

Diversia

Educación y Sociedad

COMITÉ EDITORIAL

Héctor Raúl Irrazabal
Edita Núñez
Fabián Barrera
Eliana Ahonzo
Oscar Dávila

Jorge Inzunza
Astrid Oyarzún
Juan Claudio Silva
Marisol Contreras

Diversia. Educación y Sociedad es una publicación que semestralmente editan el Centro de Estudios Sociales CIDPA y el Programa Equipo de Psicología y Educación del Departamento de Psicología perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Definida como una revista especializada en temas de educación y sociedad, de carácter multidisciplinaria, que publica aportes provenientes de las ciencias sociales, educación y humanidades; y recibe trabajos que se inscriban en la categoría de artículos, ponencias o comunicaciones a congresos, artículos de revisión, estados del arte, ