvolvimento infantil, mencionando a relevância de se observar as lógicas nas brincadeiras. No entanto, o papel mediador do professor, neste contexto, é menos evidenciado. O simbolismo desenvolvido nas brincadeiras de faz de conta oportuniza a imaginação e a criação, para as elaborações sobre os acontecimentos cotidianos, envolvendo tanto as experiências de vida pessoais de cada criança, como os acontecimentos da vida social, que afetam as crianças, também – dengue, enchentes, acontecimentos no bairro e na escola, por exemplo, e ganha riqueza e se amplia com a mediação de pessoas mais experientes.

Quanto ao processo de transição e as orientações sobre continuidades e diálogo com as escolas de Ensino

Fundamental, não há menção explícita. Como já apresentado, há apenas uma referência aos interesses em comum entre as duas etapas, com destaque para a escrita e a leitura a serem trabalhadas de forma contextualizada e que faça sentido para as crianças em ambas as etapas.

Em síntese, as Diretrizes Curriculares para a Educação Infantil (Campinas, 2013) compreendem que a linguagem escrita articula-se a outras linguagens, destacando a relevância do letramento, da brincadeira de faz de conta, dos jogos e do desenho, como estratégias para contextualizar as atividades e propostas, aproximando a criança dos conhecimentos acumulados pela humanidade.

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental (Campinas, 2012) também destacam que a função social da escrita deve nortear o trabalho, visando a inserção da criança na sociedade e na cultura letrada. Em consonância, enfatizam a importância da articulação entre alfabetização e letramento, compreendida como: “[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos” (Kleiman, 1995, apud Campinas, 2012, p. 79).

A alfabetização neste documento é definida como o ensino sistemático e intencional da escrita e leitura, não sendo exclusiva da etapa do Ensino Fundamental, embora seja nesta etapa o momento de se iniciar um ensino mais sistemático em torno dos conhecimentos sobre o sistema alfabético, ortografia, produção escrita e oral.

É certo que o processo de alfabetização não se limita aos primeiros anos do Ensino Fundamental. Todavia, considera-se que os ciclos I e II constituem o momento de se iniciar um processo de reflexão e sistematização da aprendizagem da leitura e da produção textual (escrita e

oral), assim como do sistema de escrita alfabético e ortográfico (Campinas, 2012, p. 82).

O documento explicita que os conhecimentos produzidos na Educação Infantil devem ser articulados com as práticas de letramento e com as reflexões sobre a função social das diferentes linguagens. Assume a alfabetização como prática discursiva, o que implica, em conjecturas sobre uma postura investigativa a respeito das formas de se dizer e de se escrever. “Se a alfabetização é compreendida como uma prática social, torna-se também importante salientar que o processo de apropriação de tal prática é uma atividade essencialmente discursiva (Smolka, 2003), em que as interações (especialmente as escolares) assumem um papel central” (Campinas, 2012, p. 82).

Aqui, há indícios de se problematizar os diferentes discursos que circulam em sala de aula, sobretudo os que são desvalorizados socialmente. São esses discursos produzidos nas interações escolares que se constituem em matéria prima para as discussões em torno do sistema alfabético de escrita, em torno das relações opacas entre fala e escrita. Retomando o estudo realizado por Vigotski (2007) as relações entre fala e escrita têm a sua potência, no contexto inicial da alfabetização, em que a fala, um simbolismo já desenvolvido, apoia o desenvolvimento da escrita, ainda em construção. As crianças, na fase inicial da alfabetização precisam falar as palavras que desejam escrever, pois isso as ajuda a pensar em que letras usar. No entanto, no desenrolar desse processo, é preciso que se estabeleça uma diferenciação entre falar e escrever. Ao mesmo tempo em que a fala dá sustentação para o desenvolvimento inicial da escrita, um outro movimento é necessário – reconhecer as diferenças nas formas de falar e escrever.

Lemos (2009, p. 17), há tempo, alertava sobre os riscos de se considerar a escrita um objeto transparente. Tal crença

impede que se leiam os sinais de que os alfabetizandos explicitam em “um momento particular de sua particular relação com a escrita”. A autora ainda adverte sobre a crença de que a escrita “se torne transparente pela simples apresentação ou exposição de relações entre letras e sons [...]” (Lemos, 2009, p. 17). As Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental (Campinas, 2012) corroboram os desafios do processo de alfabetização, reconhecendo que a escola “tem encontrado dificuldades em sua tarefa de, ao menos, garantir a todos os alunos o domínio de práticas sociais e gêneros que compõem a cultura escrita contemporânea” (Campinas, 2012, p. 68). E ainda, com base em Kleiman, apresentam que “vários estudos apontam que a prevalência de alguns métodos tradicionais, sem uma ampliação do trabalho pedagógico para uma abordagem das práticas de letramento, pode dificultar a inserção da criança no mundo da escrita (Campinas, 2021, p. 84).

O documento propõe a elaboração de projetos de letramento, que têm como ponto de partida os saberes requeridos nas práticas sociais que os alunos já possuem e o que lhes falta para participarem de práticas de leitura e escrita inseridas nos diferentes gêneros textuais. “Desta forma, os projetos de letramento partem sempre da prática social para o conteúdo e não o contrário” (Campinas, 2012, p. 91).

Nas Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental (Campinas, 2012) também se explicita a relevância do trabalho com as outras linguagens – linguagem oral, desenho, jogo e brincadeira de faz de conta. Elas são compreendidas como formas de desenvolver uma consciência social, por meio de práticas articuladas com o letramento. Um exemplo é a prática do desenho em diferentes contextos com o objetivo de, além de ensinar um conhecimento específico,

oportunizar a criança a expressar as suas elaborações a respeito do conhecimento produzido por ela.

Em síntese, no que se refere às orientações para o trabalho com as diferentes linguagens, inferimos que ambas as Diretrizes Curriculares (Campinas, 2012; 2013) dialogam e referendam a importância da articulação entre alfabetização e letramento, bem como o importante papel da linguagem oral, do desenho e do simbolismo nas brincadeiras de faz de conta para a inserção das crianças no universo da representação simbólica. Lemos (2009, p. 16-17) já afirmava a respeito do “caráter irreversível da transformação que se opera em nós pelo simbólico. Uma vez transformados pela escrita em alguém que pode ler ou escrever, não é possível subtrairmo-nos ao seu efeito [...]”. O contexto desta afirmação remete a dois cenários, igualmente importantes. Um sobre o efeito transformador que se estabelece na relação das pessoas entre si e com o mundo, mediadas pela leitura e pela escrita. O outro, refere-se ao fato de que uma vez leitores e escritores, não é possível mais conceber a relação que as pessoas não alfabetizadas mantêm com os sinais gráficos. E aí, a autora traz contribuições para adensar a discussão sobre os espaços para as crianças explorem formas de registrar pela escrita, mesmo que de maneira provisória, como ricas oportunidades de expressar os conhecimentos elaborados até o momento e não para se denunciar o que ainda está faltando. As Diretrizes Curriculares Municipais para o Ensino Fundamental (Campinas, 2012, p. 91) assumem que “quando a criança fala, pergunta ou escreve, está apontando ao professor o seu modo de perceber e se relacionar com o mundo”. Daí a importância de o trabalho pedagógico na escola configurar-se como momentos de interação e interlocução. Saber olhar e interpretar os sinais que as crianças dão sobre como estão pensando os conhecimentos que circulam em sala de aula é

condição fundamental para o planejamento de um ensino sobre a linguagem escrita que faça sentido para elas.

Em relação ao processo de transição, buscando indícios sobre ações de acolhimento e de continuidade entre as duas etapas, o documento traz a preocupação de que não deve haver rupturas nesse processo. No entanto, em ambos os documentos a ideia de acolhimento está basicamente voltada às diferenças, tanto em relação ao universo cultural das famílias, sua configuração e etnia, como também em relação às crianças público-alvo da Educação Especial.

Quanto ao trabalho para o desenvolvimento das linguagens como possibilidade de se construir pontes entre as duas etapas da Educação Básica, embora os dois documentos assumam as práticas de letramento como eixo do trabalho e destaquem o importante espaço que as brincadeira de faz de conta, os desenhos, a linguagem oral e escrita têm para o desenvolvimento das crianças, como possibilidades de elaborações sobre as suas experiências e os conhecimentos produzidos, considera-se que as problematizações “se alfabetiza ou não na Educação Infantil” e “se prepara ou não para o Ensino Fundamental” são um entrave. Parecem estabelecer uma relação de consequência entre elas. Ambos os documentos alertam a respeito de se afastar de formas mecanizadas de ensinar a língua escrita e evidenciam a inserção de bebês e crianças nas práticas de letramento. No entanto, o processo de alfabetização pode ancorar-se em uma concepção discursiva em que a compreensão de especificidades do funcionamento do sistema de escrita alfabética ocorre de forma imbricada ao funcionamento da linguagem escrita nas diferentes práticas sociais de uso. Esta forma de conceber a alfabetização, prescinde de treinamento e de formas mecânicas de ensinar.

Projetos Políticos Pedagógicos

Como já mencionado, foram analisados cinco Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de cinco Centros de Educação Infantil (CEI) e cinco PPP de Escolas de Ensino Fundamental (EMEF). Quanto aos PPP da Educação Infantil, a problemática posta nas Diretrizes Curriculares Municipais para a Educação Infantil se apresenta também nesses documentos. Embora se enfatize a relevância do contato da criança com a escrita e a leitura no cotidiano para se inserir na cultura letrada, a posição de não alfabetizar as crianças é explicitada.

Respeitar o tempo individual de cada criança e organizar os espaços e os materiais de modo que desenvolvam práticas leitoras ainda antes da alfabetização, que não é função da educação infantil e sim o letramento (PPP UE CEI Naed Sul, 2023).

Também é importante deixar claro que, como Educação Infantil, não temos a intenção e nem o objetivo de alfabetizar as crianças, mas sim, propor vivências para que as crianças entendam o significado social da escrita (PPP UE CEI Naed Noroeste, 2023).

De fato, a alfabetização na Educação Infantil é uma questão central tanto nas Diretrizes Curriculares Municipais, como nos PPP da Educação Infantil analisados, assim como a problemática relacionada a não ser uma etapa preparatória para o Ensino Fundamental.

Sempre que oportuno, dentro das reuniões de família, reunião de Conselho de escola, e em outros encontros, temos o objetivo de descrever todo o trabalho com o letramento que fazemos e que a educação infantil não é uma etapa preparatória para o ensino fundamental, portanto, nosso trabalho não tem o enfoque na alfabetização (PPP UE CEI Naed Leste, 2023).

Nesses documentos também se confirma a ideia de que a exploração de alguma especificidade do sistema de escrita alfabética significa assumir um trabalho preparatório para o 1º ano do Ensino Fundamental. Explicita-se o entendimento de alfabetização como decodificação das letras em sílabas e destas em palavras, reduzindo um processo complexo, a habilidades exclusivamente técnicas. Soares (2022a) argumenta que alfabetização e letramento são processos distintos, mas que ocorrem de maneira simultânea e interdependente. A autora ao trazer, em seu livro *Alfaletrar: toda criança pode aprender a ler e a escrever*, o poema de Carlos Drummond de Andrade, em que o protagonista tenta escrever o nome da amada com letras de macarrão de uma sopa que esfria, discute que mesmo “a simples escrita de um nome depende de três aprendizagens que se sobrepõem como camadas” (Soares, 2022a, p. 18): 1) aprender o sistema de escrita alfabética está em relação com 2) a aprendizagem da leitura e da escrita de textos, que se articula com 3) os contextos culturais e sociais de uso da escrita. Assim, ao mesmo tempo em que as crianças se inserem em contextos de práticas culturais de uso da leitura e da escrita, entram em contato com textos e suportes específicos, sobre os quais a escrita se apresenta de formas diferentes e, ainda que esta escrita é composta por símbolos específicos. A fragmentação desse processo descontextualiza a linguagem escrita em seu funcionamento pleno. Explorar com intencionalidade essas práticas oferecem oportunidades para as crianças observarem e refletirem sobre a escrita. Para a autora, as atividades rotineiras que acontecem na Educação Infantil são potentes para a inserção das crianças no universo das representações. Soares (2022b, p. 59) também se apoia na pré-história da linguagem escrita de Vigotski para defender que

É preciso enfatizar que, particularmente para a educação infantil, elas [as teorias semióticas] assumem grande

relevância por evidenciarem a importância, nesse nível da educação formal, do incentivo e orientação a processos de representação semiótica que preparem a criança para a compreensão da escrita como um sistema de representação: as brincadeiras de faz de conta, o desenho, os rabiscos, a representação icônica de seres, objetos, sentimentos, em geral não considerados como atividades de alfabetização, são, na verdade, integrantes do processo de desenvolvimento da língua escrita, por constituírem oportunidades de atribuição de signos a significados, [...]

Nesta direção, os PPP da Educação Infantil enfatizam atividades simbólicas, isto é, atividades no campo da semiótica, que envolvem a operação com signos:

Serão oportunizadas situações que possibilitem utilização de diversas formas de linguagem: corporal, simbólica, pictórica, musical, plástica, oral e escrita (letramento) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos construindo significados e enriquecendo sua capacidade expressiva (PPP UE CEI Naed Norte, 2023).

Foi possível também valorizar o letramento, musicalidade, corporeidade, ludicidade nos momentos de roda de conversa e leitura/contação de histórias. Exploração de diferentes suportes escritos, livros, manuais de instruções, receitas, regras de jogos, revistas, leitura e apreciação e mapas (PPP UE CEI Naed Sul, 2023).

O contexto pedagógico e a rotina da nossa turma irá contemplar momentos dedicados à leitura de diferentes gêneros textuais (contos, parlendas, poesia, cantigas, trava-línguas, etc) e de exploração e manipulação de livros diversos (confeccionados de pano, plástico, sonoros, 3D)

visando inserir nossas crianças na cultura do letramento (PPP UE CEI Naed Noroeste, 2023)

Apesar de a maioria dos PPP assumirem orientações a um trabalho voltado às práticas de letramento, sem incluir a alfabetização, localizamos em um dos PPP o seguinte excerto:

Assim, muito além do conhecimento da grafia das letras e seu uso de forma mais sistematizada (alfabetização), entendemos que a educação infantil pode ser um momento importante de se trabalhar as práticas sociais da leitura e da escrita, bem como iniciar o trabalho de consciência fonológica (para que a criança entenda que a língua falada pode ser segmentada em partes menores e que estas podem se repetir de diversas maneiras – como as rimas, por exemplo) (PPP UE CEI Naed Sudoeste, 2023).

O trabalho com a consciência fonológica é orientado a ser explorado por meio de práticas com diferentes gêneros textuais, uso de jogos, rimas, aliterações e o trabalho com o alfabeto. Quanto à linguagem oral, destaca-se sua função de expressão, de comunicação e de organizadora das ações e do pensamento. Há menção em todos os PPP sobre as rodas de conversa e da escuta da fala do outro. Já o desenho é mencionado com duas finalidades diferentes; ora considerado como forma de expressão e representação, ora como prática para o aperfeiçoamento da coordenação motora:

Atividades de realização de movimento e aperfeiçoamento de coordenação motora fina, tais como: recortes com tesoura, desenhos, pinturas, alinhar, rosquear, pinçar materiais, entre outros (PPP UE CEI Naed Noroeste, 2023).

O desenho como forma de registro dos acontecimentos vividos, como expressão de sentimentos e da imaginação envolve um processo de recriação mental, envolve autoria e,

por isso compõem o universo semiótico de representação por meio de traços e cores da realidade que se vive. Quanto às brincadeiras de faz de conta, são apresentadas como um direito da criança, e práticas riquíssimas para articular novos conhecimentos com a cultura da criança.

A menção ao processo de transição não apareceu em todos os PPP. Apenas em um deles foi identificado o reconhecimento de atividades planejadas com a escola de Ensino Fundamental mais próxima,

[...] através da construção estratégias de aproximação das práticas pedagógicas de cada uma das Unidades, na perspectiva de aproximar a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, tendo em vista a formação integral de nossas crianças; para o ano de 2023, pretendemos continuar a articulação com a equipe de educadores e demais profissionais [...] (PPP UE CEI Naed Sudoeste, 2023).

Esse diálogo entre o CEI e a EMEF localizadas no mesmo bairro oportuniza uma reflexão sobre atividades de integração para as crianças que iniciarão o 1º ano, sendo muito relevante se sentirem acolhidas no novo espaço físico e com os novos professores. Em relação a estratégias para o diálogo no processo de ensino-aprendizagem, observa-se que os relatórios da trajetória de aprendizagem das crianças podem cumprir importante função na continuidade do planejamento do trabalho pedagógico.

Os PPP da EMEF destacam a importância do ler e escrever para a apropriação de novos conhecimentos e explicitam que são as formas de linguagens mais exploradas no processo de ensino-aprendizagem. Explicitam, igualmente, o reconhecimento da função social da escrita, por meio do contato e da exploração dos diferentes gêneros textuais. Apesar deste reconhecimento, os planos de aula do 1º ano abordam o trabalho com a escrita de uma forma técnica:

Objetivos específicos - 1º ano - Língua Portuguesa

- Conhecer o sistema de escrita (alfabeto)
- Estudar a formação e a utilização do alfabeto na escrita das palavras, compreendendo que a escrita é fonética, através do estudo da ortografia e da gramática.
- Compreender a leitura como um processo que envolve a linguagem oral e a escrita
- Produzir uma escrita de acordo com o sistema alfabético de escrita, isto é, associando letras (grafemas) a sons (fonemas), sem exigência da escrita ortográfica.
- Produzir, revisar e reescrever textos coletivamente, com mediação do professor, adequando-os progressivamente à linguagem escrita.
- Avançar na construção da hipótese de leitura e de escrita.
- Escrita de textos que se conhece de memória, buscando a correspondência letra/ som.
- Produzir uma escrita de acordo com o sistema alfabético de escrita, isto é, associando letras (grafemas) a sons (fonemas), sem exigência da escrita ortográfica (PPP UE EMEF Naed Norte, 2023).

O foco em especificidades do sistema de escrita alfabética no 1º ano do Ensino Fundamental pode trazer como consequência uma ruptura em relação ao trabalho pedagógico na Educação Infantil. No entanto, os PPP trazem um entendimento da alfabetização articulada ao letramento, citando diferentes autores:

Segundo a autora Magda Soares, [...] o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado' (Soares, 1998, apud PPP UE EMEF Naed Leste, 2023).

‘O processo de alfabetização válido entre nós é aquele, que [...] não se satisfaz apenas [...] com a leitura da palavra, mas que se dedica também a estabelecer uma relação dialética entre a leitura da palavra e a leitura do mundo, a leitura da realidade’. Paulo Freire (PPP UE EMEF Naed Noroeste, 2023).

Identifica-se uma oscilação em relação à compreensão da alfabetização. Ora interdependente das práticas de letramento, como prática discursiva, ora como um conjunto de conhecimentos orientados a um ensino desconectado do funcionamento da escrita nos diferentes tipos de textos. Tais oscilações não contribuem para o planejamento de um trabalho pedagógico no 1º ano que possa levar em consideração e possa também investir em práticas de exploração das diferentes linguagens de forma articulada, tendo a produção de sentidos como eixo. Enquanto o trabalho com a escrita se mostra, em alguns trechos do PPP, desvinculado das condições de uso social, as orientações sobre a leitura trazem a articulação com diferentes gêneros textuais, a participação ativa dos alunos e a fruição.

Quanto ao desenho e às brincadeiras de faz de conta também nos PPP do Ensino Fundamental são consideradas como formas de linguagens relevantes para o desenvolvimento do aluno, e para a articulação entre o aprender e a cultura da criança. Destaca-se a necessidade de continuidade dos momentos para as brincadeiras.

É importante reconhecer, também, a necessária continuidade às experiências em torno do brincar, desenvolvidas na Educação Infantil. As crianças possuem conhecimentos que precisam ser, por um lado, reconhecidos e problematizados nas vivências escolares com vistas a proporcionar a compreensão do mundo e, por

outro, ampliados de maneira a potencializar a inserção e o trânsito dessas crianças nas várias esferas da vida social (PPP UE EMEF Naed Norte, 2023).

Os PPP enfatizam a importância do acolhimento das crianças, tanto no aspecto de rotina, do mobiliário de sala e das práticas do brincar. Além disso, a transição é abordada tanto em relação à Educação Infantil, quanto ao Ensino Médio, destacando, no primeiro caso, a preocupação com o desenvolvimento socioemocional, da imaginação e criatividade.

Em síntese, os Projetos Políticos Pedagógicos de ambas as etapas mencionam cuidados necessários no processo de transição, como a continuidade, o acolhimento, a criatividade, a imaginação, a importância do brincar e a relevância da cultura como mediadora da aprendizagem. No que diz respeito ao trabalho com as linguagens, os documentos trazem uma ênfase no letramento na Educação Infantil e uma ênfase na alfabetização no 1º ano do Ensino Fundamental. Embora defendam a interdependência dos dois processos, a forma como algumas orientações são apresentadas, acentua a cisão e indicia uma certa linearidade no ensino, colocando o que é necessário aprender primeiro, para depois poder escrever textos. Infere-se que há indícios de rupturas no trabalho com a linguagem, consequência de oscilações na compreensão da articulação entre alfabetização e letramento, bem como o uso das diferentes linguagens como formas de representação impregnadas de sentidos.

Considerações finais

Tendo em vista o objetivo da pesquisa apresentada de identificar nos documentos curriculares municipais de Campinas as compreensões relacionadas à alfabetização,

leitura e escrita, analisando as possibilidades de continuidade e/ou ruptura entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental, infere-se que, apesar de haver o reconhecimento da importância de uma transição intencional, carecem de estratégias planejadas para que isto ocorra.

Considerando que as orientações para o trabalho pedagógico com as diferentes linguagens podem se constituir em pontes para um processo de transição acolhedor e um processo de alfabetização exitoso, é preciso que se enfrente o debate para desvincular a alfabetização como papel exclusivo do Ensino Fundamental, para desmistificar que pensar em conhecimentos específicos sobre o funcionamento do sistema de escrita alfabética é preparar as crianças para o Ensino Fundamental e, mais, que o trabalho com tais conhecimentos específicos são pautados por treinos ou por explorações isoladas de contexto sociais de uso da linguagem escrita.

Buscar uma continuidade das práticas envolvendo as diferentes linguagens envolverá uma aproximação entre professores e gestores das duas etapas para debater uma concepção em comum sobre alfabetização e letramento, para subsidiar a elaboração de documentos curriculares que contribuam para maior articulação entre o que se faz em cada etapa. Compreende-se que os debates do campo da alfabetização ainda causam muito impacto nas escolas e que a fragmentação e mecanização dos processos às vezes ocorrem de forma não intencional. Por isso finaliza-se enfatizando a importância da formação de professores inicial e continuada.

Referências

- Azevedo, H. H. O. e Prado, A. E. F. G. (2012). Cadê a criança que estava aqui? Será que o Ensino Fundamental de nove anos começou? *Rev. e-curriculum*, 8(2), 1-19.

<https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/10854>

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.

Campinas. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. (2012). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Iniciais*: Um processo Contínuo de Reflexão e Ação. Prefeitura Municipal de Campinas.

Campinas. Secretaria Municipal de Educação. Departamento Pedagógico. (2013). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica para a Educação Infantil: um processo contínuo de reflexão e ação*. Prefeitura Municipal de Campinas.

Carmo, D. L. e Maia, M. V. C. M. (2018). Eu tô assustado. Não quero sair da minha escola: reflexões sobre a transição das crianças da Educação Infantil para o Primeiro ano do Ensino Fundamental. *RevistAleph*, 15(30), 121-133. <https://periodicos.uff.br/revistaleph/article/view/39255>

Fávero, A. A. e Centenaro, J. B. (2019). A Pesquisa Documental nas Investigações de Políticas Educacionais: potencialidades e limites. *Revista Contrapontos* [eletrônica], Itajaí, 19(1), 170-184. <https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13579>. Acesso em: 02 jan. 2024.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*. Editora Cortez.

Freire, P. (2019). *Pedagogia do Oprimido*. 71 ed. Paz e Terra.

Gonçalves, L. S. & Rocha, M. S. P. M. L. (2021). Documentos oficiais, pesquisas acadêmicas e práticas pedagógicas na construção da transição entre Educação Infantil e Ensino Fundamental. *Ensino Em Re-Vista*, Uberlândia, (28), 1-24. <https://seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/60973>

- Kleiman, A. B. (org.) (1995). *Os Significados do Letramento*. Mercado de Letras.
- Lemos, C. T. J. (2009). Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. En R. Rojo (Org.). *Alfabetização e letramento: perspectivas linguísticas*. 4. reimpr. Mercado de Letras.
- Luria, A. R. (1994). O desenvolvimento da escrita na criança. En: L. S. Vygotsky, A. R. Luria y Leontiev, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone.
- Marturano, E. M. (2008). Tensões Cotidianas na Transição da Primeira Série: um enfoque de desenvolvimento. *Psicologia em Estudo*, 13(1), 79-87. <https://www.scielo.br/j/pe/a/X4jPvfPn7NxtYFzSdKSy6rp/abstract/?lang=pt>
- Pena, S. C., Azevedo, H. H. O. e Pena, D. A. (2023). A criança da Educação Infantil e seu direito de pensar sobre a linguagem escrita. *Revista Brasileira de Alfabetização*, 19, 1-16. <https://revistaabalf.com.br/index.html/index.php/rabalf/article/view/731>
- Santos, T. C. e Tassoni, E. C. M. (2015). As práticas pedagógicas e o material didático do Programa Ler e Escrever no 1º ano do ensino fundamental. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. (on line), 96(242), 79-95, jan./abr.
- SME. Secretaria Municipal de Educação de Campinas (2023). *Projeto Político Pedagógico on-line*. Versão V_6.0.92. 2023. <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/homologados/index.php>
- Soares, M. B. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. *Revista Brasileira de Educação*, 25, 5-17.
- Soares, M. B. (2022a). *Alfalettrar*: toda criança pode aprender a ler e a escrever. Contexto.

- Soares, M. B. (2022b). Alfabetização: A questão dos métodos. Contexto.
- Tassoni, E. C. M. (2012). A leitura e a escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental: a prática docente a partir da voz dos alunos. *EccoS Revista Científica* [on line], (27), 191-209, jan./abr. DOI <https://doi.org/10.5585/eccos.n27.3383>
- Tassoni, E. C. M. (2013). Afetividade na aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise a partir da realidade escolar. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(2), 524-544.
- Tassoni, E. C. M. e Fernandes (in memoriam), J. (2015). O Programa Ler e Escrever: uma experiência no 4º e no 5º ano. *Revista de Educação PUC-Campinas*, [S. l.], 20(1), 13–26. DOI: 10.24220/2318-0870v20n1a2940. <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/2940>.
- Tfouni, L.V. (2010). *Letramento e alfabetização*. 9ª ed. Cortez.
- Vigotski, L. S. (2007). A formação social da mente. 4. ed.

Capítulo 5

Escolas de várzea na Amazônia paraense: estudo a partir do polo ipaupixuna¹⁶

Escuelas de várzea en la Amazonía paraense: estudio a
partir del polo Ipaupixuna

Juliana Figueira Nogueira

Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA

Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-0530-9686>

nogueir7@gmail.com

Anselmo Alencar Colares (Asesor de tesis)

Universidade Federal do Oeste do Pará/UFOPA

Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1767-5640>

anselmo.colares@ufopa.edu.br

Resumo

Este estudo analisa a educação escolar em áreas que são inundadas periodicamente na Amazônia paraense, focando em um polo de três escolas no município de Óbidos, PA. O estudo investiga como essas escolas lidam com as mudanças

¹⁶Trabalho derivado da Dissertação de mestrado intitulada “Na Enchente e na vazante: a escola na várzea amazônica (2010-2020) para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/UFOPA, com defesa datada em: 15/12/2023. A Pesquisa foi financiada pela Fundação de Amparo a estudos e pesquisas – FAPESPA, e integra a o grupo de História Sociedade e Educação no Brasil/HISTEBR-UFOPA.

causadas pelas cheias e vazantes dos rios, com ênfase nos anos de 2010 a 2022, período que abarca a implementação de um sistema de nucleação por meio de escolas polos e o pós-pandemia de Covid-19 (2022). Utilizando fontes bibliográficas, documentais e dados locais, adota-se uma abordagem de estudo de caso ampliado, incorporando elementos etnográficos (Burawoy, 2014). A pesquisa revela uma tendência de centralização das escolas em polos, o que tende a levar ao fechamento de escolas rurais e precarização do trabalho dos professores e gestores. Apesar da promessa de melhorias, a infraestrutura das escolas permanece elementar. Esses problemas refletem questões mais amplas das políticas neoliberais, que afetam a educação brasileira e a formação da classe trabalhadora.

Palavras-chave: escolas do campo; escolas nucleadas; várzea; Amazônia paraense.

Resumen

Este estudio analiza la educación escolar en zonas de la Amazonía paraense que se inundan periódicamente, centrándose en un grupo de tres escuelas en el municipio de Óbidos, Pará. La investigación examina cómo estas instituciones enfrentan los cambios provocados por las crecidas y bajantes de los ríos, con especial atención al período comprendido entre 2010 y 2022. Este lapso abarca la implementación de un sistema de nucleación a través de escuelas polo y el período posterior a la pandemia de COVID-19 (2022). A partir de fuentes bibliográficas, documentales y datos locales, el estudio adopta un enfoque de caso ampliado con elementos etnográficos (Burawoy, 2014). Los hallazgos indican una tendencia hacia la centralización de las escuelas en polos, lo que ha llevado al cierre de escuelas rurales y a la

precarización del trabajo de docentes y gestores. Aunque la nucleación prometía mejoras, la infraestructura escolar sigue siendo precaria. Estos problemas reflejan cuestiones más amplias derivadas de las políticas neoliberales, que afectan la educación brasileña y la formación de la clase trabajadora.

Palabras clave: educación rural; escuelas nucleadas; várzea; Amazonía paraense.

Introdução

Na Amazônia encontramos a presença de uma biodiversidade que congrega elementos que tornam essa região única. Nessa direção, verifica-se a presença de uma diversidade geográfica, que se expressa no componente das populações, da flora, da fauna, além de situações vivenciadas pelos povos que aqui residem.

Dentre essa diversidade geográfica e socioambiental encontra-se o ecossistema várzea, que tem como característica principal as mudanças periódicas, nas condições ambientais, físicas e geográficas decorrentes da sazonalidade da enchente e vazante dos rios. São áreas que ficam inundadas em determinados períodos do ano, enquanto outros locais, embora também atingidos pelas cheias dos rios, encontram-se acima do nível máximo que as águas podem atingir, mantendo suas terras não submersas (Colares e Colares, 2021).

A enchente, que todos os anos se impõe sobre a paisagem, permite adaptação aos moradores da várzea. Essa adaptação à dinâmica natural das águas se dá a partir de quatro ciclos fluviais. “Seus habitantes, os varzeiros, são bem adaptados aos regimes fluviais diferenciados e encontram modos particulares para viver nesse ambiente [...] com quatro momentos

distintos: a enchente, a cheia, a vazante e a seca” (Colares e Colares, 2021, p.37).

Essas áreas de várzeas pertencentes à Amazônia podem ser caracterizadas ao utilizarmos “a terminologia tipicamente regional [...] em: a) várzea do estuário amazônico; b) várzeas do médio e baixo Amazonas e c) várzeas de pequenos rios com influência marinha” (Chaves e Vieira 2012, p.16). As mudanças sazonais pelas quais a várzea passa caracteriza-se por “singularidades em relação às demais faixas de terras ao longo dos rios Amazonas e Tapajós (e de outros rios da Amazônia) (Colares e Colares, 2021, p.37).

De acordo com Anderson e Pinheiro (2022) os eventos de cheias e secas expõe as populações da várzea a inúmeras vulnerabilidades, trazem impactos que podem afetar as dinâmicas das atividades humanas, como a qualidade de vida, a saúde, a segurança alimentar, prejuízos financeiros com perda de animais, plantações ou perdas materiais como casas, barracões, igrejas e escolas.

Podemos afirmar que essas questões incidem também no ambiente educacional, de modo que verificamos que um mesmo ambiente pode passar por alterações substanciais ao longo do ano. O estudo partiu da hipótese de que as escolas presentes no ambiente de várzea carregam características singulares, isto é, que lhe são próprias, por estarem sujeitas a inundações periódicas, podendo ser melhor identificadas como escolas das águas.

Desse modo a problematização se delineou a partir da seguinte pergunta: ¿Quais aspectos podem ser identificados em escolas pertencentes ao polo Ipaupixuna que apontam para uma configuração diferente de escolas do campo? ¿Diferente de escola urbana e do campo? Como objetivo geral a pesquisa buscou analisar como as escolas se organizam material e pedagogicamente frente às mudanças demandadas pelos

processos de enchente e vazante. Entre os objetivos específicos a caracterização d realidade de três escolas que compõem o polo Ipaupixuna, localizadas na várzea do município de Óbidos – PA, no período de 2010 a 2022.

O trabalho está dividido em quatro momentos, na primeira parte apresenta-se o referencial teórico, seguido da metodologia, depois os resultados onde apresentamos as três escolas pesquisadas que compõem o polo Ipaupixuna e os principais e por fim as conclusões.

Referencial Teórico

A temática discutida neste estudo envolve algumas questões principais como: as escolas do campo, multisseriação e o processo de nucleação. No Brasil, a discussão em torno das escolas do campo está sempre na ordem do dia, sobretudo, porque historicamente a oferta de educação escolar no campo vem sendo objeto de lutas na perspectiva de garantia do direito das populações camponesas pela presença das escolas em seus territórios.

As lutas em torno da democratização da escola no campo acirram-se no período da redemocratização na década de 1980, momento que o Brasil se reconstruía e rediscutia as pautas dos direitos sociais pós ditadura civil-militar. As principais discussões em torno da escola pautavam-se em torno da superação de paradigmas considerados “urbanocêntricos” (perspectiva que considera os problemas históricos das escolas rurais tinha a ver com propostas dissociadas da realidade rural) e de superação das classes multisseriadas para escolas nucleadas, no qual se eliminaria a multisseriação e a nova escola apresentaria condições superiores nas condições físicas e pedagógicas (Vasconcelos, 1993, p.66).

A multisseriação ou classes unidocentes era característica em escolas do campo onde se verificava a presença de um único professor, responsável por ministrar aulas a diferentes séries e faixas etárias em uma única sala de aula. Já a nucleação consiste no agrupamento de escolas rurais a partir de uma escola núcleo ou escola polo. Os estudos de Santos Bezerra, Bezerra Neto e Lima (2011) registra como a nucleação surge no Brasil:

A nucleação surge no final do século XX com proposta de economia e de racionalização dos gastos públicos no setor, os municípios passaram a transportar os alunos do meio rural para os centros urbanos, reduzindo assim o número de escolas nesse meio, sobretudo onde existiam classes multisseriadas ou unidocentes (Santos Bezerra et al., 2011, p.20).

Nessa direção, estudos mais recentes no Brasil têm demonstrado que as políticas de nucleação contribuem para o fechamento de escolas no campo e, que tais medidas são apoiadas pelas políticas de financiamento do transporte escolar. De acordo com Matos Costa França (2021) essas medidas tem o seu surgimento na década de 1990 a partir do contexto político marcado por privatizações de empresas estatais que tinham o objetivo de reduzir a presença do Estado no que se refere às questões sociais amparado no modelo da política econômica neoliberal.

Os reflexos dessas políticas têm trazido sérias consequências para as escolas rurais à medida que se verifica “a expansão do processo de nucleação de escolas rurais ocorreu articulado com o fechamento de escolas rurais (Matos Costa França, 2021, p.14)”. Nessa perspectiva, Taffarel e Queiroz (2022) destacam que o fechamento de escolas do campo como decorrentes da política neoliberal e encontra na política de financiamento por

meio do número de alunos condição para precarização que se estende até o fechamento de escolas rurais:

Ressaltamos que o fechamento das escolas do campo decorre da política econômica neoliberal que, ao impor o ajuste fiscal, implica cortes no orçamento geral da União atingindo áreas sociais vitais à classe trabalhadora, como é a Educação. Como a política educacional é direcionada ao financiamento de acordo como o número de alunos, as escolas com poucos alunos são duramente penalizadas, uma vez que essa lógica de financiamento do custo-aluno torna precária a escola da comunidade campesina, impondo o ensino em classe multisseriada e por fim, não há outro caminho: o fechamento (Taffarel e Queiroz, 2022, p.365).

No caso amazônico os estudos de Hage (2014), Souza (2016) demonstram que as escolas multisseriadas não foram superadas e por vezes representam a única alternativa de acesso da população campesina à educação escolar. E, é na realidade do campo amazônico que verificamos a existência de escolas do campo que fogem da convencionalidade do que se entende por campo, à medida que verificamos que “a escola do campo pode estar nas terras de barrancas, nas margens dos igarapés dos furos no seio dos remansos braços de rios, ramais e estradas” (Pereira, 2022, p.46).

As escolas localizadas às margens dos rios podem ser melhor caracterizadas de acordo com aspectos ligados à sua localização geográfica. Canto (2000) afirma que todo ribeirinho é varzeiro¹⁷, mas nem todo varzeiro é ribeirinho, o mesmo raciocínio podemos aplicar às escolas e afirmar que toda escola de várzea é ribeirinha, mas nem toda escola ribeirinha é de várzea. A diferença reside no fato de que apenas as áreas de

¹⁷ Forma popular para se referir àquele que mora na várzea.

várzea passam por mudanças sazonais de enchente e vazantes que alteram a passagem e impõe sobre a escola a necessidade de um calendário diferenciado correspondendo aos meses de julho a março. Colares e Colares (2021) descrevem como ocorre os períodos que acontecem as alterações sazonais na várzea amazônica:

Geralmente, de fevereiro a junho ocorre a enchente coincidindo com o período chuvoso que leva cerca de cinco a seis meses para que as águas dos rios atinjam seu nível máximo. Temos então a cheia, entre os meses de maio e julho. Com a diminuição ou ausência de chuvas, começa a vazante, normalmente em agosto, prolongando-se por cerca de quatro meses. Setembro e outubro são meses de intensificação da seca, prolongando-se, por vezes, até janeiro (Colares e Colares, 2021, p.39).

Essas mudanças remetem à necessidade de uma caracterização das escolas presentes nesses ambientes que expresse a singularidade, sobretudo, a que se refere aos processos de enchente e vazante. Nesse sentido, surgem alguns estudos que caracterizam essas instituições como escolas das águas, no caso da região pantaneira que possui áreas de várzeas, ou que ficam alagadas (Roman et. al, 2021) ou escolas do campo, das águas e florestas¹⁸ para as regiões amazônicas, principalmente, paraense e amazonense (Albarado et al., 2022).

As tentativas de caracterizar as escolas de várzea têm exigido esforço de pesquisadores, pois trata-se de uma realidade que para além das mudanças sazonais, carregam outros desafios que extrapolam os limites impostos pelas águas. A partir do

¹⁸ A defesa dos autores centra-se em propostas de currículo próprio para essas escolas, o que não foi o foco da pesquisa, nem algo defendido pela perspectiva teórica adotada pelos autores.

estudo de Colares e Colares (2021) que retrata as escolas de várzea a partir do relato de professores estudantes do curso de pedagogia do Parfor¹⁹ no município de Óbidos-PA, identificam uma visão que caracteriza a escola de várzea pelas suas fragilidades e até pela ausência do prédio escolar. Para tentar uma caracterização mais objetiva os autores interrogam os professores a responder se “faz sentido conceituar uma escola de várzea ou seria melhor se falar apenas em escola?” (p. 42).

P6: É importante falar delas, apresentar suas características. Até porque as escolas de várzea, as escolas de zona rural não se ouvem muito falar, a gente ouve falar mais em escola, nunca ouvimos assim, contemplar essa expressão, se expressar conceituando escola de várzea, sempre é escola.

P3: Ao generalizar, corre o risco daquela coisa das invisibilidades, você generaliza, você pega um conceito comum de escola e trata todas elas como se fossem iguais [...] aí os problemas que são específicos de uma ou de outra, eles terminam desaparecendo.

P7: Eu vejo assim, diante de uma escola de várzea, eu acho interessante realmente que seja especificado devido a gente se sentir valorizado, porque dá para gente entender e perceber a nossa realidade [...] mas para muitas pessoas na visão deles, é escola do interior, então povo do interior são aqueles que não tem conhecimentos, tem menos valor, a gente sente isso, então para eles, vamos dizer assim, ah a escola do interior... aquele povo de lá, aqueles professores não tem entendimento, as aulas são de qualquer jeito [...] é assim que somos classificados; então é interessante que a gente possa ter esse conceito de povo de várzea, que tem valor, tem conhecimento [...].

¹⁹ Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica.

Os professores P6, P3 e P7, apontam questões que envolve a ausência de uma conceituação, os riscos de generalizar as escolas que possuem singularidades como sendo iguais as outras realidades de escolas do campo e, por fim, o professor que vive essa realidade sente-se invisibilizado, desvalorizado, assim como as escolas da várzea.

A ausência de uma conceituação e até mesmo de informações sobre as realidades de várzea trazem obstáculos de ordem diversas para as escolas. O estudo de Anderson e Pinheiro (2022) que investigou os impactos das cheias e secas sobre os prédios escolares de Santarém -PA destaca que:

A ausência de informações ou informações fragmentadas a respeito das características das manifestações das cheias, secas, ou fenômenos extremos nestas microrregiões, apresenta-se como um obstáculo ao atendimento de demandas por políticas públicas de educação, de acordo com as reais necessidades das escolas, considerando que o tempo da vida e dos acontecimentos na várzea seguem o ritmo das águas do rio Amazonas (Anderson e Pinheiro, 2022, p.296)

Essas são questões que marcam a realidade da várzea onde o tempo da água dita o tempo certo de viver, estudar, construir, plantar e colher.

Metodologia

A pesquisa se desenvolveu por meio de estudo de base bibliográfica e documental (que inclui fontes da legislação educacional e fotografias), a partir de fontes oriundas da política de educação em âmbito nacional, estadual e municipal, estes últimos disponibilizados pela SEMED-Secretaria Municipal de Educação de Óbidos-PA, e Projeto político pedagógico-PPP. Utilizamos fontes extraídas das

plataformas de síntese de dados do censo escolar como qEdu Educacional²⁰, LDE²¹ - laboratórios de dados educacionais da Universidade Federal do Paraná/UFPR, a partir dessas plataformas foi realizado o levantamento sobre atendimento e infraestrutura das escolas por meio de categorias referenciadas no censo escolar.

A partir da verificação de fontes disponibilizadas pela SEMED identificamos três decretos referentes à nucleação: nº 017 de 01 de fevereiro de 2008; polarização nº 418 de 24 de agosto de 2010 e de extinção de escolas nº 315 de 17 de outubro de 2019 do município de Óbidos que permitiram compreender a organização da política de nucleação das escolas de áreas rurais da várzea e terra firme, bem como, um documento de lotação de professores do Polo Ipaupixuna referente ao ano de 2022. O uso de fontes documentais é embasado em Castanha (2011) quando afirma que as “as fontes não falam por si”, o que remete à necessidade que interrogá-las, de modo a extrair o implícito e o explícito por meio da problematização e da contextualização, entendendo-as como produto de ação humana.

Em razão da vivência no campo de pesquisa advinda da trajetória acadêmica da pesquisadora e, tais elementos enriquecerem o estudo dado o caráter etnográfico, utilizou-se o estudo de caso ampliado (Burawoy, 2014), como técnica de análise dos dados. As escolas *lôcus* da pesquisa estão localizadas em comunidades da área de várzea do município de Óbidos-PA: EMEIF Dom Pedro I, Localizada na comunidade Vila Barbosa; EMEIF Prof.ª Perpétua Figueira, pertencente à comunidade Vila Vieira; EMEIF Maria Zíbia de Andrade Vieira, escola pertencente à comunidade Ipaupixuna.

²⁰ <https://qedu.org.br/>

²¹ <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/>

Resultados

O Polo Ipaupixuna

O polo Ipaupixuna constitui o polo de número 17 dos 22 presentes no município de Óbidos. Os 22 polos de escolas da várzea e da terra firme foram organizados por meio do decreto nº 418 de 24 de agosto de 2010. No entanto, essa forma de organização existe no município desde 2008, quando toda a rede municipal de escolas rurais (várzea e terra-firme) organizada por meio da nucleação através do decreto nº 017 de 01 de fevereiro de 2008. Esse decreto dispôs sobre as condições de funcionamento da escola polo e das escolas anexas que terá como núcleo gestor “I. 01 (um) coordenador de gestão; II. 01(um) coordenador pedagógico e IV. 01 (um) secretário escolar” (ÓBIDOS, 2008).

O polo Ipaupixuna inicialmente era formado por 5 escolas; EMEF Prof.^a Perpétua Figueira (Escola Sede), pertencente à comunidade Vila Vieira; EMEF Dom Pedro I, Localizada na comunidade Vila Barbosa EMEF Maria Zíbia de Andrade Vieira, escola pertencente à comunidade Ipaupixuna, EMEF Vila Poranga, comunidade Vila Poranga e EMEF João Rodrigues dos Santos, Comunidade São Jorge. Ao longo do recorte pesquisado (2010-2022) verificou-se que a escola Vila Poranga foi desativada e a escola João Rodrigues dos Santos foi extinta²².

Essa realidade do polo de ter escolas desativadas ou excluídas, segue a tendência nacional de fechamento de escolas

²² O decreto de extinção de escolas nº 315 de 17 de outubro de 2019 do município de Óbidos extinguiu a EMEF João Rodrigues dos Santos e foi responsável pela extinção de outras 16 escolas localizadas na várzea e terra firme do município, sendo objeto de debate e denúncia no VI Seminário do Fórum Paraense de Educação no Campo do Pará, realizado em Castanhal-PA.

do campo e do município que no recorte pesquisado de 2010-2022, contava com 104 escolas rurais em 2010, e 2022 o total de 74 escolas, que corresponde ao percentual de 28,85% escolas fechadas.

A EMEIF Prof.^a Perpétua Figueira é a escola sede do polo, localiza-se na comunidade Vila Vieira (localiza-se no centro), atualmente atende alunos da educação infantil ao 9º ano do ensino fundamental. Além disso, oferece turmas de ensino médio por meio do Sistema de Organização Modular de Ensino – SOME que funciona em parceria do governo do Estado do Pará com o município e atende em torno de cinco comunidades nas adjacências da Comunidade Vila Vieira.

Figura 1

EMEIF Prof^a Perpétua Figueira durante o período de seca



Fonte: Os autores, 2023.

A Figura 1 apresenta as condições atuais da escola. No entanto, durante a pesquisa, foi constatado que este é o terceiro prédio conhecido da instituição. De acordo com Canto (2007), o primeiro registro da construção data de 1971, em um terreno fruto de doação feita por Dona Francisca Vieira, moradora da comunidade, que em 1962 já havia doado

parte do terreno para a construção da capela de Nossa Senhora Sant'Ana.

Por meio de fotografias foi identificado que uma dessas escolas foi construída de alvenaria, com uma sala de aula e funcionava apenas as séries iniciais em formato multisseriado. Com o tempo essa construção ficou próxima à beira do rio e foi se deteriorando. Não se sabe quanto tempo levou para a construção da outra escola de madeira, que mantinha os mesmos limites estruturais da escola de alvenaria, e, é nessa escola nova que ocorre a ampliação da oferta das séries até os anos finais do ensino fundamental.

Para Barros et al. (2021) as escolas rurais no Brasil nos mais diversos contextos apresentam similaridades que vão desde aspectos pedagógicos até infraestrutura insuficiente.

A escola rural nos diversos cantos do Brasil e em diversos contextos temporais carregou e ainda carrega similaridades, a exemplo da estrutura física de tábuas, escolas de uma sala só e pouco espaçosa, materiais pedagógicos rudimentares ou inexistentes e muitas vezes uma escola multisseriada (Barros et al., 2021, p.07).

Apesar da ampliação da oferta até os anos finais, a escola não atendia as necessidades pelo número de salas disponíveis (1 sala, e mais a secretaria que era usada como sala de aula), sendo assim, usavam-se espaços improvisados como a sede do clube de futebol, barracão comunitário ou cozinha da comunidade. A escola atual, conforme expressa na figura 1 foi inaugurada em 2012 e conta com 04 salas de aula, 01 secretaria, 01 cozinha e 04 banheiros. A instituição é caracterizada como de porte médio pelo catálogo de escolas do INEP- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, em uma escala que vai entre 51 a 200 matrículas. Embora tenha sido ampliada em 03 salas de

aulas, o número não é suficiente tendo em vista que a escola atende alunos do ensino modular.

Figura 2

EMEIF Prof^a Perpétua Figueira durante o período da enchente



Fonte: Acervo da escola no facebook²³, 2014.

As turmas de ensino fundamental seguem o calendário diferenciado de várzea, no entanto, durante o período das cheias a escola atende os alunos do ensino médio que segue o calendário das escolas estaduais. Na figura 2 registra-se esse momento, alguns alunos chegam à escola por meio de suas embarcações próprias ou de suas famílias, que são atracadas na própria escola. É no atendimento a essa realidade que os desafios se impõem mais fortemente, pois a enchente recobre o assoalho da escola sendo necessário remanejar os alunos para o barracão comunitário quando a água invade a escola.

A figura 3 retrata esse momento em que a presença da água avança sobre o espaço da escola, o que torna impossível a

²³<https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1402509713336979&set=pb.100007338905870.-2207520000&type=3>. Acesso em 26 de abril de 2023.

continuidade das aulas, exigindo a paralização ou o remanejamento dos alunos para outro local.

Figura 3

EMEIF Profª Perpétua Figueira invadida pelas águas



Fonte: Acervo da escola no facebook²⁴, 2014.

Para Anderson e Pereira (2022) os impactos de podem provocar perda de material pedagógico, equipamentos, alimentação escolar, desalojamento de alunos e professores e outros aspectos que representam interferência do ato educativo. Os autores salientam que somente no período que as águas baixam que se pode dimensionar os danos causados pelas enchentes, que vão desde a necessidade de pequenos reparos, até casos em que a única alternativa é a construção de um novo prédio.

Nas questões referentes à lotação dos professores a EMEIF Profª Perpétua Figueira possui 07 professores lotados, sendo 04 concursados com nível médio (atualmente possuem

²⁴ <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1435021420085808>. Acesso em 26 de abril de 2023.

formação em nível superior, mas o concurso é em nível médio, permitido a atuação desses profissionais por possuírem formação no curso de magistério) e 03 contratados. Dos 03 professores contratados, 02 complementam carga horária em outra escola do polo, no caso do professor que ministra aula de educação física a atuação se dá em 03 escolas, na escola Profª Perpétua Figueira (seu local de residência), na escola Dom Pedro I e na Escola Maria Zíbia Andrade Vieira.

A outra escola do polo Ipaupixuna é a EMEIF Dom Pedro I, é uma escola de pequeno porte, com apenas duas salas de aulas, secretaria, cozinha e 02 banheiros.

Figura 4:
EMEIF Dom Pedro I



Fonte: Arquivo pessoal de Isabely Magno, 2023.

De acordo com o recorte pesquisado de 2010-2022, verificou-se que a escola entre os anos de 2010 a 2013 ofertou apenas turmas de pré-escola e anos iniciais, no entanto, em 2010, 2011 e 2013 nota-se a oferta de turmas de EJA-Educação e Jovens e Adultos com 22, 8 e 7 alunos respectivamente. Tais números indicam que a oferta de anos

iniciais criou uma demanda de adultos que necessitavam de formação nos anos finais. A oferta de anos finais começa em 2013 e permanece até 2017, a partir daí os alunos são transportados para estudar na escola Profª Perpétua Figueira. Sobre a oferta de educação especial se tem registro a partir de 2019.

Na comunidade Vila Barbosa, o corpo docente da Escola Dom Pedro I é atualmente formado exclusivamente por profissionais contratados. Anteriormente, havia apenas uma professora efetiva na escola, que se aposentou há alguns anos. Há 05 professores atuando na escola, destes apenas 03 são lotados na própria instituição, os outros dois são lotados na EMEIF Profª Perpétua Figueira conforme situação mencionada anteriormente.

A EMEIF Profª Maria Zíbia Andrade Vieira é a terceira escola do polo, localiza-se na comunidade Menino Deus-Ipaupixuna. As informações presentes no Projeto Político Pedagógico (PPP) revelam que a escola teve sua construção no ano de 2004. Até esse ano, a comunidade carecia de um espaço adequado para a educação. O PPP não esclarece se, até aquele momento, o espaço escolar era inadequado ou se não havia sido construído nenhum prédio escolar, resultando em aulas realizadas em barracões comunitários. O documento também sugere uma representação idealizada da construção da escola, atribuindo-a à benevolência e à sensibilidade do prefeito da época.

O Exmo. Sr. Haroldo Haroldo Heráclito Tavares da Silva, que sensibilizado com a educação de crianças, adolescentes e jovens da comunidade que na época não tinham um lugar adequado para estudarem, resolveu então mandar construir o referido prédio escolar para atender não somente alunos da própria comunidade, mas também de comunidade vizinhas, para frequentarem de 5ª a 8ª série do ensino

fundamental e EJA (educação de jovens e adultos) (ÓBIDOS, 2023, s.p)

A demora para que a comunidade de Menino Deus contasse com um espaço adequado para a oferta de educação não apenas reflete a situação específica dessa comunidade, mas também evidencia uma realidade mais ampla do Brasil, em que as escolas rurais costumam ser deixadas em segundo plano. A informação destacada na parte "b" do excerto acima ressalta o atendimento não só do ensino fundamental, mas também da educação de jovens e adultos, não apenas para a comunidade local, mas também para aquelas situadas nas proximidades. A afirmativa presente no PPP do atendimento de EJA a partir da construção da escola em 2004, demonstra que essa escola foi a primeira do polo que teve a expansão de etapas que contemplasse os anos finais, visto que alunos da comunidade Vila Vieira foram transportados por alguns anos para essa escola.

Esse movimento foi importante para a conquista do ensino médio na comunidade Vila Vieira, garantindo o funcionamento das primeiras turmas do SOME e, demonstra a necessidade histórica de oferta de todas as etapas da educação básica nessas comunidades.

O PPP registra o estrago causado pelas cheias sobre a escola, como do caso do prédio escolar entregue em 2004, “por motivo da grande enchente do rio Amazonas foi totalmente destruído no ano de 2008 ficando a comunidade novamente sem prédio escolar e as aulas passaram a funcionar em um barracão comunitário assim também como sedes sociais da comunidade (ÓBIDOS, 2023, s.p) ”.

Figura 5

Prédio atual da EMEIF Prof^a Maria Zíbia Andrade Vieira no período da seca



Fonte: Arquivo pessoal de Manuela Costa, 2023.

A figura 5 retrata o atual prédio da escola, a enchente e vazante anualmente afetam a altura do prédio escolar em relação ao solo. Trata-se do fenômeno de terras crescidas, as quais por meio das cheias depositam camadas de sedimentos que vão acumulando e aterrando as construções até que seu assoalho fique baixo, tornando a escola mais suscetível a inundações no período da cheia.

Na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Maria Zíbia Andrade Vieira, durante o período de 2010 a 2022, a oferta educacional abrangia os segmentos da pré-escola, anos iniciais e finais. Excepcionalmente, no ano de 2020, não houve oferta da pré-escola. A oferta de turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) aparece nos anos de 2013 e 2018. O atendimento à Educação Especial teve início na instituição em 2017, estendendo-se até o ano de 2020 (QEdu, 2023).

No que diz respeito à condição funcional docente, a Escola Maria Zíbia Andrade Vieira conta com sete professores em seu corpo docente, dos quais três são funcionários concursados, enquanto os quatro restantes são contratados. Dentre esses professores contratados, três estão alocados em escolas distintas dentro do Polo educacional (professor que ministra aula de educação física no polo, lotado na EMEIF Profª perpétua Figueira) e os outros dois lotados na EMEIF Dom Pedro I. Nestes dois últimos casos, a atuação das professoras se dá fora de sua área de formação, ambas são formadas em pedagogia e teologia e atuam, uma com a disciplina de Língua estrangeira/Inglês e Ensino Religioso e a outra História de Óbidos e Estudos Amazônicos (SEMED, 2022).

O recorte da pesquisa abrangeu o período da pandemia de COVID-19. Apesar de fornecer uma breve visão sobre como a educação foi conduzida durante a pandemia, o PPP da Escola Maria Zíbia Andrade Vieira não menciona as dificuldades enfrentadas durante esse período de crise sanitária. É amplamente reconhecido que esse processo não ocorreu de forma positiva, especialmente nas áreas urbanas, e ainda mais nas regiões de várzea da Amazônia, que há muito tempo lidam com problemas históricos, como a falta de energia elétrica e a escassez de tecnologias educacionais. Especificamente no contexto amazônico, a ausência de energia elétrica representa um obstáculo significativo para a implementação de tecnologias educacionais, especialmente nas escolas.

Nas escolas localizadas nas regiões de várzea, com destaque para o polo Ipaupixuna, constatou-se a inviabilidade de adotar o ensino remoto, em razão da ausência de infraestrutura elétrica e de equipamentos tecnológicos nas comunidades. Embora as escolas possuam sistemas fotovoltaicos, estes se

revelam inadequados para suprir a demanda energética necessária para a plena utilização das tecnologias educacionais.

Conclusões

Neste estudo, partimos da premissa de que as escolas localizadas em áreas de várzea apresentam uma configuração distinta das escolas urbanas e rurais, uma compreensão derivada da experiência prática, vivenciada por meio do estudo ao longo da educação básica. Posteriormente o esforço de estudo analítico no mestrado e na pesquisa ajudou a melhor compreender algumas das questões envolvidas a esse objeto. Colocamos como problema central: quais aspectos singulares das escolas pertencentes ao polo Ipaupixuna apontam para uma configuração diferente das escolas rurais tradicionais? Propomo-nos no objetivo geral como as escolas se organizam material e pedagogicamente frente às mudanças demandadas pelos processos de enchente e vazante.

A pesquisa identificou que essas instituições formadas por escolas nucleadas em áreas de várzea enfrentam desafios que envolvem as questões trazidas pelas mudanças sazonais de enchente e vazante e para além disso, a realidade de alunos, professores e gestores é desafiadora, sobretudo, pela necessidade de deslocamento para atendimento entre as escolas. Esses conjuntos de fatores interagem, de modo a se verificar a precarização do trabalho destes profissionais, que acabam tendo que encontrar maneiras a partir de seus próprios esforços e proventos para custear o deslocamento para o trabalho de atendimento e deslocamento entre as escolas do polo Ipaupixuna.

Essa rotina acaba oferecendo perigos, pois os profissionais se desdobram para fazer esse atendimento em pequenas embarcações motorizadas, enfrentando riscos de chuvas,

temporais e maresias no rio Amazonas. Tal fato, agrava-se, à medida que se verificou a partir do documento de lotação que os professores que fazem essa rotina são os profissionais contratados, assim como a equipe gestora (também contratados) do polo que precisa fazer o atendimento nas três escolas. Como visto, há casos de professoras contratadas que para complementar carga horária deslocam-se por longas distâncias e ainda assim atuam em disciplinas alheias à sua formação.

Verificou-se que as cheias dos rios têm impactos significativos nessas comunidades e nas escolas, como evidenciado pelo caso da EMEIF Prof^a Maria Zíbia de Andrade Vieira, cujo prédio foi destruído durante a enchente de 2008 e, no caso da EMEIF Prof^a Perpétua Figueira que em 2014 teve seu espaço inundado pelas águas. Principalmente no caso de inundações, trata-se de um processo que não se dá esporadicamente e ocorre com certa frequência, sobretudo, em casos de grandes enchentes, ou ainda pelo fenômeno de terras crescidas que alteram a altura da escola em relação ao solo.

A análise revelou que as escolas do campo, incluindo as de várzea, enfrentam desafios de precarização e fechamento questões que excedem as particularidades ambientais. O fechamento de escolas, como observado no polo Ipaupixuna, muitas vezes é justificado pelo discurso neoliberal que considera a educação como uma mercadoria. Esse processo resulta na necessidade de deslocamento dos alunos para escolas nucleadas sustentado pelo uso do transporte escolar. Além disso, as condições mínimas de funcionamento das escolas, como a falta de energia elétrica e infraestrutura inadequada, podem comprometer o ambiente de aprendizagem.

Pela pesquisa verificou-se que tendo sido ampliadas a oferta de séries nas comunidades, a infraestrutura não acompanha essa ampliação, especialmente na quantidade de salas. Isto

representa uma das contradições presentes na organização por meio da nucleação, no qual os decretos municipais que implantaram esse modelo exigem que a escola polo apresente condições superiores às anexas, pois receberá número maior de estudantes vindos de outras comunidades. Portanto, melhorar a infraestrutura física, ainda se constitui uma necessidade latente.

Por fim, a pesquisa destaca que as escolas de várzea enfrentam desafios que vão além das questões relacionadas às cheias dos rios, como a mudança no calendário escolar em 2022, que impactou negativamente a quantidade de dias letivos, pois com a enchente atingindo a escola Prof^a Perpétua Figueira as aulas ficaram suspensas por quase dois meses. Esses aspectos exigem uma análise mais aprofundada para compreender suas implicações para além da percepção inicial.

Referências

- Albarado, E. da C., Russo, D. V. S. de S. e Hage, S.A. M. (2022). Currículo e projeto político pedagógico nas escolas do campo, das águas e florestas reflexões com as territorialidades da Amazônia Paraense e Amazonense. *Caderno RCC#29*, 9(2), 130-136. <https://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/1386/832>.
- Anderson, L.O. e Pinheiro, R.L.G. (2022) Impacto das cheias na estrutura física de escolas de várzea em Santarém. *Revista Ibero Americana de Ciências Ambientais* (13), 294-313. <https://doi.org/10.6008/CBPC2179-6858.2022.003.0024>.
- Barros, J. A., Matias, J. C., e Jovani de Oliveira Nunes, M. (2021). Escolas rurais na região amazônica: traços da política e administração pública em Rondônia. *Revista De*

- Educação Pública*, 30 (jan/dez), 1–24.
<https://doi.org/10.29286/rep.v30ijan/dez.11754> .
- Burawoy, M. (2014). *Marxismo Sociológico: Quatro países, quatro décadas, quatro grandes transformações e uma tradição crítica*. Tradução Marcelo Cizaurre Guirau, Fernando Rogério Jardim. (1ª ed.). Alameda.
- Canto, O. (2007) *Várzea e varzeiros da Amazônia*. Editora Museu Paraense Emílio Goeldi.
- Castanha, A. P. (2012). O uso da legislação educacional como fonte: orientações a partir do marxismo. *Revista HISTEDBR On-Line*, 11(41e), 309–331.
<https://doi.org/10.20396/rho.v11i41e.8639912>
- Chaves, R.de S. e Vieira, L. S. (2012) Potencial das várzeas da Amazônia: Uso e manejo. Em: R. Chaves, *Potencial das várzeas da Amazônia: uso e manejo* (pp. 14-24). FAEPA.
- Colares, A. A., e Colares, M. L. I. S. (2021) Retratos de escolas de várzea na Amazônia brasileira (PA). Em P. Leonardi (1. Ed.). *Um mar de escolas Mergulhos na História da Educação (1850-1980)* (pp. 35-48). Appris editora.
- de Matos Costa França, D. (2021). Escolarização básica no Brasil: evoluções, permanências e contrastes entre a população rural e urbana. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 6, e8998.
<https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e8998>.
- Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Profª Maria Zíbia Andrade Vieira. (2023) *Projeto Político Pedagógico*. Óbidos -PA (setembro).
- Hage, S. A. M. (2014). Transgressão do Paradigma da (multi) Seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo. *Educação & Sociedade*, 35(129), 1165–1182. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302014144531>
- Pereira, W. do S. C. (2022) *O fórum de educação do campo, águas e florestas da Amazônia: realidades, contradições e*

- Possibilidades na construção das políticas Educacionais no período de 2014-2018* [Tese de doutorado, Universidade Federal de São Carlos]. Repositório da UFSCAR <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16271> .
- Decreto nº 017/2008 [Prefeitura Municipal de Óbidos].
Dispõe sobre a criação do sistema de nucleação de Escola da Zona Rural, nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino. Fevereiro do 2008.
- Decreto nº 418/2010 [Prefeitura Municipal de Óbidos].
Dispõe sobre a polarização da rede municipal de ensino de Óbidos. Agosto do 2010.
- Decreto nº 315/2019 [Prefeitura Municipal de Óbidos].
Dispõe sobre extinção de escolas municipais do meio rural. Outubro do 2019. <https://obidos.pa.gov.br/wp-content/uploads/2019/12/315.pdf>.
- Roman, A. S., de Souza, D., Zaim-de-Melo, R., Garcia, M. e Gonçalves, J. (2021). Caracterização das “Escolas das Águas”: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Research, Society and Development*, 10(5), e50110515321. <https://doi.org/10.33448/rsd-v10i5.15321>
- Secretaria Municipal de Educação de Óbidos. *Polo 17 Ipaupixuna ano letivo 2022*.
- Santos Bezerra, M. C. dos, Bezerra Neto, L. e Lima, E. N. (2011) Programa Escola Ativa: De que educação para o trabalhador do campo estamos falando? Em: Bezerra Neto, L. e Santos Bezerra, M.C. dos (Orgs). *Educação para o campo em discussão: Reflexões sobre o programa Escola Ativa* (pp.19-42). Premier.
- Souza, R. R. de. (2016) *A nucleação escolar no assentamento Vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo*. [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de São Carlos], Repositório da

UFSCAR

<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12288?show=full>.

- Taffarel, C. N. Z. e Queiroz, S. G. (2022). A juventude do campo e a disputa de projetos de escolarização: relações entre capital, trabalho e educação. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 12(1), 363–382. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v12n1a2023-67552>
- Vasconcellos, E. A. de. (1993). Agrupamento de escolas rurais: alternativa para o impasse da educação rural? *Cadernos De Pesquisa*, (86), 65–73. <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/940>

Capítulo 6

Visões iniciais: um estudo analítico das percepções de futuros professores de física sobre o perfil teórico do conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo

Visiones iniciales: un estudio analítico de las percepciones de futuros profesores de física sobre el perfil teórico del conocimiento tecnológico pedagógico del contenido

Lucas Eduardo de Siqueira

Universidade Federal do Paraná

Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-5254-5991>

lucas.edspf@gmail.com

Everton Bedin (Asesor de tesis)

Universidade Federal do Paraná

Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-5636-0908>

bedin.everton@gmail.com

Resumo

Este artigo descreve as percepções de um grupo de professores em formação inicial em física sobre o perfil teórico do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK) que detém. Para isso, a partir dessa pesquisa de objetivo descritivo, natureza básica e abordagem quantitativa, 13 Graduandos em Licenciatura em Física (GLF) responderam um questionário de autorrelato organizado nas

sete bases do TPACK, a partir da escala Likert de quatro pontos. Esse questionário, enviado via link aos GLF, foi analisado de forma quantitativa por meio do software Statistical Package for the Social Sciences, versão 20. Após os testes de Alfa de Cronbach e Kolmogorov-Smirnov, identificou-se a necessidade de analisar os dados com o teste não paramétrico Kruskal-Wallis, considerando uma significância de $p < 0,05$. Ao término, considerando as variáveis Período no Curso e Idade, percebeu-se que: i) em relação à categoria Período no Curso, os GLF que estão no 9º período apresentam tendência positiva e densidade central sobre as assertivas CP1 e CTPC2; e, ii) sobre a categoria Idade, os GLF com idade entre 20 e 23 anos apresentam uma concordância superior em relação as assertivas CT3 e CTC4.

Palavras-chave: TPACK, Formação Docente, Análise quantitativa.

Resumen

Este artículo describe las percepciones de un grupo de profesores en formación inicial en física sobre el perfil teórico del Conocimiento Tecnológico Pedagógico del Contenido (TPACK) que poseen. Para ello, a partir de esta investigación de objetivo descriptivo, naturaleza básica y enfoque cuantitativo, 13 Estudiantes de Licenciatura en Física (ELF) respondieron un cuestionario de autoinforme organizado en las siete bases del TPACK, a partir de la escala Likert de cuatro puntos. Este cuestionario, enviado vía enlace a los ELF, fue analizado cuantitativamente mediante el software Statistical Package for the Social Sciences, versión 20. Tras las pruebas de Alfa de Cronbach y Kolmogorov-Smirnov, se identificó la necesidad de analizar los datos con la prueba no paramétrica Kruskal-Wallis, considerando una significancia de $p < 0,05$.

Al término, considerando las variables Período en el Curso y Edad, se observó que: i) en relación con la categoría Período en el Curso, los ELF que están en el 9° período presentan una tendencia positiva y densidad central sobre las afirmaciones CP1 y CTPC2; y, ii) sobre la categoría Edad, los ELF con edad entre 20 y 23 años presentan una concordancia superior en relación con las afirmaciones CT3 y CTC4.

Palabras clave: TPACK, Formación Docente, Análisis cuantitativo.

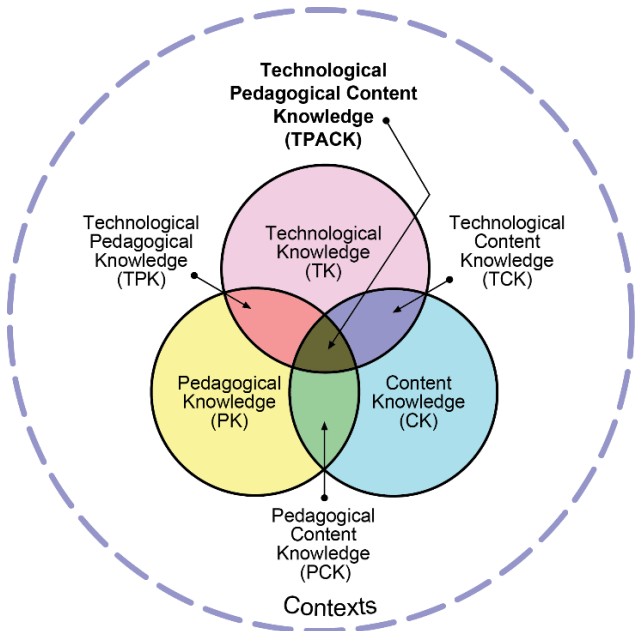
Introdução

A escola atual, a atuação do professor, enfrenta grande dificuldade para transformar a demanda desorganizada e fragmentada de informações em conhecimento (Gómez, 2015). Essa dificuldade enfrentada deriva da ideia de que esse conhecimento, além de ter sentido para o estudante, deve ser contextualizado diante da realidade do sujeito, contemplando o momento de evolução tecnológica em que vive. Logo, as novas tecnologias não devem mais ser apenas inseridas, mas também ensinadas. Misha e Koehler (2006) abordam que um ensino eficaz mediado pela tecnologia deve respeitar três componentes principais: o Conteúdo (C), a Pedagógica (P) e a Tecnologia (T). Todas elas são igualmente importantes e a sua união integra a estrutura primária do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (CTPC). As superposições desses componentes resultam em três novas bases de conhecimento.

O Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK) (Mishra & Koehler, 2006), traduzido com a sigla CTPC no Brasil, aprimorado a partir dos pressupostos de Shulman (1986) sobre o Conhecimento Pedagógico do

Conteúdo (PCK), desempenha um papel crucial na formação docente, propiciando uma base sólida interseccionada para uma educação contemporânea e eficaz. No contexto atual, em que a tecnologia permeia todos os aspectos da sociedade, tornou-se imperativo que os educadores estejam bem preparados para incorporar as ferramentas e os recursos tecnológicos de maneira significativa em suas práticas pedagógicas, em que a inserção ocorra a partir da intersecção tecnologia-didática-conteúdo (Baran et al., 2011).

Figura 1.
Framework CTPC



Fonte: <https://punyamishra.com/tpack/>

A Figura 1 ilustra quais são os conhecimentos necessários para que o professor desenvolva a sua prática e trabalhe os conceitos de sua disciplina pelo uso de práticas pedagógicas

que se apropriam das tecnologias, de maneira conjunta, respeitando as necessidades de aprendizagem dos alunos (Bedin et al., 2023).

Conhecimento Tecnológico (TK traduzido para CT): trata-se de um conhecimento dinâmico e em constante evolução, condicionado pelo contexto da sociedade atual; implica na necessidade contínua de atualização e adaptação do professor frente às novas tecnologias emergentes. Especificamente, no campo das Tecnologias Digitais (TD), este conhecimento abrange o domínio de sistemas operacionais e *hardware* de computadores, bem como a proficiência no uso de ferramentas de software convencionais, incluindo navegadores web, simuladores, programas de edição de conteúdos, entre outros.

Adicionalmente, envolve a compreensão básica de instalação e atualização de *hardware* e *software*, manutenção de arquivos de dados e acompanhamento das inovações tecnológicas constantes (Siqueira e Bedin, 2023). Assim, Baran et al. (2011) argumentam que o conhecimento relativo às diversas tecnologias essenciais para o desenvolvimento de competências transita por uma ampla gama de ferramentas, as quais vão desde as mais tradicionais, como lápis e papel, giz e quadro, até as mais avançadas, incluindo conteúdos digitais, simulações e *softwares* de última geração.

Conhecimento do Conteúdo (CK traduzido para CC): refere-se ao domínio do conteúdo que será ensinado ou aprendido. Este conhecimento constitui um dos pilares fundamentais para a eficácia docente, pois envolve o domínio completo dos conteúdos de uma disciplina, abarcando tanto as teorias quanto as práticas inerentes ao respectivo campo do saber. Os docentes devem, portanto, compreender a natureza do conhecimento e os métodos de investigação em diferentes áreas, além de reconhecer a relação desses elementos com os

níveis de dificuldade apropriados ao público-alvo (ensino fundamental, médio ou superior).

Jang e Tsai (2013) destacam que o CC necessário ao docente transcende a simples memorização de fatos e conceitos, envolvendo também a compreensão de como esses conhecimentos estão estruturados. A profundidade desse conhecimento permite a seleção de conteúdos que sejam apropriados e relevantes para os alunos, atendendo às suas necessidades e questionamentos. A principal diferença entre o CC de um professor e de um especialista reside na capacidade do docente de transformá-lo em formatos acessíveis e compreensíveis para os estudantes (Bedin et al., 2023).

Conhecimento Pedagógico (PK traduzido para CP): refere-se ao conhecimento aprofundado dos processos que envolvem a prática pedagógica, com o objetivo de alcançar conclusões, valores e metas educacionais. No CP são abordados aspectos da aprendizagem do aluno, gestão de sala de aula, desenvolvimento e implementação de planos de aula e avaliação do desempenho discente. Inclui o domínio das técnicas e métodos pedagógicos utilizados em sala de aula, a compreensão da natureza do público-alvo e as estratégias para avaliar a compreensão dos alunos. Professores com um conhecimento profundo das práticas pedagógicas compreendem como os alunos constroem conhecimento e adquirem habilidades, constituindo hábitos mentais e atitudes de aprendizagem significativas (Bedin et al., 2023).

Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (PCK traduzido para CPC): tensiona-se a discussão central da representação de conceitos, técnicas pedagógicas, pontos que determinam a dificuldade ou facilidade de aprendizagem de certos conceitos, o conhecimento prévio dos alunos e as teorias de ensino. Envolve a habilidade de ensinar um conteúdo específico, partindo dos conhecimentos prévios dos alunos,

adaptando e utilizando diversas formas os materiais necessários nesse processo. Niess (2011) propõe que para desenvolver esse conhecimento nos professores ocorreram diversas discussões ao longo dos anos, culminando na identificação de cinco domínios de conhecimento que são impactados e devem ser considerados: o conteúdo, o currículo, a pedagogia, os alunos e as escolas; esses domínios devem interagir, reconhecendo a abrangência do contexto educacional, que vai além da sala de aula (Niess, 2011).

Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (TCK traduzido para CTC): abarca-se à compreensão das interações e limitações mútuas entre tecnologia e conteúdo. Entender o impacto da tecnologia na prática e no conhecimento de uma determinada disciplina é essencial para o desenvolvimento e uso de ferramentas tecnológicas adequadas para fins educacionais. Os professores devem dominar não apenas os conteúdos que ensinam, mas também ter uma compreensão profunda de como a aplicação da tecnologia pode transformar esses conteúdos. Por exemplo, as simulações em Física têm alterado a maneira como experimentos são realizados, bem como a representação e a compreensão dos conceitos físicos.

O CTC é o tipo de conhecimento que exige atualização constante por parte dos professores, pois o mundo e as perspectivas sobre ele estão em constante mudança, e é necessário que essas mudanças sejam ensinadas aos alunos. Segundo Brantley-Dias (2013), trata-se não apenas de conhecimento, mas também de habilidades que o docente precisa desenvolver para promover eficazmente suas práticas pedagógicas, de modo a alcançar os estudantes de maneira eficaz.

Conhecimento Tecnológico Pedagógico (TPK traduzido para CTP): refere-se à compreensão de como o

ensino e a aprendizagem se transformam com o uso de tecnologias específicas. Isso inclui o conhecimento das possibilidades e limitações pedagógicas de diversas ferramentas e recursos tecnológicos em relação às estratégias pedagógicas em cada disciplina. De outra forma, o CTP implica na habilidade do professor em utilizar determinadas tecnologias para aprimorar seu processo de ensino e aprendizagem; logo, abrange a capacidade de escolher a tecnologia específica que melhor se adapta aos objetivos e aos conceitos a serem trabalhados (Cibotto e Oliveira, 2017).

O CTP sofreu uma mudança conceitual significativa com a implementação de tecnologias no contexto escolar, especialmente com as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Atualmente, isso envolve identificar quais conhecimentos o professor precisa desenvolver para entender e ensinar por meio das tecnologias digitais, considerando que esses recursos tecnológicos são fundamentais para os métodos pedagógicos contemporâneos (Niess, 2011). Afinal, é a base do conhecimento que “diz respeito à habilidade de utilizar tecnologias educacionais nos processos de ensino e aprendizagem” (Siqueira e Bedin, 2023, p. 6).

Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK traduzido para CTPC): trata-se da intersecção das três bases de conhecimento: tecnologia, conteúdo e pedagogia. Compreender esse conhecimento vai além do entendimento isolado de cada componente, envolve a integração de como essas formas de conhecimento interagem. Isto é, trata-se de uma forma de superar as interações múltiplas, abrange também o ensino e a aprendizagem de uma disciplina específica, utilizando técnicas pedagógicas que aproveitam adequadamente as tecnologias para abordar o conteúdo de forma diferenciada, atendendo às necessidades de

aprendizagem dos alunos (Mishra & Koehler, 2006; Bedin et al., 2023).

Mishra & Koehler (2006) definem o CTPC como o conhecimento necessário para que o professor utilize a tecnologia no ensino para se ensinar um conteúdo com qualidade. Isso requer o desenvolvimento de uma compreensão diferenciada das relações complexas dos conhecimentos anteriores, empregando esse entendimento para desenvolver estratégias específicas adequadas a cada contexto e suas singularidades. É comparável a uma nova forma de alfabetização, baseada no desenvolvimento de habilidades, competências e conhecimentos práticos que transcendem o conhecimento específico de disciplinas, tecnologias ou práticas pedagógicas. Este conceito, para Mishra (2019), também envolve o contexto no qual o professor está inserido, denominado Conhecimento Contextual (CK), ou Conhecimento Contextual do Professor (CCP) em português.

Nesse campo, em decorrência ao exposto acima, entende-se que a formação docente em Física não se trata apenas de transmitir informações científicas, mas também de inspirar os estudantes a se envolverem ativamente com o conteúdo, compreendendo sua relevância e aplicação no mundo real, com o auxílio das tecnologias. Nesse campo, o TPACK permite que os professores transcendam a simples entrega de fatos e teorias, capacitando-os a criar experiências de aprendizado envolventes e interativas, visto que o docente adquire uma postura reflexiva em relação à incorporação criteriosa das ferramentas tecnológicas com propósito pedagógico, demonstrando proficiência na abordagem dos potenciais desafios suscetíveis de emergir durante a implementação dos referidos recursos (Da Silva et al., 2021).

Ao compreender profundamente o conteúdo que ensinam, os professores podem identificar as melhores estratégias para apresentá-lo de maneira acessível aos alunos (Cleophas e Bedin, 2022b). O conhecimento tecnológico agrega um elemento adicional a essa equação, permitindo a escolha de ferramentas que amplifiquem a compreensão e a exploração do conteúdo, seja através de simulações virtuais, experimentos práticos assistidos por tecnologia, ou plataformas de aprendizado online. O TPACK capacita os educadores a adaptarem as suas abordagens às necessidades individuais e estilos de aprendizagem dos alunos.

A relevância e a importância do TPACK se estendem ao desenvolvimento de habilidades essenciais para o século XXI, como pensamento crítico, resolução de problemas e colaboração. Os professores que dominam o TPACK estão mais bem posicionados para orientar os estudantes na aplicação criativa da tecnologia para explorar conceitos científicos, desenvolver projetos inovadores e colaborar com colegas de classe (Cleophas e Bedin, 2022a). Em última análise, a formação docente em Física enriquecida pelo conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo não apenas eleva a qualidade do ensino, mas também promove a formação de cidadãos mais aptos a compreender e a enfrentar os desafios científicos e tecnológicos do mundo contemporâneo.

Assim, é imperativo investir na capacitação de docentes na área de Física, para que possam habilitar as gerações futuras com as habilidades e o entendimento necessários para navegar com sucesso em um mundo em constante evolução, questiona-se: quais são as percepções que graduandos em Física Licenciatura possuem sobre o próprio perfil teórico TPACK? Logo, a partir de uma investigação na formação inicial docente, esse artigo visa apresentar as percepções sobre

o próprio perfil teórico TPACK que graduandos em Licenciatura em Física detém.

Nesse aspecto, essa investigação assume um papel de destaque no contexto da formação inicial docente, visto que este objetivo se revela de suma importância em diversos aspectos que permeiam a qualidade do ensino de física e o desenvolvimento profissional dos futuros educadores. Afinal, a compreensão das percepções dos graduandos sobre seu perfil TPACK possibilita uma análise crítica das lacunas existentes na formação inicial docente e, portanto, identificar áreas onde os estudantes se percebem menos preparados para integrar a tecnologia, a pedagogia e o conteúdo específico da física é crucial para ajustar currículos e práticas de ensino, visando uma formação mais eficaz e alinhada com as demandas contemporâneas da educação.

Além disso, ao explorar as percepções dos graduandos, é possível atualizar o currículo de formação de professores, incorporando novas tecnologias educacionais e adaptando abordagens pedagógicas para melhor atender às necessidades do ensino de física. Essa atualização curricular promove uma formação mais alinhada com as exigências do contexto educacional atual, preparando os futuros professores para enfrentar os desafios da sala de aula de forma mais eficiente. Outro ponto relevante é a contribuição para a qualidade do ensino de física, dado que, ao compreender as percepções dos graduandos sobre seu próprio perfil TPACK, é possível avaliar a eficácia da formação inicial docente em prepará-los para o exercício da profissão, contribuindo para o aprimoramento das práticas pedagógicas, promovendo um ensino de qualidade que integra de maneira efetiva a tecnologia, a pedagogia e o conteúdo da física.

Metodologia da Pesquisa

Essa pesquisa, que apresenta abordagem quantitativa, objetivo descritivo e natureza básica, foi desenvolvida com a participação voluntária de 13 graduandos em Licenciatura Física (GLF), da Universidade Federal do Paraná, contemplando uma turma de estágio curricular supervisionado, escolhida por conveniência, visto que o pesquisador se formou no referido curso. A pesquisa foi aprovada no Comitê de Ética da referida instituição, considerando o nº do Certificado de Apresentação de Apreciação Ética - CAAE nº. 57500022.3.0000.0102.

Nesse campo, considerando o objetivo dessa pesquisa, os dados foram fundamentados em um questionário de autorrelato adaptado, proposto por Mishra & Koehler (2006), validado por Koh et al. (2010) e adaptado à língua portuguesa por Rolando (2017). O questionário foi elaborado de forma on-line, disponibilizado aos GLF via *QRCode* (Figura 2), hospedado na plataforma Google Formulários porque, de maneira assíncrona e conveniente, as respostas dos participantes são armazenadas na nuvem, permitindo o seu *download* em formato de planilha Excel em qualquer momento e localidade.

Figura 2.

Questionário disponibilizado aos licenciandos



Fonte: os autores, 2024

Para avaliar a confiabilidade do questionário empregado na geração de dados, foi calculado o coeficiente de Alfa de *Cronbach*, visto ser amplamente reconhecido como um dos principais indicadores de consistência interna de uma escala (Streiner, 2003). Um valor mínimo aceitável para o coeficiente é 0,70, sendo que qualquer valor inferior a esse limiar é indicativo de baixa consistência interna. Por outro lado, um valor máximo esperado é de 0,90, visto que valores acima desse limite podem sugerir redundância ou duplicação de itens, indicando que vários itens estão medindo precisamente o mesmo construto e, portanto, itens pleonásticos devem ser eliminados. Assim, valores de coeficiente Alfa de *Cronbach* na faixa de 0,80 a 0,90 são perfeitos, demonstrando a credibilidade do instrumento a partir da consistência dos dados (Streiner, 2003). Portanto, o valor obtido nesta pesquisa demonstra um alto nível de confiabilidade, visto que o coeficiente de Alfa de *Cronbach* calculado foi de 0,872. Este valor, na visão de Landis e Koch (1977, p. 165) é considerado “quase perfeito”.

Ainda sobre o questionário, ao tocante o conteúdo, na primeira seção, abordou-se questões relacionadas ao perfil dos GLF, seguindo de uma seção dissertativa sobre a relação entre conteúdo, tecnologia e prática pedagógica. A terceira seção sondava, com questões objetivas, o perfil teórico TPACK de cada GLF. Ressalva-se que nessa seção os GLF pontuaram graus que variaram na escala Likert de 4 pontos, discordo totalmente, discordo, concordo e concordo totalmente; na análise estatística, essas variáveis nominais foram transformadas em variáveis escala, seguindo o caminho de discordo totalmente (1), discordo (2), concordo (3) e concordo totalmente (4).

Assim, de posse dos dados distribuídos de forma não normal e heterogênea no teste de normalidade de

Kolmogorov-Smirnov, utilizou-se o teste Kruskal-Wallis²⁵ para comparar se três ou mais grupos apresentam tendência central de escores de percepção em relação às assertivas sobre o TPACK, atendendo as categorias Idade e Período no Curso. Para tanto, estabeleceu-se o nível de significância estatística em 0,05, isto é, significativo quando $p < 0,05$. Todas as análises estatísticas foram realizadas usando o SPSS Statistics for Windows, versão 20.0.

Resultados e Discussão

Em relação ao perfil dos GLF, 30,8% ($n = 4$) possuía idade entre 20 e 23 anos, 38,4% ($n = 5$) com idade entre 24 e 26 anos e 30,8% ($n = 4$) com idade igual ou maior que 27 anos. Do total, 30,8% ($n = 4$) cursava o 8º período da graduação, 46,1% ($n = 6$) estava no 9º período e 23,1% ($n = 3$) no 10º período. Nesse sentido, considerando que o grupo dos participantes era composto por 13 sujeitos, justifica-se a utilização da estatística nesse estudo pela natureza da pesquisa. A análise estatística permite uma visão abrangente das tendências e padrões individuais, agregando dados de cada sujeito de forma sistemática, possibilitando a extração de insights robustos e generalizáveis sobre os fenômenos educacionais estudados. Ainda, a validade é reforçada pelo valor elevado do Alfa de Cronbach, indicando uma alta consistência interna nas medidas utilizadas, o que promove a qualidade e a confiabilidade do estudo.

A análise a partir do teste de Kruskal-Wallis, presente na Tabela 1, revelou que, para todas as assertivas, apenas a assertiva CP1 [$X^2 (2) = 8,100$; $p < 0,05$] (*Eu sou capaz de*

²⁵ Teste para amostras de distribuição não normal, usado para averiguar se duas ou mais amostras independentes de tamanhos iguais ou diferentes se originam da mesma distribuição.

expandir a capacidade de pensar dos meus alunos criando tarefas desafiadoras para eles) do grupo de Conhecimento Pedagógico e a assertiva CTPC2 [$X^2(2) = 10,272$; $p < 0,05$] (*Eu consigo selecionar tecnologias para usar em minha sala de aula a fim de enriquecer o que eu ensino, como eu ensino e o que os alunos aprendem*) do grupo de Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo exerceram influência significativa em relação ao período em que os GLF estavam.

Não diferente, considerando a categoria Idade, as assertivas CT3 [$X^2(2) = 0,033$; $p < 0,05$] (*Eu sou capaz de criar páginas web (sites) na internet*), referente ao grupo do Conhecimento Tecnológico, e CTC4 [$X^2(2) = 3,182$; $p < 0,05$] (*Eu sou capaz de utilizar diferentes tecnologias apropriadas para estudar e aprender o conteúdo de Física*), do grupo do Conhecimento Tecnológico do Conteúdo, exerceram influência estatisticamente significativa.

Tabela 1.
Resultados da análise do teste Kruskal-Wallis para as assertivas

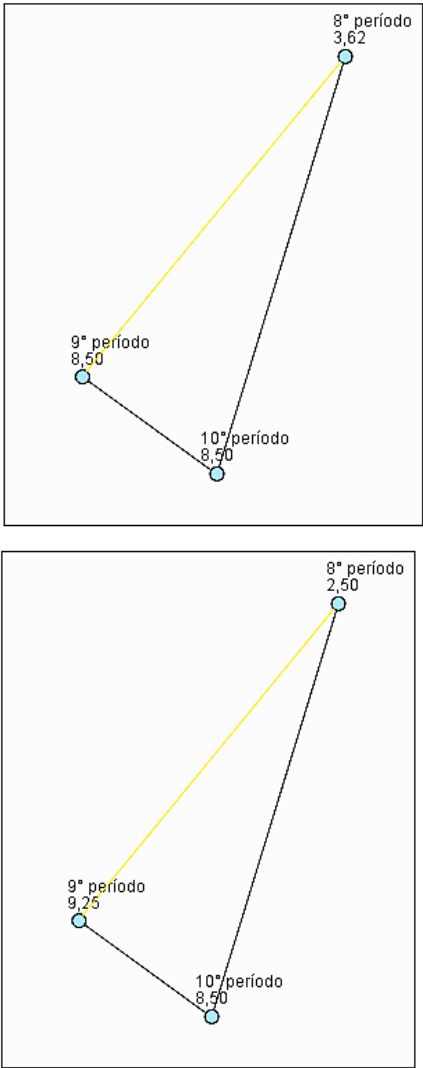
	CC1	CC2	CC3	CC4	CP1	CP2	CP3	CP4
X ²	2,250	1,786	0,959	5,250	8,100	1,750	0,238	0,250
df	2	2	2	2	2	2	2	2
p (Período)	0,325	0,409	0,619	0,072	0,017	0,417	0,888	0,882
p (Idade)	0,662	0,495	0,758	0,084	0,517	0,369	0,783	0,112
	CPC1	CPC2	CPC3	CPC4	CT1	CT2	CT3	CT4
X ²	3,141	1,889	1,167	1,207	0,643	1,273	0,033	1,941
df	2	2	2	2	2	2	2	2
p (Período)	0,208	0,389	0,558	0,547	0,725	0,529	0,984	0,379
p (Idade)	0,427	0,076	0,902	0,398	0,293	0,101	0,011	0,153

	CTP1	CTP2	CTP3	CTP4	CT C1	CT C2	CT C3	CT C4
X ²	0,000	3,333	0,625	0,097	1,54 4	2,98 4	4,69 1	3,18 2
df	2	2	2	2	2	2	2	2
p (Período)	1,000	0,189	0,732	0,952	0,46 2	0,22 5	0,09 6	0,20 4
p (Idade)	0,118	0,245	0,910 ,	0,058	0,37 0	0,16 0	0,12 1	0,00 8
	CTP C1	CTP C2	CTP C3	CTP C4				
X ²	3,225	10,27 2	3,714	0,581				
df	2	2	2	2				
p (Período)	0,199	0,006	0,156	0,748				
p (Idade)	0,902	0,767	0,417	0,873				

Fonte: os autores, 2024

Considerando a identificação de influência das assertivas nas categorias, customizou-se o teste de Kruskal-Wallis para o teste Kruskal-Wallis 1-way ANOVA de múltipla comparação em forma de par (MCFP), a fim de identificar, nas categorias, os grupos que responsáveis pela influência. Assim, como se observa na Figura 3, ao tocante as assertivas CP1 e CTPC2, referentes a categoria Período no Curso, os grupos que exercem influência em ambas as assertivas são os GLF do 8º período com o GLF do 9º período, sendo p = 0,024 para a assertiva CP1 e p = 0,006 para a assertiva CTPC2.

Figura 3.
Análise de influência da categoria Período no Curso para as assertivas CP1 e CTPC2

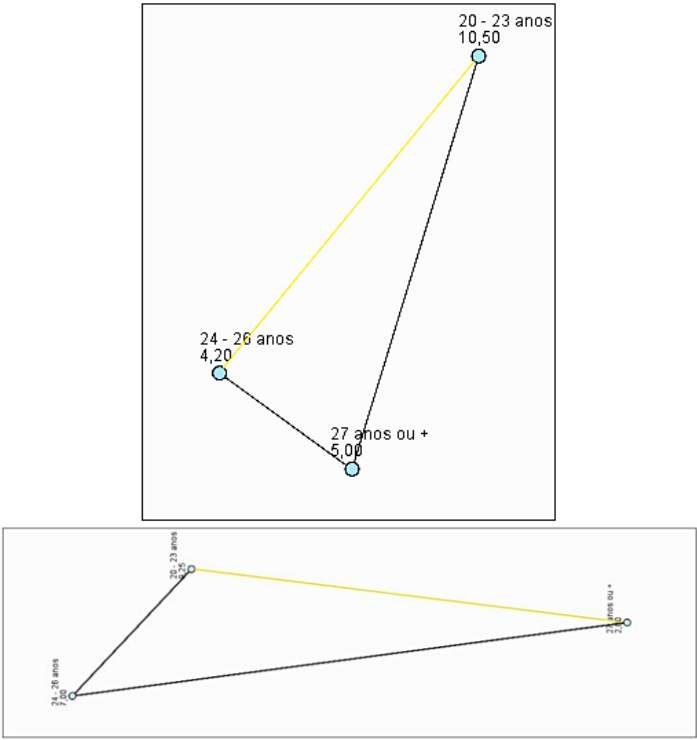


Fonte: os autores, 2024

Para as assertivas CT3 e CTC4, referentes a categoria Idade, o teste Kruskal-Wallis 1-way ANOVA de múltipla comparação em forma de par (MCFP) revelou que os GLF com idade entre 20 e 23 anos discordam dos GLF com idade igual ou superior a 27 anos em relação a assertiva CT3, com $p = 0,09$, e que os GLF com idade entre 20 e 23 anos discordam dos GLF com idade entre 24 e 26 anos, com $p = 0,009$, conforme Figura 4.

Figura 4.

Análise de influência da categoria Faixa Etária para as assertivas CT3 e CTC4



Fonte: os autores, 2024

Sobre o disposto, a partir dos dados no Excel, como pondera o teste Kruskal-Wallis MCFP, realizou-se um rank e observou-se que: 1) em relação à categoria Período no Curso, os GLF que estão no 9º período apresentam tendência positiva e densidade central sobre as assertivas CP1 e CTPC2 em relação aos GLF que estão no 8º período; e, 2) sobre a categoria Idade, os GLF com idade entre 20 e 23 anos apresentam uma concordância superior em relação aos GLF com idade igual ou superior a 27 anos referente a assertiva CT3, e também em relação aos GLF com idade entre 24 e 26 anos sobre a assertiva CTC4.

Em decorrência dos achados no rank, e de forma detalhada em relação à categoria Período no Curso, pode-se considerar que os alunos que estão mais tempo no curso (9º período), à luz das assertivas CP1 (Eu sou capaz de expandir a capacidade de pensar dos meus alunos criando tarefas desafiadoras para eles) e CTPC2 (Eu consigo selecionar tecnologias para usar em minha sala de aula a fim de enriquecer o que eu ensino, como eu ensino e o que os alunos aprendem), possuem uma experiência prática em estágios e práticas pedagógicas, o que favorece a vivência com os alunos e o desenvolvimento de habilidades relacionadas a expansão da forma de pensar, de criar tarefas e selecionar tecnologias e, portanto, se sentem mais confiantes em suas habilidades e concordar mais fortemente com as assertivas.

Alem disso, por estarem mais avançados no curso, podem ter sido expostos a uma variedade maior de metodologias de ensino durante o curso, o que os levou a reconhecer a importância de criar tarefas desafiadoras e de utilizar tecnologias em sala de aula para enriquecer o processo de aprendizagem. Isso pode influenciar suas opiniões em relação às assertivas e também expandir o conhecimento teórico e prático, visto que podem ter adquirido um conhecimento

mais sólido das teorias de aprendizagem e práticas pedagógicas ao longo do curso, o que lhes permitiu compreender melhor como criar tarefas e selecionar tecnologias para melhorar o ensino e a aprendizagem.

Ainda, entende-se que alunos em períodos mais avançados do curso podem ter tido mais tempo para refinar suas habilidades pedagógicas e tecnológicas, o que os torna mais capazes de atingir os elementos específicos em cada assertiva. Além disso, por estarem na finalização do curso, a percepção em relação à autoeficácia sobre às suas habilidades de ensino é expressiva, o que os leva a se sentirem mais capazes de criar tarefas e escolher tecnologias de ensino de maneira eficaz, as quais os ajudam a ensinar, entender porque ensinam e como ensinam por meio das tecnologias.

Consoante a categoria Idade, em detrimento do exposto no rank, percebeu-se que os GLF mais jovens têm tendência positiva em relação à assertiva CT3 (Eu sou capaz de criar páginas web (sites) na internet) e a assertiva CTC4 (Eu sou capaz de utilizar diferentes tecnologias apropriadas para estudar e aprender o conteúdo de Física). Isto, quiçá, pode derivar de diferentes hipóteses, como a experiência prévia com tecnologia, visto que os GLF mais jovens cresceram em uma era mais tecnológica, onde o uso de dispositivos digitais e a navegação na internet são mais comuns desde cedo. Portanto, os GLF mais jovens se sentiram mais confiantes em suas habilidades para criar páginas web e usar diferentes tecnologias para estudar física, enquanto os GLF mais velhos podem não ter sido expostos a essas tecnologias desde o início de suas vidas, o que pode gerar uma diferença de opinião.

Além disso, há a familiaridade com tecnologias específicas, uma vez que os GLF mais jovens podem ter uma maior familiaridade e habilidade com tecnologias específicas, como a criação de páginas web, devido à sua experiência prévia ou

interesse pessoal em áreas relacionadas à tecnologia da informação. Por outro lado, GLF mais velhos podem ter menos familiaridade com essas tecnologias devido a uma menor exposição ou interesse em áreas tecnológicas. Assim, também é possível considerar que os GLF mais jovens podem ter uma atitude mais positiva em relação à aprendizagem de novas tecnologias, estando mais dispostos a explorar e experimentar diferentes ferramentas tecnológicas.

Por fim, ainda é possível hipotetizar que os GLF mais jovens podem ter expectativas mais altas em relação ao uso da tecnologia na educação, devido ao seu ambiente social e cultural, o que pode ter aumentado a confiança em suas habilidades tecnológicas e sua capacidade de aplicá-las ao estudo da Física. Por outro lado, GLF mais velhos podem ter expectativas mais baixas ou diferentes em relação ao uso da tecnologia na educação, seja pela dificuldade com a tecnologia ou pela necessidade de realizar outras atividades, o que pode ter influenciado na confiança em suas habilidades tecnológicas e sua disposição para usá-las no estudo da Física.

Conclusão

Em relação ao objetivo desta pesquisa, é viável considerar que as percepções dos GLF sobre as afirmações relacionadas ao TPACK estão em grande medida alinhadas, mas notam-se diferenças tanto no âmbito pedagógico, em relação ao Período do Curso, quanto no aspecto tecnológico, em relação à Idade dos GLF. No que tange à categoria Período no Curso, GLF em fases mais distantes da conclusão da graduação demonstram uma inclinação positiva em expandir a capacidade de pensamento dos alunos, elaborando tarefas desafiadoras e habilmente selecionando tecnologias para aplicação em sala de aula, em comparação com seus colegas.

Em relação à categoria Idade, GLF mais jovens afirmam com maior confiança a capacidade de criar páginas web (sites) na internet e de empregar diversas tecnologias apropriadas para o estudo e aprendizado do conteúdo de Física, ao contrário de seus colegas mais velhos.

Essas conclusões destacam a influência dos resultados obtidos neste estudo na formação dos professores de Física, evidenciando padrões comportamentais e preferências que podem orientar estratégias pedagógicas mais eficazes para cada grupo específico. Consequentemente, é imperativo inserir iniciativas que permitam aos licenciandos construir o perfil TPACK, não apenas para elevar a qualidade do ensino, mas também para prepará-los para a era digital, fomentar o engajamento dos alunos e personalizar a aprendizagem com tecnologia, dentre outros aspectos.

Todavia, é possível destacar as limitações desta pesquisa, sendo uma delas o questionário objetivo que, apesar de ser validado internacionalmente, apresenta a possibilidade de respostas superficiais ou simplificadas dos participantes, que podem não capturar completamente a complexidade das experiências e percepções dos professores em relação à integração da tecnologia em sua prática pedagógica. Além disso, o questionário objetivo não foi capaz de explorar nuances e contextos específicos que influenciam a maneira como os professores utilizam a tecnologia em suas aulas.

Assim, pesquisas futuras podem complementar a constituição de dados dessas, como, por exemplo, entrevistas com os professores podem oferecer elementos detalhados sobre suas práticas pedagógicas, desafios enfrentados e estratégias utilizadas para integrar a tecnologia ao ensino. Além disso, observações em sala de aula permitem analisar como os professores aplicam o TPACK em um contexto real de ensino e aprendizagem. Assim, entende-se que combinação

desses métodos quantitativos e qualitativos pode fornecer uma compreensão mais abrangente e aprofundada do TPACK em pesquisas futuras, permitindo uma análise mais robusta e informada sobre o perfil teórico TPACK de professores de física.

Referências

- Baran, E., Chuang, H. H., & Thompson, A. (2011). TPACK: An emerging research and development tool for teacher educators. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(4), 370-377.
- Bedin, E., & Cleophas, M. D. G. (2022a). Estudo investigativo do domínio dos professores sobre a tríade do conteúdo científico, pedagógico e tecnológico: uma análise das aulas de Química durante a pandemia. *Ciência & Educação (Bauru)*, 28, e22038.
- Bedin, E., Marques, M. S., & Cleophas, M. G. (2023). Research on the content, technological, and pedagogical knowledge (TPACK) of chemistry teachers during remote teaching in the pandemic in the light of students' perceptions. *Journal of Information Technology Education: Research*, 22, 001-024.
- Bedin, E., Oliveira, R. D. V. L., e Veloso, F. S. (2023). Ensino Remoto, e Agora? Uma Análise das Percepções dos Participantes do PIBID e PRP QUÍMICA/UFPR sobre o TPACK. *Revista Debates em Ensino de Química*, 9(2), 430-448.
- Brantley-Dias, L., & Ertmer, P. A. (2013). Goldilocks and TPACK: Is the construct 'just right?' *Journal of Research on Technology in education*, 46(2), 103-128.

- Cibotto, R. A. G., e Oliveira, R. M. M. A. (2017). TPACK- Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo: uma revisão teórica. *Imagens da Educação*, 7(2), 11.
- Cleophas, M. D. G., e Bedin, E. (2022b). Panorama sobre o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (CTPC) à luz das percepções dos estudantes. *RENOTE*, 20(1), 399-408.
- Da Silva, A. S., de Siqueira, L. E., e Bedin, E. (2021). Base conceitual do conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo de professores de ciências exatas. *Revista de Investigação Tecnológica em Educação em Ciências e Matemática*, 1, 136-151.
- Gómez, Á. I. P. (2015). *Educación na era digital: a escola educativa*. Penso Editora.
- Jang, S. J., & Tsai, M. F. (2013). Exploring the TPACK of Taiwanese secondary school science teachers using a new contextualized TPACK model. *Australasian journal of educational technology*, 29(4).
- Koh, J. H. L., Chai, C. S., & Tsai, C. C. (2010). Examining the technological pedagogical content knowledge of Singapore pre-service teachers with a large-scale survey. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26(6), 563-573.
- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers college record*, 108(6), 1017-1054.
- Mishra, P. (2019). Considering contextual knowledge: The TPACK diagram gets an upgrade. *Journal of digital learning in teacher education*, 35(2), 76-78.

- Niess, M. L. (2011). Investigating TPACK: Knowledge growth in teaching with technology. *Journal of educational computing research*, 44(3), 299-317.
- Rolando, L. G. R. (2017). *Um exame da percepção de professores de Biologia acerca de suas bases de Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo*. Tese (Doutorado) - Instituto Oswaldo Cruz, Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde.
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational researcher*, 15(2), 4-14.
- Siqueira, L. E., e Bedin, E. (2023). Da teoria ao planejamento: oficina formativa e a dimensão do perfil teórico Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo. *REAMEC-Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática*, 11(1), e23094-e23094.
- Streiner, D. L. (2003). Starting at the beginning: an introduction to coefficient alpha and internal consistency. *Journal of personality assessment*, 80(1), 99-103.

Capítulo 7

La educación artística en el currículo de educación primaria para un desarrollo humano²⁶

Educação artística no currículo do ensino fundamental para o desenvolvimento humano²⁷²⁸

Karla María Díaz Capetillo

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

<https://orcid.org/0009-0008-2849-7721>

marysdiaz9731@hotmail.com

David Eduardo Rivera Salinas (asesor de tesis)

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

erivera@uaz.edu.mx

²⁶Capítulo elaborado considerando la inclusión de fragmentos de la tesis titulada “Educación Artística para el Desarrollo Humano de niñas y niños en Educación primaria” para obtener el grado de Maestra en el programa “Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas”. Sustentada: 22/04/2024.

<http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3311>

²⁷ Derivada da dissertação intitulada “Educação artística para o desenvolvimento humano de meninas e meninos no ensino fundamental” para obtenção do grau de Mestre no programa “Mestrado em Pesquisa Humanística e Educacional”. Defendida: 22/04/2024. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/jspui/handle/20.500.11845/3311>

²⁸ Esta investigación tuvo el apoyo del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT), Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas.

Resumen

El desarrollo humano de los sujetos tiene que ser impulsado desde sus primeros años de vida, por ello es necesario que se brinde una educación artística que permita que el sujeto trabaje todas sus áreas de desarrollo. En este sentido, esta investigación tiene como objetivo general analizar cómo la educación artística se relaciona con el desarrollo humano de los sujetos de educación primaria. Así mismo, dentro de los objetivos específicos se encuentran: revisar la relación de la Educación Artística con el desarrollo humano en niñas y niños de educación primaria en los planes y programas de estudio del 2017 y en el marco curricular 2022 contrastar el currículo vivido frente al currículo formal en cuanto a estrategias de enseñanza y aprendizaje en la asignatura de Educación Artística. Por último, explorar cómo se inserta la educación artística en la Nueva Escuela Mexicana. Para esta investigación se utilizó la metodología de análisis documental y curricular, así como la teoría fundamentada con el fin de revisar los planes y programas de estudio en torno a la educación artística de manera que se visualice la relación de la educación artística en el desarrollo humano de los sujetos de educación primaria.

Palabras clave: Educación artística, Desarrollo Humano, Currículum, Educación Primaria.

Resumo

O desenvolvimento humano dos sujeitos deve ser promovido desde os primeiros anos de vida, por isso é necessário proporcionar aos sujeitos uma educação artística que lhes permita trabalhar em todas as suas áreas de desenvolvimento. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar como a educação artística está relacionada ao desenvolvimento humano dos alunos do ensino fundamental. Da mesma

forma, os objetivos específicos incluem: analisar a relação entre a educação artística e o desenvolvimento humano em crianças do ensino fundamental nos planos e programas de estudo de 2017 e na estrutura curricular de 2022 contrastar o currículo vivido com o currículo formal em termos de estratégias de ensino e aprendizagem na disciplina de Educação Artística e, finalmente, explorar como a Educação Artística está inserida na Nova Escola Mexicana. Para esta pesquisa, usamos a metodologia de análise documental e curricular, bem como a teoria fundamentada, a fim de revisar os planos e programas de estudo sobre educação artística para visualizar a relação entre a educação artística e o desenvolvimento humano dos alunos do ensino fundamental.

Palavras-chave: educação artística, desenvolvimento humano, currículo, ensino fundamental

Introducción

El ser humano necesita el arte y las expresiones artísticas en su vida, ya que las artes permiten crear seres humanos más conscientes de sí mismos y de su entorno; en este sentido, es necesario que la educación de los sujetos se base en una educación integral que le permita enriquecer todas sus áreas formativas, desde esta perspectiva la educación artística permite que los sujetos trabajen diferentes áreas de aprendizaje a partir del contacto con alguna disciplina artística. Sin embargo, la educación a través de las artes ha sido motivo de discusión en la educación de los sujetos, pues la educación artística ocupa las horas muertas de los espacios escolares o es visualizada como una asignatura complementaria. En México, la educación artística se encuentra inserta en el currículum escolar de educación básica desde el 2011, donde

se proponía que los sujetos tuvieran un acercamiento con las artes y que fueran estas un eje primordial en la educación básica de los sujetos.

Aurelio Nuño Mayer Secretario de Educación Pública de México durante el periodo de 2015 a 2017 hace referencia que la educación debe de ser una herramienta a través de la cual los sujetos tengan la capacidad de afrontar los problemas que se les presenten en su cotidianidad. Desde esta visión, en la educación mexicana durante el 2017 se planteó que los estudiantes de acuerdo con el nivel educativo que cursaban adquirieran ciertos tipos de aprendizajes. En el caso de la educación artística se planteaba que se le diera una continuidad en los niveles educativos, así mismo, se busca que a partir de la educación artística los estudiantes de educación básica sean seres sensibles que sean capaces de resolver problemas que se les presenten en su entorno. Sin embargo, a pesar que dentro del currículum 2017 las artes se encuentran insertas dentro del área de desarrollo personal y social, en este campo formativo se tiene como propósito que los niños y niñas de educación primaria tengan un desarrollo integral, de manera que a través de actividades artísticas puedan impulsar su creatividad, la cual es fundamental para el desarrollo humano de los sujetos.

Esta investigación de enfoque cualitativo surge como necesidad de revisar cómo las artes se encuentran insertas en el ámbito educativo en el grado académico de educación primaria. Ya que durante esta etapa escolar los niños y las niñas están en proceso de integrar diversos aprendizajes a su vida. Además, este estudio tiene la intención de comprender cómo la educación artística ayuda a enriquecer el desarrollo humano de los sujetos de educación primaria.

Así mismo en este estudio se retoman a teóricos Gardner (2005), Read (2011), Acha (2021) ya que dichos autores se

enfocan en el desarrollo del sujeto a partir del contacto que establecen con alguna de disciplina artística, así mismo, para abordar el desarrollo humano se abordan teorías de autores como Piaget como se cita en Rosas y Sebastián (2008), Vigostky (1979), Manfred (1986) y Gardner (2011), ya que estos autores se enfocan en visualizar el desarrollo del infante desde diferentes perspectivas como el desarrollo cognitivo, el desarrollo creativo y el desarrollo desde una perspectiva sociocultural. Para visualizar la teoría curricular se retoman autores como Cassarini (2005), Díaz- Barriga (2014), Maeso (2003) y De Alba (1988) que se enfocan en estudiar el currículum.

Marco de referencia

La educación artística y la educación estética en la primaria

La educación artística en el currículum escolar mexicano se encuentra dentro de las áreas de desarrollo y es una de las asignaturas que forma parte fundamental en el proceso de aprendizaje y desarrollo de los sujetos. En la educación primaria es necesario que los niños y niñas tengan contacto con la educación artística en sus diferentes expresiones ya que acuerdo con la CNDH (2022) es necesario que en la infancia tengan acceso al arte pues, de esta manera se les permite a los sujetos ejercer su derecho humano que es tener el acceso a la cultura.

Además, dentro de la rama de la educación artística se encuentran autores como Acha (2021) quien hace referencia a que la educación artística puede tener dos tipos de enfoques, por una parte, se encuentra la educación artística profesional que se encarga de brindarles conocimientos y herramientas para su formación y por otra, un tipo de educación artística

escolar que tiene que ver con la educación de las artes que se imparte en los niveles de educación básica. La educación forma parte de un fenómeno sociocultural que se encuentra dentro de un contexto y una época específica y en este proceso se encuentra el sujeto con necesidades particulares que tienen que ser tomadas en cuenta en este proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que a partir de disciplinas escolares como la educación artística se les permite a los sujetos de niveles educativos básicos trabajar su sensibilidad, percepción y creatividad.

Sin embargo, dentro del aula de clases la educación artística es minimizada por los agentes educativos a diferencia de otras asignaturas académicas, también Acha (2021) señala que las clases enfocadas en el área artística se limitan en trabajar ciertos contenidos lo cual llega a influir en la creatividad y el aprendizaje entorno a las artes que tiene los sujetos de educación primaria.

Ahora bien, dentro de la educación artística se encuentra una rama que es la educación artística integral, en este tipo de educación artística, se tiene como propósito que los alumnos tengan una formación a través de las artes lo cual le permite, además, retomar a las artes de manera interdisciplinar de tal forma que las artes sean un eje a través del cual los sujetos pueden trabajar otras áreas de aprendizaje (Acha, 2021). En esta forma de educación de las artes, se tiene que tomar en cuenta que los sujetos son seres humanos que tienen una personalidad y vivencias dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta educación integral el arte se complementa con la educación y el alumno busca que se tomen en cuenta todas las características propias, también la vocación de cada uno y las aptitudes y actitudes que el estudiante trabaja en torno a la educación artística (Acha, 2021)

También en la educación de las artes se encuentra la educación estética la cual tiene como propósito educar sujetos sensibles y que la educación sea de acuerdo con las necesidades que cada sujeto tiene, de tal forma que el estudiante tenga la capacidad de trabajar todas sus áreas de aprendizaje. De acuerdo con la educación estética, Read (2010) argumenta que la educación permite que los sujetos tengan un crecimiento personal y visualiza que la educación artística tiene un factor estético en el que se percibe al sujeto como un ser humano que tiene diferentes formas de aprender. En este sentido, Read (2010) apuesta por una educación estética la cual permite que los sujetos ejerciten todas sus áreas de aprendizaje ya que los sujetos tienen la necesidad de desarrollar y estimular todos sus sentidos por ello, señala que se debe brindar una educación estética donde se trabaje la educación visual y educación plástica en donde se educa el sentido de la vista, la educación musical donde se trabaje el oído, la educación cinética donde se trabajen los músculos.

De la misma manera, Venegas (2002) señala que la educación estética, ayuda a que el sujeto desarrolle un sentido de reconocimiento de lo que sucede en su entorno, y también la educación estética permite que el sujeto desarrolle ciertas capacidades. Venegas (2002) menciona que estas capacidades son la sensorial, intelectual y sensible. En la capacidad sensorial que define Venegas (2002) el sujeto logra desarrollar sus sentidos por medio de los cuales interactúa con el mundo que le rodea. Por otra parte, se encuentra la capacidad intelectual donde el sujeto desarrolla una capacidad de reflexión con la cual logra aprender. Del mismo modo, señala que a partir del ejercicio con las artes el niño tiene la capacidad de estimular su desarrollo interno, ya que a partir del contacto con las artes puede desarrollar diferentes habilidades. Sin embargo, el tiempo que se le dedique al trabajo con disciplinas

artísticas será clave para los beneficios que el sujeto de educación primaria pueda adquirir a partir de su contacto con las artes.

El arte en la infancia

En la infancia los sujetos tienen la capacidad de imaginar y crear a partir de esa imaginación, durante esta etapa el arte es una forma de expresión que está presente en la vida de los infantes, ya que en estas edades los sujetos tienen su imaginación y su actividad creadora en su máximo esplendor, de acuerdo con Vigostky (2020) el hombre tiene la habilidad de crear, en dicha actividad creadora el hombre puede expresar las experiencias vividas con algún objeto o expresar algún sentimiento. Vigostky (2020) habla acerca del proceso de la imaginación en la infancia, el cual forma parte del proceso creador del niño. En este proceso de imaginar se presentan dos tipos de impulsos, el reproductor o reproductivo, el cual consiste en que el sujeto retoma aquellas vivencias que forman parte de su vida y de esta manera comienza a crear a partir de las experiencias vivenciales. Por otra parte, se encuentra otro impulso creador que busca crear y combinar, teniendo como base a la imaginación. En este impulso la imaginación tiene una parte fundamental pues a partir de la imaginación el infante puede generar piezas nuevas.

Gardner (2005) por su parte, se ha dedicado a estudiar el desarrollo creativo de los sujetos, de acuerdo con Gardner el trabajar alguna actividad artística durante la infancia permite que el sujeto durante esta etapa comience a impulsar su desarrollo artístico ya que durante los primeros años de vida la creatividad del sujeto se encuentra en su máximo esplendor y durante esta etapa el sujeto tiene la posibilidad de realizar grandes creaciones artísticas. No obstante, cuando el sujeto

crece, pasa por una etapa de literalidad, en la que busca que todas sus creaciones tengan una verosimilitud con el mundo real y va perdiendo el interés de crear. Con referencia al proceso creativo de los sujetos Gardner (2005) hace una analogía con la letra U: En el primer extremo de la U se encuentra presente la etapa donde el niño tiene su capacidad artística y creadora muy elevada, esta etapa se encuentra presente durante su tránsito por el preescolar donde la imaginación del infante está en su máximo esplendor, en el arco de la U es la etapa en la que el sujeto adquiere más experiencias de vida y madurez. Pero cuando crece, pierde su impulso creativo.

Por otra parte, varios teóricos como Gardner (2011) y Lancaster (2001) coinciden que en el proceso de aprendizaje es necesario que los sujetos de educación primaria cuenten con el acompañamiento de los docentes y los padres de familia para que puedan cumplir con los propósitos de la educación. Con relación a la percepción de la educación artística en la educación Lancaster (2001) menciona que el papel que juegan los docentes es fundamental ya que es necesario que los docentes que impartan la asignatura cuenten con los conocimientos apropiados para poder impartirla, ya que trabajar con el arte en la educación primaria permite que los sujetos desarrollen su creatividad y trabajen sus procesos creativos.

Sin embargo, la educación artística carece de espacios dentro de la educación de los sujetos, Capistrán (2018) realiza un análisis de la realidad que se vive en el contexto mexicano, viendo la realidad de los docentes de la educación artística en el estado de Aguascalientes, dentro de esta realidad, a la figura que tiene el docente de educación artística se le ha restado importancia pues en años anteriores Capistrán (2018) señala que para impartir la asignatura dentro del ámbito educativo

no se solicitaba que los docentes contaran con un perfil adecuado para poder dar la materia de artes ya que solo con que contara con algún taller artístico era suficiente. Por otra parte, menciona que en Educación primaria la Educación Artística carece de docentes especialistas en la materia, ya que en Aguascalientes durante el año 2018 solo había 6 docentes que impartían la asignatura. Con referencia a esto, Ramírez (2021) menciona que los egresados de escuelas normales en el estado de Aguascalientes cuentan con pocos conocimientos para impartir una clase de educación artística.

Por otra parte, en el desarrollo de los sujetos de educación primaria, Nolasco et al. (2019) en su artículo titulado “El teatro como alternativa para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en niños de educación primaria” mencionan que el teatro puede ser utilizado como una herramienta que ayude a los estudiantes de educación primaria a establecer vínculos sociales, además de que, por medio de esta disciplina artística, los sujetos de educación primaria pueden trabajar su desarrollo social y emocional.

A partir de estos estudios se puede visualizar que es fundamental que exista una formación académica para los docentes que quieran impartir alguna disciplina artística, que cuente con conocimientos entorno al ámbito artístico enfocados en alguna disciplina artística pero que a su vez cuente con herramientas pedagógicas y didácticas para poder compartir con los estudiantes los conocimientos entorno al arte.

Con relación a la educación artística en educación primaria Lancaster (2001), señala que los docentes que imparten la asignatura deberán de tener los conocimientos apropiados y plantear adecuadamente qué objetivos se desean cumplir en relación con las artes, el diseño y la artesanía ya que durante la educación primaria el profesor puede impulsar la creatividad,

su entusiasmo por crear y sus habilidades artísticas. Por otra parte, Lancaster (2001) menciona que el arte en período escolar puede generar destrezas a través de actividades artísticas, como el dibujo y la pintura que le permitan desarrollarse en otras disciplinas escolares como la materia de matemáticas o español. Sin embargo, es de vital importancia acompañar al sujeto durante esta etapa de creación pues durante la educación primaria los infantes comienzan a buscar que sus creaciones se parezcan al mundo real.

En este sentido, De la Cruz et al. (2022) en el CAPÍTULO titulado “experiencia docente en el uso de metodologías musicales para potencializar la comunicación” se retoma la experiencia que tienen los docentes que trabajan con la educación artística, además se recuperan diversas metodologías de la enseñanza de la música, las cuales son de utilidad para los docentes, pues permiten que los sujetos desarrollen habilidades comunicativas, así como la mejora de las relaciones interpersonales entre los docentes y los estudiantes, los autores señalan que con estas actividades se promueve el diálogo así como la adquisición de aprendizajes significativos.

El currículum de educación artística.

En la educación es fundamental que se planteen los objetivos que se tienen que lograr dentro del proceso educativo de los estudiantes, para poder cumplir con dichos objetivos se encuentran las perspectivas curriculares que nos indican las metas que se esperan seguir en la educación de acuerdo a un lugar y un tiempo en específico. De acuerdo con, Casarini (2005) menciona que la palabra currículo proviene del verbo “curro” que significa carrera, en este sentido, este término se utiliza dentro de la educación, ya que

en el ámbito educativo se propone a que el alumno cumpla ciertas metas y objetivos al término de su tránsito por las instituciones educativas los cuales le serán útiles para su vida. Casarini (2005) menciona que el currículum se puede reflexionar como una guía donde se muestran el camino que deben de seguir los agentes educativos para conducir a que los estudiantes puedan dotarse de los aprendizajes que se encuentran en su formación académica.

De acuerdo con Casarini (2005), el currículum tiene tres dimensiones que son el currículum formal en el cual se plasman los propósitos que se deben de alcanzar en los niveles educativos, así como el enfoque pedagógico que se tiene que seguir, de igual forma los contenidos que se esperan impartir. Por otra parte, se encuentra la dimensión de currículum vivido, esta dimensión hace referencia a lo que se vive dentro del aula de clases, de la misma manera, se tiene la dimensión de currículum oculto la cual hace referencia a las metas, valores, las ideologías y el tipo de hombre que se pretende formar como institución y en ella se tiene como objetivo que sus estudiantes se desenvuelven de una forma determinada de acuerdo al medio social en el que se encuentran.

Por su parte, Maeso (2003) marca que el currículo debe de ser una herramienta que ayude a los estudiantes que se encuentran inmersos en el ámbito escolar, a que sean personas capaces de enfrentar los retos presentes de la sociedad actual, donde exista un respeto de la identidad propia y cultural de los sujetos que se encuentran dentro del proceso de formación. En relación con el concepto de currículum oculto, Posner (2005) menciona que dentro del currículo oculto se encuentran aquellas situaciones que forman parte de ambiente escolar como la forma de comportarse, los roles de género, las clases sociales que tienen los sujetos que forman parte de la institución, entre otras. Por su parte, Hayes (2017) enfatiza

que el currículum debe de tomar en cuenta el contexto y las necesidades que tienen los sujetos de educación primaria, ya que debe brindarles a los estudiantes las herramientas para poder enfrentar los retos que se les presenten en su vida cotidiana.

Ahora bien, el currículum enfocado en las artes tiene ciertas características que impulsan a los sujetos a trabajar su creatividad, así como a desarrollar habilidades artísticas a través del trabajo continuo con las artes, también permite que el sujeto reconozca su entorno y tenga respeto por su identidad además, el currículum de arte es una parte esencial en los currículums escolares, pues de esta manera los sujetos pueden conocer diferentes modos de expresión donde los sujetos pueden trabajar el autoconocimiento y sus procesos creativos lo cual les permite desarrollar la habilidad de solución de problemas.

De acuerdo con Hayes (2017) en el diseño del currículo de artes entran en juego dos fuerzas fundamentales:

1. Cultivar la enseñanza que promueve la capacidad de asumir y recibir el significado de la obra de arte y la interpretación artística.
2. La capacidad de expresar y generar significado y visión mediante la obra de arte y la interpretación artística (p.133).

Del mismo modo, Maeso (2003) señala que durante la infancia es la etapa creativa más productiva de los seres humanos, por lo que es fundamental que los sujetos durante los primeros siete años de vida cuenten con un acompañamiento que les ayude a impulsar su creatividad. De acuerdo con Maeso (2003)

Un currículo de educación artística para primaria debe emplear tres dimensiones: La apreciativa: aprender a ver,

saber y comprender. La productiva: aprender a hacer, representar, o transformar. La emocional: aprender a gozar y disfrutar de manera sensible (Maeso, 2003, p. 247).

Explicado lo anterior se puede visualizar que, a través del trabajo y conocimiento del currículum enfocado a las artes, el ser humano puede llegar a enriquecer su desarrollo humano. Además, a través del currículum de las artes se busca crear seres sensibles que sean capaces de reconocer su identidad y la del otro, además de respetar el entorno en que se desenvuelven.

Ahora bien, el currículum formal de Educación Básica en México, en los últimos años ha tenido reestructuración curricular y en el ámbito de la educación artística también se han dado cambios. En el currículum del 2017 la educación artística fue retomada como Artes y se encontraba como un eje integrador que formaba parte del componente curricular de desarrollo personal y social, además se tenía el objetivo de seguir impulsando el desarrollo creativo de los sujetos de educación básica, así como el impulso a la creatividad y el desarrollo de esta. Sin embargo, la educación artística a pesar de que se encuentra en los currículos escolares como una materia fundamental en la educación primaria carece de importancia en el currículum vivido.

Sin embargo, la educación en México tuvo una reestructuración curricular que se dio en el año de 2022, a esta nueva reestructuración se le llamó Marco Curricular, en esta reestructuración la educación artística se modificó en el currículum formal pues se transitó de una educación artística a una educación estética la cual se enfoca en trabajar a partir de las particularidades de cada sujeto. Así que desde esta perspectiva se busca que los aprendizajes sean significativos y que además cada sujeto pueda ampliar su potencial creativo. En el 2023 el proceso de reestructuración se continuó, pero la

educación enfocada en las artes continuó con el camino de la educación estética. También, a partir del nuevo planteamiento curricular se tiene un enfoque educativo hacia la Nueva Escuela Mexicana, en esta nueva perspectiva educativa basada en el paradigma del humanismo se busca generar una integración social de manera que los sujetos que forman parte de alguna minoría se sientan integrados en el aula de clases y de esta manera, se pueda transitar a una interculturalidad dentro de la educación. Así mismo, otro propósito que tiene la educación dentro de esta Nueva Escuela Mexicana es que los sujetos puedan adquirir habilidades que les sean útiles en la sociedad, que sean sujetos que sean formados en una cultura de paz lo cual les permita crear soluciones a su contexto.

Del mismo modo, en este enfoque educativo se propone que los sujetos de educación básica tengan todas las condiciones para poder aprender. También en este paradigma se enfatiza que los agentes educativos deben de estar al servicio de la escuela, de manera que organizados, entre la sociedad y las autoridades de las escuelas mexicanas se pueda brindar un mejor servicio de la educación para los niños, niñas, adolescentes y jóvenes (SEP, 2019).

El desarrollo humano en la infancia

Se encuentran diversas teorías que nos ayudan a entender el desarrollo humano de los sujetos, y se pueden abordar desde campos como son salud, economía y educación (Colin, 2022). En el informe del PENUD (1990) se menciona que el objetivo principal del desarrollo humano debe ser que los sujetos tengan condiciones que ayuden a que su vida sea prolongada. PENUD (1990) menciona que: “El objetivo básico del desarrollo es crear un ambiente propicio para que los seres

humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa” (p. 31).

El desarrollo humano desde la perspectiva de Piaget (1974-1980) (como se cita en Rosas y Sebastián, 2008) se enfoca en estudiar el desarrollo de los niños desde la visión del desarrollo cognitivo de los sujetos, además, se interesó por el desarrollo del sujeto desde la parte del constructivismo. Desde esta perspectiva se visualiza que el sujeto adquiere habilidades y tiene la posibilidad de resolver problemas de acuerdo a la etapa cognitiva en la que se encuentre. En este sentido Piaget (1974-1980) como se cita en Rosas y Sebastián (2008) menciona que el desarrollo cognitivo tiene diferentes etapas. Se encuentra la etapa sensoriomotriz, la etapa preoperacional, la etapa de operaciones concretas y la etapa de operaciones formales. Durante la segunda etapa es necesario incentivar a los sujetos a realizar actividades que les ayuden en su vida diaria ya que durante esta etapa el sujeto adquiere aprendizajes que le son significativos para su vida.

Por otra parte, se encuentra el desarrollo humano desde la perspectiva de Vigotski (1979) (como se cita en Hernández, 1998) el desarrollo de los sujetos tiene que ver con una perspectiva sociocultural en el que la cultura se encuentra como un eje fundamental ya que a partir de la cultura el sujeto genera aprendizajes significativos a partir del contacto que tiene con su cultura, además en esta perspectiva el aprendizaje es visto como un proceso de andamiaje en el sentido que el alumno va construyendo su aprendizaje de acuerdo a lo que vive en su entorno cultural.

De igual manera, dentro de las teorías de Desarrollo Humano se encuentra al teórico Gardner (2005) se enfoca en el desarrollo de la creatividad de los sujetos, señala que durante la infancia los niños tienen la posibilidad de crear grandes piezas artísticas ya que durante estas edades la creatividad de

los sujetos se encuentra en su máximo esplendor, es por ello que en la educación primaria se tiene que continuar incentivando ese impulso creativo ya que conforme el niño crece entra a una etapa de la literalidad en la que busca que exista una similitud con el mundo real a la hora de crear, por ello es que la educación primaria es una etapa escolar clave para que la creatividad de los sujetos no se pierda y se permita a los niños y niñas tener procesos creativos en su etapa escolar. Ahora bien, Gardner (2011) señala que la etapa de desarrollo que se da entre los cinco y siete años de edad se encuentra fuertemente vinculada con la parte escolar. Ya que en esta etapa el niño va adquiriendo símbolos que se encuentran presentes en el entorno y los incorpora a su desarrollo.

Diseño metodológico

Esta investigación es de corte cualitativo pues de acuerdo con Rapley (2014) la investigación cualitativa puede abordar ciertas temáticas, además en las investigaciones de enfoque cualitativo se busca acercarse a acontecimientos que ocurren en el contexto. Esta investigación tiene un alcance exploratorio ya que se pretende ver la relación existente entre la educación artística y el desarrollo humano de los sujetos de educación primaria.

Como métodos de investigación se utilizaron el análisis documental y curricular, así como la teoría fundamentada con el objetivo de contrastar lo que sustenta a esta investigación en la parte teórica y lo que respondieron los participantes. El análisis documental se utilizó para analizar documentos relacionados con la educación artística y el análisis curricular se utilizó para el análisis de los dos currículos que se encontraban en vigencia cuando se realizó esta investigación. Para cumplir con este objetivo se utilizó como guía las dos

preguntas base para realizar un análisis curricular de acuerdo con Posner (2005) que son las siguientes:

¿Qué aspectos del currículo son para capacitar y qué aspectos son para contextos educativos?, la segunda pregunta se enfoca en identificar los propósitos que tiene el currículum ¿En qué nivel, si acaso, el currículo expresa sus propósitos? Para realizar lo anterior se buscan expresiones que den cuenta de metas sociales, objetivos administrativos, fines educativos, las metas educativas y objetivos del aprendizaje (...) Se trata de clasificar las afirmaciones de un currículo en estos tipos de afirmaciones (p.109).

Cabe mencionar que esta forma de análisis curricular es adaptada en esta investigación. Las técnicas que se utilizaron para obtener la información son la entrevista, además, se tenía contemplado la observación participante para contrastar el currículum formal con el curriculum vivido, sin embargo, esta última no se pudo realizar debido a que los docentes de educación primaria no planifican ni impartían una clase de educación artística como tal. Para esta investigación se realizaron entrevistas semiestructuradas a docentes de educación primaria que imparten la asignatura de Artes con el fin de cumplir con los objetivos. De acuerdo con Baena (2017) se encuentran las entrevistas a sujetos que forman parte del fenómeno a investigar, pero éstos, tienen una gran diversidad. Los docentes que se entrevistaron cumplen con la característica que menciona Baena (2017) ya que tienen diferente formación académica que no se relaciona con la enseñanza artística.

Además, para estas entrevistas se realizó un guión de entrevista semiestructurada que fue organizado de acuerdo a la investigación de los resultados del estado del arte, el marco teórico y el marco contextual. Así mismo, antes de aplicar las

entrevistas a los docentes participantes se realizó un piloteo con dos docentes de educación primaria que son encargados de dos grados escolares distintos y se tomaron en cuenta los principios éticos que guiaron la investigación como lo son: el respeto a los participantes, la confidencialidad, el retirarse de la investigación en el momento que ellos decidan, el conocer los beneficios de esta investigación, entre otros. Todo ello, plasmado en un consentimiento informado firmado por cada uno de los participantes

Interpretación de resultados

Para el análisis de resultados se hizo una codificación con base en las respuestas dadas por los docentes de educación primaria en las entrevistas, para su análisis se buscó contrastar la teoría con las respuestas que dieron los maestros. Este análisis se hizo siguiendo el método de la teoría fundamentada.

Figura 1.
Codificación para el análisis de fragmentos discursivos



Fuente: Elaboración propia

Para realizar el vaciado de datos en base al método de teoría fundamentada se realizó una tabla con las siguientes características: Código de participante, pregunta, respuesta y el fundamento teórico en el que se sustenta la respuesta. Algunos de los códigos que resultaron de contrastar la teoría con las respuestas de los participantes fueron los siguientes: Educación artística, significaciones, conocimiento artístico, desarrollo de habilidades, necesidad de expresar una emoción, guía docente, formas de expresión, transversalidad artística, formas de comunicación y materias a desarrollar.

En el siguiente cuadro se realiza el contraste de los resultados obtenidos en las entrevistas a los docentes con el método de teoría fundamentada. Se retoman algunos de los principales resultados.

Figura 2.
Principales resultados

Código participante	PP1. Hombre Profesión: Licenciado en educación primaria. Área donde se desempeña. Docente frente a grupo primaria tercer grado. Catorce años trabajando la asignatura de artes. Estado civil: Soltero Institución pública.
¿Qué entiende usted por educación artística?	Pues es más que nada lo que mostramos a la sociedad, eeee ver las particularidades de los objetos, de paisajes, de lugares de objetos, donde resalta, la belleza los objetos pero de manera positiva.
Categoría	Significaciones (codificación sustantiva)

Teoría	La educación artística también forma parte de este fenómeno sociocultural en el se forma a un ser humano, y a través de la educación artística en el área escolar, el niño educa su sensibilidad, sensorialidad, mente y fantasía (Acha, 2021).
--------	---

Fuente: elaboración propia.

Conclusiones

A manera de conclusión, esta investigación tuvo relevancia ya que en su desarrollo se dio una vista a como se percibe la educación artística en Latinoamérica, a partir de la información investigada se demostró la importancia que tiene el educar en las artes para el desarrollo humano de los sujetos de educación primaria. Además, es fundamental que se tenga una constante interacción con las artes, ya que, por medio de ésta, los sujetos adquieren habilidades creativas, sociales y emocionales, así como habilidades psicomotrices. Por ejemplo, a través de las artes visuales el niño puede desarrollar su inteligencia espacial, a través del teatro se le permite desarrollar habilidades socioemocionales que le ayudan a relacionarse con la sociedad en la que se desenvuelve.

A través del análisis de diferentes teorías sobre desarrollo humano se concluye que el desarrollo humano puede ser analizado desde varias perspectivas, y se concluye que para que un sujeto tenga un desarrollo humano pleno se debe de trabajar todas sus áreas de desarrollo, en las que se encuentran el desarrollo psicomotor que en esta investigación fue abordado desde la perspectiva de Piaget (1974-1980), el desarrollo sociocultural que se abordó desde la perspectiva de Vigotsky (1979) y el desarrollo creativo que fue abordado desde la teoría de Gardner (2005), también a partir de este

estudio se llega a la conclusión de que el desarrollo humano y la educación artística se encuentran vinculadas y que se encuentran conectadas. La educación a través de las artes permite que cada sujeto trabaje diversas formas de aprender ya que se trabajan todas las formas de aprendizaje y esto demuestra que la educación artística es un gran aliado para desarrollar el aprendizaje ya que cuenta con el factor de ser una materia transdisciplinaria.

Sin embargo, este estudio tuvo limitantes para poder cumplir con sus objetivos ya que a pesar de que la educación artística en el currículum formal se encuentra inserta en el área de desarrollo para que el sujeto pueda tener un desarrollo integral, carecen de valor en el currículum vivido. Además, cabe señalar que en esta investigación no se pudo comprobar el supuesto hipotético, debido a que en la educación pública en México no se cuenta con un docente especialista en algún tipo de arte que pueda guiar a los niños en su proceso creativo y se resaltó la importancia de que exista la presencia de un profesional en educación artística o especialista en algún arte que sea el encargado de impartir la asignatura de arte en la Primaria.

Se hace énfasis que, en relación a la pregunta de investigación: ¿Qué diferencias y similitudes tiene el currículum formal con el currículum vivido en cuanto a estrategias de enseñanza aprendizaje? Al momento de revisar los planes y programas de estudio de la Secretaría de Educación Pública de México se resalta la importancia de la educación artística en la educación de los niveles básicos, sin embargo, se observó que en el aula la materia de educación artística no cuenta con un docente especialista en alguna disciplina artística por lo que esto llega a limitar el aprendizaje de las artes en la vida de los sujetos ya que se visualiza como una materia de relleno.

De la misma manera, un hallazgo relevante para esta investigación fue que se necesita brindar a los sujetos de educación primaria una educación de calidad la cual le permita en un futuro ser capaz de enfrentar los diversos acontecimientos que se presentan en el mundo actual. Por otra parte, se encontró que a través del ejercicio de la educación artística se permite que el sujeto pueda ejercer dos derechos humanos como el de tener una educación de calidad y el derecho de tener acceso a la cultura, del mismo modo se encontró que estos dos derechos universales son necesarios para que los sujetos logren alcanzar un desarrollo humano pleno.

Referencias

- Acha, J. (2021). *Educación Artística escolar y profesional*. Trillas.
- Baena, G. (2017) *Metodología de la investigación*. Grupo editorial Patria
- Cassarini, M. (2005). *Teoría y Diseño Curricular*. Trillas
- Capistrán, R. (2018). Reflexiones sobre la educación artística a nivel básico en Aguascalientes: Implicaciones para la educación superior. *Educare*, 22(2), 1-14. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.19>
- Comisión Nacional de los derechos Humanos (2024) Cultura Derechos.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: crisis, mitos y perspectivas*. Trillas.
- De Alba, A. (1988). En torno a la noción de currículum. *Colección Pedagógica Universitaria*, (17), 11-22. https://www.uv.mx/cpue/coleccion/no_17_coleccion.html
- De la Cruz, J.M., Capetillo-Medrano, C.B. y García, R.M. (2022). Experiencia docente en el uso de metodologías

- musicales para potencializar la comunicación. En M. de L. Salas y A. Sánchez (Coords.), *Perspectivas docentes y prácticas curriculares en Latinoamérica* (pp. 185-206). REDPEEL/Astra ediciones.
- Hayes, H. (2017). *Currículum XXI. Lo esencial de la educación para un mundo en cambio*. Narcea Ediciones.
- Hernández, G. (1998). *Paradigmas en Psicología de la Educación*. Educador Paidós.
- Gardner, H. (2005). *Arte, mente y cerebro una aproximación cognitiva a la creatividad*. Paidós Surcos.
- Gardner, H. (2011). *Educación artística y desarrollo humano*. Paidós.
- Gibbs, G. (2012) *El análisis de datos cualitativos en la investigación cualitativa*. Morata
- Lancaster, J. (2001). *Las artes en la educación primaria*. Morata.
- Nolasco, M., Capetillo-Medrano, C. B., y Acosta, J. (2019) El teatro como alternativa para el desarrollo de habilidades sociales y emocionales en niños de educación primaria. *Alter, Enfoques críticos*. (19), 33-45. <https://www.alterenfoques.com/alter19>
- Maeso, F. (2003). El arte de construir el conocimiento artístico. El diseño curricular de la educación artística en la escuela primaria. En R. Marín (coord.), *Didáctica de la educación artística para primaria* (pp. 229-271). Pearson Educación.
- Max-Neef, M., Elizalde, A., Hopenhayn, M. (1986). *Desarrollo a escala humana una opción para el futuro*. Cepaur
- PNUD (1990). *Informe del Desarrollo Humano 1990*. <https://hdr.undp.org/system/files/documents/hdr1990escompletonostatspdf.pdf>

- Posner, J. (2005). *Análisis de currículo*. McGraw-Hill Interamericana.
- Rapley, T. (2014) *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos de investigación cualitativa*. Morata, S.L.
- Read, H. (2010). *Educación por el arte*. Paidós
- Rosas, R. y Sebastián, C. (2008). *Piaget, Vigotski y Maturana. Constructivismo a tres voces*. Aique.
- Secretaría de Educación Pública (2017a). *Aprendizajes clave para la educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública (2017b). *Aprendizajes clave para la educación Integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. El currículum de la educación básica*. SEP.
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2022, agosto). *Plan y programas de estudio*.
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/prim-intro-artes.html>
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2022, agosto). *Marco curricular*
- Secretaría de Educación Pública SEP. (2022). *Enfoque pedagógico*.
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/prim-intro-artes>.
- Secretaría de Educación Pública (2022). *Áreas de desarrollo personal y social*.
<https://www.planyprogramasdestudio.sep.gob.mx/intro-campo-areas>.
- Venegas, A. (2002). *Las artes plásticas en la educación artística y estética infantil*. Paidós Mexicana.
- Vygotsky, L.S. (2020). *La Imaginación y el Arte en la infancia*. Akal/básica de bolsillo.

Capítulo 8

Género y trayectorias de formación

Gênero e trajetórias de formação

María Florencia Núñez

Universidad Nacional de Córdoba

Argentina

<https://orcid.org/0009-0000-2159-2031>

mariaflorencia.nunez@fcf.unam.edu.ar

Resumen

La experiencia aquí abordada, corresponde a una deriva de mi tesis de Maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional de Córdoba, donde se analiza el impacto que tiene, en las representaciones sociales acerca de ser docente, una reglamentación de las escuelas asociadas primarias públicas, referida a la vestimenta de les²⁹ residentes del Profesorado de Educación Primaria de un Instituto de formación docente público de la ciudad de Eldorado, Misiones. A partir de un encuadre metodológico cualitativo, el objetivo es analizar e interpretar, desde la perspectiva de la geografía crítica radical (Ramírez Velázquez, 2011), los mapas construidos en aula taller, en base a las narrativas autobiográficas de les residentes, y las tensiones que reflejan, en la construcción del rol docente. Los mapas cristalizan la noción de territorio como espacio vivo, y revelan la existencia, en las instituciones escolares, de dispositivos de subjetivación sexogenérica binaria, a través del uso y delimitación de los espacios, con tensiones, límites y

²⁹ En el presente trabajo, se utilizará el lenguaje inclusivo, con la letra “e”.

fronteras. La utilización de la cartografía social, permite visibilizar críticamente discursos y prácticas, como así también, reconocer lo “no nombrado”, y las tensiones entre la escuela y el contexto.

Palabras clave: Género; territorio; formación docente.

Resumo

A experiência aqui abordada corresponde a um desdobramento da minha dissertação de Mestrado em Pedagogia na Universidad Nacional de Córdoba, na qual se analisa o impacto que uma regulamentação das escolas associadas primárias públicas, referente à vestimenta dos residentes do Professorado de Educação Primária de um Instituto de formação docente público na cidade de Eldorado, Misiones, exerce sobre as representações sociais acerca do ser docente. A partir de um enquadramento metodológico qualitativo, o objetivo é analisar e interpretar, sob a perspectiva da geografia crítica radical (Ramírez Velázquez, 2011), os mapas construídos na oficina de aula, com base nas narrativas autobiográficas dos residentes, e as tensões que refletem na construção do papel docente. Os mapas cristalizam a noção de território como espaço vivo e revelam a existência, nas instituições escolares, de dispositivos de subjetivação sexogenérica binária, expressos pelo uso e delimitação dos espaços, marcados por tensões, limites e fronteiras. A utilização da cartografia social permite tornar visíveis, de forma crítica, discursos e práticas, bem como reconhecer o que não é nomeado e as tensões entre a escola e o contexto.

Palavras-chave: Gênero; território; formação docente.

Introducción

En la investigación de mi tesis de Maestría en Pedagogía, y de la que se deriva el presente abordaje, se analiza el impacto que tiene, en las representaciones sociales acerca de ser docente, una reglamentación de las escuelas asociadas primarias públicas, referida a la vestimenta.

Desde una lógica binaria, y de carácter consuetudinario, (es decir que no existe un instrumento legal que la avale), el reglamento exige a docentes y residentes, el uso de un determinado uniforme: en las mujeres, pantalón de vestir negro, zapatos negros, cerrados (que no muestren los dedos de los pies) y con taco, colores neutros debajo del guardapolvo, y los días de acto, pollera hasta la rodilla y medias finas. En los varones se exige pantalón y zapatos de vestir, y debajo del guardapolvo, camisa y corbata.

La reglamentación, al no contemplar otras identidades de género, además de hombre y mujer, se asocia, en el abordaje teórico, a estereotipos de género, siguiendo conceptualizaciones teóricas desde una perspectiva de género.

Con el dispositivo de aula taller, en el espacio de Residencia Pedagógica, una de las actividades que orientó el análisis e interpretación de las representaciones sociales de las residentes, se tituló: “la anatomía de una maestra”. Se propuso que representaran de manera gráfica, qué significaba para ellas la “maestra ideal”.

Esta primera aproximación al trabajo etnográfico con la cartografía social, permitió la identificación de categorías de análisis vinculadas al género, como estereotipos internalizados en torno a la representación social acerca de ser maestra, como así también intentos de transgresión de los mismos. Por otro lado, emerge también en el análisis, una noción no contemplada hasta entonces: la del territorio como

un espacio vivo, en constante interacción con las residentes, en toda su historia académica. Sin duda esas imágenes, esas representaciones, están pensadas, construidas y vividas en un contexto particular.

Así es como esta deriva de aquella primera investigación, integra la categoría de territorio, y la construcción de mapas que reflejan los recorridos, límites, fronteras, las definiciones de qué espacios se permiten habitar, y las tensiones que allí se generan.

Marco de referencia

Contextualización

Para abordar las dos grandes categorías de análisis que vertebran el presente trabajo, (género y territorio), es necesario adentrarse en los arcillosos caminos de la historia de Misiones. Más concretamente, en las condiciones históricas y materiales de la fundación de la ciudad de Eldorado, en 1919.

La historiografía de Misiones, como señala (Jaquet, 2001), “...empieza con los nuevos protagonistas venidos de ultramar a fines del siglo XIX. Es sintomático que se los llame ‘pioneros’, es decir, los primeros en ocupar un espacio supuestamente ‘virgen’ y ‘vacío’” (p. 115). Antes de la perspectiva revisionista, se observa una tendencia a la invisibilización de las culturas originarias preexistentes en la zona del litoral argentino.

En el marco de un gobierno nacional conservador liberal, y como partícipe de la Federalización, la provincia de Misiones pasa, desde fines del S. XIX y principios del S. XX, por un proceso de poblamiento inmigratorio favorecido por la Ley Avellaneda.

El fundador de Eldorado, Adolfo Schwelm, de origen alemán, compró las tierras y realizó propaganda en su país

para fomentar la inmigración. Esta propaganda, fue duramente cuestionada en el período de revisionismo histórico, por su carácter engañoso, ya que mostraba imágenes de zonas pobladas y parquizadas, a partir de lo cual, los inmigrantes (en su mayoría alemanes y polacos) invertían todos sus ahorros en las hectáreas fraudulentamente ofrecidas. Al llegar, se les asignaban zonas alejadas del puerto, en un contexto de abundantes lluvias, suelo arcilloso, y fauna y flora selvática (Rizzo, 1987).

Al no tener la alternativa de volver a sus lugares de origen, habitaban esas tierras, sobreviviendo con innumerables carencias y peligros. Lejos de centros poblacionales, y con las limitaciones comunicacionales de su lengua de origen, los “colonos” (así se denomina a estos primeros grupos poblacionales), llevaron adelante las chacras en las colonias, viviendo del consumo y el comercio de sus propias producciones agrícolas en ferias locales.

Las escuelas públicas pioneras, de nivel primario, fueron fundadas por iniciativa de los habitantes, en zonas donde se concentraba la población, alrededor de centros laborales, como los secaderos de yerba. Es una característica de estos establecimientos, desde sus orígenes y hasta la actualidad, la autogestión económica de manera integrada con las familias, con respecto a lo edilicio (construcción y mantenimiento), siendo escasa la intervención de los organismos estatales.

Primeros abordajes: El dispositivo de las narrativas autobiográficas

En los talleres previos al ingreso a las prácticas de residencia en las escuelas asociadas, pero de manera transversal y continua, se trabaja con el dispositivo de las narrativas autobiográficas. Los incidentes críticos que surgen y se

analizan en los talleres, sirven de retroalimentación de las diversas problemáticas que van surgiendo en la práctica, y se sistematizan en una metacognición final escrita, donde se retoman categorías y nudos problemáticos abordados durante toda la residencia.

En este proceso, se incluye el dispositivo de las narrativas autobiográficas, que no está basado en un simple relato de anécdotas, sino que, en ese rescate del pasado, se resignifica el presente, y su proyección como futuros docentes. Se cristalizan patrones aprendidos y repetidos inconscientemente, se los analiza y se construye un nuevo saber, a partir de las experiencias de la práctica. Anijovich (2009) plantea que:

El objetivo de las autobiografías es recuperar hechos del pasado y traerlos al presente de tal modo de reconstruir, comprender e interpretar la vida individual del narrador y el contexto desde el que la relata (...) pueden ser entendidas como espejos o ventanas que nos permitan observar, conocer, entender la vida de una persona y (...) acercarnos a ciertos aspectos de la sociedad o de un grupo social, o de un momento determinado de la historia. En tanto ventanas, los relatos nos permiten observar o comprender el mundo y en calidad de espejos, ayudan a su autor a comprenderse a sí mismos... (p. 86).

Trabajar con las narrativas en taller, implica procurar contextos de contención y respeto. En estos encuentros aflora la emoción, la tristeza, la nostalgia. Desde la sensibilidad con que es necesario el abordaje, se posibilita identificar categorías de análisis, incidentes críticos, puntos de intersección en esa red invisible que, en los talleres, se forma y se activa, trazando mapas de sentido.

(...) siguiendo un sistema de elaboración que hay que

tratar de reconocer para otorgarle significación, dado que el investigador que las toma como objeto de estudio no controla el proceso de rememoración del protagonista y, si no tiene un estrecho contacto con este último, las posibilidades de mitificación y ocultación de hechos son muy probables. (Anijovich, 2009, p. 34).

En los relatos, el recuerdo y el olvido son las dos caras de una misma moneda. La evocación implica un recorte, un pasaje de nuestra historia que parece seleccionado al azar, pero que está cuidadosamente vinculado por la contextualización del taller y de las instancias de nuestros procesos formativos: al analizarlos, siempre podemos tejer hilos conductores, vinculados a la construcción del rol docente:

“Mi recuerdo es de 2° grado. Yo venía de la colonia. Mi papá me ayudaba a estudiar, y me tenía mucha paciencia. Sumábamos con porotos. Pero a mí no me salía el 15. La maestra me hacía pasar al frente, y me pegaba con el borrador. Yo tenía terror de no saber la división. De ahí me quedó la inseguridad a no saber hacer algo”. (Residente de Prof. Educación primaria. Taller de residencia Pedagógica).

Aquí, la distancia con respecto a los centros urbanos, y los caminos intrincados de las zonas de las colonias en Misiones, se encuentran íntimamente vinculados con los trayectos obstaculizados del aprendizaje. Lamentablemente, son muy comunes los relatos de violencia verbal y física, que se visibilizan en estos espacios. Surge entonces la reflexión sobre el impacto de cada pequeña acción, palabra, gesto, en los procesos de enseñanza que construimos en el aula.

De la socialización de cada una de las narrativas, de la búsqueda de un hilo conductor de metáforas, damos paso a

diversos interrogantes. ¿Cómo nos narramos? ¿Qué concepciones de docente, de enseñanza, de aprendizaje, surgen desde nuestras propias construcciones narrativas? ¿Cómo es posible pensar-me como docente desde la toma de conciencia de esas concepciones? ¿De cuántos relatos, escenarios, territorios, sueños está construido ese docente ideal que nos representamos? ¿Qué es necesario deconstruir, problematizar?

(Souto, 2017) describe a la formación, basada en las narrativas autobiográficas “...como proceso que, al generar transformación, des-subjetiva, des-sujeta, libera y ofrece caminos de re-subjetivación (...) en el que se conjugan lo racional, lo emocional, lo corporal; lo subjetivo y lo social; lo político y lo ético” (p. 52).

Para la autora, el sujeto “...que se construye en lo social, se vincula con las representaciones que los otros tienen de él, (...) puede pensarse, sentirse, reconocerse en su historia, en su linaje, en su cuerpo, en su trayecto...” (Souto, 2017, p. 51).

Es aquí donde comienzan a cristalizarse las categorías a analizar, a la luz de conceptualizaciones pedagógicas, con el objetivo de generar un nuevo saber, sobre los procesos de construcción del rol docente.

Cuerpo y género en la escuela

“En la primaria iba a una escuela de jornada extendida. Ahí teníamos talleres para varones y mujeres. Las nenas cosíamos, los varones aprendían carpintería. Pero yo no quería coser. Quería ir al taller de carpintería para aprender a construir un caballito de madera. Y no me dejaban, porque era mujer”. (Taller de Residencia Pedagógica. Residente Prof. Educación primaria).

¿Qué define los territorios que habitamos, los trayectos que se nos están vedados, los ritmos del recorrido y los mismos obstáculos que se interponen? (Flores, 2008) lo definirá como la lógica del binarismo y la heteronorma, muy presente en lo curricular. Y esas formas de habitar los espacios escolares, lo permitido y lo prohibido, lo esperado y los imprevistos, confluyen en la configuración de nuestra identidad docente.

En el análisis e interpretación de las narrativas autobiográficas, se identifican categorías de análisis que visibilizan lo simbólico del cuerpo y el género, y los mecanismos de poder que los subjetivan, en los escenarios escolares.

Alliaud (2011), destaca que ciertas prácticas como la vestimenta, que se convierten en un símbolo distintivo de la movilidad social; están fuertemente vinculadas a ideas normalistas, cuyo alcance civilizador debía llegar a los estudiantes y sus familias.

En el contrato de la maestra de 1923, que la autora analiza, las restricciones a las maestras tenían que ver con la vestimenta y el comportamiento, pero también con el uso del espacio³⁰.

En este sentido, desde (Federici, 2024) podemos ver que la diferenciación del uso del espacio según el género, se remonta a los Siglos XVI y XVII, época en la cual, en varios países de Europa, las mujeres corrían riesgo de ataques sexuales o ridiculizaciones públicas, de ser vistas caminando solas por la calle, sentarse frente a sus casas, o cerca de las ventanas. Asimismo, se les prohibía reunirse con amigas o visitar a sus

³⁰ El contrato de la maestra de 1923, especifica reglas relativas a la estética, como la prohibición de vestir ropa de colores brillantes, o no usar vestidos que queden a más de cinco centímetros por encima de los tobillos.

padres con demasiada frecuencia luego de haberse casado.

En Argentina, la Ley 1.420 (Ley de Educación Común), sancionada en 1884, establecía actividades específicas para el sexo femenino, como labores domésticas, mientras que, para los varones, se definían actividades militares o de agricultura y ganadería (Palamidessi, 2006).

Por otro lado, hoy la Ley de ESI (26.150), la Ley de identidad de género (26.743) o la Ley Micaela (27.499), aportan fundamentos con los cuales es posible problematizar las prácticas o los “discursos que habitan cuerpos” (Butler en entrevista a Prins y Meijer, 2002, p. 163), que hacen que lo corporal se convierta en definidor de género y sexualidad y, como consecuencia, acaben por convertirse en definidores de sujetos.

Pero la definición de estos dispositivos de formación, como las narrativas autobiográficas y las cartografías, espacios que dan lugar a la palabra, al debate, a la pregunta, pueden permitir comprender que, construir conocimiento a partir de la propia práctica, generar posibilidades para la construcción del aprendizaje, también es cuidar.

Las instituciones educativas no son espacios neutrales. No están libres de disputas y luchas de poder, de intersticios o cruces vedados o prohibidos, que los mapas revelan, denuncian, evidencian.

Y en los talleres, en los espacios de construcción, de habilitación de la palabra, esa cristalización nos interpela, nos invita a problematizar, generando así microespacios, o aquello que Foucault (1967), (citado en Preciado, 2021) acuña como el concepto de *heterotropía*, y que Preciado explica como “un espacio otro, ‘un lugar real en el que se yuxtaponen diferentes espacios incompatibles’, produciendo brechas en las formas tradicionales de espacialización del poder y del conocimiento

en una sociedad determinada” (p. 118)³¹.

Diseño Metodológico

El abordaje de la problemática está basado en una investigación cualitativa, en el sentido en que las variables se estudian en su contexto natural; explicativa, en tanto que implica el análisis y vinculación de varias categorías; y a partir del enfoque etnográfico, teniendo en cuenta que la metodología implica un trabajo de campo orientado hacia un estudio exploratorio, basado en recolección de datos (narrativas autobiográficas, mapeos) y descripción, y el análisis e interpretación de descripciones realizadas por los actores, de valores, ideas, prácticas culturales, a partir de los cuales se analizan fundamentos y conceptos subyacentes desde un punto de vista histórico pedagógico (tradición normalista en Argentina, conceptos de formación) y sociocultural (conceptos de género, expresión de género, sexismo, estereotipos de género), vinculados a su vez con nociones de la perspectiva de la geografía crítica radical.

El impacto de la exigencia de vestimenta en las representaciones sociales acerca de ser docente, fue trabajado ampliamente desde diversos instrumentos metodológicos de carácter cualitativo, como entrevistas semiestructuradas; observaciones no participantes de clases y de los distintos espacios de las instituciones escolares (escuelas asociadas e Instituto formador); análisis de narrativas autobiográficas escritas; y la entonces incipiente integración de la cartografía social en los talleres de Residencia Pedagógica.

³¹ Le prohíbe “pasearse por las heladerías de la ciudad”; “Estar en su casa entre las 8 de la tarde y las 6 de la mañana”; o “No abandonar la ciudad bajo ningún concepto sin el permiso del presidente del Consejo de Delegados”.

Además de las narrativas autobiográficas, se integró la cartografía social (Diez Tetamanti, 2018); la observación etnográfica; las geonarrativas, que Batthyány (2021) define como “pensar desde donde pisan nuestros pies y desear hasta las estrellas. (...) las trascendencias de las inmanencias” (p. 167); y el análisis documental de gráficos, mapas, y relatos de trayectos académicos.

Interpretación de resultados

En el taller titulado: “*La anatomía de una maestra*”, las residentes, representaron gráficamente cómo imaginan a una maestra ideal, integrando, al trabajo con las narrativas autobiográficas, la cartografía social.

La identificación con el estereotipo de la Ilustración 1, está fuertemente vinculada al modelo de sus propias maestras de nivel primario, que, a su vez, reprodujeron una y otra vez la estética de los orígenes de la profesión. (Lopes Louro, 1997), describe que en los orígenes del “magisterio”, se produjo un proceso de “feminización”, por el cual la formación implicaba tomar atributos tradicionalmente asociados a las mujeres, como amor, sensibilidad, cuidado, etc.

En el nivel primario, las tareas de cuidado pueden verse reflejadas en la repetición constante de rituales y normativas, de manera acrítica y con escasa producción de saber. En las instancias de taller de Residencia Pedagógica, esto surge aún en algunos bocetos de lo que se representa como “maestra ideal”.

Figura 1.

Taller: “La anatomía de una maestra”



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, cuando se indaga y se busca profundizar acerca de fundamentos pedagógicos vinculados a estos códigos estéticos, queda en evidencia, no sólo la ausencia de un sustento teórico, sino, como afirma Beauvoir (1999) la poca practicidad de esta vestimenta, para la tarea a realizar:

La finalidad de las modas, a las cuales está esclavizada, no consiste en revelarla como individuo autónomo, sino por el contrario, en separarla de su trascendencia para ofrecerla como una presa a los deseos masculinos: no se busca servir sus proyectos, sino, al contrario, trabarlos. (p. 294).

Pero ese cuerpo, estático, que pareciera estar detenido en el tiempo de origen de la profesión docente, como en la técnica cinematográfica de time-lapse³², nos invita a poner foco en

³² En el cine, se utiliza la técnica del Time-Lapse, con la cual se capturan sucesos que, generalmente transcurren a velocidades muy lentas, y que normalmente no podemos llegar a percibir a simple vista. La finalidad es verlos en cámara rápida. Se suele utilizar para mostrar eventos naturales como amaneceres, atardeceres, la germinación de una semilla, o en efectos especiales cinematográficos en los que un elemento permanece estático, mientras que alrededor (personas, automóviles, momentos del día, etc.)

ello. ¿Qué nos refleja esa imagen que parece venir del mundo detrás del espejo?³³ ¿Cuántos mitos fundacionales³⁴ conservamos y reproducimos cotidianamente en las instituciones educativas? ¿Qué conceptos de docente, maestra, mujer, género, subyacen en ellos?

Figura 2.

Taller: “La anatomía de una maestra”



Fuente: elaboración propia.

todo se mueve en cámara rápida. Lo que se intenta transmitir con este efecto es que todo se transforma, cambia, se modifica, mientras que un elemento o persona destacada permanece estático, anclado en esa misma realidad. (Núñez, 2022, p. 9).

³³ En “Alicia a través del espejo” (2017) Lewis Carroll describe una realidad paralela donde la lógica del tiempo y el espacio es inversa: si se quiere avanzar, hay que retroceder.

³⁴ 5“Dos son las metáforas más poderosas relativas al género que consolida la Biblia: el mito de la creación y el mito de la caída. Como señala Gerda Lerner, ‘durante dos milenios se ha hecho referencia a estas metáforas como prueba del apoyo divino a la subordinación de las mujeres’”. (Venegas, 2019, p. 30). Al trabajar con la categoría de género, se hace alusión al “mito de origen”, haciendo referencia a su vez a las características del origen de la profesión docente descrito por Lopes Louro anteriormente.

En la Figura 2 aparece el movimiento, la búsqueda de la transgresión, de ese resquicio de posibilidad, que busca, quien Derrida [1976] (1982), (citado en Barrionuevo, 2014) define como un *docente cuerpo sin órganos*, el cual “... se mueve entre los bordes de un organismo, busca ‘una esquina donde vivir’, un entre, un cruce, una intermitencia en el encuentro entre el maestro y el aprendiz” (p. 115).

Sobre esto, Pulido Chaves (2015) acuña el concepto de “cartografías corporales”, y explica, que, en las escuelas, se transita entre el “*cuerpo institucional o escolarizado*” y el “*cuerpo privado*”. Resalta cómo el cuerpo escolarizado, a través de uniformes estandarizados y rutinas escolares controladas por las instancias de poder, condicionan, modelan, disciplinan, homogeneizan comportamientos y actitudes.

Al priorizarse las normas y deberes, se contraponen el “*cuerpo escolarizado*” al “*cuerpo de derechos*”. Y, al mismo tiempo que se construye el cuerpo de derechos, los dispositivos de dominación, son afianzados en sus normativas de usos y comportamientos, apelando a un supuesto consenso que justificaría las restricciones.

Profundizando más en el uso de la cartografía social, en el taller de Residencia Pedagógica, propusimos la construcción de mapas, que reflejaran simbólicamente sus trayectorias académicas.

Abordándolos desde la observación etnográfica, se realiza un análisis documental colectivo de los gráficos, que son descriptos por las residentes que los dibujan, en sus características físicas e identitarias.

Mientras que Andrade (2012), realizando un abordaje sobre la cartografía social en América Latina, afirma que la misma implica:

...un ejercicio colectivo de conversar, recoger, compartir y

construir una imagen del territorio que proviene de la información de los saberes que cada persona tiene como resultado de la relación que ha tejido con el territorio que habita. El ejercicio, entonces (...) posibilita la ‘producción social de conocimiento’, que posteriormente se concretará en acciones colectivas para transformar algún o algunos aspectos que se consideran afectan la vida colectiva. (p. 211).

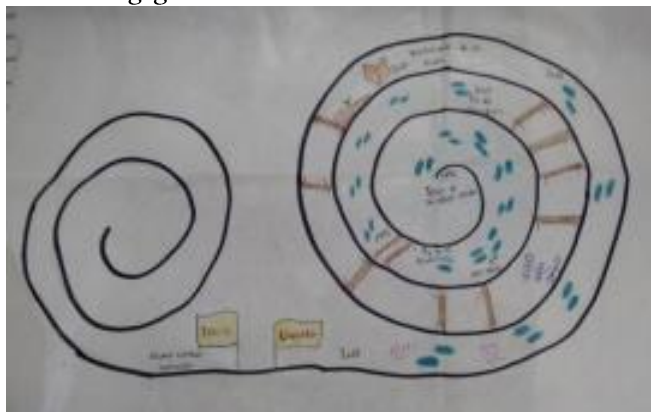
En esta instancia, las narrativas se conjugan con la noción de *geonarrativas* (Betthyány, 2021), que implica “Nombrar nuestras existencias y nuestros tiempos, los tiempos de las existencias. Pasados, presentes y porvenires se conjuran y conjugan en nuestros territorios. Las historias y las memorias” (p. 167).

Se analizan, desde esa cartografía que refleja un juego temporal, las categorías vinculadas con el género: ¿Cómo se configuran los territorios según el género? ¿Cómo nos es permitido habitar el espacio según el género? ¿Cómo identificamos las fronteras entre lo prohibido y lo posible? ¿Qué mecanismos de poder se ponen en juego? ¿Cómo reconfiguro esos escenarios pasados/presentes en los procesos de construcción del rol docente? ¿Cuáles son las posibilidades de disenso? ¿Cómo comenzar a hacer difusas esas fronteras?

La noción de “frontera”, es abordada por Grimson, en (Michaelsen y Johnson, 1997), quien convoca a “...construir una teoría que deconstruya la frontera, revelando los procesos históricos a través de los cuales los límites fueron instituidos y sus significados configurados” (p. 17).

Figura 3.

Mapa de trayectorias de formación elaborado en taller de Residencia Pedagógica



Fuente: elaboración propia.

El mapa de Mariana tiene la forma de un caracol. Porque ella considera que su trayecto académico fue lento. Más lento de lo que estipulan las trayectorias reales de formación (Terigi, 2009). Cada tabique de ese exoesqueleto que simboliza su recorrido, tiene un significado: “repetir 6° grado”; o estar a punto de no cursar la secundaria, porque como su hermana mayor se había quedado embarazada en este nivel, su padre consideraba que las mujeres no podían “tener dos cosas en la cabeza”.

Mariana tiene que demostrar que es capaz. Y para ello, en el camino, no tiene que cometer ningún error. Y, otra vez, la categoría de género, atravesando su historia para que tomara la decisión de estudiar para maestra:

“No le pude enseñar a mi hija a leer. Comencé a estudiar todas las noches, para poder enseñarle al otro día. Tenía 36 años, pero igual me dije ‘yo puedo’ (...). Cuando me reciba, mi sueño es trabajar en las aldeas mbya guaraní”.

Los mapas trazados por las residentes, reflejan mandatos,

normativas, estructuras, que se configuran como fronteras de lo permitido y lo prohibido. Zonas marginales. De los territorios que se nos permite transitar y habitar.

Pero esas fronteras no son muros de concreto, ni exoesqueletos. Son políticas, y están inscriptas en nuestros cuerpos. Pero la palabra y el trazo a mano alzada, dibujar lo que aprendimos, lo que somos, lo que soñamos ser, vuelve a las fronteras de papel. Son permeables, porosas, cambiantes, se pueden borrar, como la tiza.

Como afirma Wainstock (2021) “Las historias no son lineales. Las historias se repliegan y despliegan. Hacerse temporal, hacerse humana/o, hacerse tormenta...” (p. 168). Entonces, si bien la frontera, en la formación docente se rigidiza, es en estos espacios marginales, donde se visibilizan las tensiones.

Conclusiones

Si hay algo que puede definir mi trayecto por la escuela, es ser “la nueva”. Nací en Eldorado, Misiones. El lugar donde actualmente resido, al que volví después de 23 años, y en el que pude construir y finalizar mi tesis de maestría en Pedagogía.

Mi biografía escolar se caracteriza por los cambios constantes, que transcurrieron entre Misiones, Salta y Córdoba. Así fue como fui estudiante de once escuelas, en su mayoría públicas. A algunas de ellas asistí semanas o muy pocos meses, pero aprendí a hacer todo un arte, del rol de la nueva. Me volví muy observadora, y especialista en atesorar en la memoria detalles que a otros podrían parecer insignificantes, ya que no sabía en qué momento iba a tener que despedirme nuevamente.

Aprendí sobre *segmentación, circuitos diferenciados de*

educación y fragmentación del sistema educativo (Braslavsky, 2019) mucho antes de iniciar mi formación pedagógica (en realidad, algunos autores dirán que ya la había empezado), por lo que, en algún momento entre tantas mudanzas, me perdí el grafema de la “f” cursiva, o volví a ver, como si fuera la primera vez, la cadena alimenticia.

Estudié Ciencias de la Educación en la Universidad Nacional de Salta, cursando el plan 1985, del que los profesores siempre destacaban, había sido construido en la época del fervor por la vuelta a la democracia, y que, en el primer año, proponía una intersección entre todas las carreras de Humanidades. Pienso que la vinculación con la Literatura (el análisis de cuentos de Borges, Cortázar, o los poemas de Neruda), la Filosofía, y los talleres optativos de teatro, me permitieron tener esa sensibilidad necesaria, no solo para trabajar la semiosis, sino para hacer cruces constantemente entre otras disciplinas.

Siempre digo que elegí la carrera docente, porque después de tantas despedidas, quería quedarme, por una vez, en la escuela. Pero mis recorridos siguieron siendo diversos, porque hasta mi formación de posgrado fue entre Córdoba y Misiones, y con un director de tesis chaqueño.

Pero ser “la nueva” me permitió tener una visión externa de esas cosas que para otros, están naturalizadas. Fue a partir del trabajo con las narrativas autobiográficas, que cobró vida el espacio, como dimensión en la construcción del rol docente de los profesores de educación primaria.

Habitar la provincia con mayor biodiversidad del país, los caminos intransitables de suelo arcilloso de las colonias, el lenguaje de “portuñol” típico de las zonas de frontera con Brasil, la cercanía con las comunidades mbya guaraní, las escuelas rurales de jornada extendida, configuran mapas, a su vez atravesados por categorías como el género, los

estereotipos, los espacios que son posibles de habitar y transitar, en la trama de la historia académica y de la construcción del rol docente. La posibilidad de incluir la cartografía social en el diseño metodológico de mi estudio, me cautivó. Y así fue como se abrió este camino de investigación, con sus primeras aproximaciones.

La escuela es, desde este abordaje, territorio. No es una entidad objetiva y separada de nuestra historia, como áreas de estudio independientes y estancas, sino como representaciones e historias que construimos de manera colectiva, aunque nuestra percepción sea la de haber estado al margen. Porque esa “marginalidad”, y los intersticios por los que recorrimos nuestra biografía escolar, configuran también ese territorio que llamamos escuela.

Nuestro cuerpo, nuestras percepciones, en el proceso de construcción del rol docente, están atravesados por los significantes contruidos en la escuela, por sus mecanismos de subjetivación. Es así como nos volvemos parte de esa definición o delimitación de la escuela, y nos convertimos también, simbólicamente, en territorio. (Ospina Mesa et al. 2021).

Los espacios de formación docente, representan la posibilidad de construir contradiscursos de diversas realidades que, de otra manera, parecen obvias o naturales. Es territorio de inclusión, y de lucha contra los estigmas. De resistencia contra los estereotipos de género.

La construcción de estas cartografías, realizada de manera consciente y colectiva, donde todas las voces son protagonistas, permite visibilizar saberes, estrategias, metodologías, discursos, prácticas, de manera crítica, así como también, reconocer lo no nombrado, y las tensiones entre la escuela y el contexto.

Encontrar los intersticios del disenso en medio de tanta

hegemonía del territorio del que nos vemos muchas veces enajenados, nos permite comprometernos en la construcción de escenarios con pluralidad de voces, vinculados a nuestras historias y realidades.

Trazamos mapas. Y son plásticos, flexibles. Borrarnos algunas líneas (igual quedan las marcas), y volvemos a dibujar. Los espacios que habitamos, transitamos, vivimos en nuestra historia académica, no sólo nos condicionan y nos inspiran. Nos habitan. Nos interpelan. Y nosotros volvemos a habitarlos continuamente, desde nuevos enfoques, miradas, preguntas que nos aporta la formación.

Mi historia académica está conformada por muchas geografías y territorios. Hoy la entrelazo con narrativas y mapas, desde donde se originó: la provincia con mayor biodiversidad del país, construyendo dispositivos dentro de los espacios de formación, para que esa biodiversidad sea siempre, y, sobre todo, pedagógica.

Referencias

- Alliaud, A. (2011). *Los gajes del oficio: Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor.
- Anijovich, R. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós.
- Barrionuevo, A., & Fernandes Ribeiro Martins, F. (2014). *Lo que puede un cuerpo docente: Ensayos de filosofía y educación*. Homosapiens Ediciones.
- Batthyány, K. (Comp.). (2021). *100 voces y una carta*. CLACSO.
- Beauvoir, S. (1999). *El segundo sexo*. Editorial Sudamericana.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa: El feminismo y la subversión de la identidad*. Ediciones Paidós Ibérica.
- Carroll, L. (2017). *Alicia a través del espejo*. Edelvives.

- Diez Tetamanti, J. (2018). *Cartografía social: teoría y método. Estrategias para una eficaz teoría comunitaria*. Biblos.
- Federici, S. (2024). *Calibán y la bruja: Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Tinta Limón.
- Flores, V. (2008). Entre secretos y silencios: La ignorancia como política de conocimiento y práctica de (hetero)normalización. *Revista Trabajo Social*, 18, 14–21.
- Jaquet, H. (2001). *En otra historia*. Editorial Universitaria.
- Lopes Louro, G. (1997). *Gênero, sexualidade e educação*. Editora Vozes.
- Ley 1.420 de 1884. Ley de Educación Común. 8 de julio de 1884.
- Ley 26.150 de 2006. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. 24 de octubre de 2006.
- Ley 26.743 de 2012. Establécese el derecho a la identidad de género de las personas. 23 de mayo de 2012.
- Ley 27.499 de 2019. Capacitación obligatoria en la temática de género y violencia contra las mujeres. 10 de enero de 2019.
- Michaelson, S., & Johnson, D. (1997). *Teoría de la frontera: Los límites de la política cultural*. Gedisa.
- Ospina Mesa, C., Montoya Arango, V., & Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio: Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, 44(Esp.), Artículo e-XX (si aplica, número de artículo o DOI).
- Palacio Castañeda, J. A. (Ed.). (2015). *Cuerpo y educación: Variaciones en torno a un mismo tema*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

- Palamidessi, M. (2006). El currículo para la escuela primaria argentina: Continuidades y cambios a lo largo de un siglo. En F. Terigi (Comp.), *Diez miradas sobre la escuela primaria* (pp. 131–155). Fundación OSDE/Siglo XXI.
- Preciado, P. (2021). *Pornotopía*. Anagrama.
- Prins, B., & Costera Meijer, I. (2002). Como os corpos se tornam matéria: Entrevista com Judith Butler. *Revista Estudos Feministas*, 1, 155–167.
- Ramírez Velázquez, B. (2012). Geografía crítica: Territorialidad, espacio y poder en América Latina. *Investigaciones Geográficas (México)*, 77, 151–155. Instituto de Geografía.
- Rizzo, A. (1987). *Historia de Eldorado*. Impresiones Gráficas Tabaré.
- Salamanca, C., & Espina, R. (Comps.). (2012). *Mapas y derechos: Experiencias y aprendizajes en América Latina*. UNR Editora.
- Souto, M. (2017). *Pliegues de la formación: Sentidos y herramientas para la formación docente*. Homo Sapiens Ediciones.
- Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares: Del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación.
- Venegas, L. (2019). *La guerra más larga de la historia*. Espasa-Calpe.

Capítulo 9

O movimento da educação infantil no estado da Paraíba: entre as normas legais, os dados efetivos e a garantia do financiamento³⁵

El movimiento de la educación infantil en el estado de Paraíba: entre las normas legales, los datos efectivos y la garantía de financiamiento

Mônica de Fátima Silva Cavalcante Pereira
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Brasil

<https://orcid.org/0009-0009-4649-9314>
monikakavalkante@yahoo.com

Jorge Fernando Hermida (Asesor de tesis)
Universidade Federal da Paraíba (UFPB)
Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1963-4639>
jorgefernandohermida@yahoo.com.br

Resumo

Problematizamos neste artigo, a ideia de Educação Infantil como direito humano da criança de primeira infância tomando como ponto de partida a qualidade social da

³⁵ Derivado da tese intitulada “A Educação Infantil no Estado da Paraíba: entre a subjetividade do direito e o real concreto” para obtenção do grau de Doutora em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Defendida em: 30/11/2021.

educação escolar. Como pressuposto defendemos que os marcos normativos instituídos pós Constituição Federal de 1988 impõem uma agenda composta por funções complexas às escolas, sendo estas não contempladas nas bases materiais disponíveis e nas políticas públicas locais. Neste sentido, é preciso compreender como este direito se efetiva no estado da Paraíba, uma vez que o direito à educação vai além da existência da regra normativa. Envolve a oferta de vagas, a qualidade do serviço prestado, investimentos financeiros e materiais e, acima de tudo, o respeito à dignidade humana. Pretendemos analisar o papel do estado da Paraíba na efetivação desse direito, tomando como referência o Plano Estadual da Educação (Paraíba, 2015), os marcos normativos locais e as ações efetivadas em âmbito local a partir de 2015.

Palavras-chaves: Educação Infantil; Políticas Educacionais; Financiamento.

Resumen

En este artículo problematizamos la idea de la Educación Infantil como un derecho humano de los niños en la primera infancia, tomando como punto de partida la calidad social de la educación escolar. Como supuesto, sostenemos que los marcos normativos establecidos después de la Constitución Federal de 1988 imponen a las escuelas una agenda compuesta de funciones complejas, que no están incluidas en las bases materiales disponibles ni en las políticas públicas locales. En este sentido, es necesario comprender cómo se hace efectivo este derecho en el estado de Paraíba, ya que el derecho a la educación va más allá de la existencia de la regla normativa. Implica la oferta de vacantes, la calidad del servicio prestado, inversiones financieras y materiales y, sobre todo, el respeto a la dignidad humana. Pretendemos analizar el papel del estado

de Paraíba en la implementación de este derecho, tomando como referencia el Plan Estatal de Educación (Paraíba, 2015), los marcos normativos locales y las acciones realizadas a nivel local a partir de 2015.

Palabras clave: Educación Infantil; Políticas Educativas; Financiación.

Introdução

O direito é fruto da busca pelo reconhecimento da dignidade humana, e, portanto, é histórica e socialmente constituído enquanto resultado de inquietações, questionamentos, mobilizações, revoltas e reivindicações. Por serem históricos (os direitos), carregam em si características temporais, sendo submetidos, dialeticamente, a um processo de reestruturação, reconstrução, autoafirmação e superação. No caso do direito à Educação Infantil, trata de um processo visto como meio de inserção das pessoas num universo cultural produzido socialmente e historicamente.

Para Saviani (2007, p. 44) é possível afirmar que o homem é produzido a partir de uma dupla constituição: uma natural e outra social. Esta última é mediada pela autoridade do estado e é nesse contexto que situamos as questões inerentes ao direito à Educação Infantil. A juridicização do acesso à educação, ao mesmo tempo em que apregoa a formação cidadã, se apresenta através da imposição da lei, sob o discurso de compulsoriedade e de indispensabilidade. Na sociedade hodierna, o direito do cidadão de primeira infância à educação se tornou indispensável para a produção da vida, sendo necessário aqui, analisar o lugar que esse processo educacional da criança pequena ocupa no Estado da Paraíba.

Discursivamente, a Educação Infantil deve primar pelo desenvolvimento de um sujeito ativo, capaz de aprender e de se desenvolver através da construção de saberes, no entanto é fato que o Brasil sequer garantiu a universalização do atendimento às crianças na idade obrigatória (a partir dos 4 anos). É possível, portanto, afirmar que “o problema dos direitos humanos não é tanto o de justificá-los ou fundamentá-los, mas o de protegê-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles não sejam continuamente violados (Bobbio, 1992, p. 11).

O direito à educação da criança pequena, é um direito subjetivo investido de uma condição jurídica que tem suas lógicas, suas ambiguidades e suas contradições. Por nascer em condições estruturais específicas, com conjunturas muito variáveis, não pode ser analisado acriticamente, imparcialmente, ou sob o discurso da imparcialidade. Desta forma, pretendemos aqui apresentar e discutir dados sobre os instrumentos legais que constituem o direito da criança de primeira infância à Educação Infantil no Estado da Paraíba, sobre os investimentos feitos na etapa para a garantia do apoio técnico financeiro aos municípios previsto na Constituição Federal (BRASIL, 2014) e sobre as políticas públicas decorrentes do Plano Estadual da Educação - PEE/PB (PARAÍBA, 2015) para a materialização desse direito no real concreto.

O texto será organizado para tratar, no seu início, do Plano Estadual da Educação em vigor, de modo a compreender o que foi instituído em Lei para a Educação Infantil para o período de 2015 a 2025, ao tempo em que pretendemos apontar os desafios impostos pela própria legislação para a garantia do direito constituído da criança de primeira infância em âmbito educacional. Na sequência, apresentaremos dados gerais que nos permitam uma primeira leitura, mesmo que

superficial, da expansão da educação na Paraíba, no período referente a 2014 a 2020. Encerraremos buscando analisar os investimentos técnicos e financeiros do estado da Paraíba para a consolidação da etapa nos municípios.

Desenvolvimento

Na sociedade contemporânea, o direito à educação tem sido evocado como meio de produção da vida humana através do acesso à cultura letrada; condição considerada extremamente necessária para a cidadania. Mas o que justifica em grande medida a importância dada a educação na sociedade capitalista é a formação do futuro trabalhador ou trabalhadora. Para Pachukanis, a educação como direito é reflexo específico do sistema capitalista, o que faz com que ela assuma espaço primordial na formação da força de trabalho. Cabe lembrar que o direito no estado capitalista cumpre sua função de manutenção da ordem pública e de controle social. Assim, ainda que traduzam vantagens para aqueles considerados marginalizados, a sua função maior é a de reprodução das relações sociais de produção. Desta forma, mesmo com a existência de pessoas empenhadas com a transformação social, há um amplo aparato burocrático de poder dentro do estado, comprometido com a manutenção das relações de poder.

Como fruto dessas relações que envolvem grupos comprometidos com a transformação e aparatos de poder, foi aprovado em 2014, o Plano Nacional da Educação (Brasil, 2014). O ano de 2015 foi marcado, no cenário educacional brasileiro, pela elaboração dos Planos Estaduais e Municipais da Educação (PEEs e PMEs), como decorrência da aprovação do Plano Nacional da Educação em 2014. Isto porque a Constituição Federal (Brasil, 1988) em seus artigos 211 e 214

determina aos entes federados (União, estados, Distrito Federal e municípios) a organização dos seus respectivos sistemas de ensino por meio do regime de colaboração. Desta feita, a aprovação do Plano Nacional da Educação através da Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014 trouxe em seu bojo a determinação de que “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano” (Brasil, 2014, art. 7º), e neste sentido determina que “Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de 1 (um) ano contado da publicação desta Lei” (Brasil, 2014, art. 8º).

O PEE/PB (2015-2025) enquanto documento legal, aprovado por lei estadual e alinhado ao PNE (2014-2024), registra políticas do Estado e não de governo, uma vez que o documento final é visto resultado de discussões entre a sociedade civil e a sociedade política, embora a prevalência seja do ente governamental, que conduz o processo de elaboração, aprova, veta e/ou modifica o documento. Desta feita, os objetivos, metas e estratégias estabelecem o norte das ações estatais e refletem as negociações, intenções, ideologias e disputas dos grupos participantes da sua elaboração. Como afirma Poulantzas (1978, p. 84) “o Estado edita a regra, pronuncia a lei, e por aí instaura um primeiro campo de injunções, de interditos, de censura, assim criando o terreno para a aplicação e o objeto da violência”.

Para Poulantzas (1978), essa violência é determinante, mesmo que seja quase imperceptível e dissimulada, muitas vezes não transparecendo no cotidiano. Daí a assertiva de Kosik ao afirmar que o objeto não se dá gratuitamente, e que

é preciso um amplo esforço para compreendê-lo. Na realidade o problema reside no monopólio do Estado, que direciona a elaboração de formas de domínio, nos quais os procedimentos de consentimento desempenham papel principal. Assim, mesmo sendo resultado de ampla mobilização social, o documento final acaba refletindo em grande parte, aquilo que o Estado direciona.

Ao tomarmos o referido documento para análise, é possível observar em seu diagnóstico inicial, indicativos sobre o desafio a ser superado para a garantia da Educação Infantil, principalmente pela história de ausências que marcam a etapa no estado. Tal ausência se deve principalmente à indefinição de “uma política valorativa e integrada para o desenvolvimento da criança” (PEE/PB, 2015, p. 18). O Plano Estadual que se encontrava em vigor, na época da elaboração do diagnóstico, aprovado pela Lei estadual nº 8.043 de 30 de junho de 2006, assim traduz essa ausência:

Atualmente, no Estado da Paraíba, a administração estadual ainda assume quantidade significativa de creches e pré-escolas. As creches são subordinadas à Secretaria de Estado do Desenvolvimento Humano e recebem acompanhamento pedagógico da Secretaria de Estado da Educação e Cultura, já as pré-escolas estão no interior das escolas públicas estaduais do Ensino Fundamental (2006, p.17).

O mesmo diagnóstico aponta a existência, também histórica, de um “cenário de desintegração das fases, creches e pré-escolas”, ao tempo em que acrescenta a ausência de “profissionais especializados, equipamentos adequados e infraestrutura condizente com as qualificações para o desenvolvimento humano” (*Ibidem*). Traz como ponto referencial de mudanças o contexto pós Constituição Federal

de 1988, com o surgimento de um conjunto de normas que apontam os princípios psicopedagógicos e os padrões de qualidade para a etapa; todavia ressalta que, só a partir de 2007, com a regulamentação do financiamento da EI através do FUNDEB, as ações passaram a ganhar consistência. Reconhece, por fim, a responsabilidade do estado em relação ao desenvolvimento da etapa, ao citar no referido plano o art. 30, inciso VI da CF/1988, onde a distribuição das competências referentes à Educação Infantil é corresponsabilidade dos três entes federados - União, Estados e Municípios, cabendo aos municípios a atuação direta no atendimento à demanda de 0 a 5 anos, enquanto à União e aos Estados cabe oferecer apoio técnico e financeiro. Isto posto, o PEE/PB traz a seguinte redação na meta 1:

Meta 1: Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 a 5 anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches de forma a atender, progressivamente, 60% das crianças de até 3 anos até o final da vigência deste PEE.

O princípio da universalidade abrange outros princípios disponíveis no artigo 206 da CF/1988. São eles: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (inciso I); liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (inciso II); o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; a coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (III); e gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (inciso IV). O princípio da liberdade e da igualdade invocado no inciso I (*Ibdem*) requer fornecimento de material didático, transporte, alimentação, assistência financeira àqueles que sua contribuição à renda familiar é imprescindível ao sustento familiar, assistência à saúde, pois sem essas mínimas

condições, o cidadão, se ingressar na escola, nela não permanece. Desta forma, universalizar exige planejamento do orçamento público, estratégias bem definidas e uma ampla organização do sistema de ensino, não se esgotando, portanto, na prescrição legal.

Em tese, o PEE/PB aponta um conjunto de estratégias que foram definidas para garantir a expansão da oferta de EI, com a qualidade desejada pelos movimentos sociais. Uma rápida análise das referidas estratégias expõe as limitações impostas, em que se pode destacar como principais ações: “elaborar normas e procedimentos”, “definir mecanismos de consulta pública da demanda por creche”, realizar anualmente “o levantamento da demanda manifesta por creche”, “promover avaliação da Educação Infantil a cada dois anos”, contribuir para o desenvolvimento de “programas de formação inicial e continuada para os profissionais da Educação Infantil”, e “fomentar o atendimento da Educação Infantil no campo”.

Para Poulantzas, a lei é um conglomerado de interditos e de censura que emite injunções positivas, na qual proíbe ou deixa fazer de acordo com a máxima de que é permitido ou proibido pela lei. Mas ao mesmo tempo a lei também faz fazer e obriga também a discursos dirigidos ao poder. A lei impõe o silêncio ou deixa dizer. Sendo falsa a dicotomia ente lei puramente negativa e lei puramente positiva, ela detém um papel importante (positivo e negativo) na organização da repressão ou na criação dos dispositivos de consentimento. Seria importante a revisão do documento base do PEE/PB para análise do que foi pactuado, censurado ou negado, no entanto, não obtivemos sucesso nas tentativas de localização. O documento disponível é o final, devidamente aprovado em Lei.

Essa impossibilidade de acesso ao documento base, de certa forma, aniquila a possibilidade de análise de parte do

movimento de elaboração das normas e reflete o que diz Pachukanis na Teoria Geral do Direito e Marxismo (p. 47): “A relação jurídica é como célula central do tecido jurídico e é unicamente nela que o direito realiza o seu movimento real. Em contrapartida o direito, enquanto conjunto de normas, não é senão uma abstração sem vida”. A análise dos instrumentos legais que predispõem as normas jurídicas precisa ser realizada a partir do reconhecimento do movimento dentro do contexto real.

Após aprovação e publicação do PEE/PB, o próximo passo seria a formulação de políticas públicas. Trata do momento ideal para a definição das opções mais viáveis para expandir creches e pré-escolas e das medidas mais adequadas para a consolidação de um serviço de qualidade. A previsão orçamentária se faz fundamental, já que a expansão das vagas exige mais estrutura, equipamentos, materiais e recursos humanos. Entretanto, apesar de ser uma meta prevista para 2016, em 2024 ainda não foi alcançada. Cabe ressaltar que em 2017, o Tribunal de Contas do Estado da Paraíba através do Grupo de Auditoria Operacional- GAOP, publicou o Relatório³⁶ referente a uma pesquisa realizada para fins de avaliação do cumprimento das metas do PEE/PB. Apesar da existência de 18 estratégias, a pesquisa foi focalizada nas estratégias 1.1, 1.2 e 1.3 e o resultado obtido na época foi alarmante. Em relação à expansão das vagas o resultado foi o que segue:

No que tange ao indicador 1-B (Creche), 79,21% dos municípios paraibanos, apresentam risco de descumprimento, ou seja, de não conseguir alcançar a meta

³⁶ O Processo Nº 20368/17, na subcategoria *Levantamento*, cuja instrução está normatizada, no âmbito do TCE-PB, pela Resolução RN-TC-06/2017.

de ter ao menos 50% das crianças entre 0 e 3 anos matriculadas em creches até o final da vigência do PNE (2024).

Tal situação representou alguns complicadores, como por exemplo: apesar de estar definido no plano em meio às estratégias, o estado ainda não tinha, em 2017, o levantamento da demanda manifesta para creches e pré-escolas; dado considerado essencial para o planejamento do atendimento. Assim diz o TCE/PB em seu relatório:

Quanto à realização de levantamento da demanda manifesta por Educação Infantil em creches e pré-escolas, como forma de planejar e verificar o atendimento, 23,9% das Secretarias Municipais de Educação - SME respondentes do questionário eletrônico afirmaram que nunca realizaram tal levantamento, 38,1% ter realizado há mais de um ano e também 38,1% afirmaram ter realizado há menos de um ano. A União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - Seccional Paraíba - UNDIME-PB14, por sua vez, informou que a Rede de Monitoramento e Avaliação dos PME possuía relatório com esses dados.

Ainda segundo dados da pesquisa realizada pelo TCE/PB, em 2017, sobre o cumprimento das metas do PEE/PB, a busca ativa, considerada essencial para identificar as crianças em idade de Educação Infantil que estavam fora da escola, também não foi realizada. Em relação ao financiamento da etapa, o relatório mostra que o atendimento se deu a partir da utilização de recursos de Programas do Governo Federal - Proinfância e Educação Infantil Manutenção (EI Manutenção). Não houve expansão do percentual de aplicação de recursos locais para a Educação Infantil. Mesmo no caso dos recursos federais, o TCE/PB aponta problemas

graves que inviabilizam o atendimento das crianças nesta faixa etária, como segue:

Segundo Estudo da Confederação Nacional dos Municípios – CNM sobre a situação das creches nos municípios brasileiros, realizado em 2017, os investimentos do Proinfância foram bastante concentrados no período de 2011 a 2014, financiados pelo Programa de Aceleração do Crescimento 2 - PAC 2, e reduziram o ritmo a partir de 2015. Há mais de dois anos e meio o MEC não celebra novos termos de compromisso para construção de creches e pré-escolas, permanecendo vigentes aqueles realizados em exercícios anteriores, e não houve definição de novos critérios nem perspectiva de expansão do Proinfância. Na Paraíba, o mencionado estudo aponta a existência de 254 creches concluídas com recursos do FNDE, das quais, 25 (9,84%) estão com obras inacabadas.

Mesmo se tratando de um relatório sucinto feito em 2017, dados importantes já apontavam para a discrepância existente entre aquilo que se preconiza em lei, e aquilo que se efetiva no real concreto, o que só reafirma a importância da pesquisa do movimento da Educação Infantil nos municípios, já que a estes foi delegada a tarefa de atendimento prioritário da demanda. É nos municípios que é possível encontrar uma densa, complexa e representativa análise sobre a expansão da EI na Paraíba, o que significa um passo importante num momento em que já se erguem movimentos para pensar a reformulação do PNE no Brasil.

Em relação à Educação Infantil tomada como direito constituído, é preciso ainda ressaltar que em alguns casos a própria lei justifica o não cumprimento de tal direito. Se por um lado órgãos como o TCE/PB se empenham em fiscalizar e cobrar a efetivação do prescrito em lei, há dispositivos que

amparam, na própria conjuntura legal, o seu descumprimento. Citamos como exemplo as decisões proferidas pelos Tribunais de justiça, com base naquilo que chamam teoria da reserva do possível. Nestas decisões consta que, apesar dos esforços do ente público, existem os limites financeiros, ou seja, a inexistência das verbas necessárias para a garantia da expansão das matrículas inviabiliza a execução. Para Silveira (2013), a teoria da reserva do possível trata de um limite fático e jurídico ao cumprimento dos direitos fundamentais, segundo o qual, não havendo previsão orçamentária, não poderia o Judiciário determinar a realização da política, em virtude da ausência de recursos a viabilizarem seu cumprimento. Trata-se de mais uma contradição, já que o orçamento público deve ser pensado e planejado para atingir os fins constitucionais, embora a justificativa tenha sido usada de maneira recorrente pelos entes federados. Em alguns casos, o deferimento acolhe a teoria. Em outros, favorece à criança, conforme decisão abaixo:

REMESSA OFICIAL. AÇÃO DE OBRIGAÇÃO DE FAZER. MATRÍCULA DE CRIANÇA EM CRECHE PRÓXIMA À SUA RESIDÊNCIA. EFETIVAÇÃO DE DIREITO FUNDAMENTAL. DEVER DO ESTADO. PREVISÃO CONSTITUCIONAL E LEGAL. ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. LEI Nº 9.394/1996 (LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCACAO NACIONAL). PRECEDENTES DESTES TRIBUNAL E DAS CORTES SUPERIORES. MANUTENÇÃO DO DECISUM. DESPROVIMENTO. - É dever do Estado garantir a Educação Infantil com a disponibilização de creches e pré-escola às crianças de até seis anos de idade, como no caso dos autos. Desta forma, tratando-se de prerrogativa constitucional indisponível, a alegação de ausência de vaga

em creche próxima à sua residência não pode se sobrepor à relevância do direito o qual se visa tutelar. (TJPB - ACÓRDÃO/DECISÃO do Processo Nº 00006457720168152004, 2ª Câmara Especializada Cível, Relator CARLOS EDUARDO LEITE LISBOA, j. em 24-10-2017)

(TJ-PB 00006457720168152004 PB, Relator: CARLOS EDUARDO LEITE LISBOA, Data de Julgamento: 24/10/2017, 2ª Câmara Especializada Cível).

É preciso considerar que são muitos os efeitos da judicialização da educação sobre as políticas públicas da educação no Brasil. Neste caso, embora o resultado tenha sido positivo para o ingresso da criança na creche garantindo assim o seu direito individual, tal resultado pode desconsiderar o direito coletivo, provocando um excesso de alunos numa mesma sala de aula e para o mesmo grupo de profissionais. Pode resultar também na simples alocação do aluno sem as condições necessárias para a garantia da qualidade do direito ofertado. De acordo com as ideias de Pachukanis (Ibidem, p. 49), a existência subjetiva do direito não se resume ao conhecimento do seu conteúdo normativo, mas o reflexo dele na vida e nas relações sociais. Assim, o estudo teórico sobre o direito à Educação Infantil “não pode levar em consideração senão realidades de fato”. Se a norma tem correspondente real, significa que o direito foi devidamente efetivado. Se foi promulgada sem as devidas relações correspondentes, significa apenas uma mera tentativa para criar um direito. Na sequência do texto, tentaremos fazer uma análise geral sobre dados estatísticos do atendimento da Educação Infantil na Paraíba de 2014 a 2020.

A compreensão da dimensão do atendimento à Educação Infantil na Paraíba demanda analisar os indicadores de

matrículas. A partir dos dados disponíveis no Censo Escolar e organizados no quadro abaixo, é possível observar as variações ocorridas no número de matrículas entre 2014 e 2022. Ressaltamos que censo educacional de 2022 aponta a existência atual de 167.041 matrículas na Educação Infantil, o que representa um déficit considerável no acesso das crianças de primeira infância à educação formal. Seguem dados do acesso das crianças pequenas paraibanas às creches e pré-escolas:

Tabla 1:*Evolução das matrículas em Educação Infantil na Paraíba- 2014 a 2022*

Ano	Etapas	Geral Público /privada	Geral Público	Público Municipal	Público Estadual	Público Federal	Privado
2014	Creche	40.441	28.722	28.614	21	87	11.719
2015	Creche	44.015	31.133	31.001	23	109	12.882
2016	Creche	46.224	33.448	33.326	29	93	12.776
2017	Creche	51.904	38.649	38.532	30	87	13.255
2018	Creche	57.585	41.178	41.077	16	85	13.407
2019	Creche	60.062	45.309	45.154	58	97	14.753
2020	Creche	57.532	45.682	45.533	80	69	11.850
2021	Creche	59.560	50.723	50.561	114	48	8.837
2022	Creche	70.566	55.373	55.213	96	64	15.193
2014	PE	109.019	68.473	68.237	152	84	32.546
2015	PE	97.771	65.783	65.551	119	113	31.988
2016	PE	98.476	66.274	66.012	159	103	32.202
2017	PE	97.763	65.301	66.044	129	128	30.862
2018	PE	96.711	65.601	65.357	143	101	31.110
2019	PE	99.803	67.372	67.055	213	104	32.431
2020	PE	96.280	68.871	68.565	188	118	27.409
2021	PE	92.159	70.523	70.239	173	111	21.636
2022	PE	96.475	68.315	68.055	184	76	28.160

Legenda PE- Pré-escola

Fonte: QEdu.org.br- Elaborado pela autora.

Os dados acima demonstram que houve uma considerável ampliação do número de matrículas em creches entre 2014 e 2020, passando de 40.441 matrículas para 70.566 no último ano. No caso da pré-escola, houve uma queda, passando de 109.019 atendimentos em 2014, para 96.475 em 2022. Esses dados ratificam a pesquisa realizada pelo Tribunal de Contas do Estado da Paraíba, quanto o prognóstico de não alcance da meta 1 do PEE/PB e do PNE/BRASIL em relação ao acesso.

O Sistema Público Estadual de Ensino- SEE, possui 648 unidades escolares, e destas apenas 07 atendem o ensino infantil regularmente. Destas 07 unidades, 02 estão localizadas na área urbana e 05 na área rural. Os Sistemas Municipais de Ensino- SMEs, aglomeram um conjunto de 3.235 instituições escolares. Destas, 2.583 atendem o ensino infantil regularmente, sendo 962 pertencentes à área urbana e 1.621 localizadas na área rural. O estado da Paraíba conta ainda com 26 escolas federais que atendem à educação Básica, no entanto apenas duas delas atendem a Educação Infantil. A rede privada é composta por 787 unidades educacionais, sendo 781 localizadas no perímetro urbano e 781 na área rural³⁷.

A CF/1988 determina o modelo de federalismo brasileiro que Araújo (2013, p. 34) conceitua como “pacto de um determinado número de unidades territoriais autônomas para finalidades comuns”. Trata de uma proposta de organização política do poder com a definição da soberania dos diferentes entes federados. Araújo (2014, p. 60) afirma que o federalismo é uma espécie de “combinação entre o desejo de descentralização de poder e a histórica primazia do papel regulador e indutor do poder central em nosso país’. O que prevaleceu a partir de então foi uma maior concentração

³⁷ Dados disponíveis em: censoescolar/inep2020/QEduQEdu.org.br

tributária em poder da união, em detrimento dos estados e municípios que, enquanto executores da maior parte das políticas públicas passaram a arcar com a ausência de equilíbrio na distribuição de recursos.

O federalismo repercutiu no cenário educacional brasileiro, ao definir responsabilidades na oferta da educação. Cabe ressaltar que o reconhecimento dos municípios como entes federados causou um desequilíbrio na divisão das responsabilidades já que a garantia dos recursos não acompanhou o ritmo das despesas geradas. Embora a letra da lei aponte a existência de um regime de colaboração, onde a União e os Estados devem colaborar com a alocação de recursos e apoio técnico; na prática cabe aos municípios a garantia do direito à Educação Infantil. Diz a letra da Lei do art. 30 da CF/1988:

Art. 30: Compete aos municípios

VI- Manter, com cooperação técnica e financeira da União e dos Estados, programas de Educação Infantil e Ensino Fundamental. (*Grifo nosso*)

Embora a CF/1988 preconize a responsabilidade partilhada entre os três entes governamentais, a ausência de um Sistema Nacional da Educação que regule a divisão de responsabilidades passa a ser objeto de luta dos movimentos educacionais. Sobre este fator Araújo (2014, p. 61) esclarece que “três décadas de vigência do modelo federativo promulgado em 1988 não foram suficientes para que as regras de repartição de recursos e responsabilidades fossem devidamente regulamentadas”. A luta passa a ser pelo detalhamento do exposto no art. 23 da CF/1988, mesmo após a alteração realizada pela Emenda Constitucional nº 53, visando viabilizar o regime de colaboração. Diz o art. 23:

É competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios: [...] v - proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação e à ciência.

Parágrafo único. Leis complementares fixarão normas para cooperação entre a União e os estados, o Distrito Federal e os municípios, tendo em vista o equilíbrio do desenvolvimento e do bem-estar em âmbito nacional.

Na ausência de leis complementares que regulem o regime de colaboração, a atuação da União está circunscrita às ações de suplementação, e os estados se limitam a assumir o Ensino Fundamental e Médio que compõem o quadro de matrículas de sua rede.

Os dados divulgados no site de transparência do Governo da Paraíba ratificam essa afirmativa, demonstrando a total ausência de investimentos financeiros na Educação Infantil. Expomos na sequência os dados referentes ao período de 2020, das despesas anuais da Secretaria Estadual da Educação, que comprovam que, mesmo diante do que diz a Constituição Federal/1988 e o PEE/PB sobre a responsabilidade de apoio financeiro e técnico aos municípios, há uma total omissão para com a etapa, restando aos municípios a responsabilidade de arcar com o cumprimento da meta 1. Seguem dados:

Tabla 2.*Despesa realizada em 2020 por subfunção pela Sec. de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia*

Subfunção	Fixada	Empenhada	Liquidada	Paga	Saldo A Pagar
122 - Administracao Geral	160.661.042,67	149.818.666,32	142.453.680,62	141.309.099,79	8.509.566,53
126 - Tecnologia Da Informacao	172.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00
361 - Ensino Fundamental	848.680.103,47	717.155.764,87	698.125.018,27	694.637.973,75	22.517.791,12
362 - Ensino Medio	626.141.696,73	423.651.038,86	409.439.523,06	406.809.844,22	16.841.194,64
366 - Educacao De Jovens E Adultos	31.123.012,00	1.833.246,16	1.638.345,36	1.638.345,36	194.900,80
368 - Educacao Basica	30.621.064,58	3.338.212,97	3.336.812,97	3.336.812,97	1.400,00
573 - Difusao Do Conhecimento Cietifico E Tecnologico	5.266.659,01	832.372,85	832.372,85	832.372,85	0,00
Total	1.702.665.578,46	1.296.629.302,03	1.255.825.753,13	1.248.564.448,94	48.064.853,09

Em 2021, surge um indicativo mínimo registrado no sistema orçamentário estadual, como despesa em Educação Infantil no valor de R\$ 50.000,00, o que conduz à inferência de que a efetivação de investimentos na etapa se dá de forma pontual e esporádica, raramente ocorrendo. Este é um fato curioso, já que, ao observarmos o quadro de evolução das matrículas, veremos que a rede estadual atendeu um número mínimo de alunos da etapa. A curiosidade se deve a seguinte questão: como esses alunos foram atendidos se não existe nenhuma despesa computada, salvo no ano 2021? A necessidade de regulamentação das responsabilidades se faz premente de modo a ajustar o regime de colaboração e de definir regras de contribuição, com base na efetivação de um padrão mínimo de qualidade no atendimento. Não há indícios de repasse financeiro da rede estadual para os municípios; e estes além de enfrentar a fragilidade orçamentária, ainda enfrentam o fato de serem desiguais entre si, o que faz com que alguns tenham ainda menos poder de arrecadação que outros, o que inviabiliza ainda mais o que está posto em meta estadual, nacional e municipal. A seguinte tabela, disponível no site de transparência do Estado da Paraíba, demonstra a despesa efetivada com a Educação Infantil no ano 2021.

Tabla 3.

Despesa realizada em 2021 por subfunção pela Sec. de Estado da Educação e da Ciência e Tecnologia

Subfunção	Fixada	Empenhada	Liquidada	Paga	Saldo A Pagar
122 - Administracao Geral	261.909.540,44	142.592.851,53	130.761.664,65	123.710.769,61	18.882.081,92
126 - Tecnologia Da Informacao	120.000,00	12.042,00	3.780,00	3.780,00	8.262,00
361 - Ensino Fundamental	917.299.248,46	680.089.965,85	581.975.702,50	560.313.007,12	119.776.958,73
362 - Ensino Medio	677.145.237,70	453.286.985,12	399.690.607,53	389.024.749,70	64.262.235,42
365 - Educacao Infantil	50.000,00	0,00	0,00	0,00	0,00
366 - Educacao De Jovens E Adultos	19.987.480,00	0,00	0,00	0,00	0,00
367 - Educacao Especial	2.885.291,00	0,00	0,00	0,00	0,00
368 - Educacao Basica	99.250.041,08	926.383,78	835.978,77	833.994,32	92.389,46
573 - Difusao Do Conhecimento Cietifico E Tecnologico	6.071.800,00	0,00	0,00	0,00	0,00
846 - Outros Encargos Especiais	382.080,72	382.080,72	382.080,72	382.080,72	0,00
Total	1.985.100.719,40	1.277.290.309,00	1.113.649.814,17	1.074.268.381,47	203.021.927,53

Fonte: <https://Transparencia.Pb.Gov.Br/Despesas/Despesa-Orcamentaria>

Diante do exposto, é possível ratificar a assertiva de que cabe aos municípios, enquanto esfera governamental que menos arrecada, e que, portanto, menos dispõe de recursos financeiros, custear a etapa mais onerosa da educação básica. Ela é mais onerosa pelo déficit histórico existente, que resultou na escassez de instituições adequadas, estruturadas e equipadas para o seu funcionamento, e que, portanto, necessita urgentemente de políticas de estruturação; e, sobretudo, pelo formato do atendimento. A etapa de creche, por exemplo, exige funcionamento integral, já que as crianças atendidas são filhas de trabalhadores e trabalhadoras que contam com esse atendimento enquanto labutam. Exige cuidados específicos, alimentação específica, além de todo um aparato estrutural, pedagógico, de materiais, equipamentos e recursos humanos que precisam ser observados e garantidos. Há ainda a necessidade de limitação do número de alunos por profissional, o que torna o atendimento totalmente diferente das turmas de ensino fundamental. Diante das limitações dos municípios, o pacto federativo precisa funcionar, de modo que o regime de colaboração dê conta das limitações que ainda persistem. Confirmando o exposto, recorreremos ao que diz Araújo³⁸ (2014, p. 62):

A falta de regulamentação do regime de colaboração gerou dois fenômenos nocivos ao equilíbrio federativo e à garantia do direito à educação. De um lado, houve clara sobrecarga de alguns entes federados, especialmente os municípios, que assumiram mais responsabilidades do que previsto na Constituição (a oferta do ensino fundamental é exemplar) e tais atribuições não foram acompanhadas de alocação de recursos proporcionais. De outro lado, houve

³⁸ Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/PnvpkHJgRr7P4TnsyC6Sb4Q/>

concorrência entre estados e municípios e uma relação de subordinação da esfera municipal, fruto do padrão de relacionamento político existente em muitas unidades da federação.

Nos dois casos os municípios são penalizados, seja pela sobrecarga financeira gerada pela necessidade de ampliação da demanda, seja pela concorrência destes com o estado, ou por sua subordinação ao referido ente federado. O regime de colaboração, portanto, advindo de um pacto federativo bem definido e regulamentado, é necessário e urgente. Sobre o termo “regime de colaboração”, é preciso citar que ele apareceu 21 vezes no Plano Nacional de Educação, direcionado para ações ou programas intergovernamentais, a exemplo das estratégias destinadas à Educação Infantil:

1.3. Realizar, periodicamente, em regime de colaboração, levantamento da demanda por creche para a população de até 3 (três) anos, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta (Brasil, 2014, grifo nosso).

1.5. Manter e ampliar, em regime de colaboração e respeitadas as normas de acessibilidade, programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil (Brasil, 2014, *grifo nosso*).

O uso recorrente desse termo aparentemente trata de uma construção discursiva em que o regime de colaboração aparece como garantia de alcance dos objetivos propostos, seja pelo desenvolvimento das estratégias traçadas, seja pelo apoio financeiro e/ou técnico dos estados e da União aos entes subnacionais. Há ênfase explícita na ideia de colaboração entre

os entes federados, o que cria expectativas quanto à ação distributiva discricionária, mediante transferências voluntárias (Convênios, Termos de Parceria, Contratos de Repasse).

Voltando à análise dos dados disponíveis no site de Transparência do Estado da Paraíba, cabe aqui ressaltar que a aba ‘Convênios’ aponta que o Estado da Paraíba firmou convênios com alguns municípios para construção, reforma e/ou ampliação de unidades educacionais. Todavia, não há dados que permitam situar sobre os critérios de escolha dos municípios conveniados, nem como comprovar a destinação desses convênios para a Educação Infantil. Só a pesquisa por município vai viabilizar esta resposta, já que, os dados disponíveis são muito gerais e evasivos, como segue o exemplo:

Tabla 4.

Convênios entre o Estado da Paraíba e os municípios para a Educação Infantil

Nº CONVÊNIO	CONCEDENTE						SITUAÇÃO
0400/2018	Secretaria de estado da educação e da ciência e tecnologia						VENCIDO
Município		Conveniente					Inadimplência
João pessoa		Superintendência de obras do plano de desenvolvimento do estado da paraíba					Adimplente
Objeto							
Const. De escolas							
Complemento							
Construção de unidade escolar com 4 salas de aula, no município de poço josé de moura/pb, tendo em vista o surgimento de novos serviços.							
Celebração	Publicado	Início	Término	Valor orig.	Contrapartida	Aditivos	Total
17/09/2018	22/09/2018	17/09/2018	31/12/2018	140.286,48	0,00	0,00	140.286,48
Aditivos							

Fonte: Site De Transparência Do Estado Da Paraíba.

Sobre estes convênios é possível afirmar, a partir de minha experiência enquanto gestora pública por 20 anos, que eles sempre representaram um forte instrumento de controle político ideológico dos municípios, já que o requisito básico para conseguir tal apoio, em geral, sempre foi a adesão ao projeto político do grupo hegemônico estadual. Assim, é possível afirmar que o regime de atendimento financeiro e técnico no estado da Paraíba atende o modelo de gestão mercadológico, uma vez que trata de um mecanismo com forte influência de controle das relações entre os entes federados. A educação se reverte em mercadoria, sendo moeda de troca em barganhas e conchavos de poder. O repasse financeiro atende a critérios políticos e partidários, o que cria uma espécie de controle e submissão institucionalizada. Esta “negociação” não leva em consideração critérios importantes, como a necessidade de minimização das desigualdades educacionais. A lógica utilizada é a da adesão política, sendo este fator decisivo na divisão da receita e de cargos públicos. Esta situação escancara a fragilidade do Pacto Federativo existente, que muitas vezes está intrinsecamente interligado e/ou condicionado a uma aliança ou pacto político.

Recorrendo a Pachukanis (1988, 48), a norma se dá pelas relações jurídicas e só conseguem autonomia “dentro de estreitos limites”. Assim, a “forma legal” se reduz a um “caso particular” de relação jurídica; onde o direito é, ao mesmo tempo, “a forma de regulamentação por autoridade externa e (...) a forma da autonomia privada subjetiva” (*Ibidem*, p. 57). O grande problema em relação à efetivação do direito à Educação Infantil parece ser o fato de que a classe hegemônica o tomou como instrumento pleno de barganhas privadas, e neste caso o direito de torna reacionário. A ultrapassagem dos vícios daí decorrentes, exige posicionamento contra

hegemônico para a garantia do direito para todos, através do alargamento das políticas sociais.

Considerações finais

Consideramos que, no caso do Estado da Paraíba, é necessário compreender o movimento de efetivação do direito à Educação Infantil através de informações mais próximas às escolas, mais precisas e mais atualizadas, o que tem ocorrido nesta intercessão entre a meta pactuada, as cobranças dos órgãos de controle do direito da criança, a sobrecarga financeira e a insuficiência de recursos. O Estado da Paraíba, enquanto ente federado, aparentemente se desincumbiu da tarefa de educar as crianças pequenas, delegando tal missão aos municípios, e encontra amparo para esta omissão na própria Lei de Diretrizes e Bases, que normatiza a etapa como responsabilidade prioritária destes. O apoio técnico e financeiro aos municípios parece ser desconsiderado, ou ocorre de maneira seletiva, tendo como critério principal a adesão a um projeto político.

A análise do movimento da Educação Infantil enquanto direito normativo no estado da Paraíba, portanto, conduz à conclusão de que a efetivação das estratégias esbarra na ausência de financiamento para a etapa, e na não priorização do segmento, visto como de responsabilidade dos municípios. Desta forma, embora conste nos Planos Estaduais a meta de universalização e ampliação das matrículas, na prática é perceptível a quase total ausência de políticas para a educação da primeira infância, e tal ausência, por vezes, recebe proteção dos órgãos normativos sob a alegação da chamada reserva do possível. A Educação Infantil, portanto, enquanto alicerce da educação básica, mesmo diante da sua comprovada importância, segue sob dependência dos entes federados com

maior fragilidade econômica, o que tem provocado a manutenção do déficit no seu processo de expansão, já que a efetivação do direito à educação infantil passa, necessariamente pela correção de problemas estruturais históricos, e este tem se mantido latentes e intransponíveis devido a timidez das ações voltadas ao segmento.

Conclui-se que em tempos de elaboração dos novos Planos Decenais da Educação, é necessária a existência de propostas mais claras, objetivas e exequíveis para o segmento; que dê margem à construção de uma agenda com prazos bem definidos e planos de ação pactuados com a comunidade escolar, mas sobretudo que hajam bases financeiras sólidas, pautadas na corresponsabilidade entre os entes federados, para que a educação infantil seja tratada como direito objetivo, passível de materialização no real concreto .

Referencias

- Bobbio, N. (1992). *A era dos direitos* (1. ed., 12ª tir.). Campus. Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal.
- Brasil. (1996, 20 de dezembro). *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional*. Ministério da Educação.
- Kosik, K. (1969). *Dialética do concreto*. Paz e Terra.
- Pachukanis, E. B. (1988). *Teoria geral do direito e marxismo*. Acadêmica.
- Poulantzas, N. (1978). *State, power, socialism*. New Left Books.

Capítulo 10

Entre el apoyo y la negación: los profesores en el camino hacia la inclusión educativa

Entre o apoio e a negação: os professores no caminho para a inclusão educativa

Daniel Horacio Cangelosi Sanchez
Universidad Católica de Córdoba
Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-5291-5750>
cangelosisanchez@gmail.com

Resumen

La incorporación de estudiantes con discapacidad en el nivel secundario genera tensiones y reaviva posturas antagónicas entre los profesores, con algunos apoyando activamente la inclusión y otros oponiéndose a ella. El objetivo de esta investigación es comprender los significados que el personal directivo y docente del nivel secundario en Buenos Aires, Chubut, Santiago del Estero, Mendoza, La Pampa, Río Negro y Córdoba atribuyen a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad durante el bienio 2021-2022, y determinar si estos significados contribuyen a la construcción de prácticas inclusivas. El enfoque metodológico es de naturaleza cualitativa y la postura epistemológica es interpretativa y sociocrítica. Se optó por un estudio de caso múltiple

intrínseco. Respecto a las técnicas e instrumentos, se realizaron entrevistas en profundidad. Para la gran mayoría de los entrevistados, la inclusión plena es inalcanzable debido a las barreras arquitectónicas y físicas, la falta de recursos y apoyos especializados, la ausencia de formación docente en educación inclusiva y la falta de apoyo institucional y político. Para estos directivos y docentes, todo se reduce a la presión que ejerce el Estado a través del establecimiento de leyes y regulaciones que imponen la inclusión de estudiantes con alguna condición de discapacidad.

Palabras clave: inclusión; discapacidad, significados, escuela secundaria.

Resumo

A incorporação de estudantes com deficiência no nível secundário gera tensões e reacende posturas antagônicas entre os professores, com alguns apoiando ativamente a inclusão e outros manifestando resistência. O objetivo desta pesquisa é compreender os significados que as equipes diretivas e docentes do ensino secundário nas províncias de Buenos Aires, Chubut, Santiago del Estero, Mendoza, La Pampa, Río Negro e Córdoba atribuem à inclusão educacional de estudantes com deficiência durante o biênio 2021-2022, e analisar se esses significados favorecem a construção de práticas inclusivas. A abordagem metodológica adotada é de natureza qualitativa, ancorada em uma perspectiva epistemológica interpretativa e sociocrítica. Optou-se pela realização de um estudo de caso múltiplo de caráter intrínseco. No que diz respeito às técnicas e instrumentos de produção de dados, foram realizadas entrevistas em profundidade. Para a grande maioria dos entrevistados, a inclusão plena revela-se inalcançável diante das barreiras arquitetônicas e físicas existentes, da escassez de

recursos e apoios especializados, da ausência de formação docente específica em educação inclusiva e da falta de respaldo institucional e político. Para esses gestores e docentes, a inclusão acaba sendo percebida como uma exigência imposta pelo Estado por meio da legislação e das normativas que obrigam a matrícula de estudantes com deficiência.

Palavras-chave: inclusão; deficiência; significados; ensino secundário.

Introducción

Para establecer los alcances de esta investigación, se analizaron los procesos históricos de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad en escuelas secundarias a nivel nacional e internacional y, posteriormente se delimitó el problema y las preguntas de investigación. La inclusión de estudiantes con discapacidad en la escuela secundaria es un desafío para el sistema educativo, y por ello, es esencial comprender las creencias, prácticas y discursos del personal docente y directivo para mejorar la calidad educativa y garantizar la inclusión de todos los estudiantes.

A partir de los antecedentes previos, se analiza la postura que asume el personal directivo y docente del nivel secundario ante la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, lo que da origen a las preguntas que se hace el investigador. Finalmente, se delimita el objetivo general y los objetivos específicos del trabajo. En relación a estos, se procura comprender los significados que posee el personal directivo y docente del nivel secundario procedentes de las provincias argentinas de Buenos Aires, Chubut, Santiago del Estero, Mendoza, La Pampa, Río Negro y Córdoba, acerca de la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad durante

el bienio 2021-2022, y si estos significados ayudan a construir prácticas inclusivas.

Marco de referencia

Después de la etapa inicial de búsqueda, se creó un mapa de referencia investigativa para delimitar el problema de estudio. Se profundizó y sintetizó información relevante sobre significados, creencias, exclusión, segregación e inclusión. Luego, se desarrollaron conceptos de documentos de organizaciones y autores nacionales e internacionales sobre la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Esta revisión incluyó conferencias, foros, convenciones y publicaciones relevantes. El objetivo fue exponer el estado actual del conocimiento y analizar la comprensión del personal directivo y docente de las escuelas secundarias sobre este fenómeno. Con estos enfoques, se abordó la inclusión educativa de manera integral, ofreciendo una perspectiva sólida y fundamentada en investigaciones y fuentes confiables. Se adoptó una perspectiva interdisciplinaria, que incluyó a destacados autores como Saussure, Vygotsky, Bruner, Pierce, Lonergan, entre otros, para abordar la temática de los significados.

El concepto de significados resultó crucial en la comprensión del lenguaje y la comunicación que utilizan los entrevistados ya que permitió comprender las asociaciones mentales entre palabras y conceptos. Kenneth J. Gergen³⁹ abordó de manera significativa el tema de los significados y su construcción en la sociedad contemporánea y argumentó que

³⁹ Kenneth J. Gergen es un destacado psicólogo social estadounidense reconocido por su trabajo en la construcción social de la realidad y las relaciones interpersonales. Su enfoque relacional y constructivista ha tenido un impacto significativo en el campo de la psicología y la teoría social.

los significados eran construcciones sociales e influenciadas por el contexto y las interacciones sociales. Por un lado, "el significado representó una construcción individual, eminentemente subjetiva, que se vio influenciada por la interacción con los semejantes, ampliando así el marco de referencia en los significados compartidos" (Lonergan, 1986, pág. 3).

La obra de Vygotsky enriquece la investigación debido a los aportes que realiza a partir de la teoría del desarrollo cognitivo que se centraba en el papel del lenguaje y la cultura en la formación de la mente. Los significados se construyen y reconstruyen continuamente a través de la interacción social, teniendo implicaciones importantes para la educación. Implica que los estudiantes no pueden simplemente absorber conocimientos de manera pasiva, sino que deben participar activamente en la construcción de su propio conocimiento a través de la interacción con sus compañeros y con el mundo que los rodea.

Con relación a los antecedentes actuales de la inclusión educativa, en algunos contextos internacionales, la ausencia o la insuficiente implementación de medidas educativas inclusivas dio lugar a resultados decepcionantes. Para ejemplificar este aspecto, Sabando rojas (2016) citando las observaciones de Slee (2012) afirmó: "La educación inclusiva es, ante todo y, sobre todo, una postura política; plantea un reto audaz a la adscripción de valores ascendentes y descendentes a diferentes personas. Nos invita a pensar sobre la naturaleza del mundo en el que vivimos, el mundo que preferimos y nuestro papel en la configuración de ambos mundos. (pág.32). La confusión que existe dentro de este campo surge a escala internacional, en parte porque la idea de una educación inclusiva puede ser definida de muchas maneras. Así lo abordan diferentes autores, entre los cuales se

encuentran Ainscow, Farrell & Tweddle (2000), Dyson (2001), Echeita (2006), Escudero y Martínez (2011) y Parilla (2012). UNESCO (2008) delineó con claridad el proceso y significado de la educación inclusiva al que se adhiere desde esta investigación cuando afirma que “El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender”. (pág.14). Sintéticamente, las palabras claves para comprender la inclusión se podrían resumir en: a) proceso, b) presencia y participación, c) identificación y eliminación de barreras, d) riesgo de marginación, exclusión o fracaso escolar.

Diseño metodológico

El enfoque metodológico adoptado es cualitativo, basado en la premisa de que el entorno social se construye mediante significados y símbolos. La investigación es fenomenológica, enfocándose en la experiencia subjetiva e individual, lo que la hace ideal para explorar los significados atribuidos por los sujetos a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad.

La postura epistemológica es interpretativa y sociocrítica. Interpretativa porque estudia la realidad en su totalidad y contextualiza los datos para elaborar categorías, explicaciones e interpretaciones a partir de ellos. Sociocrítica porque integra teoría y práctica, orienta el conocimiento hacia la emancipación y promueve la autorreflexión y la toma de decisiones consensuadas entre todos los participantes, incluyendo al investigador.

Se optó por un estudio de caso múltiple intrínseco para comprender en profundidad la inclusión de estudiantes con

discapacidad en el nivel secundario desde la perspectiva de los participantes. este método permite explorar la complejidad del fenómeno estudiado, identificar patrones y diferencias, y generar nuevas teorías a partir de los datos.

Las técnicas empleadas incluyeron entrevistas en profundidad a profesores de escuelas secundarias en siete provincias argentinas. Las entrevistas buscaban comprender los significados emergentes en el discurso de los informantes clave, justificados por la premisa de que las perspectivas y experiencias de las personas son significativas para la investigación. Aunque cada provincia y escuela presenta dinámicas diferentes, se identificaron problemáticas comunes como las barreras arquitectónicas, la falta de recursos, y la ausencia de formación docente en educación inclusiva. Se seleccionaron provincias distantes entre sí para asegurar una interpretación más holística del fenómeno.

Los entrevistados fueron seleccionados de entre profesores de asignaturas generales, profesores de educación especial, y cargos directivos, asegurando una representación diversa del personal involucrado en la educación de estudiantes con discapacidad.

El instrumento de investigación abordó normativas, creencias sobre inclusión y discapacidad, responsabilidades de actores educativos y prácticas escolares. Se estructuró en cuatro categorías: creencias, prácticas, premisas y discursos, permitiendo una comprensión detallada y contextualizada de los puntos de vista y acciones de los participantes.

Este enfoque cualitativo permitió explorar en profundidad las tensiones y posturas antagónicas entre los profesores respecto a la inclusión, y cómo las políticas y apoyos institucionales afectan la implementación de prácticas inclusivas en el nivel secundario.

La estructura de la investigación se organizó en torno a cuatro dimensiones interdependientes: creencias, prácticas, premisas y discursos (figura 7). Estas dimensiones se exploraron a través de entrevistas en profundidad con los participantes, permitiendo una comprensión detallada y contextualizada de sus puntos de vista, acciones, supuestos y discursos relacionados. Las categorías y subcategorías de análisis determinadas para la investigación. Son las siguientes:

1. Categorías: creencias.
 - a. Subcategorías: normativa, discapacidad, inclusión, diversidad
2. Categoría: prácticas.
 - a. Subcategorías: tiempo, trabajo en equipo, formación, capacitación
3. Categoría: premisas.
 - a. Subcategorías: responsabilidad docente, directivos, política, institucional, familiar
4. Categoría: discursos.
 - a. Subcategorías: paradigmas, tensiones.

Interpretación de resultados

La inclusión educativa de estudiantes con discapacidad se ha convertido en un tema de suma importancia en la actualidad, ya que desempeña un papel fundamental en la garantía de igualdad de oportunidades en el acceso a la educación y en el desarrollo integral de las personas y es por ello, que se aborda esta temática desde una perspectiva profunda y enriquecedora. Seguidamente se analizan los discursos más relevantes del personal directivo y docente de distintas provincias de Argentina, con el fin de comprender los significados y concepciones que estos profesionales de la

educación poseen en relación a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, con el fin de promover prácticas educativas más inclusivas y significativas. Mediante un riguroso análisis de los discursos recopilados, se han identificado categorías y subcategorías que permiten un enfoque más detallado y profundo de los resultados obtenidos. Estos hallazgos constituyen la base para el desarrollo de estas conclusiones finales que tiene por objeto enriquecer el panorama de la educación inclusiva y brindar pautas y recomendaciones para su implementación efectiva.

Un aspecto notable y revelador de este estudio radica en que, a pesar de las diferentes realidades educativas que caracterizan a las provincias investigadas, se han identificado coincidencias notables en los significados atribuidos por el personal docente y directivo a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad. Durante la investigación existió una plena colaboración de todos los entrevistados, siendo este, un factor determinante para el desarrollo de este estudio, puesto que, cada uno de los participantes se mostró dispuesto a responder exhaustivamente a todas las interrogantes planteadas, manifestando de manera explícita sus creencias, para que la investigación adquiriera relevancia por la gran cantidad de contribuciones en la generación de nuevos saberes en el ámbito de la discapacidad y la inclusión de estudiantes en el nivel secundario.

Es conocido que los significados son el eje central de la práctica docente y, por lo tanto, las decisiones y acciones se realizan en base a ellos. Comprender los significados que el personal directivo y docente tiene sobre la discapacidad y la inclusión permite visualizar tanto los aspectos positivos como los negativos del proceso de inclusión en las escuelas secundarias. De esta forma, el investigador puede identificar

oportunidades de mejora y establecer estrategias más efectivas para fomentar la inclusión educativa en el nivel secundario.

En relación al significado que el personal directivo y docente otorga a la discapacidad, es destacable que en el discurso de los entrevistados evitan emplear el término discapacidad. En su lugar, optan por denominar a sus estudiantes como "alumnos con patologías" o "diferentes síndromes", es decir "por lo que tienen". Desde la perspectiva de Vygotsky, el lenguaje refleja el pensamiento, lo moldea y lo estructura, por lo que cada vez que el personal directivo y docente utilizan términos iguales o similares a estos van reforzando la visión médica o patológica de la discapacidad, influyendo en la manera en que se comprende y se aborda la discapacidad en los estudiantes incluidos. Este enfoque se convierte así en una de las barreras que atentan contra la inclusión educativa, puesto que, en lugar de enfocarse en las capacidades y habilidades de los estudiantes, se pone énfasis en sus limitaciones y se refuerza la creencia de que son diferentes y necesitan ser tratados de manera especial, limitando el desarrollo de una cultura inclusiva.

El significado que se le otorga a la discapacidad y a las barreras que esta impone, se ve reforzado cuando los entrevistados señalan la falta de formación docente, la escasa o nula capacitación y el propio desinterés profesional sobre temas relacionados con la discapacidad. Los informantes plantean diversas alternativas para evitar la inclusión de estudiantes con discapacidad en las escuelas secundarias. Por ejemplo, sugieren la posibilidad de motivar a estos estudiantes para que cursen su escolaridad en escuelas especiales o, en casos favorables, que permanezcan en las escuelas secundarias con la presencia constante de los maestros de apoyo a la inclusión. Provenientes de la modalidad de educación especial. Estas creencias tienen un impacto significativo en las

actitudes y comportamientos, y ejercen una influencia en la percepción y aceptación de la inclusión de estudiantes con discapacidad en el entorno escolar.

Las creencias del personal directivo y docente del nivel secundario acerca de las limitaciones que tienen los estudiantes con alguna discapacidad aparecen recurrentemente en cada una de las entrevistas. Se afianza la idea de que la escuela especial es la mejor alternativa para estos estudiantes, ya que se cree que estas instituciones disponen de expertos y recursos diseñados específicamente para atender las necesidades que surgen de la discapacidad de los estudiantes. Las creencias acerca de las limitaciones funcionan como un factor determinante en la percepción de la educación especial como el entorno más adecuado para el desarrollo y la educación de estos estudiantes y la presencia de especialistas y recursos personalizados se percibe como una respuesta a las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad.

La gran cantidad de estudiantes en las aulas y el tiempo que insume el proceso de enseñanza aprendizaje, se exponen como factores que van consolidando el significado acerca de las consecuencias de tener incluido un estudiante con discapacidad. Se cree que, atender un estudiante con discapacidad demanda mucho tiempo, y esto significa restárselo al resto de los compañeros de aula, lo cual puede generar un sentimiento de exclusión en todos los estudiantes que no presentan discapacidad.

Nuevamente, una creencia primordial engendra otras, que desencadena un sesgo de confirmación entre el personal directivo y docente que, además, les proporciona una sensación de coherencia y seguridad en lo que afirman, transformando en una premisa adicional la creencia que, atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad implica una distribución desigual de recursos y

tiempo. Dichas premisas y creencias evidencian también, una preocupación por el equilibrio y la inclusión de todos los estudiantes en el entorno educativo y sugiere la necesidad de buscar soluciones que aborden tanto las necesidades de todos los estudiantes. Es importante destacar que, aquellos entrevistados cuyas creencias están alineadas a estas creencias no aceptan que se los contradiga.

Según los entrevistados, la discapacidad conlleva la imperante necesidad de visibilizar la insuficiencia de recursos y la falta de formación idónea, lo cual constituye una realidad ampliamente extendida en las escuelas argentinas que forma parte de esta investigación. Para una minoría de los entrevistados, estas limitaciones no deben ser vistas como un obstáculo insuperable, sino como un desafío que requiere de un compromiso firme por parte de las instituciones educativas y las autoridades competentes para brindar los apoyos necesarios para superar barreras y estereotipos, y fomentar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes. Una de las frases recurrentemente utilizadas por el personal directivo y docente entrevistado está relacionada con los bajos salarios que perciben; esta situación los obliga a distribuir la jornada laboral en varias escuelas secundarias o en otros empleos no relacionados con la docencia. Esta situación afecta, en especial, a los estudiantes con discapacidad debido al escaso tiempo que tienen los docentes y las escuelas para participar activamente en la elaboración de los apoyos individualizados, la colaboración interdisciplinaria, la articulación con colegas de otras asignaturas, etcétera. Esta observación de la propia situación, junto con la percepción de que otros colegas también se enfrentan a la misma situación, influye en la formación de la creencia de que el tiempo y los recursos limitados dificultan la atención adecuada a estos estudiantes.

Cuando hablamos de cómo los directivos y docentes del nivel secundario perciben la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad, vemos que se enfrentan a una problemática compleja. Los entrevistados argumentan que no es responsabilidad directa del personal docente incluir a estos estudiantes, que la infraestructura escolar no está preparada adecuadamente para atender sus necesidades y que la principal función de la escuela es educar, no proporcionar terapia. Por lo tanto, se sugiere que el Estado debe asumir la responsabilidad de abordar los desafíos relacionados con la inclusión de estos estudiantes. Además, se considera que la propia discapacidad se convierte en una barrera limitante, y algunos creen que hay personas aptas para la escuela y otras no, sin importar las leyes que promueven lo contrario.

Es claro que hay una visión limitada sobre la responsabilidad de la escuela y su personal hacia los estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Se piensa que no les corresponde atender a estos estudiantes, pero es crucial entender que construir significados implica una constante interacción entre la experiencia y la inteligencia. Esto significa que la escuela tiene la responsabilidad de adaptarse y ofrecer una educación inclusiva para todos. La postura de los entrevistados muestra una perspectiva que subestima el impacto del entorno y los recursos en la educación de estos estudiantes. Al afirmar que la escuela no está lista para atender sus necesidades, se ignoran las adaptaciones y apoyos necesarios para fomentar su participación y desarrollo. Esto va en contra del enfoque de construcción de significados, que reconoce cómo la interacción entre el individuo y su entorno es crucial en el proceso de aprendizaje.

En general, hay una idea arraigada de que los estudiantes con discapacidad no encajan en las escuelas secundarias

porque ni la institución ni los propios estudiantes están preparados para una inclusión real.

La falta de capacitación adecuada, las características propias de las escuelas secundarias y las limitaciones de los estudiantes contribuyen a esta percepción de que su presencia en el entorno escolar no tiene sentido, y muchos de ellos incluso pueden terminar sin obtener un título secundario. Algunos entrevistados coinciden en que hay directivos y docentes que no respaldan la educación inclusiva, optando por aprobar a los estudiantes con alguna condición de discapacidad sin que hayan aprendido lo necesario para avanzar. Esto se debe a la falta de compromiso de los profesores con el progreso de estos estudiantes, ya que no creen en su capacidad para aprender.

Es importante destacar que esta perspectiva limita el significado de la educación inclusiva. No se trata simplemente de permitir que los estudiantes avancen sin aprender, sino de garantizar que todos tengan acceso a una educación de calidad. La educación inclusiva implica adaptar las estrategias y recursos educativos para satisfacer las necesidades individuales de cada estudiante, promoviendo así su desarrollo académico y social. Negar a los estudiantes con alguna condición de discapacidad la oportunidad de aprender y crecer es discriminatorio y perpetúa su exclusión. Los directivos y docentes tienen la responsabilidad de comprometerse con la educación inclusiva, capacitándose en estrategias inclusivas y superando los prejuicios que puedan tener. Por otro lado, algunos entrevistados creen que la inclusión de los estudiantes con alguna condición de discapacidad es posible si se mira a cada uno de ellos desde su potencial, buscando diferentes alternativas para llegar a ellos. La normativa actual le otorga el derecho a la educación, y es responsabilidad del personal educativo aceptar y apoyar a estos estudiantes en su proceso de aprendizaje.

En contraposición al grupo previamente mencionado, una minoría de los entrevistados sostiene la creencia de que la inclusión es factible, aunque reconocen que no necesariamente debe ser responsabilidad de la escuela secundaria promoverla y llevarla a cabo. A modo de ejemplo y alternativa, proponen la inclusión de estos jóvenes en clubes, talleres artísticos y otras actividades donde puedan interactuar cómodamente con otros individuos que compartan su misma condición. Es importante señalar que esta postura presenta algunas limitaciones desde la perspectiva de la inclusión educativa, ya que, si bien es valioso promover la participación en diferentes entornos sociales y recreativos, no se debe obviar la importancia de brindar a los estudiantes con discapacidad igualdad de oportunidades en el ámbito educativo formal. La escuela secundaria, al ser una etapa crucial en el desarrollo académico y social de los jóvenes, desempeña un papel fundamental en la preparación para la vida adulta y el ejercicio pleno de sus derechos; por lo tanto, resulta esencial que la inclusión educativa sea abordada y promovida en el contexto escolar, garantizando ajustes razonables, apoyos y recursos necesarios para asegurar la participación activa y el desarrollo integral de los estudiantes con discapacidad. La escuela secundaria, al ser un entorno educativo formal, tiene la responsabilidad de desarrollar entornos inclusivos que promuevan el aprendizaje significativo y la participación activa de todos los estudiantes, independientemente de sus capacidades.

Los discursos de los entrevistados muestran que el significado que se le da a la inclusión educativa de estudiantes con discapacidad está estrechamente relacionado con las barreras que ellos identifican, ya sea a favor o en contra de la inclusión. Estas barreras se consideran difíciles de superar para lograr que la inclusión sea aceptada por todos, y cada actor

involucrado en el proceso les da diferente importancia. Una barrera importante es la escasez de tiempo, que dificulta el pleno desarrollo de la función docente y, por ende, la inclusión educativa en su máxima expresión. Esta problemática se manifiesta en dos dimensiones principales: los tiempos institucionales y los tiempos personales de los educadores. En cuanto a los tiempos institucionales, estos dictan el ritmo de la vida académica y limitan las prácticas inclusivas. Las exigencias del currículo, las tareas administrativas y la estructura misma de la institución imponen un ritmo frenético, donde el tiempo para atender las necesidades específicas de los estudiantes con discapacidad se ve relegado por las urgencias del sistema educativo. Esta restricción temporal dificulta ofrecer una educación personalizada y totalmente inclusiva. Por otro lado, los tiempos personales de los docentes también se ven afectados por las demandas del trabajo y la sobrecarga laboral. La intensidad de las tareas académicas y la multiplicidad de responsabilidades reducen los momentos de reflexión y desarrollo profesional, necesarios para promover la inclusión. La falta de tiempo personal se convierte en un obstáculo que afecta la calidad del desempeño docente y dificulta abordar con sensibilidad las necesidades educativas diversificadas de los estudiantes.

En consecuencia, reflexionar sobre la insuficiencia temporal, tanto a nivel institucional como personal, implica adentrarse en un ámbito crítico y desafiante. Es imperante que las políticas educativas y las estructuras organizativas contemplen la creación de espacios de tiempo flexibles y adecuados, donde el docente pueda dedicarse plenamente a la construcción de prácticas inclusivas que honren la diversidad de los estudiantes; asimismo, es fundamental promover la valoración del tiempo personal como un recurso vital para el

crecimiento profesional y el bienestar integral del cuerpo docente. Solo a través de un compromiso genuino y una transformación profunda en la gestión del tiempo podremos vislumbrar un horizonte donde la inclusión educativa se erija como una realidad innegable y trascendente. Es en este arduo desafío donde yace la oportunidad de abrir las puertas hacia una educación inclusiva que honre la diversidad, abrace la equidad y trascienda las limitaciones temporales.

En el intrincado entramado del contexto escolar, se devela una carencia flagrante de tiempo destinado a las valiosas reuniones colegiadas, tanto formales como informales, que nutren el diálogo profundo sobre los estudiantes, sin distinción alguna de sus habilidades o capacidades. Aunque se reconoce la importancia de las jornadas docentes como momentos propicios para el encuentro y la reflexión conjunta, la cruda realidad impone sus limitaciones temporales, y es escaso el espacio dedicado en la apretada agenda de trabajo para abordar de manera significativa la inclusión y el desempeño académico de los estudiantes con alguna condición de discapacidad.

Esta situación de constreñimiento temporal implica una dolorosa paradoja, donde los educadores, apasionados por su labor, anhelan profundizar en la comprensión de las necesidades individuales de cada estudiante y diseñar estrategias pedagógicas inclusivas. Sin embargo, el ajetreo frenético de las tareas cotidianas y las demandas impuestas por los programas académicos dejan poco espacio para tales diálogos fructíferos y reflexiones compartidas. Esta limitación temporal se erige como una barrera que obstaculiza el desarrollo pleno de la inclusión educativa y, en última instancia, la maximización del potencial de los estudiantes con alguna condición de discapacidad.

No obstante, es en este crítico escenario donde se vislumbra una llamada urgente a repensar y reconstruir los cimientos del tiempo en el ámbito educativo la gestión eficiente y estratégica del tiempo se erige como una premisa indispensable para potenciar la colaboración y el intercambio entre los docentes, con el propósito de enriquecer su conocimiento y perspectivas sobre la inclusión. La creación de espacios dedicados y programados específicamente para el análisis y la reflexión sobre la diversidad estudiantil se convierte en un imperativo ineludible para desatar el potencial transformador de la educación inclusiva. En esta encrucijada, es crucial que las políticas educativas y los directivos se comprometan a fomentar una cultura institucional que valore y priorice la importancia del tiempo compartido entre los docentes. La creación de estructuras y mecanismos que faciliten el diálogo y la colaboración, como reuniones regulares, grupos de trabajo multidisciplinarios y recursos tecnológicos, se erigen como cimientos sólidos para forjar una comunidad educativa cohesionada y enfocada en la construcción de prácticas inclusivas de calidad.

Adentrarnos en la falta de tiempo y su impacto en la inclusión educativa, conducen a profundizar aún más en los elementos que influyen en la percepción y actitud de los docentes frente a la diversidad estudiantil. En este sentido, se concluye que la formación y capacitación docente tiene una relevancia primordial en la promoción de prácticas inclusivas. Esta situación descrita es uno de los fundamentos que se esgrimen para rechazar la idea de incluir estudiantes con alguna condición de discapacidad en la escuela secundaria. De manera contundente, se afirma que es materialmente imposible hacer trabajos diferenciados para ellos (Proyecto Pedagógico Individual, Diseño Universal de Aprendizaje) o participar en un trabajo de articulación con otros colegas.

En lugar de rechazar la idea de la inclusión, es importante que los profesores trabajen en conjunto para identificar y aplicar las mejores prácticas pedagógicas para satisfacer las necesidades de todos los estudiantes, incluyendo aquellos con discapacidad. Esto puede incluir la creación de grupos de trabajo interdisciplinario, la implementación de estrategias pedagógicas inclusivas y la formación continua en el área de la educación inclusiva.

Las conclusiones respecto a las creencias que indican que los docentes no están lo suficientemente preparados por carecer de formación y capacitación en el ámbito de la inclusión y discapacidad revelan una intrincada red de contradicciones y ambigüedades por parte de los entrevistados. Por un lado, se alza con vehemencia la demanda de oportunidades de capacitación, atribuyendo esta responsabilidad al Estado. No obstante, en paralelo, se percibe una resistencia latente, una falta de genuino interés en adquirir conocimientos especializados en estas temáticas, acompañada del recurrente argumento de "no fui preparado para esto" y "no pretendo ser especialista en la atención de estudiantes con discapacidad". Se subraya la necesidad imperante de una mayor formación en síndromes, patologías y discapacidad, para aferrarse al modelo médico que concibe la discapacidad como una deficiencia o anormalidad inherente al individuo, enfocándose en su corrección o minimización.

Al abordar directamente la posibilidad de participar en capacitaciones que proporcionen herramientas para trabajar con estudiantes con discapacidad, la respuesta contundente es un rotundo "No". Los motivos que yacen detrás de esta negativa están arraigados en la falta de interés en la temática, la apremiante escasez de tiempo y la aprehensión de no desechar su identidad como profesores de educación general.

Al indagar sobre la normativa vigente que ampara los derechos de las personas con discapacidad, con un enfoque específico en el ámbito educativo, los entrevistados exponen una realidad compleja y desafiante. Emergen múltiples factores que obstaculizan el cumplimiento de dicha normativa, entre ellos, la limitación de tiempo y la carencia de formación y capacitación adecuadas. Estos factores se entrelazan intrincadamente en cada discurso, convergiendo en una misma conclusión contundente: la responsabilidad primordial de abordar estas cuestiones recae en el Estado, como garante de los derechos educativos de las personas con discapacidad.

Resulta evidente el reconocimiento explícito de un amplio desconocimiento general acerca de la normativa específica que promueve la inclusión de estudiantes con discapacidad. La escasez de tiempo y la sobrecarga de actividades tanto para los docentes como para la comunidad en su conjunto impiden que la normativa sea estudiada y analizada de manera institucional. Paradójicamente, la norma despierta resistencia y debate, careciendo de apertura al cambio debido a la percepción de ser una imposición estatal. Se atribuye al Estado la responsabilidad de cargar a la comunidad docente con la total responsabilidad de cumplir con la normativa, especialmente cuando las condiciones necesarias no están plenamente garantizadas.

La decisión política es señalada como una de las principales barreras que obstaculizan el proceso inclusivo en las escuelas secundarias.

Esta carencia se manifiesta en la escasa atención otorgada a los tiempos institucionales, la insuficiente formación y capacitación docente, la escasez de cobertura de cargos y la limitada construcción y adaptación de la infraestructura

escolar. Estos aspectos fundamentales son indispensables para asegurar un entorno educativo verdaderamente inclusivo.

No obstante, al profundizar en la responsabilidad institucional, los equipos directivos y las familias, las respuestas varían considerablemente. Se puede inferir que la diversidad de respuestas respecto al rol de los equipos directivos y su responsabilidad frente a los estudiantes con discapacidad surge de las particularidades propias de las escuelas a las que pertenecen los entrevistados. Se identifican afirmaciones comunes que sugieren que las respuestas de los equipos directivos están condicionadas por las normativas que delimitan sus funciones, así como por las características personales del equipo de conducción, lo cual influye en la gestión de la escuela.

Para algunos, los equipos directivos representan un obstáculo adicional para los docentes y los estudiantes con discapacidad, ya que se considera que actúan en consonancia con el gobierno y sus leyes sobre inclusión. En otros casos, se valora positivamente el esfuerzo que realizan para gestionar eficientemente la institución, reconociendo los desafíos y complejidades que enfrentan.

Para concluir con las responsabilidades inherentes a los actores involucrados en el proceso de inclusión, resulta fundamental sintetizar cuáles son las atribuciones correspondientes al equipo directivo y docente, pues se evidencian dos posturas contrastantes que ellos mismos asumen. En primer lugar, se reconoce que el equipo directivo y docente, tienen cierta responsabilidad en lo que concierne a la inclusión de estudiantes con discapacidad, aunque de manera indirecta, ya que la principal responsabilidad recae en el Estado. Los profesores aducen que no han recibido una formación ni capacitaciones adecuadas, tampoco cuentan con el asesoramiento ni el acompañamiento necesario en su

quehacer diario. Como resultado, se sienten desamparados y perciben que toda la carga de responsabilidad en cuanto a la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad descansa sobre sus hombros.

El agotamiento derivado de las largas jornadas laborales, a menudo divididas entre múltiples escuelas en una misma jornada, el hecho de no haber optado por especializarse en la atención a personas con discapacidad, y el ser los principales protagonistas visibles de los avances o retrocesos en la educación de estos alumnos, son argumentos que utilizan para eximirse de ser considerados los responsables primarios.

Por otro lado, en contraposición a la postura anterior, representada por un número reducido de entrevistados, se encuentra aquellos que creen firmemente que la comunidad docente es la única responsable de lo que acontece en un proceso inclusivo. Se parte de la premisa de que los estudiantes con discapacidad poseen derechos legales irrenunciables, un aspecto que no está sujeto a negociación. Además, se sostiene que resulta ilógico responsabilizar únicamente al Estado, ya que todos somos parte del mismo y formamos parte de él. En todo caso, el Estado se encarga de brindar apoyo a través de colegas educadores provenientes del ámbito de la educación especial, así como del respaldo que estos profesionales brindan en la elaboración de Planes de Atención Individualizada (PAI) o en el asesoramiento en relación al Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).

A este punto de reflexión, el equipo directivo y docente del nivel secundario manifiesta una postura crítica hacia su propio rol y están plenamente convencidos de que existen colegas que se resisten a modificar sus prácticas pedagógicas debido a que continúan aferrados a una visión homogeneizadora de la educación, incapaces de respetar las individualidades de los estudiantes con discapacidad.

Es imperativo destacar los efectos de la interacción entre los grupos que expresan su apoyo o rechazo a la inclusión educativa. Los entrevistados, al analizar esta dinámica, reconocen la coexistencia de ambas posturas dentro de las escuelas secundarias. Aunque es innegable que se generan tensiones, es importante subrayar que estas tensiones no suelen escalar a conflictos mayores.

Esta constatación nos invita a reflexionar sobre la complejidad de los procesos de inclusión en el ámbito educativo. La coexistencia de diferentes puntos de vista y perspectivas es inherente a la naturaleza de cualquier transformación social. Sin embargo, es fundamental indagar en las raíces de estas tensiones, ya que podrían reflejar barreras profundamente arraigadas en los sistemas educativos y en las concepciones previas sobre la diversidad y la discapacidad.

Es relevante considerar cómo estas tensiones pueden afectar el clima escolar y el bienestar de los estudiantes con discapacidad. La existencia de un entorno inclusivo no solo depende de la existencia de políticas y normativas, sino también de la disposición y la colaboración de todos los actores involucrados. Es necesario promover un diálogo constructivo y empático, en el que se puedan abordar las preocupaciones, los temores y los desafíos relacionados con la inclusión, con el fin de encontrar soluciones y avanzar hacia prácticas más inclusivas y equitativas.

En última instancia, queda por reconocer la complejidad y la importancia de la inclusión educativa como un proceso en constante evolución. La coexistencia de diferentes posturas y la existencia de tensiones nos revelan la necesidad de seguir reflexionando, investigando y colaborando para garantizar una educación inclusiva y de calidad para todos los estudiantes, sin excepción. Solo a través del compromiso y la acción conjunta

podremos superar los obstáculos y construir una sociedad más inclusiva y justa.

Estos logros constituyen un hito significativo en el campo de la investigación sobre inclusión educativa y discapacidad, ya que proporcionan una base sólida para comprender y abordar las complejidades y desafíos presentes en el ámbito educativo secundario. Los resultados obtenidos permiten vislumbrar la necesidad de promover cambios profundos en la formación y capacitación del personal docente, así como en las políticas y prácticas institucionales, a fin de superar las barreras identificadas y fomentar una educación inclusiva y equitativa para todos los estudiantes, sin distinción.

La relevancia de este estudio radica en su capacidad para generar conocimiento científico riguroso y aplicable, aportando elementos clave para el diseño e implementación de estrategias y políticas educativas que impulsen la inclusión efectiva de los estudiantes con discapacidad en el nivel secundario. Asimismo, brinda una base sólida para futuras investigaciones y debates en el campo de la educación inclusiva, contribuyendo así al avance de la comunidad académica y al mejoramiento de las prácticas educativas en beneficio de todos los estudiantes.

Conclusiones

1. Para la gran mayoría de los entrevistados la inclusión plena es inalcanzable debido a las barreras arquitectónicas y físicas, la falta de recursos y apoyos especializados, la ausencia de formación docente en educación inclusiva y la falta de apoyo institucional y político. Para estos directivos y docentes todo se reduce a la presión que ejerce el Estado a través del establecimiento de leyes y

regulaciones que impone para que sean incluidos los estudiantes con alguna condición de discapacidad.

2. El reducido número de entrevistados que creen posible la inclusión educativa de los estudiantes con alguna condición de discapacidad, relatan extensa y pormenorizadamente como a través de la aceptación, el trabajo en equipo y la aplicación, por ejemplo, del Proyecto Pedagógico Individual para la inclusión (PPI) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) se logran prácticas inclusivas dentro de las escuelas secundarias.
3. Existe un amplio consenso, casi unánime, al afirmar que la falta de decisión política por parte del Estado es el principal factor responsable de obstaculizar el proceso inclusivo en las escuelas secundarias.

Referencias

- Ainscow, M. (2012). Haciendo que las escuelas sean más inclusivas: Lecciones a partir del análisis de la investigación internacional. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 5(1), 44.
- Ainscow, M. (2019). *25 años después de la Declaración de Salamanca de la UNESCO: Crear sistemas inclusivos y equitativos*. Documento de discusión preparado para el Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación “Todas y todos los estudiantes cuentan”, Cali.
- Alonso, M. C. (2012). Educación inclusiva, ¿una realidad o un ideal? *Edetania: Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 41, 37.

- Arnaiz Sánchez, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI: Avances y desafíos*. Universidad de Murcia.
- Ascorra, P., López, V., Carrasco Aguilar, C., Pizarro, I., Cuadros, O., & Nuñez, C. G. (2018). Significados atribuidos a la convivencia escolar por equipos directivos, docentes y otros profesionales de escuelas chilenas. *Psykhē*, 27(1), 1–12. <https://doi.org/10.7764/psykhe.27.1.1214>
- Azuaga, R., & Fernández, S. (2018). *Un estudio sobre la situación de la educación inclusiva en centros educativos desde la percepción de la comunidad educativa*. [https://www.researchgate.net/publication/334281765 Un estudio sobre la situacion de la educacion inclusiva en centros educativos desde la percepcion de la comunidad educativa](https://www.researchgate.net/publication/334281765_Un_estudio_sobre_la_situacion_de_la_educacion_inclusiva_en_centros_educativos_desde_la_percepcion_de_la_comunidad_educativa)
- Booth, T. (2011). The name of the rose: Inclusive values into action in teacher education. *Perspectiv*, 41(3), 303–318.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva*. <https://oci.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/index-for-inclusion-guia-para-la-educacion-inclusiva>
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Alianza.
- Bruner, J. (1997). *Educación: Puerta de la cultura* (Visor, Ed.). Colección Aprendizajes.
- Bruner, J. (1998). *Realidad mental y mundos posibles: Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Gedisa.
- Cheshire, L. (2019). *Foro Internacional sobre Inclusión y Equidad en la Educación “Todas y todos los estudiantes cuentan”*. UNESCO.
- Echeita, G. (2015). *Educación inclusiva para personas con discapacidad en la provincia de Buenos Aires: Un estudio de caso a partir de las representaciones sociales de los actores educativos de la Escuela Santa Julia en Tigre* (pp. 53–57).

<https://1library.co/document/lzgdgk6z-educacion-inclusiva-personas-discapacidad-provincia-representaciones-educativos-escuela.html>

- Echeita, G., López, M., & Martín, E. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: Explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del profesorado. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(2).
- Echeita Sarrionandía, G., & Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down*, 12, 26–46.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736956>
- Egea, C., & Sarabia, A. (2004). Visión y modelos conceptuales de la discapacidad. *Revista Polibea*, 73, 29–42.
- Enguita, F. (1998). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Narcea.
- Martínez Tornay, A. (2014). *La formación inicial y permanente del profesorado para dar respuesta a la diversidad: Propuestas y retos para una educación inclusiva de calidad y de excelencia* [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid].
<https://eprints.ucm.es/id/eprint/27668/1/T35492.pdf>
- Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad*.
<https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- Naciones Unidas. (2013). *Estudio temático sobre el derecho de las personas con discapacidad a la educación*.
https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/Issues/Disability/A.HRC.25.29_sp.pdf

- Opertti, R. (2018). *Repensando la educación inclusiva en el marco de la Agenda Educativa 2030 regional*. OIE-UNESCO.
- Opertti, R., Walker, Z., & Zang, Y. (2014). Inclusive education: From targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. En F. D. (Ed.), *SAGE handbook of education*. Sage.
- Parrilla, A. (2008). ¿Y si la investigación sobre inclusión no fuera inclusiva? Reflexiones desde una investigación biográfica-narrativa. *Revista de Educación*.
- Sabando Rojas, D. (2016). *Inclusión educativa y rendimiento académico* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. https://www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/402901/DSSR_TESIS.pdf?sequence=3
- UNESCO. (2012). *Lucha contra la exclusión en la educación: Guía de evaluación de los sistemas educativos rumbo a sociedades más inclusivas y justas*. UNESCO.

Capítulo 11

Construcción identitaria en jóvenes de educación media superior. Alejándonos de la visión tradicional de la adolescencia⁴⁰

Construção identitária em jovens do ensino médio.
Afastando-nos da visão tradicional da adolescência

Anselmo Adán Campos Fernández
Universidad Nacional Autónoma de México
México
ademibnfaranda@gmail.com

Andrea Olmos Roa (Asesora de tesis)
Universidad Nacional Autónoma de México
México
<https://orcid.org/0000-0001-7422-1701>
andreaolmos@gmail.com

Resumen

Este trabajo plantea el análisis crítico de las formas en la que los jóvenes construyen sus identidades, dentro de los diferentes escenarios sociales en los que se desenvuelven, y con base en las exigencias y necesidades propias del momento histórico en el que viven, pudiendo estar o no cercanos a la visión tradicional de la forma en la que el joven se construye,

⁴⁰ Derivada de la tesis titulada “Escuela y construcción identitaria en jóvenes de Bachillerato” para obtener el grado de Maestro en el programa de Pedagogía. Sustentada el 23 de enero de 2024. <https://ru.dgb.unam.mx/jspui/bitstream/20.500.14330/TES01000849690/3/0849690.pdf>

pero con el condicionante de que son ellos mismos, los que hacen valer los momentos, las historias, las narrativas, las relaciones y las crisis que construyen su identidad.

El sustento teórico sobre el que se funda el presente trabajo se basa en autores que han trabajado con jóvenes en distintas circunstancias y momentos, quienes han hecho análisis críticos de los términos clásicos de la adolescencia, proponiéndola como un constructo proveniente de las necesidades económicas capitalistas, pero entendiéndola de una forma transformadora y agente, alejada de la visión madurativa que se tiene y haciendo que se reconstruya la forma en la que entiende la identidad de las diferentes juventudes.

En el plano metodológico se trabajó con la construcción de narrativas para la formación, interpretación y reconstrucción de la realidad, en conjunto siempre con otros. Estos otros que nos influyen e impactan, subjetivizan la forma en la que nos determinan, haciendo que el proceso de la construcción de narrativas sea no solo un reflejo sino una ruta para entender la forma en la que cada quien se construye en el entramado de relaciones y momento históricos en el que se encuentra.

A partir de lo anterior se ha podido esclarecer que los jóvenes son sujetos capaces de reinterpretarse en cada uno de sus momentos, en cada uno de sus conflictos, atendiendo lugares, momentos y contextos que aportan a lo que cada uno de ellos es.

Palabras Clave: Identidad, Jóvenes, adolescencia, agencia, transformación

Resumo

Este trabalho propõe uma análise crítica das formas como os jovens constroem suas identidades, dentro dos diferentes

cenários sociais nos quais estão inseridos, e com base nas exigências e necessidades próprias do momento histórico em que vivem. Essa construção pode estar ou não próxima da visão tradicional sobre como o jovem se forma, mas com o condicionante de que são eles próprios quem dão sentido aos momentos, às histórias, às narrativas, às relações e às crises que constituem sua identidade.

O embasamento teórico sobre o qual se sustenta este trabalho está fundamentado em autores que trabalharam com jovens em diferentes circunstâncias e épocas, os quais realizaram análises críticas dos conceitos clássicos da adolescência, propondo-a como um constructo originado das necessidades econômicas capitalistas, mas compreendendo-a de forma transformadora e ativa, distante da visão maturacional tradicional e promovendo uma reconstrução da forma como se entende a identidade das diferentes juventudes.

No plano metodológico, trabalhou-se com a construção de narrativas para a formação, interpretação e reconstrução da realidade, sempre em conjunto com os outros. Esses outros que nos influenciam e impactam subjetivam a forma como nos determinam, fazendo com que o processo de construção de narrativas seja não apenas um reflexo, mas um caminho para compreender como cada um se constrói dentro da teia de relações e do momento histórico em que se encontra.

A partir do exposto, foi possível esclarecer que os jovens são sujeitos capazes de se reinterpretar em cada um de seus momentos, em cada um de seus conflitos, levando em consideração os lugares, os tempos e os contextos que contribuem para o que cada um deles é.

Palavras-Chave: Identidade, Juventude, adolescência, agência, transformação

Introducción

Existen miradas sobre la adolescencia que suponen han existido desde tiempos inmemoriales y que existen sin importar contextos culturales, contexto históricos o contextos socio económicos determinados, que lo que en la actualidad se considera como adolescencia no ha sufrido modificaciones. Sin embargo, la visión de la adolescencia como etapa del desarrollo humano es notablemente reciente, y da fe solamente de una visión occidentalizada del momento en el que la persona se encuentra en un momento determinado de su historia.

Un número incontable de libros, investigaciones, teorías y disertaciones, hablan de estos jóvenes, “de estos adolescentes” como sujetos llenos de problemas, que no saben que es lo que quieren ni mucho menos saben a dónde se dirigen. Fruto de esta “inmadurez”, los jóvenes son sujetos innegables de tutela por aquellos “que sabe que es lo correcto” (Mendoza, 2008).

Justificado bajo la idea de que el joven, se encuentra en un momento álgido de su vida entre la niñez y la adultez, en la que la persona “es y no es”, en la que se espera que la persona se desarrolle, crezca y madure, siendo considerados, por tanto, personas incompletas, imperfectas, y que por lo tanto, deben innegablemente, de ser consideradas como personas que deben de estar adscritas a formación y educación, claramente bajo preceptos adultocentristas que reflejan la visión occidentalizada (Skliar y Larrosa, 2009).

Según algunas teorías biologicistas y Psicologicistas, los jóvenes deben de calzar estereotípicamente con algunos condiciones, que los distinguen de otras etapas del desarrollo humano, ejemplo de ello, es lo manifestado por Piaget (1984), quien refiere que llegado una cierta edad, que la sitúa específicamente después de los 11 años de edad, las personas

han adquirido una especie de pensamiento de características abstractas y lógicas, que le permite tomar decisiones como un adulto, lo cual es convalidado también por la teoría de desarrollo psicológico de Kohlberg (1992), quien entiende que llegada a una edad específica, el joven es capaz de tomar decisiones de manera autónoma bajo el precepto de escenarios moralmente correctos, pero siempre enmarcados dentro de procesos de madurativos y no de construcción subjetiva del ser.

Sin embargo, en tanto los jóvenes no alcancen este grado de “maduración”, estos deben ser intervenidos personal y socialmente, mediante la educación implícita de la familia y la institucionalizada expuesta en las instituciones escolares, ya que mientras llega el momento, los jóvenes son incapaces de tomar decisiones, por tanto se convierte en responsabilidad de las personas a cargo, el que se conviertan en personas “ejemplares”, comunes y uniformes, lo cual los convierte en sujetos carentes de poder contar historias de vida de manera específica y se abstienen a una identidad socialmente determinada (Lutte, 2006).

Desde una mirada sociocultural se asume que la identidad es social y culturalmente construida a través de narrativas neoliberales o crítica. Las primeras catalogan a través de estereotipos, prejuicios y discriminaciones con vínculos con los jóvenes de manera negativa, y que ha hecho que se les margine a los jóvenes considerándolos como los causantes de todo aquello que anda mal en la sociedad, una especie de chivo expiatorio social, y que los ha limitado en su importancia tanto para poder intervenir en la vida pública de todas las sociedades, como inclusive para poderse hacerse cargo de sus propias decisiones y la responsabilidad conjunta de construir su identidad si a partir de los otros, pero con un claro valor de

los sujetos que subjetivizan determinada realidad (Willis, 1981).

Pero esta no es la única visión sobre la que se sostiene la estereotipación de la juventud o adolescencia. Para Elías (1987), cuando se habla de adolescencia esta no debe de ser instituida como un momento con un inicio y un final determinado, como un espacio de tiempo, sino que por el contrario, cuando se hable de este momento, debe de considerarse como un proceso que resulta discontinuo y hasta singularizante, propio de cada sujeto y de cada marco cultural, a tal punto de lo que menciona Margulis y Uresti(1998), quien establecen que el termino de adolescencia no es un concepto que deba de estar vinculado a una transición natural del sujeto, sino que es creada gracias a necesidades propias de la modernidad, quien lo establece como una categoría propia dentro de sistema económico capitalista.

De la misma forma Mead (1990) se aleja de esta visión tradicional de adolescencia, la cual tiene al joven como una persona determinada por sus condicionante biológicas y psicológicas, sino que por el contrario el joven se encuentra determinado de una forma relevante por la forma en la que la sociedad y la cultura impactan el desarrollo y formación dentro de las diferentes núcleos familiares, alejándose también de la idea muy enraizada en la cultura occidental, de que la “etapa” de la adolescencia es caracterizada por un sin número de problemas, de tensiones o de crisis, las cuales limitan el actuar del joven y que hacen que dependan única y exclusivamente de sus redes de apoyo.

Además, hay que enfatizar que para alejarse de esta normalidad juvenil de la que hablan teóricos en psicología y biología hay que entender que la adolescencia no es un acontecimiento intrapsicológico el cual esta dotado a priori por determinadas comportamientos, conductas o roles que se

deben de cumplir, sino que por el contrario, el hablar de adolescencia debe de entender al persona en las múltiples redes de apoyo y de construcción identitaria en el que se desenvuelve, además de que inevitablemente, debe de tener en consideración el mercado de trabajo, la industria cultural y las diversas estrategias y tecnologías tanto de información como de comunicación con las que al joven le ha tocado interactuar dentro de la modernidad del siglo XXI (Pérez, Aguilar y Viquez, 2008).

Y que se complementa con lo expuesto tanto por Patiño (2006), Morch (1992), Margulis y Uresti (1998) y Feixa (1998) quien es convergen en la idea de que el termino de juventud, no es más que una invención del sistema de la modernidad capitalista, quien, en búsqueda de mano de obra barata, crea las condiciones para la aparición de este concepto y que ha hecho eco en las teorías Psicologicistas y biologicistas de la época. Además de que, para justificar el cambio en la estructura del desarrollo personal, se han hecho modificaciones en sistemas y estructuras social típicas como la familia y la escuela, quienes han validado la conformación de la categoría de juventud para continuar con prácticas de dominación y coacción.

Ante esta dicotomía, el presente trabajo trata de vincular la posibilidad de hablar no solo de una sola juventud, sino de juventudes, que están caracterizadas por condicionantes personales, sociales, personales, culturales e históricas, que son subjetivizadas por un sujeto con capacidad de transformación y de agencia, en el marco de la construcción progresiva e indefinida de su identidad, bajo el supuesto de que la construcción de esta identidad es producto multifactorial, y que esta influenciada por un sujeto que subjetiviza su realidad, pero siempre en compañía con los otros, con los que forma comunidad y que manifiestan y son reflejo de las condiciones

existentes históricas y sociales del lugar y el espacio en el que se desarrolla sus interacciones.

Es importante hacer énfasis en esta visión no solo de una juventud sino de un número amplio de juventudes, ya que, de esta forma, se estaría restando importancia a la visión moralizante que la modernidad y la colonialidad han construido a lo largo de los últimos siglos de lo que debe considerarse como juventud. Esta visión ha sido construida a través de discursos apegados al liberalismo económico inglés en un primer momento, y en las últimas décadas, apegadas más a la visión enajenante del mercado que tienen los economistas y políticos neoliberales, que han intentado construir jóvenes que solo se planteen una identidad laborista y consumista, individualizante y alejada por completa de la discusión crítica de sus condiciones socio económicas y de su papel agente dentro de los problemas sociales.

De esta forma se torna relevante la creación de contra narrativas a las oficiales, a las dominantes, aquellas en las que los jóvenes son totalmente capaces de transformar la realidad en la que se encuentran no solo con discurso sino con acción crítica, transformando la cotidianidad en la que se construye, además de que le permite el poder reflexionar sobre su vida, y de esta forma, transformar de manera dialógica tanto su entorno como su persona-su identidad, alejado de esta visión minimizada que se tienen de ellos, es por lo que la educación se vuelve una herramienta de transformación más, ya que es dentro de las escuelas donde los jóvenes pueden manifestar y construir de manera permanente su identidad en correlación con esto otros con los que se identifica o se diferencia, pero que logra entablar relaciones de cercanía que le permite construir de manera conjunta, por lo que el papel de los profesores o de los orientadores, es el apoyo a un mundo de construcción alejado de la visión tradicional de la tutela.

Referentes Teóricos

Para poder ir comprendiendo lo que se busca en este trabajo, en cuanto a la forma en la que los jóvenes construyen su identidad, es importante definir los referentes teóricos, que hacen de la identidad el tema central, es por ello por lo que de manera concreta se expondrá a continuación los conceptos fundamentales que se vinculan con la construcción identitaria.

Con base en las formulaciones realizadas por Bruner, Ricoeur y Esteban, se define a la identidad como la forma en la que un sujeto es capaz de definirse a sí mismo a través del uso narrativo de historias de vida o relatos, los cuales proporcionan un sentido de vida a cada uno de los sucesos vitales o momentos de crisis que le han sucedido, además de que le facilita la posibilidad de auto conocerse, reinterpretarse y reconstruirse de manera constante. De esta forma, se considera que el proceso de construcción identitaria no tiene un inicio o un fin establecido, sino que les facilita a los mismos sujetos, el que pudiera interpretarse constantemente, lo que hace que la identidad cuente además del valor subjetivo de cada sujeto, de una génesis que va desde lo histórico hasta lo biográfico (Gasca, Vázquez y Barriga, 2017).

Precisamente haciendo alusión a Bruner (2004), la identidad se construye cuando los sujetos narran historias, las cuales como ya se dijo anteriormente, les permite a los propios sujetos el construir significados, tanto de sus vidas como a las relaciones que guardan con estos otros. Esta interpretación de la identidad se denomina identidad narrativa, ya que es precisamente por medio de esta construcción narrativa, por la que el sujeto cuenta como a subjetivizado su realidad, pero, sobre todo, como es que los otros han aportado a la construcción del sí mismo.

Por lo que es muy relevante reiterar, que para esta postura, la construcción identitaria no es un proceso individualizante, ni mucho menos ajeno a lo que sucede a su alrededor, ya sea por la influencia de estos otros o de los marcos sociales y culturales en los que se encuentra adscrito, lo que incluye valoración desde una postura activa, de notable agencia, de capacidad transformadora y hasta emancipadora, que se aleja o de una postura solipsista, en la que el sujeto es el único que determina su estructura psicológica o identitaria, o bien la sociedad como motor de transmisión y reproducción de los marcos y valores sociales, que han de seguir de manera determinista (Ricoeur, 1996; Bruner, 2013).

Sin embargo, es importante hacer referencia que si bien se reconoce el innegable valor de los otros en la construcción identitaria de los sujetos, esta no debe de ser aceptada de manera unívoca y determinista, sino más bien, desde una postura integral, en la que el sujeto es influenciado por la cotidianidad de las interacciones con estos otros, y que como lo refiere Aguado y Portal (1991) permita que nos entendamos como un sujeto construido de manera dialógica, dentro de un marco cultural, el cual aporta una serie de símbolos y significados, en el que se entiende nuestra historia personal en función de las relaciones que guardamos con estos otros, por lo tanto, nuestra biografía no solo tiene un valor meramente personal, sino que está integrado por las distintas relaciones y prácticas sociales y los significados colectivos que estas pueden adquirir.

Es por lo que bajo el entendido de la que la identidad es un sistema dialógico entre proceso y estructura, constantemente cambiante pero parcialmente estable, que le permite al sujeto, en este caso al joven entenderse, dentro de un sistema de valoraciones y disposiciones sociales, culturales y económicas, pero que son subjetivizadas por un sujeto, que cuenta además

con una historia de vida particular, y que además, puede servir como requerimiento para un proceso de transformación de la realidad tanto personal como social, siempre y cuando se conjunte la capacidad transformadora y reinterpretaiva del sujeto y las convenciones sociales mediadas por el lenguaje (Gergen, 1991).

De esta manera, se sustenta la visión que se cuenta de identidad para este trabajo, específicamente integrada bajo una mirada no anquilosante del yo, transformadora, reinterpretaiva, reintegrativa y emancipadora, trascendiendo los límites de nuestro solipsismo y permitiéndonos abrírnos a los otros de manera conjunta, no determinista; entendiendo que este proceso e inacabable y entendiendo también, que es accesible a cualquier sujeto que así lo disponga, es por ello que el objetivo de este trabajo es analizar la forma en la que los jóvenes construyen su identidad a partir de la relación con los otros, tanto en su familia como en el ámbito escolar y relacional, haciendo énfasis en cómo han trascendido la presencia de momento críticos para su historia de vida y como es que han sido capaces de hacer frente a estos momentos, pero siempre desde un complejo narrativo que nos enfrenta a sus Significados y valores socio estructurales.

Método

Gran parte de la motivación de este trabajo surge a partir de la convivencia, de la cotidianeidad con los jóvenes, de esta cercanía que impacta, de sus historias, de sus vivencias, de sus relaciones, de sus decisiones, de sus expectativas, y por no también de decirlo, de las consecuencias que esta puede acarrear a sus vidas. Es gracias a esta cotidianeidad, que surge el interés por escuchar sus historias, por escuchar y entender la vida de cada uno de ellos.

De esta forma, se pudo tener un acercamiento previo tanto con las autoridades de la escuela como los padres de familia de los estudiantes que participarían en este trabajo, con la firme intención de manifestarle las intenciones del trabajo, los motivos que lo originaron y la posibilidad de reconstruir de manera conjunta con los jóvenes sus narrativas, manifestando de esta forma, la manera en la que los jóvenes construyen en comunidad con los otros, su propia identidad. Para la selección de los jóvenes, se lanzó una convocatoria entre grupos de la escuela, específicamente en jóvenes de 3º grado, que quisieran compartir sus historias, su vida, sus problemas y sus victorias, a través de una serie de entrevistas en las que se expondrían precisamente la forma en como estos construyen su identidad. Al final de proceso fueron solo 4 los seleccionados.

En cuanto al paradigma recurrido, se hizo uso de fundamentos de investigación cualitativa, la cual según palabras de Sandín (2013) tiene la intención de comprender e interpretar a realidad, a partir de las significaciones, las intenciones, las percepciones y las acciones de los sujetos que integran o aperciben esta realidad de manera dialógica, es por eso que a través de un proceso interpretativo de la realidad, el sujeto manifiesta explícita o implícitamente la forma en cómo es que se ha construido la vida cultural e histórica del sujeto.

De manera complementaria, Escalante (2013) puntualiza el valor del trabajo narrativo, ya que en la actualidad, las ciencias sociales ha tratado de basar su trabajo en el análisis de los distintos fenómenos personales y sociales, a los cuales se pueden acceder de primera mano, a través de los testimonios de cada uno de los sujetos, medio por el cual, se puede acceder al mundo íntimo de la persona, y la cual permite además, el que se pueda acceder al intercambio relacional entre la persona y la otredad, reconociendo de esta forma la subjetividad del

otro, de aquí que se haya decidido para esta investigación el uso de entrevistas y exposición de narrativas para acceder al mudo subjetivo y también comunitario de cada uno de los sujetos.

Ya con el fundamento el fundamento metodológico establecido, se tomó la decisión de hacer uso de la propuesta basada en la multimetodología de Ana Bagnoli ((2004; en Esteban, 2008) y en la entrevista la cual fue diseñada por Dan Mc Adams (2006; en Esteban, 2008). Bajo esta premisa, se comenzó el acercamiento a través de una entrevista informal, en la que se trabajó de manera libre los temas que les interesaban a los jóvenes, lo cual daría una primera impresión de las categorías sobre las que se sustentaría posteriormente la entrevista formal.

Por lo que una vez que ya se contaran con las primeras impresiones, se realizaron entrevistas individuales con cada uno de los 4 participantes, a los que se les cuestionó los momentos considerados críticos que le han tocado vivir, la forma en cómo es que lo han afrontado, las personas que han estado con ellos, pero también quien ha considerado como influencia negativa en su vida. Finalmente, y concluida la serie de entrevistas, se decidió que los jóvenes participantes se dibujaran a si mismo dando cuenta a través de su narrativa de quien se consideraba en ese momento, además de que forma complementaria, se les pidió una fotografía acerca de algún momento importante en su vida, en el que pudiera describir el momento histórico de sus vidas, además de las personas que estaban involucradas en ese momento particular de su historia.

Una vez concluidas las entrevistas con los jóvenes, se realizó el análisis de cada uno de los estas, haciendo notable énfasis en la forma en ¿cómo es que construyen su identidad?, ¿cómo la plasman a través de sus narrativas?, la forma en que hacen uso de sus herramientas discursivas, sus marcos culturales

específicos, y finalmente, la forma en como subjetiviza su realidad, además de las relaciones que conforman y construyen sus contexto más cercano, que esta permeado por estándares sociales, culturales y estructurales, que de alguna u otra forma lo determina.).

Hallazgos⁴¹

Para fines sincréticos de la presente exposición del trabajo, se referirán solo una selección de hallazgos encontrados en las narrativas de los jóvenes, que dan cuenta en un inicio, de los problemas y momentos críticos por los que jóvenes han tenido que pasar, dando cuenta de una serie de problemáticas a la que personal y socio estructuralmente están inmersas nuestras juventudes, posteriormente, en la continuación de este relato, se dará cuenta de la capacidad de agencia, del potencial transformador del cada uno de ellos y del valor de la existencia de relaciones éticas que potencien el intercambio respetuoso entre una o mas otredades.

Comencemos con PAJI, una joven de 18 años, la cual había hasta este entonces vivido con su papá, su mamá y sus dos abuelos, los cuales cumplieron el “rol” de padres de familia a lo largo de gran parte de su infancia, lo que los convirtió especialmente a su abuelo en gran parte de sus inspiración, pero dejando una relación algo entrecortada especialmente con su mamá, con la que constantemente tenía problemas de comunicación de cercanía especialmente cuando su vida cotidiana cambio al momento de que su hermana se habrá

⁴¹ Si el lector desea profundizar en los hallazgos de esta investigación, referirse a Campos, A. (2023). Escuela y construcción identitaria en jóvenes de Bachillerato. [Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México], p. 764.

cambiado a casa y tuvo que hacerse responsable de nuevas actividades, como lo manifiesta uno de sus narraciones:

Con mi mamá tuve muchos choques, tuve muchas peleas fuertes, inclusive una vez me salí de mi casa como por un mes yo creo..., pero si yo creo que ella fue como la persona más difícil de tratar en todo ese tiempo, ya que como que decía, piensa en tu sobrina antes de hacer esto, y siempre como que me llevaba la contraria, o me evadía, ignoraba, y así, ya la no la sentía como tanto un apoyo... solo decía, nada más decía tengo mamá y ahí está, pero pues no siento que me ayude. Y yo creo que hasta la fecha ese es un problema que tengo con ella, ya que al momento de decirle que yo tengo un problema o que está pasando tal cosa en la escuela me evade luego luego, dile a tu papá no tengo tiempo, o estoy muy ocupada ahorita dime después, y así como de que como quieres que te diga después, si es ahorita cuando me estoy abriendo (PAJI, 2022).

Haciendo un análisis concreto de este momento particular, hay que remitirnos a lo expuesto por Skliar (2008), quien menciona que esta posible crisis de conversación existente entre PAJI y su mamá, pasa por todo aquello que ha sido heredado, todo aquello que es ajeno a la relación y que puede traspasar lo particular a través de las generaciones, a través inclusive del momento histórico de los sujetos, y que es visibilizada por algunos de los dos mediante la imposición, mediante la presión o bien mediante la tensión en las relaciones, especialmente cuando se espera docilidad, tanto para escuchar como para atender y aceptar lo que una de las partes quiere, sin que la otra persona este presente en la decisión de la dirección de la conversación o de las relaciones.

Es importante puntualizar que si bien esta narrativa da cuenta de problemas interpersonales con los otros, que en este

caso es la familia, no solo manifiesta la problemática en función de ser un adulto con un “adolescente”, lo cual reforzaría la idea de que el joven no sabe lo que quiere o es rebelde por naturaleza, sino que esta manifiesta esta tensión por la diferencia existente de poder en la relación, en la que la joven reconoce que es importante que se convalide su importancia dentro de la relación, y una postura que se manifiesta abiertamente apta para la imposición y en algunos casos hasta el abandono, lo que hace que el intercambio entre estas dos alteridades se manifiesta mediante la imposición de un deber ser, antes que el reconocimiento del valor de este otro.

Por otro lado, este no es el único de los problemas que tienen que sortear los jóvenes, para MAHO, joven de 18 años, que es el mas pequeño de tres hermanos, y que desde pequeño presenta una condición cardiaca, la cual ha mermado tanto la salud del joven como su expectativa de vida, aunado al diagnóstico de Trastorno de Déficit de atención que ha venido de la mano desde el momento del encuentro con la afección cardiaca. Son precisamente estas condiciones tanto la cardiaca como el diagnostico diferencial psicológico que le ha provocado seR nombrado y tratado de forma diferentes a los demás, tal y como lo refleja el siguiente relato:

Cuando me dicen que burro o -ay eres un tonto tú no sabes nada-, como que, pues si llega a lastimarme porque pues digo, pues no saben si alguien me está haciendo daño o no saben si estoy mal... muchas veces las personas o muchos docentes no saben que yo tengo una enfermedad entonces, mis compañeros muchos de ellos no saben pues me dicen- ay eres un burro- como que digo- pues no tienes..., que pues haces sentir mal a una persona sin saber cómo está actualmente , este de... si está mal o si está bien ... si van y me dicen burro pues como que digo- no les debo de hacer

caso pero me da tristeza por qué digo-no saben por lo que yo estoy pasando actualmente- (MAHO, 2022).

Como parte de este relato, podemos darnos cuenta no solo de conflicto que resulta las relaciones con aquellas personas que conforman nuestro núcleo familiar, sino también pone de evidencia, lo complicado que resultan las relaciones con los otros, ahora también en la escuela. El que el joven se convierta en objetivo de la críticas, de prácticas de minimización y de Invisibilización genera inevitablemente, una sensación de tristeza y de aflicción, sobre todo, porque considera que el núcleo de estas críticas, están sustentadas en estereotipos y etiquetaciones que están alejadas de la realidad, sin permitirle al joven manifestarse como es, sino solamente bajo la lupa de lo que los otros consideran que es, lo que indudablemente acentúa la exclusión en el que se encuentra, negándole de esta forma la posibilidad de integrarse y comunicarse con los demás en igualdad de condiciones.

Esto es resultado de una narrativa “normalizante”, la cual se ha concretado desde la modernidad del mundo capitalista occidentalizado, el cual a través de una serie de estereotipos, dictaminaciones conductuales y comportamentales, así como de narrativas minimizantes desde la psicología y la biología han tratado a los jóvenes como seres incompletos, lo que lleva a descalificar cualquier intento de autonomía, de independencia o de capacidad para tomar decisiones, lo que ha generado una desvalorización de la perspectiva, de la palabra y de la narrativa proveniente desde los propios jóvenes, lo que inevitablemente genera discriminación y exclusión a todo aquello que provengan desde la juventud, siendo específicamente discriminada, aquella que no se apega a los estándares sociales demandados.

Hemos podido notar situaciones conflictivas con la familia causadas en este caso por negativa de interacción e imposición de lo que se espera de ella, por otro lado, se encuentra la violencia y la agresión manifiesta por la sola existencia de una condición que los hace diferentes, y que genera notables sensaciones y emociones que reflejan el grado de animadversión e Invisibilización de aquellos que ajenos a la situación de las personas no hace más que rechazarlos. Pues es hora ya de hablar de LASO, un joven de 18 años quien ha vivido su vida dentro de una familia extendida, en la cual la mayor parte del tiempo la ha pasado con sus abuelos y sus tíos, ya que su papá se integra a su vida hasta la adolescencia y su mamá se encuentra presente, pero de manera esporádica.

A pesar de que teóricamente era cuidado por los abuelos, estos tenían sus responsabilidades, además de que cuidaban de algunos otros nietos, por lo que el cuidado que le proporcionaba a él era mínimo, por otro lado la madre como ya se había mencionado se encontraba de manera esporádica, por la que el trato era mínimo, lo que le orillo a que las únicas personas con las que convivía de manera regular eran sus primos y conocidos del negocio familiar, sin embargo estas relaciones se basaban en actos extremos de violencia y de agresión, lo que ocasiono en varias ocasiones que el joven se intentara suicidar hasta en tres ocasiones, aquí el relato de este momento:

...en el transcurso de la noche estaba desesperado, me dolía un chingo mi cuerpo... tenía ganas de llorar y de gritar, eso es lo que realmente sería, que alguien me creyera, que alguien me hiciera sentir seguro y así de lo que estoy diciendo... nada más llegue ese día ... amarre la corbata ahí en la marquesina y me avente desde la escalera ... y se rompió... ahí se rompió y me di santa garrafanazo que

hasta se me llegaron a romper los dientes de leche... se me rompieron 7, ya esa fue la primera vez (LASO, 2022)

Este relato resulta desgarrador, ya que refiere no solo ese dolor que sentimos como lectores, que refleja no solo el dolor físico sino también el emocional, al ser víctima de agresiones no solo por parte de desconocidos sino por integrantes de su propia familia que lo habían golpeado hasta poner en riesgo su vida, nos hace notar la desesperación, la angustia, el dolor, el sufrimiento, y sobre todo la soledad en la que se encontraba en ese momento de su vida, ya que posteriormente en los relatos contaba que a pesar de que en ocasiones había personas a las que decirles estos no escuchaban o simplemente, no querían prestarse a la posibilidad de que la violencia no solo era una manifestación de una práctica consensuada, sino de un ejercicio y práctica de minimización del yo, Invisibilización del ser, hasta el punto de querer destruir cada espacio de su identidad, lo que ocasiono un vacío existencial, que lo llevo a tomar la decisión de quitarse la vida.

Para Frankl (1991), las situaciones que parecen insuperable, llena a los sujetos de indeterminación y de incertidumbre, ocasionando entonces que la persona viva en sufrimiento, inundado su vida, en cada uno de sus aspectos, generando de esta forma, la sensación de inevitabilidad, ocasionando así la pérdida de todo aquello que le da sentido a su vida. Dentro de un ejercicio de lógica común, pareciera que la pérdida de sentido solo esta permitido y observado en adultos,, que no saben lo que están buscando o lo que quieren sin embargo, es inevitable cuestionarse la naturaleza de este vacío cuando este proviene de un relato de un joven de 18 años, que recuerda de manera vivida, el temor la tristeza, la desolación que hizo que considerara que su vida no tenia sentido, y que por lo tanto, era mejor acabar con ella, no solo

en una ocasión, sino hasta entre ocasiones. Lo que nos remite a la idea y al dicho popular de que cada quien tiene sus propios demonios con los cuales se enfrentará.

Hasta ahora se ha hablado de problemas de imposición generacional, de negación del otro solo por el hecho de ser los adultos, de agresiones vividas por ser diferentes, por no ser como los demás, y también de la soledad que ocasiona el sentirse borrado, el sentirse invisible, el sentirse aquejado por sufrimiento que transforma la vida en sufrimiento, y que lo orilla a atentar contra su vida en múltiples ocasiones. Por lo que finalmente se llega a la historia de YSOR, que es un joven de 17 años, y que si bien ha vivido toda su vida con su papá y su mamá es su hermana la persona en la que más confía, sobre todo en los momentos difíciles, cuando perdió a su hermano y complementariamente a su mamá cuando por el duelo, tuvo menos contacto con sus hijos.

Estos momentos difíciles para YSOR, se presentan específicamente cuando en la búsqueda de sentido y reconocimiento de su identidad, acepta una orientación sexual e identidad de género distintas a la hetero normalidad, lo que le ha ocasionado que sufra de rechazo, exclusión hasta agresiones físicas como insultos de compañeros y de personas que no se encuentran como con quien es. Sin embargo, estos momentos, aunque importantes para el reconocimiento de sí mismo en la actualidad, no están exentos de tristeza, dolor y desesperanza tal y como se muestra a continuación:

Entonces me decían que yo era como una chinche realmente...decían que era chinche, joto, puto, así realmente no...gay... y el día no se si acuerde... cuando se rayan las playeras en 6º grado, unos chavos de 3º año de primaria me ponían esas palabras en mi camisa... entonces esas son cosas que realmente pues duelen, por cuestión de

que empiezas a recordar, entonces piensas cambiar realmente (YSOR, 2022).

Como muchos jóvenes que temen manifestarse tal y como “son”, para YSOR fue algo complicado, ya que, si bien por parte de su familia fue bien recibido, tanto por la comunidad como por sus compañeros no tanto. Estas constantes agresiones y manifestaciones de violencia dejan de alguna forma una profunda percepción de desesperanza y que como viene lo refiere Gómez y López (2017), el que la persona se construya de la mano con la presencia de manifestaciones de maltrato puede influir de manera considerable en su vida a largo plazo y también dentro de la vida cotidiana, ya que de manera inevitable, son los sujetos quienes construyen y atribuyen valoraciones negativas a estos momentos de su vida, haciendo que muchas de sus relaciones sean interpretadas desde el valor del maltrato y la agresión, normalizando este tipo de prácticas, y haciendo que sus relaciones comiencen en desventaja, haciendo que se cuestione su integridad y su valor como persona, provocando de esta forma, el que tome en ocasiones, la decisión de aislarse de cualquier relación que le pueda resultar conflictiva, y pareciera que este es el caso de YSOR, que tomo la decisión por mucho tiempo de aislarse o simular para evitar ser agredido.

A lo largo de estas narraciones, hemos podido estar cerca de emociones tan profundas, de sentimientos y situaciones tan devastadoras, de vivencias complicadas y problemáticas, que pondrían poner en predicamento no solo a los jóvenes, a estas personas “inmaduras”, que no saben lo que quieren y que por supuesto, son incapaces de trascender los momentos críticos de su vida, sin el apoyo o mas bien, la tutela de personas mayores que saben lo que hacen, sin embargo estas problemáticas no son exclusivas de personas jóvenes, sino que

como también se pudo observar, en cualquier momento de nuestra vida pueden existir momentos determinantes que influirán en la forma en como se vive la vida, desde la infancia hasta la vejez, sin que el estigma de la edad sea un parteaguas para menguar los problemas o tomar supuestamente mejores decisiones.

Pues es precisamente este avance al tabú de la edad, que nos puede demostrar que los jóvenes sin importar los momentos, los estigmas, las etiquetas, los prejuicios que se vierten sobre ellos, son capaces de transformar su realidad, de hacer que de momento malos, se obtengan valoraciones propias de mejora, pero no solo deseándolo o queriéndolo,, sino a través de una serie de transformaciones subjetivas, narrativas y materiales, que hacen que su momento histórico sea diferente al inicial, capaz de seguirse transformando en conjunto con los demás, con estos que están ahí para ponernos retos, pero también aquellos que nos demuestran que existe el amor, el cariño, el respeto, la dignidad, la amistad, y que pueden existir relaciones éticas entre dos otredades que buscan integrarse, complementarse y no solo dominarse. Para ejemplo un botón con lo referido a continuación por PAJI:

Hubo muchas personas que influyeron en todo mi crecimiento, la mayoría estuvieron conmigo en momentos no necesariamente de alegría y algo así, me ayudaron mucho en aspectos de... no se de estrés, ese estrés extremo... ver ahí a las personas que no estuvieron físicamente-para mí y que aun así me apoyaron, me dieron ánimos, estuvieron al pendiente y preocupados por mí, fue como que...me dio un giro total de las personas... (PAJI, 2022).

Pues es precisamente en este momento en el que es posible notar que la relaciones con los otros también pueden aportar

no solo rechazo y soledad, sino también la percepción de sentirse amado, protegido, entendido, apreciado, pero sobre todo valorado, y que reitera que no son la condiciones de presencia o de existencia, las que hacen que una persona se puede sentir amada, sino que las relaciones que se basan en el apoyo, en el entendimiento y en la preocupación por el bienestar de el otro, pueden ser lejanas físicamente, pero cercanas en la conciencia y en la vida de cada una de las personas.

Son pues, estas personas, estas relaciones, estos momentos que nos influencia, bajo el proceso interpretativo si del sujeto, pero dentro de estructuras sociales, familiares, culturales y personales determinadas, que hacen que aquellas personas que estén o que hayan estado en algún momento de nuestras vidas, son tremendamente importante para la construcción de nuestra identidad, ya se gracias a momentos complicados, pero también a momento de aprendizaje, amor y entendimiento tal y como lo hace expreso el siguiente relato:

La forma en la que conviví con esos seres que actualmente ahorita ya no están, eso es lo que marca algo bueno de mí, porque gracias a ellos soy quien soy actualmente porque ellos me enseñaron diferentes valores, diferentes formas de pensar, me han enseñado ellos y me han dejado algo bueno... (MAHO, 2022).

La forma en que cada una de las personas han influido en nosotros es determinante, es particular, es subjetivo, la aportación de cada una de las personas que han estado a nuestro lado y que estén con nosotros o bien que ya se hayan ido, han dejado una huella imborrable en nuestras memorias, a tal grado de que consideramos que su apoyo, su compañía o su entendimiento hacen de nosotros una mejor persona, la cual además nos da la oportunidad de sentirnos amados ,

acompañados y valorados, con la confianza de ser aceptados como somos, y que nos permite la valía y entereza para seguirmos enfrentando a todo aquello que pueda ocurrirnos con la certeza que siempre estarán a nuestro lado.

De esta manera cada uno de nosotros entienden la influencia de manera diferente, algunos como apoyo físico, otros como apoyo emocional, otro como la posibilidad de saberse valiosos y otros como en el siguiente relato, son estas personas, las que le dan sentido a nuestras vidas después de muchos problemas y vicisitudes, existen personas, por las que vale la pena esforzarse, intentarlo, y seguir adelante; son gracias a estas personas, por lo que existe un motivo para continuar día con día, y los jóvenes, no están exentos de estos motores personales que le dan sentido a su vida:

Con mis hermanas una muy bonita hermandad. Luego ellas me ven y me dicen que haces y yo les digo -nada-, van, me pintan, me maquillan, se aprovechan y me abrazan. Me dicen te quiero mucho, eres mi Superman, eres mi héroe de confianza, me llenan de confianza, me llenan de amor, me hacen sentir seguro y por ellas es lo que estoy haciendo.... Por qué ellas me dicen... nunca quiero que nos dejes solas, te extrañamos, aunque te vayas a trabajar te extrañamos mucho y son por ellas por las que sigo aquí, y ya no he pensado nada de eso (LASO, 2022).

Particularmente este joven que en sus relatos puede encontrarse una serie de prácticas que trasgreden el valor, la dignidad, el respeto y el trato ético de los otros, ha encontrado por fin, la bondad de estar con estos otros, lejos del dolor y del sufrimiento, es también importante encontrarse y formarse en ambientes de cariño, afecto y cuidado, que como en este caso en particular son las hermanas quienes ven en él no solo a una persona que guarda relación consanguínea con ellas, sino que

lo ven inalcanzable, protector, cuidador, sabiendo que en el momento que lo necesiten ahí estará y que siempre las apoyará, confiadas además de que las escuchara, de que intentara protegerlas, y que esto lejos de verlo como un aumento en sus responsabilidades familiares, le da sentido a su vida, ya que por fin encuentra a alguien que lo acompaña y lo motiva a construir como mejor persona, de manera constante y regular, por el, pero también por ellas. Tal y como lo dice Fromm:

Al dar así de su vida, enriquece a la otra persona, realza el sentimiento de vida de la otra al exaltar el suyo propio. No da con el fin de recibir; dar es de por sí una dicha exquisita. Pero, al dar, no puede dejar de llevar a la vida algo en la otra persona, y eso que nace a la vida se refleja a su vez sobre ella; cuando da verdaderamente, no puede dejar de recibir lo que se le da en cambio. Dar implica hacer de la otra persona un dador, y ambas comparten la alegría de lo que han creado. Algo nace en el acto de dar, y las dos personas involucradas se sienten agradecidas a la vida que nace para ambas (Fromm, 2014, p, 12).

Me gustaría concluir este apartado con la frase que recoge determinadamente el valor de los presentes relatos, donde puede mostrarse la reinterpretación que los sujetos, en este caso , los jóvenes, hacen de su propia vida, de todo aquello que los ha influido, de las personas que los han acompañado, y sobre todo, de reconocimiento de la existencia de problemas, de crisis, de momento complicados, pero que poco a poco todo puede ir mejorando, si bien somos posibilidad, los sujetos cuentan con el potencial de agencia, que puede determinar el rumbo de nuestras vidas, y la forma en como nos concebimos en el tiempo:

Me diría que no me derrumbara tan fácilmente, que le echara, bueno, que diera el mejor máximo que pudiera y si realmente se pudo está bien, pero si no pues al menos lo intente y tener que algo no es tan, nada es tan fácil, que realmente hay circunstancias en las que puedas tener dificultades, pero no es para tanto... Yo creo que depende de mí, el cómo me, él depende de cómo me guíe... Creo que un consejo sería, el si no nos rendimos, podríamos estar en el lugar donde estoy... Como le hicimos, le diría, no era tan difícil como pensábamos (YSOR, 2022).

Este relato es innegablemente aquel que como dice Arendt (2001) , nos permite el podernos darnos cuenta de la serie de relaciones que nos conforman, pero además, el reconocimiento de las historias que construyen nuestra identidad, y que su vez, nos permite el poder toma la iniciativa sobre nuestras vidas, transformando nuestras historias incluidas las pasadas, alejándonos de la visión de sujeto pasivo sometido a la determinación de un pasado que no puede cambiar , y que además, se convierte en un simple receptor de las fuerzas externas, sean estas personas o estructuras históricas y culturales, que como en este caso, pudieran parecer determinantes a la hora de establecer un prejuicio sobre lo que el joven puede o no hacer, pero que al contrario de la idea tradicional, esto permite notar al joven como el actor principal de su historia, que le permite demostrarse la capacidad de agencia y de transformación, tanto de sus condiciones personales como de las socio estructurales.

Consideraciones Finales

Los relatos, aunque cortos, muestran la importancia en entender y analizar como es que los jóvenes construyen de

manera progresiva su identidad, para ello, es importante que al leerlas nos quitemos cualquier vendaje moral de los ojos, los cuales solo podrían nuestros valores superpuestos sobre sus historias, haciendo que solo se transmiten nuestros valores, nuestras experiencias en las diferentes formas de construir identidades, lo segundo es que una análisis mas cercano a la historia de cada uno de los jóvenes, permitiría entender el valor y la importancia de cada uno de los participantes en sus relatos, sus motivos, sus expectativas, sus deseos y la forma en que estos interactuaron para establecer relatos que han quedado en nuestras memorias.

Ante esta premisa, los jóvenes son capaces de reconstruir desde el dolor de interpretarse desde los problemas, refundarse desde los momentos críticos, no desde una visión victimizante, sino desde la posibilidad que cada una de las vivencias que ocurren a lo largo de nuestras vidas, es una oportunidad para que se conserve con nosotros, en nuestras memorias, en nuestras historias, pero que hagan de nosotros una persona completamente diferente. Es evidente que cada persona tiene una forma singular de notar las cosas, y es evidente también que las determinantes contextuales y socio estructurales en ocasiones resultan infranqueables, pero lo que nos han mostrado los jóvenes, es que lejos de esta visión de la derrota, del dolor, de la ausencia y de la pérdida, de la agresión, de la violencia y de la Invisibilización, existen diferentes relaciones que lo construyen, entre las que además de lo antes ya mencionado, pueden encontrar el amor, el cariño, el respeto, el apoyo de aquellos que están tanto física como emocionalmente a nuestro lado.

Es por ello que, alejados de la visión tradicional de tutela tanto personal como emocional, los jóvenes entienden y construyen perfectamente sus historias, sus vidas, sus decisiones, y que al igual que cualquier otra persona, sin

importar la edad o alguna otra condición puede fallar en el camino, pero depende de muchas otras cosas para que se entienda como agente de cambio, agente de transformación, haciendo lo que este en sus manos para trascender las condiciones personales y estructurales del momento, pero con la plena convicción de que a pesar de que sea difícil, es posible genera un cambio en las vidas y en la historia de cada uno de nosotros.

Referencias

- Aguado, J., & Portal, M. (1991). Tiempo, espacio e identidad social. *Alteridades*, 1(2), 31–41.
<https://www.redalyc.org/pdf/747/74745539005.pdf>
- Arendt, H. (2001). *La condición humana* (R. Gil Novales, Trad.). Paidós.
- Bruner, J. (2004). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Bruner, J. (2013). *La educación, puerta de la cultura*. Antonio Machado.
- Campos, A. (2023). *Escuela y construcción identitaria en jóvenes de bachillerato* [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México].
<https://ru.dgb.unam.mx/jspui/bitstream/20.500.14330/TES01000849690/3/0849690.pdf>
- Escalante, E. (2013). La perspectiva ricoeuriana y el análisis de las narrativas. *Fundamentos en Humanidades*, 14(27), 175–192.
<https://www.redalyc.org/pdf/184/18440029009.pdf>
- Elías, N. (1987). *El proceso de civilización*. Fondo de Cultura Económica.
- Esteban, M. (2008). *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la universidad intercultural de Chiapas: Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales*

- implicados* [Tesis doctoral, Universitat de Girona].
<https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/7888/Tme1de1.pdf?sequence=4>
- Feixa, C. (1998). *De jóvenes, bandas y tribus*. Ariel.
- Frankl, V. (1991). *El hombre en busca de sentido*. Herder.
- Fromm, E. (2014). *El arte de amar*. Paidós.
- Gasca, M., Vázquez, V., & Barriga, F. (2017). Fondos de identidad narrativa en adolescentes de secundaria y bachillerato a través de sus relatos digitales personales (RDP). *Repositorio Digital*. Universidad Nacional Autónoma de México.
<https://repositorio.cuaiced.unam.mx:8443/xmlui/handle/20500.12579/4904>
- Gergen, K. J. (1991). *The saturated self: Dilemmas of identity in contemporary life*. Basic Books.
- Gómez, A., & López, S. (2011). Bullying e institución educativa: Una perspectiva cualitativa del maltrato entre (des)iguales. *XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*.
https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/2525.pdf
- Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée de Brouwer.
- Lutte, G. (2006). Los jóvenes en las representaciones sociales dominantes. En M. Pérez Olvera (Ed.), *Desarrollo de los adolescentes III: Identidad y relaciones sociales. Antología de lecturas*.
http://www.biblioteca.cij.gob.mx/Archivos/Materiales_de_consulta/Drogas_de_Abuso/Articulos/Libros_Adolescencia.pdf
- Margulis, M., & Urresti, M. (1998). La construcción social de la juventud. En H. Cubides, M. C. Laverde, & C. Valderrama (Eds.), *Viviendo a toda: Jóvenes, territorios*

- culturales y nuevas sensibilidades* (pp. 15–42). Siglo del Hombre Editores.
- Mead, M. (1990). *Adolescencia y cultura en Samoa*. Paidós Ibérica.
- Mendoza, R. (2008). La adolescencia como fenómeno cultural. *Lección inaugural curso académico*, Universidad de Huelva.
<http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/4252/b15209660.pdf?sequence=3>
- Morch, S. (1996). Sobre el desarrollo y los problemas de la juventud, el surgimiento de la juventud, como concepción histórica. *Jóvenes: Revista de estudios sobre la juventud*, 4(1), 78–79.
- Patiño, J. (2006). Del joven moderno al joven contemporáneo: A propósito de la universidad como escenario de vida. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 7(2), 75–90.
<https://www.redalyc.org/pdf/1053/105312927006.pdf>
- Pérez, R., Aguilar, W., & Víquez, D. (2008). Construcción social de la juventud y el papel percibido de los medios desde la perspectiva de los jóvenes. *Actualidades en Psicología*, 22(109), 43–66.
<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/apsi/v22n109/v22n109a03.pdf>
- Piaget, J. (1984). *El criterio moral en el niño* (Ed. española). Martínez Roca.
- Ricoeur, P. (1996). *El sí mismo como otro*. Siglo XXI.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: Fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill Interamericana.
- Skliar, C. (2008). Estos jóvenes de ahora: Sobre la crisis de la conversación, la experiencia y la pedagogía. *Ensayo y error: Revista de Educación y Ciencias Sociales*, 17(34), 13–37.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5777150>

- Skliar, C., & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones.
- Willis, M. (1981). The maligning of adolescence: Why? En *Liberar la adolescencia*. Herder.

Capítulo 12

La preparación física general del deporte escolar: el conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico de los entrenadores codicader.

La preparação física geral no esporte escolar: o conhecimento disciplinar, pedagógico e didático dos treinadores codicader.

Hermes Vladimir Diaz Morales

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Honduras

hdiaz1493@gmail.com

Hermes Alduvín Diaz Luna (asesor de tesis)

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Honduras.

hdiaz@upnfm.edu.hn

Resumen

El presente estudio denominado la preparación física general del deporte escolar: el conocimiento disciplinar, pedagógico y didáctico de los entrenadores CODICADER, responde a la necesidad de analizar y comprender el fenómeno de la preparación física que, de forma general, debe acompañar el deporte escolar. Este estudio tiene un enfoque cuantitativo, por su forma y contenido, se halla enmarcado en el diseño no experimental clasificándose por su dimensión en diseño transeccional ya que se realizaron mediciones en un único

momento. Como resultado los entrenadores de deportes de base priorizan el desarrollo de resistencia, velocidad y flexibilidad, relegando la fuerza debido a la edad de los atletas. Se identifican como resolutivos, innovadores y adaptables, aunque carecen de conocimientos científicos en el acondicionamiento físico. Utilizan métodos tradicionales de enseñanza y prefieren la capacitación en planificación deportiva sobre metodología y didáctica. Reconocen la importancia de los principios pedagógicos y el liderazgo deportivo para el desarrollo integral de los atletas, manifestando un liderazgo mixto.

Palabras Clave: deporte escolar, conocimiento disciplina, conocimiento pedagógico, conocimiento didáctico, entrenadores

Resumo

O presente estudo intitulado "A preparação física geral no esporte escolar: o conhecimento disciplinar, pedagógico e didático dos treinadores CODICADER", responde à necessidade de analisar e compreender o fenômeno da preparação física que, de forma geral, deve acompanhar o esporte escolar. Este estudo tem um enfoque quantitativo, tanto em forma quanto em conteúdo, estando enquadrado no design não experimental e classificado por sua dimensão como um design transversal, já que foram realizadas medições em um único momento.

Como resultado, os treinadores de esportes de base priorizam o desenvolvimento da resistência, velocidade e flexibilidade, relegando a força devido à idade dos atletas. Eles são identificados como resolutivos, inovadores e adaptáveis, embora careçam de conhecimentos científicos em condicionamento físico. Utilizam métodos tradicionais de

ensino e preferem a capacitação em planejamento esportivo em detrimento da metodologia e didática. Reconhecem a importância dos princípios pedagógicos e da liderança esportiva para o desenvolvimento integral dos atletas, manifestando uma liderança mista.

Palavras-chave: esporte escolar, conhecimento disciplinar, conhecimento pedagógico, conhecimento didático, treinadores

Introducción

El desarrollo del deporte escolar en Honduras ha sido un proceso gradual, determinado por las capacidades tanto del gobierno central como local. A pesar de la existencia de una amplia gama de leyes y normativas que regulan el deporte en el país, el progreso ha sido lento y los logros en términos de formación y rendimiento deportivo en competencias internacionales aún no son satisfactorios (Morales, 2016). Esto se debe en gran parte a la falta de voluntad política por parte de los tomadores de decisiones para implementar políticas que promuevan una mayor inversión en infraestructura deportiva, talento humano especializado y materiales deportivos.

El deporte escolar desempeña funciones educativas y deportivas formativas en los centros escolares. Proporciona oportunidades de recreación, aprendizaje y mejora del rendimiento individual de los educandos, así como la elevación del nivel de vida social y cultural a través de la activación física (Morales, 2016). Sin embargo, a pesar de su importancia, la práctica del deporte escolar sigue siendo incipiente debido a la falta de personal especializado en los centros escolares para atender esta demanda (Morales, 2016).

La formación pedagógica y didáctica de los entrenadores deportivos es esencial para el desarrollo del deporte escolar. Según estudios realizados, muchos entrenadores carecen de conocimientos pedagógicos y didácticos, lo que afecta la calidad de la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes (Velásquez Giraldo & Orrego Noreña, 2015). Esta falta de preparación adecuada puede ocasionar obstáculos cognitivos y epistemológicos que afectan el proceso de aprendizaje deseado (Marcon et al., 2015).

Existen opiniones divergentes sobre los métodos de enseñanza más apropiados en el deporte escolar. Mientras algunos defienden el enfoque tradicional, otros sugieren métodos más innovadores y dialogadores (Agudelo Velásquez, 2015; Fraile Aranda et al., 2011). La elección del método de enseñanza adecuado es crucial para garantizar un desarrollo óptimo de los estudiantes atletas.

En resumen, el desarrollo del deporte escolar en Honduras se ha visto obstaculizado por la falta de inversión, la carencia de personal especializado y la ausencia de una formación adecuada en pedagogía y didáctica para los entrenadores deportivos. Superar estos desafíos requerirá un compromiso político y una revisión de las estrategias de enseñanza utilizadas en los centros escolares.

Discusión Teórica

Perfil del entrenador

El perfil del entrenador deportivo escolar abarca diversas dimensiones y responsabilidades fundamentales en la formación y desarrollo deportivo de los estudiantes atletas. Según Delgado Noguera (2001), el entrenador es una figura central en la iniciación deportiva, la planificación del entrenamiento, la interacción con los atletas, la evaluación del

rendimiento y la enseñanza deportiva. La Ley General de Cultura Física y Deporte de Honduras (2016) define al entrenador como aquel que dirige, instruye y entrena a deportistas individuales o colectivos.

La literatura especializada, representada por Fraile Aranda (2011), identifica diferentes perfiles de entrenadores deportivos, como el innovador y el creativo. El primero se caracteriza por aplicar técnicas y estrategias novedosas, mientras que el segundo utiliza métodos creativos para fomentar el aprendizaje y el desarrollo de habilidades reflexivas en los atletas.

La comunicación efectiva es una habilidad crucial para los entrenadores, ya que contribuye a crear un ambiente propicio para el entrenamiento. Fraile Aranda (2011) destaca la importancia del diálogo sincero para fomentar el respeto y la empatía, y para resolver conflictos de manera constructiva.

En cuanto a la resolución de problemas, se considera un estilo de enseñanza avanzado que requiere habilidades cognitivas y motoras de alto nivel (Escolano Pérez et al., 2014).

Los entrenadores adaptativos, según Chi (2006) y Hatano e Inagaki (1986) citados en Jiménez Sáiz & Calvo (2010), tienen la capacidad de comprender y modificar procedimientos según las circunstancias.

El entrenador deportivo escolar debe cumplir con una serie de directrices conductuales, según Smoll y Smith (1987), Weinberg y Gould (1995), y Weiss (1991, 1993), que incluyen centrarse en la enseñanza de habilidades deportivas, establecer expectativas realistas, motivar constantemente y fomentar un enfoque positivo para corregir errores, entre otros.

Las funciones del entrenador deportivo, según Sabock (1985), Hardy (1986), Martens (1987) y Baluger (1994)

citados en Delgado Noguera (2001), incluyen dirigir el entrenamiento, enseñar conocimientos, tomar decisiones, liderar a los deportistas, resolver problemas administrativos, establecer relaciones sociales, aconsejar y apoyar a los deportistas, analizar y evaluar el rendimiento, y mantenerse actualizado.

Para cumplir con estas funciones, el entrenador debe poseer competencias deportivas, sociales, de liderazgo, comunicativas y de motivación (Delgado Noguera, 2001).

En el ámbito formativo, se destaca la importancia de la pedagogía en el desarrollo de los entrenadores deportivos escolares, quienes juegan un papel fundamental en la formación integral de los jóvenes atletas (Flores Ochoa, 1994).

Por lo tanto, se entiende que, el objetivo principal del entrenador deportivo escolar es la formación deportiva para la vida, aunque también se abre la posibilidad para aquellos estudiantes que deseen profesionalizarse como deportistas de alto rendimiento en el futuro.

Conocimiento disciplinar del entrenador deportivo escolar

El conocimiento disciplinar del entrenador deportivo escolar es esencial para el adecuado desarrollo físico de los atletas en edades comprendidas entre los 12 y los 18 años. Según Peña Fernández et al. (2020), la preparación física debe basarse en la ciencia para favorecer el desarrollo de las capacidades físicas condicionantes y coordinativas, cruciales para el rendimiento deportivo. Es fundamental adaptar el entrenamiento a las características de los jóvenes en crecimiento para evitar posibles daños fisiológicos (Los Santos i Poquet, 2016).

Dentro de la preparación física, se distinguen dos componentes principales: las capacidades físicas básicas y las habilidades motrices. Las capacidades físicas básicas, como la velocidad, la fuerza, la resistencia y la flexibilidad, se desarrollan gradualmente a través del entrenamiento (Peña Fernández et al., 2020).

La velocidad se define como la capacidad de realizar movimientos en el menor tiempo posible, y se clasifica en velocidad de reacción, gestual y de desplazamiento (Torres, 1996, citado en Muñoz Rivera, 2009). Se entrena mediante actividades que estimulan la reacción rápida a estímulos y el desplazamiento rápido, incluyendo la agilidad.

La fuerza se refiere a la capacidad de ejercer tensión contra una resistencia externa y puede ser estática-isométrica o dinámica-isotónica (La Rosa & Espeso Gayte, 2003). Es importante adecuar el entrenamiento de fuerza a la edad del atleta para evitar lesiones, utilizando principalmente ejercicios con el propio peso corporal hasta cierta edad y luego incorporando progresivamente cargas externas (La Rosa & Espeso Gayte, 2003).

La resistencia se divide en aeróbica y anaeróbica. La resistencia aeróbica requiere la presencia de oxígeno en el proceso fisiológico y se trabaja a través de actividades como correr, caminar o andar en bicicleta (Rodríguez Facal, 2000). Es crucial que el entrenamiento de resistencia sea variado y atractivo para los jóvenes atletas, evitando que lo perciban como un castigo (Rodríguez Facal, 2000).

Finalmente, la flexibilidad, definida como el rango de movimiento disponible en una articulación, es fundamental para el correcto desarrollo técnico y la prevención de lesiones (Hebbelinck, 1988, citado en Caicedo Bayter, 2019). Contrario a la creencia popular, la flexibilidad es importante

tanto para hombres como para mujeres y debe ser trabajada en todos los jóvenes atletas.

En resumen, el conocimiento disciplinar del entrenador deportivo escolar abarca la comprensión y aplicación de diferentes componentes de la preparación física, adaptados a las necesidades y características de los atletas en crecimiento. Es crucial que el entrenamiento se base en la ciencia y se enfoque en el desarrollo integral de las capacidades físicas y habilidades motrices, garantizando así un adecuado rendimiento deportivo y la prevención de lesiones en los jóvenes atletas.

El conocimiento pedagógico y didáctico del entrenador deportivo escolar

El conocimiento pedagógico y didáctico del entrenador deportivo escolar es esencial para formar adecuadamente a los estudiantes atletas en el deporte. Aunque el entrenador debe poseer conocimientos técnicos sobre el desarrollo de la condición física y cómo aplicar cargas apropiadas según la edad de los atletas, también debe ser capaz de enseñar y guiar de manera efectiva.

El entrenador no solo es un técnico con conocimiento disciplinar, sino también un profesor que necesita comprender los principios del entrenamiento, la planificación del mismo y los métodos adecuados para cada etapa de formación. Es importante destacar que los principios y teorías del entrenamiento destinados a atletas de alto rendimiento no son directamente aplicables a los jóvenes atletas en proceso de desarrollo.

Los niños y jóvenes difieren de los adultos en su capacidad de rendimiento deportivo, desarrollo, capacidad de entrenamiento y tolerancia al esfuerzo. Por lo tanto, el

entrenamiento infantil y juvenil debe adaptarse a estas características específicas, considerando las capacidades motrices y cognitivas propias de cada etapa de desarrollo. En este sentido, es crucial emplear contenidos y métodos de entrenamiento que se ajusten a las necesidades y capacidades de los jóvenes en pleno crecimiento (Dietrich et al., 2004).

Principios del entrenamiento

Figura 1.
Principios del Entrenamiento.



Nota. Tomado de Martín et al. (1991) citados por Dietrich et al. (2004)

Los principios del entrenamiento deportivo según Dietrich et al. (2004) se consideran como directrices generales que orientan las acciones y tareas educativas, de asesoramiento y metodológicas que los entrenadores aplican tanto en el proceso de entrenamiento como en la dirección de las competiciones.

El entrenamiento deportivo se concibe como un proceso sistemático y organizado que implica la implementación de directrices por parte del entrenador para alcanzar los objetivos

y actividades de enseñanza y aprendizaje. Es decir, se trata de un proceso planificado y estructurado que busca maximizar el rendimiento deportivo de los atletas.

Según Martín et al. (1991), citados por Dietrich et al. (2004), los principios del entrenamiento se pueden clasificar en tres campos principales: pedagógico, organizativo y de planificación, así como sus respectivos métodos.

En este sentido se resalta la importancia de los principios del entrenamiento deportivo como guías fundamentales para los entrenadores en la gestión de sus actividades, desde la enseñanza y el aprendizaje hasta la planificación y la organización, con el objetivo último de mejorar el rendimiento de los atletas.

Principios Pedagógicos del entrenamiento

El entrenamiento deportivo se rige por una serie de principios pedagógicos esenciales para formar y educar a los jóvenes atletas de manera integral. Según Martin et al. (1991), citados por Dietrich et al. (2004), estos principios proporcionan directrices importantes que los entrenadores deben seguir para garantizar un proceso de entrenamiento efectivo y beneficioso para los estudiantes atletas.

En primer lugar, el principio de comprensión ética del entrenamiento destaca la importancia de promover una educación integral que no solo se enfoque en el rendimiento deportivo, sino también en el desarrollo ético y moral de los atletas. Esto implica fomentar valores como la responsabilidad, el respeto y la disciplina tanto dentro como fuera del campo de juego.

El principio de responsabilidad pedagógica y obligación de asistencia resalta la importancia de la puntualidad y la asistencia regular a los entrenamientos como parte

fundamental del compromiso deportivo. Los padres también desempeñan un papel crucial en motivar a los estudiantes para que cumplan con estas obligaciones.

El papel guía pedagógico del entrenador se refiere a su influencia en la formación de la personalidad de los jóvenes atletas. El entrenador debe servir como un modelo a seguir en términos de comportamiento, control emocional y respeto hacia los demás, incluso durante las competencias.

El apoyo al desarrollo integral de la personalidad implica que el entrenador no solo se centre en el aspecto físico del entrenamiento, sino que también tenga en cuenta el bienestar emocional y psicológico de los atletas. Esto incluye promover un ambiente positivo y alentar la autoestima y la confianza en sí mismos.

El mantenimiento y la protección de la salud son fundamentales en cualquier programa de entrenamiento deportivo. Los entrenadores deben asegurarse de que las actividades se adapten adecuadamente a la edad y al nivel de desarrollo de los atletas para evitar lesiones y garantizar un crecimiento saludable.

El entrenamiento debe ajustarse de acuerdo con el desarrollo físico y cognitivo de los jóvenes atletas. Esto implica diseñar programas de entrenamiento que sean apropiados para su edad y nivel de habilidad, evitando actividades que puedan resultar demasiado exigentes o frustrantes.

La promoción de la alegría en el entrenamiento es crucial para mantener la motivación y el compromiso de los atletas. Los entrenadores deben crear un ambiente divertido y estimulante donde los jóvenes disfruten participando en las actividades deportivas.

El reconocimiento del doble esfuerzo resalta el hecho de que los estudiantes atletas deben equilibrar sus compromisos académicos con sus actividades deportivas. Los entrenadores

deben ser conscientes de este esfuerzo adicional y garantizar que los programas de entrenamiento no interfieran negativamente con sus responsabilidades escolares.

Finalmente, el principio de autorresponsabilidad destaca la importancia de fomentar la autodisciplina y la responsabilidad en los atletas, lo que les permite cumplir con sus deberes tanto en el ámbito académico como deportivo de manera simultánea.

Por lo tanto, la aplicación efectiva de estos principios pedagógicos por parte del entrenador contribuye al desarrollo integral de los jóvenes atletas, promoviendo valores, salud, bienestar y un compromiso equilibrado entre el deporte y la educación.

Principios de elaboración y organización del entrenamiento

Según los autores Martín et al. (1991), estos principios pueden considerarse como un modelo a seguir o un manual de instrucciones para una planificación adecuada del entrenamiento (Martín et al., 1991 citado por Dietrich et al., 2004).

- 1. Principio de la adecuación del entrenamiento al objetivo:** Este principio sugiere que el entrenamiento debe estar alineado con los objetivos de formación específicos del deporte y del atleta.
- 2. Principio del comienzo temprano y oportuno del entrenamiento:** Indica que el entrenamiento debe iniciarse en el momento adecuado para maximizar el potencial de desarrollo del atleta.
- 3. Principio de la formación del rendimiento a largo plazo:** Este principio destaca la importancia de considerar

el desarrollo continuo y a largo plazo del atleta en lugar de buscar resultados inmediatos.

4. **Principio de la especialización creciente y oportuna:** Se refiere a la introducción gradual de la especialización en habilidades deportivas específicas en el momento adecuado del proceso de entrenamiento.
5. **Principio de la eficacia de la acción del entrenamiento:** Sugiere que el entrenamiento debe ser efectivo y eficiente para alcanzar los objetivos establecidos.
6. **Principio de armonía entre las exigencias de la competición y del entrenamiento:** Destaca la importancia de equilibrar las demandas del entrenamiento con las de la competición para preparar adecuadamente a los atletas.
7. **Principio del entrenamiento anual continuo:** Indica que el entrenamiento debe ser un proceso continuo a lo largo del año, sin interrupciones significativas, para garantizar un desarrollo constante del talento deportivo.

Estos principios proporcionan una guía para el entrenador al diseñar programas de entrenamiento que promuevan el desarrollo integral de los atletas (Dietrich et al., 2004). Es fundamental que el entrenador conozca y aplique estos principios para asegurar que los trabajos se realicen de manera progresiva y realista, con el objetivo de alcanzar un mejor desarrollo del talento deportivo en los atletas jóvenes (Martín et al., 1991 citado por Dietrich et al., 2004).

Principios de planificación del contenido y metodología del entrenamiento

Los principios de planificación del contenido y sus aspectos metodológicos constituyen la tercera clase de principios del

entrenamiento planteados por Martín, Carl y Lehnertz (1991, p. 39) citados por Dietrich, Nicolaus, Ostrowski, y Rost (2004). Según los autores, estos principios son considerados como metodologías del entrenamiento y su planificación. A continuación, se enumeran los principios sugeridos por estos teóricos.

1. **Principio del aumento progresivo de la sobrecarga en el entrenamiento:** Sugiere que las cargas y las dificultades del entrenamiento deben aumentar gradualmente para garantizar un desarrollo adecuado y prevenir lesiones o la desmotivación de los jóvenes atletas.
2. **Principio del aumento progresivo de las dificultades de aprendizaje:** Indica que los desafíos técnicos y tácticos deben incrementarse gradualmente para promover un aprendizaje continuo y progresivo.
3. **Principio de la variedad del desarrollo del entrenamiento:** Destaca la importancia de incluir una variedad de ejercicios y actividades en el entrenamiento para evitar la monotonía y favorecer un desarrollo integral de las capacidades físicas y técnicas.
4. **Principio de la selección correcta de la secuencia de los contenidos del entrenamiento:** Se refiere a la necesidad de organizar los contenidos del entrenamiento de manera coherente y progresiva para garantizar una evolución adecuada del rendimiento deportivo.
5. **Principio de la calidad de realización óptima de los ejercicios del entrenamiento:** Sugiere que los ejercicios deben realizarse con la máxima calidad técnica posible para asegurar un desarrollo biomecánico óptimo y prevenir lesiones.
6. **Principio de la unidad entre calidad y cantidad:** Destaca la importancia de equilibrar la calidad de la ejecución de

los ejercicios con la cantidad de repeticiones o volumen de entrenamiento para obtener resultados óptimos.

7. **Principio de la acentuación y complejidad del desarrollo del rendimiento:** Indica que el entrenamiento debe incluir ejercicios y actividades que enfatizen aspectos específicos del rendimiento deportivo y que aumenten gradualmente en complejidad para promover un desarrollo completo de las capacidades del atleta.

Podemos entender que, estos principios sugieren que el entrenamiento debe ser progresivo, variado y enfocado en la mejora continua, tanto en términos de cargas físicas como de habilidades técnicas. El entrenador debe asegurarse de realizar correcciones constantes durante el entrenamiento y de buscar la calidad en la ejecución de los ejercicios, todo ello con el objetivo de promover un desarrollo integral y óptimo del talento deportivo de los jóvenes atletas.

Estructuras temporales y etapas de formación de rendimiento a largo plazo

El proceso de formación del rendimiento a largo plazo en el deporte implica una planificación sistemática y a largo plazo, donde los objetivos se establecen en períodos previamente definidos. Este enfoque requiere un compromiso tanto del estudiante como de sus padres, quienes deben estar dispuestos a invertir tiempo y esfuerzo en el desarrollo de las capacidades deportivas necesarias para alcanzar el alto rendimiento.

Según Dietrich et al. (2004), el desarrollo del rendimiento deportivo demanda años de trabajo continuo y una estructuración adecuada del proceso de entrenamiento. Para ello, se han establecido principios de entrenamiento como

guía, que enfatizan la importancia de una progresión gradual en la carga de trabajo. Además, Schnabel et al. (1994) citados por Dietrich et al. (2004), sostienen que este proceso se desarrolla en etapas sucesivas, desde la formación general de base hasta el entrenamiento de alto rendimiento, pasando por el entrenamiento infantil y juvenil.

La formación de rendimiento a largo plazo se estructura en tres etapas principales: formación general de base, entrenamiento infantil y juvenil, y entrenamiento de alto rendimiento, con subdivisiones adicionales dentro del entrenamiento infantil y juvenil. Durante estas etapas, se enfoca en el desarrollo de capacidades físicas generales, habilidades específicas relacionadas con el deporte y la progresión hacia objetivos competitivos.

Un principio fundamental en este proceso es el aumento progresivo de la carga de entrenamiento, que guía la planificación metodológica y del contenido. Esto implica un incremento gradual en la intensidad y la dificultad de los entrenamientos para promover un desarrollo continuo y evitar lesiones.

En relación a lo anterior se entiende que, la formación del rendimiento a largo plazo en el deporte se basa en una planificación estructurada y progresiva, que abarca varias etapas de desarrollo y se apoya en principios de entrenamiento bien establecidos para garantizar un crecimiento óptimo y sostenido en el rendimiento deportivo.

Planificación del entrenamiento deportivo

La planificación en el ámbito deportivo implica la organización de actividades de aprendizaje con base en presupuestos teóricos, con el fin de alcanzar objetivos específicos. Según (Dietrich et al., 2004), este proceso es

continuo y se inicia con la ejecución práctica del entrenamiento, perfeccionándose con la experiencia. Se sugiere realizar una evaluación inicial para establecer objetivos, considerando tanto las capacidades de los jóvenes como el entorno de trabajo.

En el caso del entrenamiento infantil y juvenil, se enfoca en los componentes técnicos y físicos de la disciplina deportiva. La planificación se realiza en ciclos de tiempo definidos, como macrociclos, mesociclos, microciclos y sesiones de entrenamiento. Estos ciclos se adaptan a las necesidades y objetivos del entrenamiento, estructurando el trabajo a lo largo del año o de períodos más cortos.

Los mesociclos, de acuerdo con Platonov citado por Clavijo Gutierrez et al. (2010), corresponden a etapas terminales del entrenamiento que garantizan el desarrollo de una cualidad específica. Los microciclos, por otro lado, son la menor fracción del proceso de entrenamiento y se dividen en seis tipos según Bessa de Oliveira et al. (2005).

Finalmente, las sesiones de entrenamiento constituyen el último eslabón del proceso de planificación y se llevan a cabo diariamente. Estas sesiones están compuestas por objetivos, actividades y métodos específicos para el entrenamiento.

Estudiando estas teorías podemos determinar que, la planificación deportiva es un proceso continuo y sistematizado que se adapta a las necesidades de los atletas y las metas del entrenamiento. Además, se destaca la importancia de combinar conocimientos pedagógicos y disciplinares para garantizar un adecuado desarrollo deportivo y educativo.

Métodos del entrenamiento deportivo

El método de entrenamiento se refiere al conjunto de conocimientos y actividades de enseñanza y aprendizaje planificadas en función de los objetivos previamente determinados. Se entiende el concepto de procedimiento metodológico no sólo como el empleo de métodos probados, sino también como un proceso de decisiones metodológicas, planificadas, que se aplican eficazmente con adecuación a una situación, dirigido a un objetivo. Con ello, se busca actuar de una manera metodológica que puede ser equiparado a la planificación y aplicación del proceso metodológico (Dietrich, Nicolaus, Ostrowski, & Rost, 2004).

Siguiendo esta idea, el método de entrenamiento concretamente se definirá como un procedimiento adaptado a una planificación para transmitir conocimiento en un proceso de enseñanza aprendizaje. Los procesos de enseñanza y aprendizaje se definen como las interacciones entre los estudiantes y los docentes, en este caso atletas y el docente/entrenador. Para (Contreras, 1990) citado en (Meneses Benítez, 2007) es un sistema de comunicación intencional que se produce en un marco institucional y en el que se generan estrategias encaminadas a provocar el aprendizaje. Se destaca el hecho que existen métodos de entrenamiento para niños jóvenes y adultos; en correspondencia con la edad cronológica y etapas de desarrollo físico, psíquico y motor.

Metodología del entrenamiento en infantes y jóvenes

En ciertos casos, se puede observar que los entrenadores cometen el error de adaptar el entrenamiento de adultos para los niños y jóvenes. Esta mala praxis, provoca que no se logren

los objetivos de formación y desarrollo del talento deportivo propio para esas edades de los infantes y jóvenes atletas. En este sentido, la teoría del entrenamiento señala que se usen los métodos y estilos de enseñanza de la educación física; ya que el entrenamiento en estas edades está enfocado en la fundamentación y adaptación a futuras cargas físicas y desarrollo de habilidades motrices.

De acuerdo con (Mosston & Ashworth, 1986) los estilos de enseñanza más comunes que se usan para la enseñanza en los procesos de iniciación deportiva se describen en la tabla.

Tabla 1.
Estilos de enseñanza en los procesos de formación deportiva

Estilos de enseñanza en el proceso de iniciación deportiva	Breve descripción del estilo
Mando Directo	El profesor descompone la habilidad que desea enseñar en diferentes partes y realiza una demostración de la ejecución correcta de la misma. Los alumnos tratan de moverse cuando y exactamente como él les indica. Asimismo, el profesor imparte el conocimiento de resultados o retroalimentación de manera generalizada y los alumnos intentan reproducir la tarea exactamente igual que su profesor.
Enseñanza Basada en la Tarea	El profesor distribuye el gimnasio en varias estaciones en las cuales los alumnos trabajan distintas habilidades; ellos rotan alrededor de las diferentes estaciones y realizan las tareas a su propio ritmo. El profesor se mueve por toda la clase para ayudar a quienes lo necesiten.

**Estilos de
enseñanza en
el proceso de
iniciación
deportiva**

Breve descripción del estilo

Enseñanza Reciproca	Uno de ellos ejecuta la tarea mientras el otro le observa y le imparte un conocimiento de resultados. Los alumnos pueden utilizar una lista de comprobación de la ejecución correcta y errores comunes que les permita impartir una mejor retroalimentación a los compañeros.
Autoevaluación	El alumnado trabaja de forma autónoma, ejecutando la tarea y corrigiendo su propia actividad. El profesor puede proporcionar una lista de comprobación de la ejecución correcta y errores comunes para ayudar a los estudiantes a proporcionarse un conocimiento de resultados, es decir, fomentar este tipo de retroalimentación, propio o interno, mientras aprenden a ejecutar la tarea.
Inclusión	El profesor diseña un ejercicio de aprendizaje con diferentes niveles de dificultad. Los alumnos seleccionan en qué nivel quieren trabajar, de esta manera deciden hacer la tarea más sencilla o más difícil, cambiando de nivel en función de su capacidad.
Descubrimiento Guiado	El profesor formula a los alumnos preguntas para resolver un problema motor. Es decir, dirige una serie de preguntas específicas y los alumnos ensayan sus respuestas hasta encontrar la solución que el profesor quería que descubriesen.
Resolución de Problemas	Los alumnos intentan aprender una habilidad o concepto utilizando la lógica. El profesor formula una pregunta a los alumnos y ellos

Estilos de enseñanza en el proceso de iniciación deportiva	Breve descripción del estilo
	tratan de razonar y pensar en diferentes soluciones. Con un pensamiento crítico sobre la pregunta y probando diferentes soluciones, los estudiantes pueden descubrir la única respuesta correcta.
Estilo divergente	El alumnado intenta descubrir diferentes movimientos para solucionar el problema planteado. Existen múltiples respuestas válidas que permiten resolver correctamente el problema motor formulado.
Alumnos iniciados	Los alumnos deciden qué y cómo aprenderán. El profesor y los alumnos establecen unos criterios básicos pero estos últimos se responsabilizan de todas las decisiones sobre cómo y qué aprender. El profesor puede ayudarlos si lo necesitan.
Programa Individualizado	El profesor propone un tema general pero los alumnos toman la mayoría de las decisiones sobre el aprendizaje del mismo. Los alumnos deciden qué aprenderán dentro de las directrices del profesor y, posteriormente, diseñarán un programa personal de aprendizaje con la ayuda del profesor.
Auto enseñanza	Los alumnos deciden todo acerca de un nuevo aprendizaje. Incluso si quieren involucrar o no al profesor. El profesor acepta la decisión de los alumnos en relación con su aprendizaje.

Nota. Elaboración propia y adaptada del libro de (Mosston y Ashworth, 1986).

Tal como se describe en la Tabla, existen una serie de estilos de enseñanza que posibilitan el uso de una variedad de estrategias metodológicas por el docente/entrenador, para asegurar aprendizajes significativos en los estudiantes atletas en su proceso formativo. Estos estilos de enseñanza pueden además categorizarse como tradicionales y otros como metodologías más activas. Por ejemplo, por su forma de concebirse el proceso de enseñanza, los estilos mando directo, enseñanza basada en la tarea, enseñanza recíproca, autoevaluación e inclusión son metodologías de corte tradicional. Por el contrario, los estilos de enseñanza como ser descubrimiento guiado, resolución de problemas, estilo divergente, alumnos iniciados, programa individualizado y auto enseñanza; son metodologías activas que posibilitan un aprendizaje más duradero.

Lo que conlleva a resaltar la importancia del conocimiento profundo que debe poseer un entrenador deportivo, tanto en términos disciplinares como pedagógico-didácticos. Esto es esencial para garantizar una formación integral durante la etapa de iniciación deportiva, lo que permite el desarrollo completo de las capacidades cognitivas, psicológicas y motoras de los jóvenes atletas. Además, se destaca la relevancia del liderazgo del entrenador en la dirección deportiva, destacando su papel en la gestión de equipos, las relaciones personales y los resultados deportivos.

La relevancia del liderazgo en la práctica deportiva escolar

El liderazgo en grupos con metas comunes se caracteriza por la influencia de individuos con habilidades directivas o emocionales que destacan frente al resto. Según Pescosolido (2001) citado en Franzoi (2007), el líder, quien proporciona dirección y energía al grupo, suele ser aquel que posee

cualidades superiores y conocimiento para establecer una dirección que conduzca al logro de las metas.

Franzoi (2007) distingue dos tipos de liderazgo: uno orientado hacia el cumplimiento de metas grupales y otro centrado en aspectos socioemocionales de interacción grupal. Fiedler (1987) citado en Franzoi (2007) añade que los líderes de tarea suelen ser directivos y orientados a objetivos, mientras que el liderazgo socioemocional se caracteriza por la empatía y la mediación de conflictos.

En el contexto deportivo, el liderazgo puede ser espontáneo o ejercido por el entrenador debido a su posición formal. Carron (1988) citado en Hernández Mendo (2005) señala que el entrenador debe satisfacer las demandas de la organización y las necesidades de los miembros del equipo.

Diversos autores han abordado el liderazgo desde diferentes perspectivas. Bass (1990) citado en Hernández Mendo (2005) categoriza el liderazgo en varias definiciones, destacando la influencia del líder sobre los seguidores y la variabilidad de enfoques según el contexto.

Hernández Mendo (2005) sugiere que el liderazgo puede clasificarse según el enfoque en la tarea o en las relaciones socioemocionales del grupo. Chelladurai (1990) citado en Hernández Mendo (2005) considera que el liderazgo efectivo depende de las características situacionales y del grupo, así como de las conductas del líder.

La discusión teórica realizada hasta aquí, revela que el liderazgo en grupos con metas compartidas se caracteriza por la influencia de individuos con habilidades destacadas. En el deporte, el entrenador desempeña un papel fundamental como líder formal, y la eficacia del liderazgo se ve influida por la capacidad del líder para adaptarse a las necesidades del grupo y al contexto situacional.

Métodos y Materiales

Diseño de la investigación

Esta investigación por su forma y contenido, se halla enmarcada en el diseño no experimental clasificándose por su dimensión en diseño transeccional ya que se realizaron mediciones en un único momento. De acuerdo con (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2014, p. 154), este tipo de estudios se caracterizan por:

- a) Analizar cuál es el nivel o modalidad de una o diversas variables en un momento dado.
- b) Evaluar una situación, comunidad, evento, fenómeno o contexto en un punto del tiempo.
- c) Determinar o ubicar cuál es la relación entre un conjunto de variables en un momento.

Fundamentado en el tipo de diseño no experimental y transeccional se siguieron los siguientes procesos o fases para la investigación.

- Primer momento: Se detectó el problema y se analizó los elementos o factores intervinientes en la problemática. Se utilizó el método de análisis histórico lógico en el tratamiento de los conceptos y criterios autorales considerados en el marco teórico en función del objeto de estudio de la presente investigación.
- Segundo momento: Se construyó el instrumento de investigación (cuestionario) que fue aplicado durante el proceso de recolección de información, cumpliendo el requisito de tener preguntas cerradas en correspondencia con los objetivos trazados para este momento; una vez construido el cuestionario se seleccionaron 5 académicos de alta formación y amplia experiencia en el campo de la investigación educativa. Ellos son docentes de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, que

laboran en los Departamentos de Educación Física y Orientación Educativa, respectivamente. Esto permitió comprobar la eficiencia del cuestionario en la recogida de la información.

- Tercer momento, se realizó la adecuación y ajuste con los procedimientos estadísticos descriptivos como frecuencias y porcentajes que se usaron para el análisis de los resultados.

La medición utilizada fue por medio de escala por intervalos y un análisis descriptivo mediante los estadísticos descriptivos de porcentajes. Esta forma de planificación de la investigación (Hernández León, 2008), para los estudios descriptivos “Permiten organizar y clasificar los indicadores cuantitativos obtenidos en las investigaciones empíricas, determinando a través de ellas las propiedades, relaciones y tendencias del fenómeno”. (p. 94).

La aplicación del instrumento contribuyó a precisar la percepción de los docentes y/o entrenadores deportivos sobre la incidencia del conocimiento disciplinar y metodológico en la preparación física general y específica de los estudiantes atletas. Además, se analizó el valor que ellos le asignan a la motivación y liderazgo en los procesos formativos durante el proceso de formación deportiva.

La caracterización de la población objeto de estudio, la determinación de la muestra y método de muestreo

La población del estudio la constituyen los 12 docentes/entrenadores deportivos de los institutos públicos y privados que participan en los procesos clasificatorios nacionales para los juegos deportivos CODICADER.

Para la recolección de información se encuestaron 12 entrenadores de la ciudad de San Pedro Sula de los cuales 9 (75%) son hombres y 3 (25 %) son mujeres. Todos trabajan

como entrenadores deportivos para la CONDEPAH, y participan en las competencias de CODICADER. Las disciplinas que ellos atienden son en su mayoría deportes colectivos como el fútbol, baloncesto, voleibol, balonmano, el karate y atletismo como deportes individuales.

Los años de experiencia en el deporte escolar varia en los siguientes rangos, 4 entrenadores tienen entre 0 y 5 años de experiencia en el deporte escolar, 1 entrenador entre 6 y 10 años de experiencia, 3 entrenadores entre 11 y 15 años de experiencia, 1 entrenador entre los 16 y 20 años de experiencia y 3 entrenadores con más de 21 años de experiencia profesional. La formación académica de los profesionales entrevistados se resume en 8 con grado académico de licenciatura y 4 con maestría.

La muestra poblacional se determinó de manera intencional o de conveniencia. Este método de muestreo permite al investigador seleccionar de forma directa e intencional a los miembros de la población a investigar. De acuerdo con Hernández, et al. (2014, pág.189) a este tipo de muestreo se le conoce como los sujetos tipo, ya que “...el objetivo es la riqueza, profundidad y calidad de la información, no la cantidad ni la estandarización”.

De este modo, los criterios de selección de los docentes / entrenadores que participan del estudio, se hizo tomando en cuenta el estatus de preparación previa para la competencia deportiva convocada por CODICADER.

El propósito fue describir y analizar las respuestas brindadas por los docentes/ entrenadores a las preguntas del cuestionario en las 3 dimensiones del estudio, el conocimiento del contenido, el conocimiento pedagógico y didáctico y el tipo de liderazgo ejercido en su función de formador deportivo.

Técnicas de recolección de datos

Para la recolección de la información cuantitativa se diseñó un cuestionario con (11) preguntas cerradas orientadas a conocer juicios de valor asignado al conocimiento de contenido, conocimiento pedagógico y didáctico y el tipo de liderazgo que el docente/ entrenador implementa en su quehacer profesional; y de esta forma dar respuestas a las preguntas de investigación. Las preguntas se diseñaron con un sistema de indicadores que permitió que cada encuestado asignara valoraciones en escala de 1 a 5, de acuerdo a criterios y juicios de valor personal sobre su labor de entrenador. De acuerdo con (Hernández et al. 2014, p. 217), el cuestionario constituye el instrumento más utilizado para recolectar datos, ya que “un cuestionario consiste en un conjunto de preguntas respecto a una o más variables a medir”.

Los criterios utilizados para construir el cuestionario se basaron en el sistema de indicadores de cada una de las variables del estudio. Estas variables independientes hacen referencia al conocimiento disciplinar, didáctico y liderazgo usado e implementado por el docente/ entrenador.

Para determinar la validez y confiabilidad del cuestionario se utilizó el método de juicio de expertos. “El juicio de expertos se define como una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros como expertos cualificados en éste, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones” (Escobar Pérez & Cuervo Martínez, 2008, p. 29). Para efectos de este trabajo se seleccionó el grupo de expertos académicos atendiendo los requisitos de formación académica de postgrado, experiencia en investigación, formación en las áreas de conocimiento involucradas en la investigación como su reconocimiento profesional por la comunidad académica.

El juicio de expertos como método de validez de contenido de un instrumento de medición, busca medir la concordancia entre las valoraciones de cada constructo de la prueba. En este sentido, para Cohen & Swerdik (2001) citado en (Escobar Pérez y Cuervo Martínez, 2008, p. 28), “La validez de contenido consiste en qué tan adecuado es el muestreo que hace una prueba del universo de posibles conductas, de acuerdo con lo que se pretende medir los miembros de dicho universo U pueden denominarse reactivos o ítems”.

El procesamiento y análisis de la información

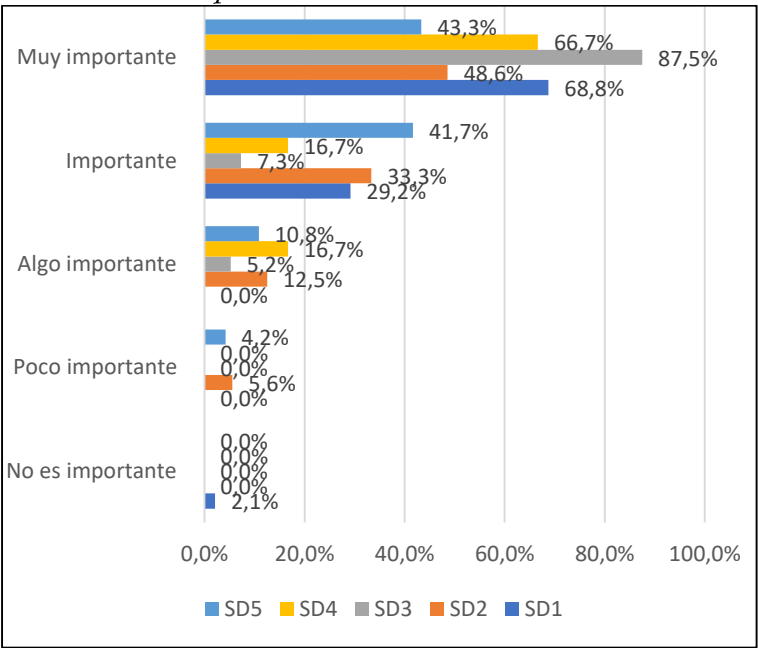
Para el análisis de los resultados se utilizó el método teórico a través del proceso de análisis y síntesis. Este método según Hernández León (2008), “Permiten estudiar las características del objeto de investigación que no son observables directamente, facilitan la construcción de modelos e hipótesis de investigación y crean las condiciones para ir más allá de las características fenomenológicas y superficiales de la realidad, contribuyendo al desarrollo de las teorías científicas...” (p. 86). De manera complementaria para garantizar mayor profundidad en el proceso de interpretación de los resultados se usaron procesos inductivos y deductivos. El proceso inductivo permitió estudiar las partes del objeto de estudio y arribar a proposiciones generales, y el deductivo, facilitó estudiar los aspectos generales e inferir las partes del todo, por medio de la lógica.

Resultados

A continuación, se presenta la descripción del nivel de respuestas brindadas por los docentes/ entrenadores deportivos según su formación y experiencia deportiva. La descripción de dichos resultados se hizo en el siguiente orden, primero, por subdimensión y segundo, por dimensiones consultadas que han sido objeto de estudio en esta investigación. A continuación, se presentan los resultados y su análisis de valoración global.

Valoración global de la dimensión relacionada con el conocimiento disciplinar.

Figura 2
Valoración global de la dimensión relacionada con el conocimiento disciplinar



SD1. Acondicionamiento físico general (98%).

SD3. Características personales del docente/entrenador según su nivel de importancia (94%).

SD5. Elementos de acondicionamiento físico en la etapa de formación deportiva base, según nivel de importancia (85%).

SD4. Aspectos iniciales del entrenamiento base en el proceso de formación deportiva (83.4%)

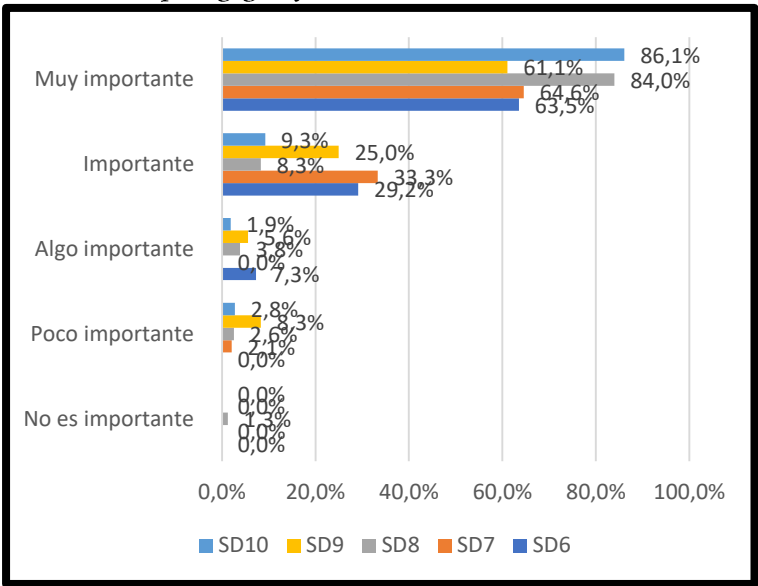
SD2. Acondicionamiento físico específico (79.9%).

La preferencia de los entrenadores encuestados coincide con los planteamientos teóricos de algunos autores; quienes destacan el hecho de trabajar en la preparación física general de los jóvenes atletas que se inician en el deporte. Es decir, potenciar las capacidades de arrastre, la capacidad de resistencia por determinado tiempo, capacidad de recorrer distancias en menor tiempo y su capacidad flexo tensora y de articulaciones Muñoz Rivera (2009); La Rosa & Espeso Gayte (2003); Rodríguez Facal (2000); Caicedo Bayter (2019)).

Exaltan el aspecto innovador de poner en práctica técnicas y estrategias novedosas, la creatividad para promover la reflexión y pensamiento de alto nivel, desarrollar una comunicación y dialogo permanente para propiciar ambientes de aprendizaje favorables, implementar la resolución de problemas para promover la metacognición, lo adaptativo para comprender, flexibilizar e inventar procedimiento de trabajo entre (Fraile Aranda (2011); Alsina et al. (2009); Escolano Pérez et al. (2014); Jiménez Saiz et al. (2010).

Valoración global de la dimensión relacionada con el conocimiento pedagógico y didáctico.

Figura 3
Valoración global de la dimensión relacionada con el conocimiento pedagógico y didáctico.



SD7. Conjunto de indicadores para la preparación de un nuevo año deportivo escolar (97.9%).

SD10. Principios pedagógicos presentes en el proceso formativo de los estudiantes atletas (95.4%).

SD6. Metodologías utilizadas para organizar los aprendizajes en el proceso formativo (92.7%).

SD8. Funciones del entrenador en la práctica deportiva según nivel de importancia (92.3%).

SD9. Preferencias de capacitación sobre conocimiento pedagógico didáctico (86.1%).

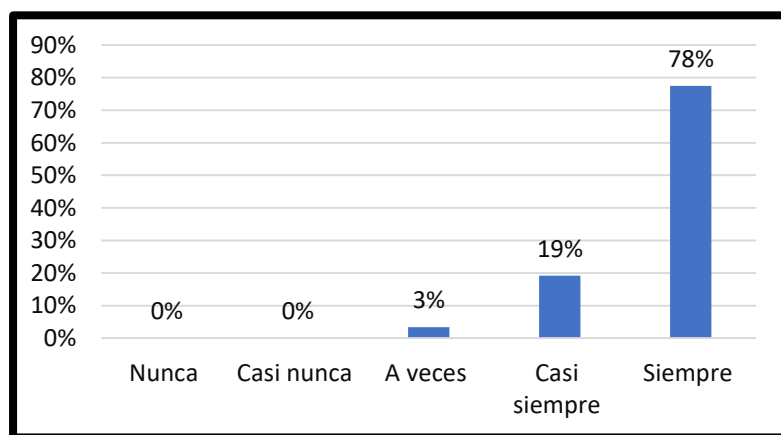
Le brindan mucha importancia a la aplicación de la teoría del entrenamiento, ya que establece divisiones en la planificación en base a tiempo, estas se conocen como macro

ciclos, meso ciclo, micro ciclos y sesiones de entrenamiento. Por su formación como docentes de educación física, ellos consideran de suma importancia el trabajo extra clase que se desarrolla con los estudiantes, también se consideran modelos a seguir por sus estudiantes por lo que deben de actuar y vestir de acuerdo a las normas y patrones culturales establecidos. Existe una aceptación y valoración alta de parte de los encuestados, en cuanto a la aplicación de estos principios para el fomento de una educación integral en los jóvenes atletas en los procesos de entrenamiento deportivo (Dietrich, 2004).

Dimensión: Liderazgo profesional del docente/entrenador

Figura 4

Liderazgo profesional del docente/entrenador



Las valoraciones hechas por los docentes entrenadores a cada una de las directrices son similares (valor alto de ponderación). En ese sentido, se pueden tipificar como entrenadores con un liderazgo mixto; liderazgo enfocado al

cumplimiento de la tarea y líder enfocado en las relaciones socioemocionales del grupo (Hernández Mendo, 2005).

Conclusiones

1. Los docentes entrenadores, en un alto porcentaje manifiestan que los conocimientos disciplinares que ellos utilizan para su planificación del entrenamiento deportivo de base, se fundamentan principalmente en el desarrollo de las capacidades de resistencia, velocidad y flexibilidad.
2. Los métodos o estilos de enseñanza utilizados por los entrenadores para organizar los aprendizajes, en el proceso formativo de los jóvenes atletas, se destaca la enseñanza recíproca y la inclusión. Cabe mencionar, los docentes entrenadores se identifican en menor grado con las metodologías activas o innovadoras, como se evidencia en las valoraciones que ellos hacen acerca de los estilos de enseñanza (Descubrimiento guiado, Resolución de problemas y Programa individualizado) y su baja importancia en los procesos formativos y de entrenamiento deportivo.
3. Con relación a los principios pedagógicos consultados, los docentes entrenadores manifiestan que estos forman parte del proceso de la formación deportiva escolar que ellos desarrollan.
4. Se pueden tipificar como entrenadores con un liderazgo mixto; liderazgo enfocado al cumplimiento de la tarea y líder enfocado en las relaciones socioemocionales del grupo.

Referencias

- Agudelo Velásquez, C. A. (2015). Efectos del entrenamiento estructurado en escolares del norte antioqueño. *Lúdica Pedagógica*, 1, 153–162.
- Bessa de Oliveira, A., da Silva, J., & Martin Dantas, E. (2005). El estudio comparativo entre el modelo de periodización clásico de Matveev y el modelo de periodización por bloques de Verkhoshanski. *Fitness & Performance Journal*.
- Caicedo Bayter, E. (2019). *Valoración de la flexibilidad en adolescentes entre 10 y 17 años del municipio de Puerto Wilches, Santander* [Trabajo de grado, Universidad Cooperativa de Colombia].
- Clavijo Gutiérrez, N., Romero García, J., & La Rotta Villamizar, D. (2010). *Planificación del entrenamiento deportivo*. Red Alma Mater.
- Delgado Noguera, M. A. (2001). El papel del entrenador en el deporte durante la edad escolar. *Dialnet*, 63–77.
- Dietrich, M., Nicolaus, J., Ostrowski, C., & Rost, K. (2004). *Metodología general del entrenamiento infantil y juvenil*. Paidotribo.
- Fraile Aranda, A., De Diego Vallejo, R., & Boada i Grau, J. (2011). El perfil de los técnicos del deporte escolar en un contexto europeo. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, 11(42), 278–298.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54222171004>
- Franzoi, S. (2007). *Psicología social* (N. I. López, Ed., 4.^a ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- Hernández Mendo, A. (2005). *Psicología del deporte: Vol. 1. Fundamentos*. Wanceulen.

- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. del C. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.
- La Rosa, J., & Espeso Gayte, A. (2003). Bases fisiológicas del entrenamiento de la fuerza con niños y adolescentes. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, 3(9), 61–68.
- Los Santos i Poquet, C. (2016). Preparación física con niños y jóvenes: Una perspectiva metodológica. *Educación Física y Deportes*, 123, 80–85.
- Marcon, D., Dos Santos Graça, A. B., Vieira do Nascimento, J., Milistetd, M., & Ramos, V. (2015). La contribución de las prácticas de enseñanza en la construcción del conocimiento didáctico del contenido de los futuros profesores de Educación Física. *Educación Física y Deporte*, 34(1), 103–128.
<https://doi.org/10.17533/udea.efyd.v34n1a05>
- Meneses Benítez, G. (2007). *Interacción y aprendizaje en la universidad* [Tesis de maestría, Universitat Rovira i Virgili].
- Morales, C. (2016). *La institucionalidad del deporte y la gestión del desarrollo en Honduras* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma de Honduras].
- Mosston, M. (2001). *La enseñanza de la educación física*. Editorial Hispano Europea.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *La enseñanza de la educación física: La reforma de los estilos de enseñanza* (N. Sabartés, Trad.). Editorial Hispano Europea.
- Muñoz Rivera, D. (2009). Capacidades físicas básicas: Evolución, factores y desarrollo. Sesiones prácticas. *Revista Digital EFDeportes*, 131.

Capítulo 13

Altas habilidades ou superdotação em contexto de educação matemática: ecos e expressividades⁴²

Altas habilidades o superdotación en el contexto de la
educación matemática: ecos y expresividad

Maria Eliana Soares

Universidade Federal do Pará
Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-8269-6184>
marianaile2011@hotmail.com

Elielson Ribeiro de Sales (Asesor de tesis)

Universidade Federal do Pará
Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-6242-582X>
esales@ufpa.br

Resumo

Com o objetivo de analisar expressividades de estudantes com indicativo de Altas Habilidades ou Superdotação (AH/SD) em contexto de Educação Matemática (EM), que as vezes passam despercebidas no currículo escolar, buscou-se: 1) identificar manifestações de AH/SD de estudantes do Ensino

⁴² Resultado da Tese intitulada “Altas Habilidades ou Superdotação em Contexto de Educação Matemática: Ecos e Expressividades”, desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em educação em ciências e matemáticas – PPGECEM, do Instituto de Educação Matemática e Científica – IEMCI, da Universidade Federal do Pará – UFPA (2019-2023).

Médio; 2) descrever expressividades de AH/SD em contexto de Educação Matemática; e, 3) reconhecer elementos que contribuam para a ação docente sobre AH/SD. Com base na Psicologia (social, cognitiva e da aprendizagem); nos fundamentos da Educação Matemática; e na abordagem da pesquisa autonarrativa, analisou-se seis estudantes de uma escola estadual de Castanhal, Pará, Brasil, por meio de questionários, WhatsApp, observação participante, projeto interdisciplinar, teste de sondagem e anamneses. Os resultados confirmaram indicativo de AH/SD, por meio das inteligências lógico-matemática, interpessoal, intrapessoal, intelectual, liderança, linguística, musical, espacial, e, psicomotora, emergindo a Aprendizagem Matemática Inversa, por meio: a) da (percepção, atenção, memória), a partir de um objeto, sentença, imagem, etc.; b) da interpretação (sentido, valor, atribuição) do que foi analisado; e, c) e do contexto (temporal, social, atitudinal) pelos enunciados. Da experiência emergiu: 1) o Olhar docente para o espectro de inteligências; 2) a Curiosidade, autoconfiança e reflexão sobre a prática; e, 3) o Propósito docente. Elementos enriquecedores da docência para inclusão.

Palavras-chave: Altas Habilidades. Superdotação. Inclusão. Educação Matemática. Aprendizagens.

Resumen

Con el objetivo de analizar la expresividad de estudiantes con indicios de Altas Capacidades o Superdotación (AH/SD) en el contexto de la Educación Matemática (EM), que en ocasiones pasan desapercibidas en el currículo escolar, buscamos: 1) identificar manifestaciones de HA/ SD de estudiantes de secundaria; 2) describir la expresividad de AH/SD en el contexto de la Educación Matemática; y, 3)

reconocer elementos que contribuyan a la acción docente en HA/DS. Basado en Psicología (social, cognitiva y del aprendizaje); en los fundamentos de la Educación Matemática; y en el enfoque de investigación autonarrativa, seis estudiantes de una escuela pública de Castanhal, Pará, Brasil fueron analizados a través de cuestionarios, WhatsApp, observación participante, proyecto interdisciplinario, prueba de encuesta y anamnesis. Los resultados confirmaron un indicio de HA/SD, a través de las inteligencias lógico-matemática, interpersonal, intrapersonal, intelectual, de liderazgo, lingüística, musical, espacial y psicomotora, surgiendo el Aprendizaje Matemático Inverso, a través de: a) (percepción, atención, memoria), de un objeto, frase, imagen, etc.; b) la interpretación (significado, valor, atribución) de lo analizado; y, c) y el contexto (temporal, social, actitudinal) de los enunciados. De la experiencia surgieron: 1) la perspectiva docente sobre el espectro de las inteligencias; 2) Curiosidad, confianza en uno mismo y reflexión sobre la práctica; y, 3) el Propósito docente. Elementos didácticos enriquecedores para la inclusión.

Palabras clave: Altas Habilidades. Superdotación. Inclusión. Educación Matemática. Aprendizajes.

Introdução

Com o olhar linear, fechado e pautado em padrões as escolas muitas vezes deixam de perceber algumas manifestações de aprendizagens, de tal modo, que muitos estudantes em suas curiosidades tiram seus (suas) professores (as) da “zona de conforto”, de seus ritos habituais, reconfigurando a rotina e provocando reação à ordem e a submissão (Patto, 2022).

A dinâmica do processo de ensinar e aprender é complexa, é subjetiva, é singular, e por mais que existam instrumentos avaliativos, como os testes de Quociente de Inteligência (QI) que “mensuram apenas habilidades lógico-matemáticas e habilidades lógico-linguísticas. Esses são instrumentos eficazes para medir a inteligência pela grande maioria dos psicólogos, resultando numa supervalorização dessas inteligências” (Dogado, 2013, p.20), contudo, as avaliações se restringem à elitização dessas áreas, enquanto outras ficam suprimidas.

As práticas curriculares tradicionais, conteudistas, hierarquizadas, antidemocráticas, são excludentes, e por vezes são as que prevalecem no interior das escolas, inclusive daquelas que se dizem ser escolas inclusivas, isto porque: “A exclusão escolar manifesta-se das mais diversas e perversas maneiras, e quase sempre o que está em jogo é a ignorância do aluno diante dos padrões de cientificidade do saber escolar” (Mantoan, 2003, p. 13).

Ao refutar tais práticas, desenvolveu-se uma pesquisa no contexto escolar, a partir da indagação: Em meio a um cenário no qual ainda persistem práticas que valorizam os conteúdos em detrimento das habilidades, de que maneira são manifestados os conhecimentos de estudantes com indicativo de Altas Habilidades ou Superdotação (AH/S) no contexto intra escolar, e o que expressa a relação dessas habilidades com a Educação Matemática (EM)?

Optou-se por analisar estudantes do Ensino Médio, com indicativo de AH/SD em contexto de EM, por ser a última etapa da Educação Básica, e para muitos o nível máximo de escolarização, para tanto, buscou-se especificamente: 1) identificar manifestações de Altas Habilidades ou Superdotação de estudantes do Ensino Médio em ambientes intraescolar; 2) descrever a expressividade das Altas Habilidades ou Superdotação em contexto de Educação

Matemática; e, 3) reconhecer nos achados externados pelos/as participantes, elementos que contribuam para a compreensão e ação docente sobre as Altas Habilidades ou Superdotação em contexto de Educação Matemática. A expectativa era encetar uma reflexão invertida, na intenção de caracterizar diferentes habilidades dos/as estudantes.

O foco nas manifestações de estudantes com indicativo de AH/S em contextos matemáticos vai além do campo aritmético e algébrico, a considerar que, a educação se constitui a partir das condições sensoriais e emocionais de cada indivíduo (Vygotsky, 2001; González Rey, 2016), que revelam o nível de convivência humana, refletindo nas organizações sociais e nas manifestações culturais, por isso, é mister se compreender que o processo educacional sofre equiparadamente influências tanto na verticalidade, pelas condições físicas e cognitivas, quanto na horizontalidade, pelas relações sociais que se estabelecem entre o sujeito e o universo ontológico ao qual pertence.

Desenho teórico-metodológico⁴³

Cinco características determinam o peso do comportamento humano na investigação qualitativa, a saber: o papel do pesquisador que é primordial para a exploração do ambiente investigado; o caráter descritivo que permite o registro na tentativa de uma análise justa e respeitosa da

⁴³ O repertório teórico-metodológico foi construído a partir de diálogos com o orientador, com os participantes do Seminário de pesquisa e do Grupo de Pesquisa em Educação em Ciências, Matemáticas e Inclusão (Ruaké), com os autores que sustentam os argumentos reflexivos, com os/as estudantes colaboradores da pesquisa, suas mães, professores, uma estagiária do PPGARTES/UFPA, e com tantos outros profissionais, e, ou curiosos com os quais houve interação sobre o assunto.

riqueza de informações; a ênfase do processo sobre o produto (possível resultado); a análise dos dados que tende a ser de forma indutiva, pois as abstrações originam-se a partir do agrupamento das informações adquiridas; e, o poder do significado, que contribui para que as pessoas deem sentido às suas vidas (Bogdan & Biklen, 1994).

O método de estudo a partir da autonarrativa deu-se por meio de histórias ou relato de vidas, pela compreensão que o eu pessoal pode dialogar com o eu social, e essa relação híbrida construída das recordações dos participantes deram consistência a um entendimento do caminho percorrido, empreendendo um estudo recheado de sentidos e significados (Clandinin & Connelly, 2015).

Do mesmo modo, “a história oral como método de pesquisa qualitativo nos permite compreender e constituir registros historiográficos não apenas para pesquisas propriamente “historiográficas” (Garnica & Souza, 2012, p. 96), mas para explicar a realidade estudada e nesse sentir e pensar, as experiências desenvolveram-se num continuun imaginário, sobre o presente, sobre o que ficou no passado, ou sobre o que poderia ser idealizado para o amanhã.

Para um ajuste teórico sobre o assunto construiu-se uma revisão de pesquisas sobre AH/S, a partir da “reunião sistemática do material contido em livros, revistas, publicações avulsas ou trabalhos mimeografados” (Marconi & Lakatos, 2003). E, para a organização das narrativas sustentou-se nos argumentos de Souza (2006); Clandinin & Connelly (2015), que definem as narrativas no campo educacional, tanto como fenômeno investigado quanto como método investigativo, daí a orientação dos autores para a distinção entre o fenômeno que é a história e a investigação que é a narrativa.

O percurso desse caminhar envolveu o levantamento de Histórias de Vida (HVs) de estudantes do Ensino Médio de

uma escola de grande porte da rede estadual de Castanhal, Pará, Brasil. Cidade Modelo, polo industrial do nordeste paraense, distanciando-se da capital do estado – Belém em apenas 68 km, com estimativa populacional de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022), em aproximadamente 192. 262 habitantes.

A pesquisa iniciou com a aplicação de um Questionário Diagnóstico, investigativo de indicadores de AH/SD, apresentado por Delou (2001), constituído por 24 perguntas relacionadas aos comportamentos observáveis e características comportamentais dos estudantes, cujos critérios quantitativos de 1 a 3, são 1- nunca manifestou; 2- manifestou às vezes; e, 3- sempre manifestou, e indicadores qualitativos os aspectos: IG - inteligência geral; PC = pensamento criador; CL = capacidade de liderança; CP = capacidade psicomotora.

A intenção seria que professores de Matemática aplicassem o referido questionário, para manter o rigor e a materialidade dos conhecimentos matemáticos, no entanto, a considerar o espectro de manifestações de habilidades no processo de aprendizagem, confiou-se no olhar de professores de diferentes áreas. Foram distribuídos 14 questionários, dentre eles os professores dos componentes curriculares: Língua Inglesa, Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II, Matemática, Biologia, Geografia, Física e História.

A segunda etapa deu-se com a criação de um Grupo de WhatsApp, “concebida para os dispositivos móveis, que permite o envio de mensagens instantâneas (texto, áudio, vídeo, ficheiros diversos) e de chamadas grátis, por meio de ligação à Internet” (Amante & Fontana, 2017, p. 136), que em tempo de pandemia fora utilizado como o mecanismo de comunicação mais acessível, pela familiaridade dos/as

estudantes com o uso do celular e pela necessidade para aulas remotas, que aconteciam por meio do ensino híbrido⁴⁴.

Por se tratar da investigação de um objeto em ambiente natural, na perspectiva da criação de um vínculo mais afetivo, com o retorno das aulas presenciais gradativamente, utilizou-se como estratégia investigativa a observação participante, que Lüdke & André (2018), consideram para a importância de se adquirir os “conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística” (p. 30).

A quarta etapa investigativa, de caráter mais empírico, consistiu no momento ápice do estudo, quando os (as) participantes manifestaram suas habilidades de modo vivaz, ou seja, apresentaram de forma concreta e expressiva o que mais lhes interessa e motiva, sobre as quais fez-se necessário a análise paradigmática das capacidades intelectivas dos sujeitos, neste caso, as habilidades manifestadas como elemento mediador entre os sujeitos, envolvendo tanto a pesquisadora quanto os/as estudantes investigados (Sánchez Gamboa, 1998). As manifestações subsidiaram o olhar analítico sobre o objeto em estudo e esses conhecimentos foram aos poucos se evidenciando, e a partir desse novo olhar surgiram proposições, como “declarações afirmativas sobre fenômenos e/ou processos” (Minayo, 2002, p. 19), que ressignificaram o pensar sobre o ensino na EM com olhar para as AH/S.

⁴⁴ Abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação – TDICs.... Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno (Bacich et al., 2015, p. 28).

Assim, reconhecendo a escola enquanto lugar de formação humana e que tem o papel de dar continuidade a essa motivação, foi realizado o Projeto Arte e Criatividade: saberes e sabores que se manifestam no dia a dia da escola, objetivando valorizar as expressividades artísticas, culturais e/ou científicas daqueles/daquelas estudantes, que estavam sedentos por externar suas potencialidades.

A manifestação de um saber até então escondido, foi a exposição “Arte é Vida”, de Designer Mista, aluna público do Atendimento Educacional Especializado (AEE), que cursava o 3º ano, cuja apresentação destacou-se pela subjetividade de suas produções. A apresentação musical de Daniela, estudante do 2º ano, com a Música: Will always worship you (Trad. Eu sempre te adorarei), chamou atenção da plateia por sua produção inédita autoral, cantada e tocada tanto em português quanto em inglês. E, a grafiteagem “Preconceito é morte” de Naon, estudante mentor do projeto Arte e Criatividade, pois tudo começou por sua atitude, que aparentemente parecia rebeldia, pelo registro de sua arte na escola, interpretada como pinchação, contudo era apenas sua expressividade artística.

O projeto que surgiu casualmente enriqueceu a investigação, para a qual contou-se com a colaboração de Lena, uma estagiária do Programa de Pós-Graduação em Artes/UFPa, Campus do Guamá – Belém/PA, que realizou os levantamentos e mobilizou o alunado juntamente com Naon. Conforme relatou a estagiária, o projeto foi uma oportunidade ímpar para as manifestações artísticas, “Embora alguns estudantes muito talentosos e habilidosos, por vergonha de mostrar-se mantiveram-se resguardados” (Relato de Lena).

A coleta dos fatos empíricos contou com a participação direta de seis estudantes de Ensino Médio, dentre os quais, dois com diagnóstico de Pessoa com Deficiência (PcD) e uma

estudante Público Alvo da Educação Especial (PAEE), sendo quatro do sexo masculino e dois femininos; destes, três concluíram o Ensino Médio em 2021 e três em 2022. E ainda, com 19 colaboradores que encontram-se evidenciados no Quadro 2.

Quadro 2.

Perfil dos envolvidos na pesquisa.

Pseudônimo	Gênero	Categoria	Envolvimento	Contribuição
Sr. Bhaskara	Masculino	Estudante classe comum	Participante	Produções e relatos
Daniela	Feminino	Estudante classe comum	Participante	Produções e relatos
Gauss	Masculino	Estudante PCD	Participante	Produções e relatos
Mendel	Masculino	Estudante PCD	Participante	Produções e relatos
Naon	Masculino	Estudante classe comum	Participante	Produções e relatos
Designer Mista	Feminino	Estudante PAEE	Participante	Produções e relatos
Margô	Feminino	Mãe	Colaboradora	Anamnese
Edi	Feminino	Mãe	Colaboradora	Anamnese
Cora	Feminino	Avó	Colaboradora	Anamnese
Ami	Feminino	Mãe	Colaboradora	Anamnese
Mara	Feminino	Mãe	Colaboradora	Anamnese
Angela	Feminino	Mãe	Colaboradora	Anamnese
Lena	Feminino	Estagiária	Colaboradora	Relato
Celina	Feminino	Profª. Matemática	Colaboradora	Relato
Jofre	Masculino	Profº. Língua Portuguesa	Colaborador	Relato
Valentina	Feminino	Profª. Língua Portuguesa	Colaboradora	Relato
Alma	Feminino	Profª. Língua Portuguesa	Colaboradora	Relato

Vilma	Feminino	Profª. Língua Portuguesa	Colaboradora	Relato
Nilson	Masculino	Profº. Língua Inglesa	Colaborador	Relato
Frida	Feminino	Profª. Biologia	Colaboradora	Relato
Saulo	Masculino	Profº. Geografia	Colaborador	Relato
Odmar(in memorian)	Masculino	Diretor escolar	Colaborador	Indicação de participante
Dan	Feminino	Auxiliar de Secretaria	Colaboradora	Informações da escola
Ana	Feminino	Técnica 8ª URE	Colaboradora	Informações da URE
Lui	Masculino	Professor Voluntário	Colaborador	Revisão das produções

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022)

Na quinta etapa, foi possível a realização de um Teste de Sondagem, fugindo ao sentido original da ação, que dar-se na área das engenharias, de forma objetiva e estrutural; e, por tratar-se de estudantes, pela questão pedagógica, foi direcionado para a identificação de conhecimentos específicos por meio de uma análise procedimental. E, finalmente, a sexta e última etapa, seguindo um caráter mais psicopedagógico, conduziu à investigação afetiva, para a releitura da vida dos/as estudantes investigados, a partir da memória de suas genitoras, cuja ação contemplou a realização de Anamneses envolvendo as mães e uma avó dos respectivos estudantes.

Para Weiss (2007, p. 63) a anamnese “possibilita a integração das dimensões de passado, presente e futuro do paciente, permitindo perceber a construção ou não de sua própria continuidade e das diferentes gerações”, e por tratar-se de um estudo sobre aspectos psicossociais, emocionais, cognitivo e de linguagens, a psicopedagogia considera a participação da família nesse processo.

Para as análises tomou-se ancoragem em Orlandi (2009), que apresenta a importância da reflexão sobre a linguagem, sobre o sujeito, sobre a história e sobre a ideologia no processo analítico do objeto investigado, pois “A Análise de Discurso não procura o sentido ‘verdadeiro’, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica” (Orlandi, 2009, p. 59), porque, a história é revivida na relação sujeito e memórias, é mediada por práticas sociais materializadas no discurso e ideologizada na interpretação desse discurso.

Pondera-se que, a partir da contribuição da Psicologia Social, cuja gênese é exercer um papel de interseção entre a Psicologia e a Sociologia, que aproximam elementos característicos da vivência humana (Lane, 2006), encontraria elementos que confortariam o entendimento de como os indivíduos com indicativos de Altas Habilidades ou

Superdotação faziam-se compreender em suas particularidades, a considerar a área que estuda a relação dos indivíduos com a sociedade.

Com esse intuito, foram construídos breves enredos, que foram denominados de Histórias de Vidas (HVs), de característica autobiográfica para as quais tomou-se como base as ideias de Clandinin & Connely (2015) quando sistematizaram os processos da pesquisa narrativa, e identificaram as tensões nas fronteiras interpretativas: temporalidade, pessoas, ação, certeza e resumo (Clandinin & Connely, 2015). Essa disposição de interpretação da realidade pessoal e contextual, as HVs foram tracejadas seguindo o curso das informações e das subjetividades manifestadas nas informações, tomando forma e seguindo a estrutura histórica, social e afetiva de cada participante e/ou colaborador.

Expressividades discentes

Sob inspiração de Brito et al. (2021), que preocuparam-se em registrar histórias de pessoas em situação de rua, transformando-os em “sujeitos de sua própria história, donos de suas narrativas”, a sistematização das informações coletadas na investigação deu origem as Histórias de Vida, que foram identificadas como HVs dos estudantes e enumeradas em sequência aleatória, cujos textos foram construídos em narrativas e a partir delas, por meio dos fatos com indicativo de AH/S.

A movimentação do espaço tridimensional da pesquisa narrativa, consiste nas condições temporal, relacional e contextual dos sujeitos narrados, sobre suas manifestações de aptidões, dentre elas: autonomia, atenção, precisão, capacidade de raciocínio lógico, boa memória, concentração, criatividade, capacidade de observação, interpretação,

liderança, capacidade comunicativa, oralidade, consciência, relação interpessoal e capacidade psicomotora.

De acordo com a teoria de Vygotsky (2001), as aptidões supracitadas não nascem com os indivíduos, elas são criadas, originadas, construídas, evoluídas, sob influência das condições de vida e de educação que cada um (a) recebe a partir dos aspectos culturais oferecidos pelo meio onde estão inseridos (as). Essas aptidões surgem das necessidades psicológicas, que são fontes de emoções qualitativas e que se manifestam de diferentes maneiras, num processo evolutivo e cíclico na vida humana, tornando-se complexo devido sua condição subjetiva.

González Rey (2016) que em sua teoria da subjetividade renuncia a visão cognitivista da aprendizagem, e, comungando com a teoria histórico-cultural vygotskyana destacando a importância das emoções no topo da definição teórica da aprendizagem, a considerar que o processo do aprender se dá a partir das emoções.

Na mesma perspectiva, D'Ambrosio (2009) e Lorenzato (2010) destacam que a aprendizagem matemática se dá pela influência das experiências sociais sobre a maneira de raciocinar dos/as estudantes, e ambos enfatizam a importância das reações, das curiosidades e dos interesses, o que também se dá pelas capacidades emotivas.

Aprendizagem matemática inversa

A definição de Aprendizagem Matemática Inversa refere-se à percepção de um processo que surgiu de maneira espontânea dos estudantes aproximando-se à abordagem das Metodologias ativas quando saíram da passividade e manifestaram criatividade no processo de aprendizagem. Discorreu-se sobre metodologias pela necessidade de

relacionar tais definições, para explicitar o entendimento da abordagem proposta, que de acordo com Moran (2019) as Metodologias Ativas contrariam o método tradicional, e partem da prática para a teoria. “Nesse percurso, há uma mudança de ênfase, do ensinar para o aprender, e de foco, do docente para o aluno, que assume a corresponsabilidade pelo seu aprendizado” (p.9). O processo de inversão da aprendizagem exige mudança da prática docente, de modo que as ações do ensino reverberem e provoquem o sentido contrário do modo de aprender.

Está inserida nesse processo a Aprendizagem Invertida ou Flipped Learning, que consiste numa metodologia ativa e híbrida de superação do ensino e aprendizagem tradicional, criada por Jonathan Bergmann e Aaron Sams, e voltada ao espaço para aprendizagem, pois permite a substituição do processo de exposição de conteúdo, demonstrações etc., que habitualmente ocorre nas aulas de matemática, por atividades, projetos, pesquisas, experimentos, etc., que passam a ser desenvolvidos em casa, constituindo assim a abordagem da Sala de Aula Invertida, embora alguns campos de saberes não sejam contemplados nessas práticas.

Do mesmo modo, o Planejamento Reverso ou técnica do backward design, idealizado por Wiggins & McTighe (2019), é uma ferramenta de planejamento, e por sua vez, confronta o planejamento padrão a partir da inversão do processo de ensino, de modo que, o/a professor/a ao trocar a posição das etapas do ensino possa despertar nos estudantes uma compreensão efetiva, que segundo os teóricos, consiste numa forma de pensar mais deliberada e cuidadosa sobre um projeto de ensino e seus objetivos, contempla a perspectiva da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), no que tange às competências e habilidades.

A abordagem definida de Aprendizagem Matemática Inversa: a) proporciona revisão curricular; b) depende exclusivamente do nível de conhecimento do/a aprendiz; c) acontece em qualquer nível ou etapa da escolarização; d) emerge de uma ideia matemática pré-existente; e) apresenta não-linearidade; f) constitui-se em um contexto; g) auxilia na avaliação diagnóstica; h) enriquece o olhar dos professores sobre os propósitos a alcançar com seus aprendizes; i) e, serve de subsídio para suplementação pedagógica.

Como afirma Valente (2018, p. 80) “A dificuldade da inversão ocorre especialmente nas disciplinas das ciências exatas, nas quais a sala de aula é usada para passar o conhecimento já acumulado”. Todavia, por se tratar de estudantes com manifestação de Altas Habilidades em Matemática, considerou-se as aptidões em todos os aspectos, que manifestaram-se de forma autônoma superando os limites de espaço e de tempo. A definição elaborada constitui-se na experiência realizada com três sujeitos participantes da pesquisa e contou-se com um professor identificado por Lui que realizou as revisões das produções.

Para apresentar a riqueza com que se constituíram as atividades criadas pelos autores, na perspectiva de encontrar elementos que contribuíssem para a compreensão e ação docente sobre as Altas Habilidades ou Superdotação em contexto de Educação Matemática, estruturou-se três atributos, definidos: 1) estrutura dos enunciados; 2) abordagem do conhecimento; 3) contextualização histórica. Esses atributos foram descritos considerando o domínio do conhecimento matemático e as experiências dos participantes.

Partindo dessa premissa “aprendizagem e desenvolvimento são concebidos dentro de uma visão naturalista, na qual o sujeito segue um curso natural, dentro de possibilidades e potencialidades que já são dadas por natureza” (Tacca, 2009,

p. 61), podendo a inteligência se manifestar de maneiras diversas: para criar, como habilidade para resolver problema, e como habilidade para contribuir em um contexto cultural, como expressam as proposições matemáticas que emergiram das análises.

Atividade 1

Média Aritmética

Observe o trecho a seguir da canção “*I will Always worship you*” e em seguida faça o que se pede:

[...] *And doesn't matter what could happens* (6 palavras)

I will always worship you (5 palavras)

Doesn't matter what could happens (5 palavras).

I will always love you, Jesus (6 palavras).

a) Calcule a média aritmética da quantidade de palavras por verso.

A média aritmética de um conjunto de dados é obtida somando todos os valores e dividindo o valor encontrado pelo número de dados desse conjunto, ou seja, temos que:

1º Passo: Somar a quantidade total de palavras desta estrofe: $6 + 5 + 5 + 5 = 22$. Ou seja, temos um **total de 22 palavras na estrofe presente**.

2º Passo: É importante observar que temos um **total de 4 versos** nesta estrofe.

3º Passo: elaborar uma razão entre o número de palavras e o número de versos, sendo assim temos que:

$$X = \frac{22}{4}$$

$$X = 5,5.$$

Ou seja, temos que **cada verso tem cerca de 5,5 palavras**.

Fonte: Produzida por Sr. Bhaskara, em Janeiro de 2023.

O enunciado produzido por Sr. Bhaskara corresponde a um trecho de uma produção musical de Daniela, e apresenta estrutura contextualizada, a considerar que a produção em inglês, também é um conhecimento do autor. “Embora a explicação tenha ficado um pouco confusa, a organização, o enunciado e o resultado estão corretos, fato que se deve por Sr. Bhaskara gostar de leitura, sua identificação com as palavras o ajudou no enunciado” (Professor Lui). A afinidade com a Língua Inglesa, serviu-lhe de motivação na criação da atividade, elementos que estão implícitos na teoria das

Inteligências Múltiplas definidas por Gardner (1995), e se manifestam pelos aspectos cognitivo, sensorial, afetivo e intelectual.

Atividade 2.

Métodos equacional e aritmético

Gerson e seu irmão Guilherme em brincadeira com sua avó propuseram um desafio para ela, indagaram quanto cada um tinha em dinheiro, logo a vó exclamou: "Ora essa, eu não tenho bola de cristal!" Então eles mostraram o método equacional e aritmético para a avó. Os mesmos disseram que juntos têm R\$36,00 e que a diferença entre os dois é de R\$16,00, sendo que, Gerson tem o maior valor. Gerson então explicou: Calcula-se pelos três métodos vó, preste atenção!

Método equacional:

equação 1
 Gerson: GE
 guilherme: GV
 junto tem R\$ 36,00 $\rightarrow GE + GV = R\$ 36$
 equação 2: a diferença entre eles é 16 $\rightarrow$
 $GE - GV = R\$ 16,00$

$$\begin{array}{r} 1) GE + GV = R\$ 36,0 \\ 2) GE - GV = R\$ 16,00 \\ \hline \end{array} \quad +$$

 resolução
 passo 1: vamos somar as duas equações, e somamos as 2 equações.

$$\left\{ \begin{array}{l} 2GE = 52 \rightarrow 3 \text{ equação} \end{array} \right.$$

passo 2: resolvemos a equação que foi o resultado da soma das equações:

$$\begin{array}{r} 3) 2GE = 52 \\ GE = \frac{52}{2} = 26 \rightarrow GE = 26 \end{array}$$

 passo 3: sendo GE (Gerson) tendo o valor então aplicamos na equação 1 e 2 para obter o valor de guilherme.
 1 equação

$$\begin{array}{r} GE + GV = 36 \Rightarrow 26 + GV = 36 \\ GV = 36 - 26 \\ GV = 10 \end{array}$$

$$GE = 26$$

Método Mental

1/ se a soma é 36 e a diferença é 16, então devemos pensar em números que completem a equação, devemos então pensar em número inteiro

2/ é indicado começar pela equação da soma e pensar em 2 números juntos que dão 13 e que

Método intuitivo

1/ devemos pensar em dois números que dão 36 e a diferença entre eles é 16 sendo assim podemos achar alguns possíveis resultados.

A: podemos pensar em 26 e 10 porque somados dão 36 e a diferença dá 10

Fonte: Produzida por Gauss, janeiro, 2023.

A forma como Gauss conduziu a elaboração e direcionou as etapas da resolução evidencia seu nível de conhecimento sobre o objeto matemático. O enunciado apresenta estrutura definida, contextualização, comando criativo e envolve a realidade social, no caso, a questão monetária, relacionado à Educação Matemática crítica (Skovsmose, 2007).

A criação de Gauss apresenta originalidade, criatividade e contempla um objeto de conhecimento que faz parte do cotidiano. Contudo, “Nessa imagem ele trocou o 36 por 13. É indicado começar pela equação da soma e pensar em 2 números juntos que dará 36” (Professor Lui). Porém, essa observação não compromete a capacidade lógica e criativa do autor.

Do mesmo modo, com base na maquete de um manequim adulto sobre o sistema cardiovascular, Mendel elaborou a sentença matemática:

Atividade 3.

Conversão de medidas



• O sangue que é produzido na medula óssea localizado no fêmur, percorre o organismo todo em 30 segundos, sabendo-se que o comprimento total dos vasos sanguíneos (artérias, veias e capilares) é cerca de 100 mil quilômetros, quantos quilômetros o sangue percorre em 6 horas?

Resposta:

1º. **Passo**, deixar na mesma medida de unidades,
 $\text{km} \cdot \text{h} \rightarrow \text{m/s}$ e horas $\rightarrow$ segundos. Km para metro, basta multiplicar 100.000 Km por 1000, logo:
 $100.000 \times 1000 = 100000000$ metros. Horas para segundos, basta multiplicar 6 horas por 3600, logo:
 $6 \times 3600 = 21600$ segundos

2º **Passo**, utilizar a regra de 3 para resolver:
 Segundos ----- Metros
 30 ----- 100000000
 21600 ----- X

• **Multiplica** cruzado e teremos a seguinte situação: $30X = 2160000000000$

• **Agora** isola o X passando o 30 dividindo com 2160000000000: $X = 216000000000 \div 30$

• Uma maneira mais simples para resolver essa equação é "esquecer" todos os zeros e dividir apenas 216 por 3, logo depois do resultado adicione os zeros:
 $216 \div 3 = 72$

Adicione os zeros:
 72000000000 Metros.

3º **Passo**, percebe-se que no enunciado pergunta quantos **QUILÔMETROS** o sangue percorre em 6 horas, o resultado que foi encontrado está em **METROS**, para transformar para quilômetros, basta pegar o resultado e dividir por 1000:
 $72000000000 \div 1000 = 72000000$ Km.

Resposta. O sangue percorre 72000000 Km em 6 horas

Ativar
Acesso

Fonte: Produzido por Mendel, janeiro, 2023.

A atividade elaborada pelo autor representa um canal de motivação para a aprendizagem matemática, pois sendo a Biologia sua área preferida, foi por esta que ele demonstrou seu potencial criativo, de forma contextualizada e interdisciplinar, embora tenha se equivocado com relação ao resultado, pois conforme o professor Lui, no passo 2, talvez por falta de atenção ou por erro de digitação, o autor apresentou o acréscimo de um zero, do mesmo modo, no passo 3, onde o resultado final deveria ser 7200000 km, no entanto, seu raciocínio lógico é criativo.

Embora usando uma linguagem com informações da Biologia, o autor envolveu conceitos matemáticos, a partir de um enredo informativo e investigativo, e a interdisciplinaridade (Fazenda, 2008) foi o elo entre as duas áreas conhecimento.

Indicadores de mudanças da prática educativa

As produções dos estudantes confirmaram os conhecimentos matemáticos identificados no início da pesquisa, reafirmaram-se na construção das HVs, e ilustraram as criações dos participantes. O domínio dos conhecimentos matemáticos apresentou-se na ordem inversa do modo convencional, a partir da Aprendizagem Matemática Inversa: a) análise (percepção, atenção, memória), estimulada a partir de um objeto, uma sentença, uma imagem, etc.; b) interpretação (sentido, valor, atribuição), ocorrendo a validação do que foi analisado; e, c) contexto (temporal, social, atitudinal), cujos enunciados originaram a construção de problemas matemáticos.

O processo ou etapas supracitadas emergiram de minhas percepções sobre as condições emocionais manifestadas pelos estudantes durante a experiência, os quais demonstraram prazer, curiosidades e criatividade. Análise, interpretação e contexto caracterizam estímulo para o desenvolvimento curricular, prática suplementar, enriquecedora, despertadora de potencialidades (Sabatella & Cupertino, 2007).

Nesse sentido, Virgolim (2019) assegura que sejam avaliadas as habilidades na base do constructo da criatividade, com o exame do produto, pela utilidade, originalidade e significação; da pessoa criativa, pela personalidade, aspectos de seu interesse e motivação; do processo, a partir da preparação, se estendendo do processo analítico até o planejamento e a organização; e do ambiente, que envolve os aspectos psicológico, externo e o global.

Na perspectiva da Aprendizagem Matemática Inversa, confirmaram-se as Altas habilidades dos estudantes investigados, cujas produções responderam positivamente ao que foi proposto na experiência: identificar manifestações de conhecimentos matemáticos de estudantes com indicativos de

Altas Habilidades, no contexto intraescolar, que passaram despercebidas, mediante as práticas verticalizadas que ainda são frequentes na escola. O sentido inverso da aprendizagem matemática é a forma de horizontalizar esse processo.

O ponto que sustentou o desejo cabal para a investigação sobre estudantes com indicativo de Altas Habilidades ou Superdotação, pautou-se no fato que cada indivíduo é único e por isso percebe, recebe, imagina, assimila, demonstra, cria e recria em níveis e maneiras diferente dos demais, fato que leva em conta as Inteligências Múltiplas (Gardner, 1995) e veta a possibilidade de um processo homogêneo, retilíneo e padronizado de ensino. De posse dessa percepção a prática docente pode ser reconstruída com solidez e direcionada às potencialidades manifestadas. Quando o foco são as potencialidades, os resultados tendem a ser satisfatórios e a aprendizagem tem sentido progressivo.

Olhar docente centrado no espectro de inteligências

De acordo com o sentido etimológico da palavra, espectro, significa spectrum e permite uma visão global sobre o que é observado. Desse modo, a prática docente por se tratar de um trabalho voltado para a subjetividade da formação humana, deve sustentar-se no olhar sobre as diversas condições de aprendizagem, e nestas o acreditar nas potencialidades deve ser o foco principal.

Para esse olhar a avaliação da aprendizagem, consiste num “recurso pedagógico disponível ao educador para que auxilie o educando na busca de sua autoconstrução e de seu modo de estar na vida mediante aprendizagens bem-sucedidas” (Luckesi, 2011, p. 263). E, para a intervenção da realidade educativa o teórico destaca a importância do acolhimento da realidade, contudo, “Dispor-se a acolher a realidade significa

que há um desejo de buscar solução para os impasses, e não simplesmente constatá-los” (Luckesi, 2011, p. 270). É pelo acolhimento que dar-se-á uma prática a altura do que os aprendizes necessitam, de modo a auxiliá-los em tempo hábil de acordo com suas necessidades, curiosidades e expertises.

Dessa forma, pela dinâmica com que se instauram os processos de ensinar e de aprender no paradigma da Educação Matemática, a Educação Inclusiva prevê para estudantes com indicativo de Altas Habilidades ou Superdotação, “receber desafios suplementares em classe comum, em sala de recursos ou em outros espaços definidos pelos sistemas de ensino, inclusive para concluir, em menor tempo, a série ou etapa escolar” (Brasil, 2001, p. 45).

Nesse aspecto, Renzulli define a teoria dos três anéis para a identificação do público-alvo de AH/SD, destacando interesse, criatividade e foco na atividade, para tanto, o entendimento das condições para o ensino exige o enriquecimento curricular dos estudantes (Virgolim, 2019), de modo que o tempo escolar seja proveitoso e significativo, com ações pedagógicas que promovam o protagonismo e o desenvolvimento curricular em todos os aspectos.

Embora a flexibilização e a adaptação curricular sejam pensadas como possibilidades educacionais para dar suporte aos estudantes com dificuldades de aprendizagem, devem contemplar também aqueles que manifestam inteligências acima da média. Pressupõe a suplementação curricular aos estudantes com Altas Habilidades ou Superdotação, prevista na Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008).

A Suplementação Curricular consiste na promoção de uma metodologia de ensino nas áreas em que o estudante manifesta maior interesse (Brasil, 2006), que apresenta facilidade ou habilidades para aprender, envolve práticas que não se

restringem ao espaço escolar, mas que o considerem um espaço rico de experimentações, de descobertas, de construção, que motive à aprendizagem a partir da maximização do envolvimento do estudante de modo significativo (Virgolim, 2019).

Sensibilidade, autoconfiança e reflexão na e sobre a prática

Sendo a curiosidade o sentimento que move a humanidade na busca das realizações, a prática docente não pode deixar de alimentar-se dessa exigência (Freire, 1996), por meio da qual o fazer docente deve pautar-se num ideal de busca, de realização, de prazer, e conseqüentemente, de um aprender fazer contínuo. O desenvolvimento de estudantes com indicativo de Altas Habilidades ou Superdotação deve ser pautado na autoconfiança como o marco distintivo entre o saber fazer que se tem e o querer fazer diferente.

A formação acadêmica não garante suporte teórico e prático que sustente uma prática docente para as diversidades. Trata-se de uma luta desigual, da ação de um indivíduo em prol de tantos outros, eis a magnitude da flexibilidade de um reaprender a ser/fazer docente, retroalimentado diariamente pela curiosidade da busca, pois “Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino” (Freire, 1996, p.85).

Essa capacidade reflexiva se sustenta no momento ápice em que o educador reconhece a necessidade de um conhecimento específico para auxiliar o estudante, cuja atitude fenomenológica “caracteriza-se pela atentividade à experiência vivida, pelo esforço consciente de compreensão e interpretação dessa experiência, visando a lucidez sobre seu sentido e significado para si e para o outro; em níveis subjetivo,

intersubjetivo e objetivo” (Bicudo, p.43). Essa é uma proposição docente necessária e fundamental para uma docência inclusiva.

Propósito docente

A certeza de um propósito, de um sentido, é a motivação para toda e qualquer ação humana, embora que a mesma ocorra involuntariamente, sendo assim, o propósito é a força motriz sobre aquilo que causa desejo e satisfação em realizá-lo. O propósito da prática docente, deve sustentar-se em um projeto de ensino que tenha a finalidade de transformação da realidade educativa, e que o centro do processo seja o desenvolvimento dos aprendizes.

Assim, traçar propósitos para a prática docente na perspectiva da inclusão de estudantes com indicativo de Altas Habilidades ou Superdotação, é centrar um olhar contemplativo dos múltiplos saberes que manifestam-se no dia a dia da escola. É colocar-se na condição de professor aprendiz, e reconhecer as potencialidades dos estudantes, auxiliando-os e direcionando suas ações, suas perspectivas e suas curiosidades.

A docência com propósito permite a troca de experiências, de modo recíproco, pois conforme Freire (1996) “quem ensina aprende e quem aprende ensina”, por meio de um processo de aprendizagem solidária e mútua. Colocar-se na condição do outro é experienciar o ato de aprender com a certeza da compreensão de como ocorre a aprendizagem. Professores e estudantes são sujeitos do processo e, portanto, são interdependentes.

Considerações finais

Compreender o estudante com inteligência acima da média, é compreender que mesmo apresentando criatividade predominante naquela habilidade ou área de interesse, não significa que o mesmo não possa demonstrar interesse e envolvimento e/ou dificuldades também por outras áreas, eis a importância do diagnóstico e da reconstrução das práticas curriculares, de modo que a suplementação ou enriquecimento do ensino possa acontecer de forma inter, trans ou multidisciplinar, e que ultrapasse as diretrizes e os muros da escola.

Nessa perspectiva, ao buscar indícios de Altas Habilidades ou Superdotação em contexto de Educação Matemática intraescolar, os resultados canalizaram para a validação dessas práticas para além da escola, inteligências que se desenvolveram paralelo ao currículo escolar, ou despertadas a partir dele. A criatividade discente enquanto expressividade da aprendizagem, vai além da educação escolar, mas da influência desta sobre a vida em sociedade, a considerar que o ser humano é plural, portanto, sua formação social, cognitiva, afetiva e cultural deve ser desenvolvida nessa pluralidade.

Referências

- Amante, L., & Fontana, L. (2017). Mobilidade, WhatsApp e aprendizagem: realidade ou ilusão? En C. Porto, K. E. Oliveira, & A. Chagas (Comps.), *WhatsApp e educação: entre mensagens, imagens e sons*. EDUFBA/EDITUS.
- Bicudo, M. A. V. (1999). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. UNESP.

- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*.
- Brasil. (2001). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Secretaria de Educação Especial, MEC/SEESP.
- Brasil. (2006). *Saberes e práticas da inclusão: desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com altas habilidades/superdotação* (2ª ed.). SEESP/MEC.
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Secretaria de Educação Básica, Conselho Nacional de Educação, Ministério da Educação.
- Brito, C., Silva, L., & Xavier, C. (Orgs.). (2021). *Histórias de vida, vozes da rua: relatos de pessoas em situação de rua*. ENSP/Fiocruz.
- Clandinin, D. J., & Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa: experiências e história em pesquisa qualitativa* (2ª ed.). EDUFU.
- D'Ambrosio, U. (2009). *Educação matemática: da teoria à prática* (17ª ed.). Papirus.
- Delou, C. M. C. (2013). *Lista base de indicadores de superdotação - parâmetros para observação de alunos em sala de aula*.
- Dogado, V. (2013). *Inteligência e aprendizagem: desafios mentais* (2ª ed.). Perse.
- Fazenda, I. C. A. (Org.). (2008). *O que é interdisciplinaridade?* Cortez.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz e Terra.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Artes Médicas.

- Garnica, A. V. M., & Souza, L. A. de. (2012). *Elementos de história da educação matemática*. Cultura Acadêmica.
- González Rey, F. L. (2016). *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Vozes.
- Lane, S. T. M. (2006). *O que é psicologia social*. Brasiliense.
- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. de. (2018). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas* (2ª ed.). E.P.U.
- Luckesi, C. C. (2011). *Avaliação da aprendizagem: componente do ato pedagógico* (1ª ed.). Cortez.
- Mantoan, M. T. (2003). *Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?* Moderna.
- Marconi, M. de A., & Lakatos, E. M. (2003). *Metodologia do trabalho científico* (6ª ed.). Atlas.
- Minayo, M. C. de S., et al. (2002). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (21ª ed.). Vozes.
- Moran, J. (2019). *Metodologias ativas de bolso: como os alunos podem aprender de forma ativa, simplificada e profunda*. Editora do Brasil.
- Muniz, L. S., & Martinez, M. (2019). *Aprendizagem criativa da leitura e da escrita e desenvolvimento: princípios e estratégias do trabalho pedagógico* (1ª ed.). Appris.
- Orlandi, E. de L. P. (2009). *Análise de discurso: princípios e procedimentos* (11ª ed.). Pontes.
- Patto, M. H. S. (2022). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.
- Sabatella, M. L. P., & Cupertino, C. M. B. (2007). Práticas educacionais de atendimento ao aluno com altas habilidades/superdotação. En D. de S. Fleith (Org.), *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação: Volume 1: Orientação a professores* (pp. 299-318). MEC/SEESP.

- Sánchez Gamboa, S. (1998). *Epistemologia da pesquisa em educação* (2ª reimp.). Praxis.
- Skovsmose, O. (2007). *Educação crítica: incerteza, matemática, responsabilidade*. Cortez.
- Souza, E. C. (2006). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. EDPUCRS.
- Tacca, M. C. V. R. (2009). O professor investigador: Criando possibilidades para novas concepções e práticas sobre ensinar e aprender. En A. M. Martinez & M. C. V. R. Tacca (Orgs.), *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior* (pp. 149-192). Editora Alínea.
- Valente, J. A. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midiologia. En L. Bacich & J. Moran (Orgs.), *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* (pp. xx-xx). Penso.
- Virgolim, A. M. R. (2019). *Altas habilidades/superdotação: um diálogo pedagógico urgente* (1ª ed.). InterSaberes Ltda.
- Weiss, M. L. L. (2007). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar* (12ª ed., revisada e ampliada). Lamparina.
- Wiggins, G., & McTighe, J. (2019). *Planejamento para a compreensão: alinhando currículo, avaliação e ensino por meio da prática do planejamento reverso* (2ª ed.). Penso.
- Vygotsky, L. S. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem* (P. Bezerra, Trad.). Martins Fontes.

Capítulo 14

“Nadie te enseña a cuidar”: percepciones sobre el cuidado infantil de los operadores de servicios⁴⁵

“Ninguém ensina a cuidar”: percepções de operadoras de serviço sobre cuidados infantis⁴⁶

Lucia Carolina Vilchez Romero

Pontificia Universidad Católica del Perú

Perú

lucia.vilchez@pucp.edu.pe

María Teresa Moreno Zavaleta (asesora de tesis)

Pontificia Universidad Católica del Perú

Perú

mmorenoz@pucp.edu.pe

Resumen

Recibir un cuidado adecuado ha demostrado ser uno de los componentes necesarios para un adecuado desarrollo infantil temprano (OMS y UNICEF, 2018). Uno de los actores principales que componen el Sistema de cuidados, son los operadores que trabajan de una manera directa con las

⁴⁵ Derivada de la tesis titulada “*Nadie te enseña a cuidar*”: percepciones sobre el cuidado infantil de los operadores de servicios para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en gestión de políticas y programas para el desarrollo infantil temprano”. Sustentada: 27-10-2023. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/26958>

⁴⁶ Derivada da dissertação intitulada, “*Nadie te enseña a cuidar*”: percepciones sobre el cuidado infantil de los operadores de servicios para obtenção do grau de Mestre no programa “Maestría en gestión de políticas y programas para el desarrollo infantil temprano”. Defendida: 27-10-2023. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/26958>

familias. Esta investigación pretende responder a la pregunta ¿Cuáles son las percepciones sobre el sistema de cuidado infantil que tienen los operadores de servicios relacionados al cuidado infantil que incluyen a familias de entidades públicas y privadas? El propósito principal fue analizar las percepciones de operadoras a través de entrevistas, un grupo estaba compuesto por operadoras de un PRONOEI⁴⁷, y el otro de una ONG. El enfoque es cualitativo, de nivel descriptivo y tipo fenomenológico. Los resultados evidencian algunos dilemas que las cuidadoras tienen con respecto a su rol, como el nivel de cercanía que deben tener con las familias. Este estudio muestra la complejidad que implican las percepciones de las operadoras y cómo esto, por medio de dinámicas de relación y poder que se establecen con las familias, podría llegar a impactar la efectividad de las intervenciones en beneficio del cuidado y el desarrollo infantil.

Palabras clave: cuidado infantil; desarrollo infantil temprano; operadores de servicios; familias.

Resumo

Receber cuidados adequados tem demonstrado ser um dos componentes necessários para um desenvolvimento adequado na primeira infância (OMS e UNICEF, 2018). Um dos principais atores que compõem o Sistema de Assistência são os operadores que atuam diretamente com as famílias. Esta investigação pretende responder à questão: ¿Quais as percepções dos operadores do sistema de acolhimento de crianças sobre os serviços relacionados com o cuidado infantil que incluem famílias de entidades públicas e privadas? O objetivo principal foi analisar as percepções dos operadores por meio de entrevistas, um grupo era composto por

⁴⁷ Programa no escolarizado de educación inicial.

operadores de um PRONOEI e outro de uma ONG. A abordagem é qualitativa, de nível descritivo e do tipo fenomenológico. Os resultados mostram alguns dilemas que os cuidadores têm relativamente ao seu papel, como o nível de proximidade que devem ter com as famílias. Este estudo mostra a complexidade envolvida nas percepções dos operadores e como isso, por meio de dinâmicas de relacionamento e poder estabelecidas com as famílias, poderia impactar na efetividade das intervenções em benefício do cuidado e do desenvolvimento infantil.

Palavras-chave: cuidado infantil; desenvolvimento na primeira infância; operadores de serviços; famílias

Introducción

Todos hemos sido cuidados y somos o seremos cuidadores en algún momento. Esta premisa invita a pensar en el tema del cuidado no como un tema privado que se debe manejar al interior de las familias, sino en la necesidad de mirar este tema como algo que nos involucra a todos como sociedad. Llevándolo al campo del desarrollo infantil, sabemos que el cuidado de calidad brindado a los niños y niñas durante la primera infancia tiene un gran impacto en su desarrollo presente y futuro.

De manera que, se hace necesario explorar cuál es el papel de los agentes involucrados en el cuidado infantil como los incluidos en entornos familiares y educativos, así como también el rol del Estado y las ONG. Todos ellos integrantes de un sistema articulado, que busca integrar sus esfuerzos. Sin embargo, existe una mirada pocas veces tomada en cuenta, pero primordial para el funcionamiento de este sistema y por tanto de las intervenciones respecto al cuidado infantil: la

mirada de los operadores de estos servicios. En este estudio nos enfocamos en 2 servicios: PRONOEI (Estado) y Hogar transitorio (ONG).

Es así que recoger la mirada de los operadores de estos servicios tiene el potencial de ofrecer elementos interesantes en la comprensión del sistema. Son estas las personas que suelen tener contacto directo con las familias usuarias y que son la cara visible de los servicios provistos. En este sentido la presente investigación bajo el enfoque cualitativo a nivel descriptivo busca describir las percepciones sobre el sistema de cuidado infantil que tienen los operadores de servicios relacionados al cuidado infantil que incluyen a las familias.

Marco de referencia

En principio es importante esbozar la gran y compleja problemática que significa el cuidado infantil. Como un antecedente teórico importante podemos mencionar a la teoría bioecológica de Bronfenbrenner (2006), la cual hace hincapié en situar el desarrollo humano y su estudio dentro de un contexto y no fuera de este. El ambiente en que el ser humano se desarrolla está compuesto de diferentes entornos (el modelo propone 4 estructuras o sistemas) que tienen una influencia innegable en el desarrollo de la persona. Al respecto, Phillips, McCartney y Sussman (2006) sostienen que el cuidado infantil contiene distintos aspectos que se reflejan en cada uno de los sistemas planteados por Bronfenbrenner en su modelo. En ese sentido tendremos en el microsistema, el cuidado experimentado directamente por el niño por parte no solo de cuidadores familiares sino también por otras figuras como las docentes; en el mesosistema, la conexión entre la familia y el proveedor externo del cuidado infantil; en el exosistema, las estructuras regulatorias y la fuerza laboral en

torno a las instituciones dedicadas al cuidado infantil; y por último en el macrosistema, las políticas públicas y las actitudes públicas que hay en el país sobre el cuidado infantil.

Al respecto, en la actualidad hay distintas propuestas para unificar esfuerzos de estos distintos niveles hacia políticas y servicios más afectivos. El marco del cuidado cariñoso y sensible (OMS y UNICEF, 2018) es una iniciativa que plantea, tomar en cuenta distintas instancias: padres y cuidadores, gobiernos, grupos de la sociedad civil, académicos, el sector privado, instituciones educativas y proveedores de servicios, etc. En ese sentido, este marco hace énfasis en aprendizaje temprano, y sostiene la capacidad de aprendizaje se despliega desde el inicio de la vida, y no recién al ingreso al preescolar como muchas veces se cree. Otro punto importante abordado por este marco es la idea de no solo restringir el ámbito del cuidado infantil hacia las familias y cuidadores principales, sino el visibilizar los roles que cumplen diversos actores al respecto. En este sentido, también la evidencia resalta que las familias en general necesitan ser acompañadas para fortalecer sus capacidades de proveer un cuidado cariñoso y sensible y que así los niños y niñas puedan alcanzar su potencial de desarrollo (Brito et al., 2017).

Otro aspecto que se debe abordar es la revisión conceptual del término cuidado. Al respecto se señala que el tema del cuidado tiene distintos alcances y ha sido estudiado a lo largo de muchos años por diversas disciplinas, generando controversias respecto a su definición y contenido (Torns, 2008). En este sentido es importante mencionar que en la misma línea del estudio del cuidado en diversas ocasiones se presenta el término crianza. Cardini et al. (2017) plantean que el cuidado, la crianza y la enseñanza son una tríada que constituye una unidad fundamental para el desarrollo. Estas son conceptualizadas como acciones adultas sobre los niños

durante esta etapa de vida, que introducen a estas nuevas generaciones en el mundo. Por su parte Ovalle (2020) plantea la importancia de asumir el cuidado y la crianza como elementos indivisibles, y entiende al cuidado infantil como un concepto que engloba a la crianza, visto desde la inclusión del papel del Estado como responsable y garante del cuidado infantil a través de las políticas públicas. Para fines de esta investigación, se considera lo planteado por Ovalle (2020) y se hablará de cuidado infantil como concepto macro.

Dentro de la tarea de conceptualización de cuidado algunos autores (Torns, 2008; Lamaute-Brisson, 2013) han planteado que existen 2 grandes tendencias. La primera considera el cuidado como el hecho de criar y educar, relacionado a una acción que se presta de persona a persona (Lamaute-Brisson, 2013), en un marco usualmente doméstico-familiar (Torns, 2008). Al respecto, encontramos perspectivas como la familiarización del cuidado (Gomez y Agudelo, 2017) que consiste en tener una clara preferencia porque las familias, especialmente las madres se hagan cargo de las tareas de cuidado. En este sentido cabe resaltar que esto conlleva también a la idealización de la familia como el núcleo de cuidado y perfecto garante de los deberes y derechos de todos sus integrantes, cosa que se ha probado no es siempre cierta (Puyana, 2014).

La segunda tendencia implica una perspectiva más amplia, más allá de lo interpersonal. Se relaciona con los cuidados vistos a nivel del sistema social, implicando así a otros actores como el Estado, las instituciones privadas y públicas, las ONG, la Iglesia, etc. (Torns, 2008). Está a su vez relacionada la perspectiva de la desfamiliarización que enfatiza en el cuidado brindado desde fuera del entorno familiar. En ella además se propone la idea de que hay también un derecho a no cuidar relacionado a la posibilidad que deben tener las

mujeres de no sentir que tienen la obligación de hacerse cargo de los cuidados a causa de su género (ONU, 2014). Al respecto como conclusión de una reciente investigación en el ámbito peruano Rojas (2021) señala que el cuidado no debe comprenderse sólo como un asunto familiar y de mujeres, sino que es necesario verlo como un asunto social para así hacernos cargo de él como sociedad en su conjunto.

Esto compromete al Estado a brindar asistencia a los padres en el desempeño adecuado de su rol, como lo señala además la convención de los derechos del niño (Naciones Unidas, 1989), integrando las acciones a este respecto en las intervenciones para promover el DIT. Pero ¿qué ocurre cuando el Estado establece servicios o programas que intentan intervenir en la manera en la que los padres o cuidadores crían a sus hijos? Berlinsky et al. (2015), señalan que los padres si bien son actores centrales en la vida de sus hijos, pueden llegar a tomar decisiones que no benefician su desarrollo, esto debido a diversas razones: bajos ingresos, desconocimiento de los beneficios, no saber cómo implementar ciertas acciones o no ser capaces de realizarlas. Esto refleja las dificultades que pueden enfrentar las intervenciones públicas para ingresar a los ambientes familiares y en ese sentido lograr tener un impacto en la manera en la que las madres, padres o cuidadores crían a los niños de manera que favorezcan un desarrollo integral adecuado.

Es importante recalcar que los servicios o programas están conformado por diversos operadores. Son estas personas quienes por medio de su actuar, en el marco de estas normas establecidas, alcanzan o deberían alcanzar resultados en las personas. Por tanto, para conocer cómo es que las políticas y normas en el campo del cuidado infantil se traducen en cambios en la población, es importante conocer a estos operadores. Los operadores de servicio también llamados

proveedores de servicios (UNICEF, 2020), son personas quienes se encuentran en relación más cercana a las familias en cuanto a servicios de cuidado se refiere. Estas personas tienen distintas características y cumplen distintos roles dependiendo de la entidad para la cual laboren. Cabe destacar que el Perú no cuenta con una política nacional de cuidado como otros países por tanto no hay una rectoría clara respecto a qué características deben cumplir estas personas.

Ahora se procederá a describir los 2 servicios relacionados al cuidado infantil que son materia de esta investigación. El primero, los Programas no escolarizados de educación inicial (PRONOEI), son servicios educativos no escolarizados dependientes del Ministerio de Educación diferenciados por su flexibilidad para adecuarse a las características sociales, culturales y económicas de los niños y sus familias, según lo señala el DS N°011-2012-ED. A través de ellos se busca implementar estrategias orientadas, principalmente, a la familia por ser el entorno más importante en el desarrollo del niño y la niña durante sus primeros años. Al respecto se hace hincapié en la finalidad de promover prácticas de crianza que contribuyan al desarrollo integral y aprendizaje de los niños (MINEDU, 2015). El rol de la profesora coordinadora es central puesto que son ellas las que conducen la planificación, ejecución y evaluación de la acción pedagógica (MINEDU, 2015, p.33). En ese sentido, ellas tienen funciones pedagógicas y también otras vinculadas a la operativización de los servicios. La otra figura importante en los PRONOEI es la promotora educativa comunitaria (PEC), quienes apoyan a la profesora coordinadora. Sus funciones principalmente giran en torno a participar del funcionamiento del servicio desarrollando actividades educativas que contribuyan con el desarrollo infantil.

En muchas ocasiones el Estado no logra cumplir su rol y son los servicios ofrecidos por las ONG quienes cubren este vacío de la oferta estatal (Pérez, 2011). En este sentido, el segundo servicio materia de esta investigación fue la ONG Unión de obras de asistencia social (UOAS) viene trabajando desde 1934. En ese sentido realizan un trabajo orientado a la atención de niños y niñas cuyas familias son vulnerables o se encuentran en situación de riesgo social, y por tanto necesitan de servicios flexibles de educación y cuidado. Entre sus intervenciones se encuentran el hogar transitorio San Luis. Este, es un centro que brinda cuidado a niños de 2 a 5 años pertenecientes a familias vulnerables o que se encuentren en riesgo social. La meta es brindar ayuda a las familias que tienen dificultades para hacerse cargo de los niños durante de la semana, por motivos laborales. Se prioriza el trabajo con las familias para fortalecer su rol en el cuidado y crianza de los niños, y que puedan hacer uso de esta ayuda transitoria para reestablecerse económica y socialmente para luego hacerse cargo de los niños. Las cuidadoras son las principales operadoras del servicio quienes se hacen cargo de los niños durante el tiempo que están en el Hogar. Tienen a su cargo grupos de niños, usualmente de una misma edad y sexo, de entre 5 a 8 niños aproximadamente y también trabajan con sus familias.

Diseño metodológico

Problema

Como se ha mencionado anteriormente, el cuidado infantil es y ha sido un tema de gran preocupación tanto a nivel internacional como nacional. Hoy en día diversas organizaciones (Berlinki y Schady, 2015; UNICEF, 2017; UN Women, 2016) han remarcado la urgencia de abordar los

cuidados desde un enfoque de desarrollo humano y de derechos. Cabe resaltar que, en nuestro contexto la mayoría de las investigaciones al respecto han abordado intervenciones como Cuna más (Aguirre, 2022; MIDIS, 2016;), sin embargo, muy pocas han hecho lo propio con otros servicios estatales como los PRONOEI (Kuzma y Romero, 2020) o intervenciones desde las ONG (Mansilla, et al. 2018) como el presente estudio. En este marco se plantea la pregunta de investigación: ¿Cuáles son las percepciones que tienen los operadores de servicios sobre el sistema de cuidado infantil que incluyen a familias de entidades públicas y privadas? De la cual se deriva el objetivo: Describir las percepciones sobre el sistema del cuidado infantil que tienen los operadores de servicios relacionados al cuidado infantil que incluyen a las familias de entidades públicas y privadas.

Metodología

La presente investigación se trabaja bajo el enfoque cualitativo ya que se enfoca en comprender los fenómenos explorándolos desde la interpretación que hacen los individuos del mundo que los rodea (Martinez, 2012; Hernández-Sampieri, 2018). Además, cabe precisar que el nivel de la investigación es descriptivo ya que busca caracterizar y especificar las propiedades importantes de un grupo de personas (Batthyány y Cabrera, 2011). La tarea de un estudio como este, desde la perspectiva fenomenológica, sería el descomponer elementos de la percepción interna de las personas para así poder describirlos de manera correcta (Lambert, 2006). Es decir, nos permite adentrarnos en su mundo interno para dar cuenta de procesos psicológicos relacionados con sus experiencias.

En ese sentido, las categorías preliminares de este estudio son las siguientes: como categoría principal está el sistema de cuidado infantil, y como subcategorías el rol de la familia en el cuidado infantil, el rol del operador de servicio en el cuidado infantil y el rol del Estado en el cuidado infantil. Estas subcategorías se plantean en el marco de lo propuesto por la literatura que los señala como parte de un sistema en el que se vinculan (Bronfenbrenner, 2006).

Participantes

En correspondencia con los objetivos planteados y teniendo en cuenta que esta investigación tiene un enfoque fenomenológico, se consideró seleccionar 12 informantes en base a lo mencionado por Ellis (2016). Todos los participantes eran operadores de servicios relacionados al cuidado infantil que priorizan el trabajo con familias. La mitad de los participantes pertenecen a un servicio proveedor de cuidado infantil público y la otra mitad a una institución privada que provee el mismo tipo de servicios.

La primera entidad mencionada son los programas no escolarizados de educación inicial (PRONOEI) los cuales son servicios dependientes del Ministerio de Educación que operan a nivel nacional principalmente en zonas rurales y urbano marginales bajo 2 modalidades: entorno familiar y entorno comunitario. La mitad de los informantes de la investigación eran operadores de este servicio: 3 docentes coordinadoras, quienes son profesionales del campo de la educación, y 4 promotoras educativas comunitarias (PEC), quienes cumplen con el requisito básico solicitado por el servicio de tener secundaria completa y además se encuentran realizando estudios superiores en educación.

La segunda entidad mencionada es una asociación civil sin fines de lucro que trabaja en diversas zonas de Lima en sectores

de vulnerabilidad y riesgo social. Brinda, entre otros, un servicio dirigido a familias con niños menores de 5 años que no tienen facilidades para su cuidado diario. La otra mitad de los informantes de esta investigación eran operadores de este servicio: 1 psicóloga y 1 trabajadora social quienes coordinan el servicio, y 4 cuidadoras que trabajan directamente brindando atención y cuidado a los niños, ellas cumplen el requisito básico de tener secundaria completa y experiencia previa de al menos 1 año de trabajo en cuidado de niños.

Según el objetivo del presente estudio se ha considerado la técnica de entrevista semiestructurada. Para ello se elaboró una guía para entrevista semiestructurada, que permitió tener preguntas que sirvan como disparadores para que el entrevistado pueda hablar, guiando la entrevista sin ser muy directivos (Willig, 2008). Para la elaboración de los instrumentos se partió del problema de investigación y los objetivos. A partir de la matriz de consistencia elaborada con toda esta información se procedió a la identificación de las categorías y subcategorías, luego la identificación de la técnica de recolección de información (entrevista) y el instrumento (la guía de entrevista).

La guía de entrevista tuvo como objetivo recoger las percepciones sobre cuidado infantil que tienen los operadores de servicios de entidades públicas y privadas. Las preguntas se elaboraron en función a las 9 subcategorías identificadas al respecto de los roles que tienen las familias, operadores y el Estado en el sistema de cuidado infantil. En principio se contaba con un total de 19 preguntas elaboradas en función al perfil de los informantes y que buscaban obtener información coherente a las categorías de la investigación.

El siguiente paso fue pasar por un proceso de validación bajo el método de juicio de expertos en el que participaron 2 docentes del programa de maestría de la universidad y 1

experta externa de una entidad internacional, todas especialistas en el campo del desarrollo infantil temprano. Ellas realizaron la evaluación de la guía de entrevista a través de una ficha de registro que contenía los datos de la investigación y los criterios a ser usados para su evaluación (claridad, coherencia y relevancia). Tomando como referencia la devolución de las expertas, se realizaron los cambios necesarios para la precisión de instrumento. La guía quedó compuesta en su versión final por 18 preguntas.

Las entrevistas se llevaron a cabo en los horarios disponibles, con previa coordinación de los informantes. El tiempo de duración de las entrevistas fluctuó entre 30 y 50 minutos. Todas fueron realizadas por la investigadora a cargo a través de las plataformas Zoom y Google meet, siendo registradas en las grabaciones que se dieron en las plataformas previa devolución del consentimiento informado debidamente firmado. Las grabaciones fueron los insumos base para la realización de las transcripciones necesarias para los procedimientos de organización y análisis de la información.

El primer paso, posterior al recojo de información mediante las entrevistas, fue realizar las transcripciones literales de las entrevistas realizadas a partir de las grabaciones. Para posteriormente identificar, a partir de la matriz de consistencia, los principales temas presentes en las narrativas de las participantes. Luego de esta revisión inicial, se realizó una segunda revisión para identificar las unidades de análisis. Posteriormente se generaron y codificaron las categorías presentes en las transcripciones de los informantes (Hernandez-Sampieri, 2018) y se reorganizó la información según las 9 subcategorías propuestas inicialmente y las 8 categorías emergentes identificadas.

Tabla 1

Categorías emergentes de la investigación

Categorías	Subcategorías propuestas	Subcategorías emergentes
Rol de los operadores en el cuidado infantil	Percepción del rol del operador de servicios en el cuidado infantil	Vínculos emocionales con los niños
	Conocimiento sobre cuidado infantil	Relación con las familias
	Conocimiento vs. experiencia	Apoyo percibido para su labor Poder asociado al conocimiento
Rol de las familias en el cuidado infantil	Rol de las madres en el cuidado infantil	Madres modelo vs. Madres que no cumplen
	Rol de los padres en el cuidado infantil	Hermanas que hacen la labor de madres
	Rol de otros cuidadores familiares en el cuidado infantil	
Rol del Estado en el cuidado infantil	Estado como garante del cuidado infantil	Corresponsabilidad con la sociedad civil
	Estado e instituciones como cuidadores	Poder de la institución frente a las familias
	Relación entre Estado y familia en el cuidado infantil	

La presente investigación siguió las pautas del reglamento del Comité de Ética de la Universidad (Nóblega et al., 2019). En el marco del principio ético de respeto por las personas, se realizó el pedido de autorización institucional para que los informantes puedan participar de la investigación y dar cuenta de sus percepciones con respecto a su labor profesional. Ya durante las entrevistas, como paso inicial se procedió a brindar a los informantes una explicación clara de la naturaleza de la investigación y de su rol en la misma. En el marco de los principios éticos de justicia e integridad científica, se hizo hincapié en la naturaleza confidencial y voluntaria del estudio, y del manejo adecuado que se tendría de la información obtenida. Así como la posibilidad del participante de retirarse del estudio en cuanto lo considerará conveniente. Todos estos puntos quedaron por escrito en el consentimiento informado que tuvo que ser firmado tanto por el participante como por la investigadora (Millán, 2017).

Interpretación de resultados

Para la interpretación de resultados, se organizó el análisis de acuerdo a las 3 categorías propuestas, a partir de sus subcategorías propuestas y subcategorías emergentes.

Empezaremos el análisis por la categoría “rol de los operadores de servicios en el cuidado infantil”. La primera subcategoría propuesta: percepción de su rol como operadoras de servicios de cuidado. Cabe señalar que la percepción del propio rol puede estar cargada de elementos relacionados al quehacer profesional que al mismo tiempo se cruzan con la dimensión personal. En este sentido se encontraron diferencias según la procedencia de los operadores de servicio, el primer grupo de entrevistadas quienes provenían de los PRONOEI, frente a las operadoras provenientes de una

ONG. En ese sentido, los hallazgos respecto al primer grupo de entrevistadas pertenecientes al PRONOEI giraron en torno a la condición pasajera de su labor que puede verse relacionados por un lado a la percepción de que su labor, si bien es importante, no es percibida como igual de importante que la de la familia. En ese sentido las entrevistadas resaltan el carácter transitorio de su intervención y el rol central que tienen las familias en el cuidado de sus hijos, más allá de lo que su propia intervención como operadoras puede significar.

Asimismo, es importante anotar cómo este fenómeno podría estar relacionado también con otros aspectos más allá de la naturaleza de la labor. Al respecto, Vasquez y Samajain (2021) mencionan en su estudio que hay una constante rotación de las promotoras comunitarias de los PRONOEI y lo relacionan a variables como el desconocimiento que pueden tener de la función técnico-pedagógica o la situación económica. Respecto a esto último encontramos en las entrevistas con las promotoras, que varias referencias a la pequeña propina que perciben por sus labores: “... es un voluntariado prácticamente” (E7). Al respecto, England (2005) señala que desde la perspectiva de la “devaluación”, la remuneración que se suele percibir por desempeñar trabajos con respecto al cuidado suele ser menor que en otras labores. Esto estaría relacionado principalmente a que estos trabajos suelen ser desempeñados por mujeres y se establece una relación con el rol usualmente relacionado a este género, el de madre que facilitaría esta labor. Cabe resaltar que esta perspectiva también incluye como labores relacionadas al cuidado algunas tales como las de educación, de manera que podríamos sospechar que desde las profesoras coordinadoras puede también existir este descontento.

Otra categoría emergente dentro de las percepciones de las operadoras sobre su rol en el cuidado infantil fue como

percibían su relación como operadoras con las familias con las que trabajan. Las entrevistadas presentan el contraste entre desarrollar un vínculo con características amicales y cercanas con las familias, y al mismo tiempo mantener una línea de profesionalismo en las interacciones con ellas. Por un lado, se sostiene que esta primera orientación hace entrar en confianza a las familias y facilita el ingreso a los hogares, y una mejor recepción de los aportes que la operadora intenta dar. Esto coincide con lo hallado por Kuzma y Romero (2020) en un estudio que también analizaba a los PRONOEI.

Por otro lado, otras entrevistadas resaltan la importancia de mantener una línea de respeto y distancia con las familias en la cual quede claro el rol que cada uno cumple y la distinción de responsabilidades. Al respecto mencionan, “...Nunca perder esa línea de respeto. Porque a veces se confunde como hay tanta convivencia, a veces se pierde esa línea, pero siempre suelo mantenerlo” (E3). Al respecto Ovalle (2022) sostiene que el establecimiento de un distanciamiento que permite la objetividad en su profesión tendría además como otro objetivo el cuidado propio por parte de las operadoras de servicios puesto que ellas pueden verse personalmente afectadas por las realidades de algunas familias.

Otro elemento importante de la relación que se establece con las familias es la percepción que tienen las entrevistadas del cambio conductual que se daría en ellas como meta de sus intervenciones. Es decir que se plantea como parte de su rol de operadores el brindar orientaciones a las familias para mejorar su desempeño. Al respecto, cabe señalar la importancia de la distinción entre la educación infantil, sobre lo cual las entrevistadas suelen ser capacitadas, y la educación de adultos, que comprenderían en principio otros aspectos metodológicos para llegar a las familias. En este sentido sería importante que las operadoras sean capacitadas al respecto,

como han sugerido ya anteriormente otros estudios en poblaciones similares a esta (MIDIS, 2016).

Se realiza además una distinción entre lo que implica brindar orientaciones y como esto se diferencia de obligar a las familias a cambiar: “Nadie te enseña a cuidar. Pero pues yo solamente tengo que dar orientaciones, yo no puedo forzar ni obligar a una mamá que cambie su estilo de crianza” (E3). En este sentido su rol estaría principalmente caracterizado por el brindar estas orientaciones y su alcance estaría a su vez mediado por las decisiones que en última instancia las familias tomen en relación al cuidado de sus hijos. Al respecto Ovalle (2022) señala que persiste este tipo de relación en la cual toda la responsabilidad del cuidado y sus consecuencias recae en la familia, y por tanto de los operadores que trabajan de manera más cercana a ellas en estos aspectos. En ese sentido Rojas (2021) aporta una idea, que los cambios no solo deben ser comprendidos al interior de las familias, sino a nivel cultural. Bajo esta premisa las operadoras de servicios ya no tendrían sobre sus hombros la gran responsabilidad con sus acciones respecto a las familias que atienden, sino que se tendría que aspirar a un trabajo a nivel macro relacionado al establecimiento de un Sistema nacional de cuidados.

En este sentido surge otra categoría emergente relacionada con la siguiente pregunta: ¿cuáles son los soportes que les ayudan en su labor, desde la percepción de las propias cuidadoras? En este sentido, como ya se presentó con anterioridad, hay una diferencia entre los grupos de entrevistadas. Siendo en el caso del primer grupo, PRONOEI, que el soporte percibido sigue el nivel de jerarquía en el cual para las promotoras su soporte principal son sus docentes coordinadoras, quienes a su vez perciben un soporte, aunque

insuficiente, desde sus entes regidores que son las UGEL⁴⁸. Cabe resaltar, además, que este soporte es percibido principalmente en torno a elementos a nivel emocional y espiritual, y no tanto en otros aspectos del lado material, como pueden ser la remuneración o la infraestructura, corroborando lo encontrado en otras investigaciones (Verona, 2020; Vandenbroeck, 2013).

Por último, con relación a la concepción del cuidado ligada con la labor que realizan las operadoras de servicios, aparecieron 3 conceptos relacionados entre sí: cuidado, crianza y educación. En algunos casos se relacionaban los 3 conceptos, englobados en un mismo paquete de acciones referidas al cuidado. Ya en el marco teórico se discutió esta estrecha relación entre la crianza y el cuidado, según la cual este último término englobaría al primero (Bonnet y Pourchez, 2007; Esquivel, et al. 2012; Ovalle, 2020). Sin embargo, también salieron a relucir discrepancias con relación a si se incluye o no el aspecto educativo en la labor que realizan de cuidado. Por un lado, una de las entrevistadas expresó lo siguiente: “pero nosotros damos educación temprana, no estimulación, sino educación temprana, pero trabajamos con la madre y con el padre, fomentamos esa cultura de crianza para los niños, para cómo vamos a trabajar con ellos desde pequeñitos” (E7) haciendo hincapié en que su labor está relacionada al aspecto educativo que también involucra el aspecto de cuidado y crianza. En ese sentido resaltan ideas que se condicen con lo planteado por los documentos oficiales (MINEDU, 2015) respecto a que la labor de los PRONOEI

⁴⁸ Es la unidad de gestión educativa local, responsable de garantizar la adecuada prestación del servicio educativo; y atender los requerimientos de las Instituciones Educativas y de la comunidad educativa.

implica tanto el de brindar un servicio educativo como el de promover prácticas de crianza adecuadas a las familias.

En cuanto a la siguiente subcategoría propuesta, respecto a la experiencia personal las operadoras de servicios de cuidado señalaron la gran importancia de este aspecto en su quehacer laboral. Principalmente destacó la relación establecida con el rol de género asignado a las mujeres respecto al cuidado. Para las entrevistadas se le atribuye a la mujer una mayor capacidad para cuidar de los demás, esto relacionado al instinto maternal que todas tendrían por el hecho de ser mujeres. Desde esta perspectiva la condición de mujer, y además madre, es en muchos casos un valor agregado para su labor en servicios de cuidado infantil. Esto se relaciona con lo que plantean Orozco-Rocha y González-González (2021) con respecto a la feminización del cuidado, siendo que son las mujeres quienes son las que suelen hacerse cargo de las labores de cuidado no solo dentro de los hogares sino también a nivel del mercado. Aspecto que se puede estar observando también en los grupos seleccionados para este estudio, puesto que si bien hubo un esfuerzo para buscar hombres que se dedicaran a estas labores fue imposible incluir alguno en el grupo de informantes.

Por otro lado, otro elemento relacionado a la percepción de la experiencia es su relación con la práctica y cómo por medio de la experiencia es que se logra instrumentalizar la teoría. En este sentido encontramos que esto se relaciona con los hallazgos del estudio de Kuzma y Romero (2020) respecto a que en el caso de las promotoras si bien no es requisito que cuenten con una formación profesional cuentan con la experiencia que les permite tener herramientas prácticas que se evidencian en su actuar con los niños y familias.

En ese sentido, resaltan también la capacitación constante que reciben como complemento a esa experiencia. El valor brindado a la capacitación constante es muy alto y muchas

veces percibido como algo fundamental en su labor. Esto se relaciona con los hallazgos de González (2016) quien señala que las capacitaciones son un elemento importante respecto al desarrollo y permanencia en los programas tanto del personal profesional como del personal de la comunidad. La autora además encontró que la información provista por los materiales técnicos cumple con orientar a los operadores con respecto a los servicios en general pero que la información referida a las intervenciones efectivas se daba sólo por medio de materiales de consulta más generales. Es decir que los operadores cuentan con información, pero es insuficiente y podría ser muchas veces complementada con los alcances que brindan sus superiores directos, como es el caso de las docentes coordinadoras con las promotoras.

Otra subcategoría emergente sería el poder que brinda el conocimiento, al respecto una entrevistada resalta el elemento de poder que el conocimiento les brinda como operadoras frente a los padres de familia con los que trabajan. Puesto que este conocimiento sería visto como un elemento de persuasión respecto al cambio conductual que se buscaría en las familias con relación al cuidado de sus hijos. El uso de información basada en evidencia, que se obtiene de una fuente fidedigna sería entonces superior en comparación a otra información obtenida por otros medios en clave de consejos:

“Porque no es igual como una que ha estudiado educación, didáctica, estrategias, y las personas que acompañan ahí que se les llama madres educadoras, creo yo no sé cuáles son los requisitos para que sean, pero no sé si también estarán en constante capacitación. Porque yo sí, con mis promotoras sí estoy en constante capacitación con ellas y siempre estoy observándolas”. (E5)

En este sentido el elemento de lo extra discursivo, es decir lo que se sale de la información provista por la institución en sus documentos y discursos oficiales no solo tiene un impacto en el conocimiento adquirido por el operador sino en lo que este termina transmitiendo a la familia. Así se podría observar cómo los elementos provistos tanto dentro del discurso oficial, que en muchos casos puede también evidenciar ambivalencias (Villamediana, 2014), como los elementos extra discursivos, que implican también las creencias y experiencias subjetivas de las operadoras, pueden continuar perpetuando discursos en los que se responsabiliza totalmente a la familia del cuidado de los niños.

La segunda subcategoría responde al segundo objetivo específico de describir las percepciones de los operadores sobre el rol de las familias en el cuidado infantil. Resalta en primer lugar la subcategoría “rol de las madres en el cuidado” al respecto las entrevistadas hacen hincapié en el rol central que tiene la madre en asociación a la labor del cuidado. Asimismo, surge una categoría emergente muy interesante, “las madres modelo vs las madres que no cumplen”, puesto que las entrevistadas tendían a categorizar a las madres con quienes trabajan en estos dos grupos. Este mismo planteamiento de dos grupos con características opuestas ha sido encontrado en investigaciones anteriormente (Rivero, 2017), y al respecto se señala que son elementos que, desde lo extra discursivo anteriormente discutido, las operadoras de servicios transmiten a las familias siendo ellas mismas también parte de la estructura social que perpetua estas ideas.

De igual forma con la siguiente categoría “el rol de los padres en el cuidado”, tal como se esperaba, lo primero que las operadoras señalaron es que existe una clara diferencia en comparación al rol materno, y que los casos de padres que cuidan de una manera adecuada son casos aislados. En varios

casos encontramos una crítica a esta imagen tradicional de padre proveedor-madre cuidadora por parte de las operadoras, al respecto una de ellas señala: “Lamentablemente pues aún está muy inmerso esto de que la madre tiene que ser la que pasa mayor tiempo con el niño, mientras trabaja el papá” (E4).

De los resultados asociados a la tercera categoría, cabe resaltar la subcategoría emergente: “poder que tendría la institución frente a las familias”, el cual estaría asociado al conocimiento que imparte y en general a la ayuda que presta, frente a las familias que son percibidas por las operadoras como en una posición inferior y de quienes hay que “estar detrás” para lograr un cambio. Las instituciones, personificadas en los operadores se convierten en los poseedores del saber, un saber-poder que los pone de alguna manera por encima de las familias que atienden. En este sentido Rivero (2017) señala que esto tendría 2 caras, por un lado, un aspecto de este saber-poder proviene de la misma institución que plantea desde su discurso oficial esta tarea de cambio de conducta de las familias respecto a las directrices que ella misma plantea. Por otro lado, no se puede ignorar lo que proviene del propio operador, ese aspecto personal que podría hacer que se posicione frente a las familias con un nivel de superioridad.

Esta dinámica de poder se puede trasladar a nivel macro a la composición del sistema de cuidados, que involucra a otros actores. Contrario a lo que algunas personas creen, los padres no son dueños de sus hijos, ni tampoco lo es el Estado. Aquí la noción de interés superior del niño es importante de ser recordada (Naciones Unidas, 1989). Los niños poseen una multiplicidad de derechos, entre ellos el derecho al cuidado. En este sentido, el Estado tiene la obligación de ofrecer asistencia a los padres en su rol teniendo como referencia que estos no son poderes sobre sus hijos, son derechos limitados

por los derechos de los propios niños, por su interés superior (Cillero, 1998). Aquí el rol del Estado es muy importante para brindar asistencia requerida a los padres. Por ello la importancia del establecimiento de un Sistema Nacional de cuidados como un próximo paso para poder avanzar en términos del logro de una corresponsabilidad de los cuidados al interior de los hogares y fuera de ellos también.

Conclusiones

A continuación, se presentan los hallazgos del presente trabajo, en relación a los objetivos planteados:

1. Entre las percepciones de las operadoras de servicios entrevistadas resaltan elementos como la importancia relacionada a su rol en el trabajo que realizan tanto en relación a los niños como a sus familias. Una preocupación que señalan es el dilema entre el establecimiento de una relación cercana que permita la confianza entre ellas y las familias, y el mantener una línea de profesionalismo que les permita hacer su trabajo.
2. Las entrevistadas resaltaron la importancia que tenía para su labor la experiencia, y como, aunque la teoría es importante, es la experiencia la que permite instrumentalizarla. Al respecto además se encontró que muchas de ellas relacionaban la experiencia para labores de cuidado con el haber sido madres. Habiendo esto último ha sido discutido en términos de los roles de género en la sociedad y los elementos fuera de los discursos oficiales que las operadoras aportan a las intervenciones.
3. Respecto a sus percepciones sobre el rol de la madre y el padre en el cuidado infantil, las entrevistadas resaltaron varias diferencias entre lo que implicaba cada rol

señalando que en las familias con las que trabajan son en su mayoría las madres quienes se hacen más cargo de los cuidados que los padres. El análisis de las entrevistas permitió conocer que estas diferencias entre los roles si bien no son algo negativo o positivo en sí mismo, para las operadoras sí se presentan como percepciones marcadas muchas veces por estereotipos de género.

4. Desde lo evidenciado en las entrevistas, se encuentra que se hace mucho hincapié en cómo la misma familia debe tomar decisiones frente a lo que debe hacer o no con sus hijos, sin embargo, también se maneja la idea de que la información provista por el discurso oficial es lo correcto o lo mejor. Es por ello que las dinámicas de poder dentro (padre, hijos y otros cuidadores) y fuera de las familias (operadores, decisores, Estado en su conjunto) pueden influir en la efectividad de las intervenciones planteadas desde el Estado y/o las ONG, y es importante continuar estudiándolas.

Referencias

- Aguirre Tejada, P. L. (2022). El rol institucional de las actoras comunales en el desarrollo infantil temprano en las niñas y niños de Perú: Estudio de caso del Programa Nacional Cuna Más - Perú. *Punto de Vista*, 12(19), 19–42. <https://doi.org/10.15765/pdv.v12i19.3146>
- Batthyány, K. (Coord.), & Cabrera, M. (Comp.). (2011). *Metodología de la investigación en ciencias sociales: Apuntes para un curso inicial*. Udelar. CSE. <https://doi.org/10.15765/pdv.v12i19.3146>
- Berlinski, S., & Schady, N. (2015). *The early years: Child well-being and the role of public policy*. Development in the

- Americas (DIA) 2015. IDB Flagship Publication.
<http://dx.doi.org/10.1057/9781137536495>
- Bonnet, D., & Pourchez, L. (Eds.). (2007). *Du soin au rite dans l'enfance*. Erès.
- Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., ... & MacMillan, H. (2017). Cuidado del cuidado: Promoción del desarrollo de la primera infancia. *The Lancet*, 389(10064), 91-102.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0140673616313903>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. En R. M. Lerner & W. Damon (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 793–828). John Wiley & Sons Inc.
<http://dx.doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0114>
- Cardini, A., Langou, G., Guevara, J., & de Achával, O. (2017). *Cuidar, enseñar y criar al mismo tiempo: El desafío para las políticas públicas para la primera infancia en Argentina*. CIPPEC. Documento de Políticas Públicas N° 189.
- Cillero, M. (1998). El interés superior del niño en el marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. *Infancia, Ley y Democracia en América Latina*, Análisis Crítico del Panorama Legislativo en el Marco de la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño.
<https://doi.org/10.4067/S0718-34372015000300007>
- Ellis, P. (2016). The language of research (part 8): Phenomenological research. *Wounds UK*, 12(1).
- England, P. (2005). Emerging theories of care work. *Annual Review of Sociology*, 31(1), 381-399.

- Esquivel, V., Eleonor, F., & Jelin, E. (2012). *Las lógicas del cuidado infantil: Entre las familias, el Estado y el mercado*. IDES-Unicef-UNFPA.
- Gómez, G. M., & Agudelo, M. E. (2017). Redes familiares y vecinales en el cuidado de niños y niñas. *Infancias Imágenes*, 16(1), 60-71.
- Gonzalez, P. (2016). *Políticas públicas de desarrollo infantil temprano en el Perú: El caso de las intervenciones efectivas con familia* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/11854>
- Hernández-Sampieri, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill Education.
- Kuzma, A., & Romero, I. (2020). *Factores que contribuyen y limitan el desarrollo de capacidades para el aprendizaje de los niños y niñas del programa PRONOEI ciclo I con sede en Los Olivos* [Tesis de maestría]. Repositorio PUCP. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/178668>
- Lamaute-Brisson, N. (2013). Redistribuir el cuidado: Para un nexo de políticas públicas. En *Redistribuir el cuidado*. Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).
- Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social. (2016). *Sistematización del Programa Nacional Cuna Más. Informe de evaluación*. Midis.
- Naciones Unidas. (1989). *Convención sobre los derechos del niño*. <https://doi.org/10.18356/51f8034c-es>
- ONU Mujeres. (2014). *Por qué nos preocupamos de los cuidados*. Centro de capacitación de ONU Mujeres.

- Organización Mundial de la Salud & Unicef. (2018). *Nurturing care for early childhood development: A framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*. OMS. http://www.who.int/maternal_child_adolescent/child/nurturing-care-framework/en/
- Orozco-Rocha, K., & González-González, C. (2021). Familiarización y feminización del trabajo de cuidado frente al trabajo remunerado en México. *Debate Feminista*, 62, 117-141. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2021.62.2276>
- UNICEF. (2020). *Primera infancia: Realidad y retos para una atención integral e inclusiva*. <https://www.unicef.org/peru/publicaciones>
- Vandernbroeck, M. (2013). Los retos profesionales en contextos educativos diversos e inciertos. En I. Seda & R. Pastor (Coords.), *Perspectivas múltiples en el cuidado y bienestar infantil*.
- Vásquez Pérez, J. K., & Samajaín Kiak, L. (2021). Desempeño docente de las promotoras educativas comunitarias de los programas no escolarizados de educación inicial, distrito de Nieva Amazonas. *SENDAS*, 2(2), 39-57. <https://doi.org/10.47192/rcs.v2i2.62>
- Villamediana, V. (2014). Representaciones del cuidado infantil como problema de políticas públicas en el Estado ecuatoriano: Ambivalencias y cambios potenciales. *Revista de Ciencias Sociales*, 50, 97-110. Flacso.
- Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology*. McGraw Hill Education.

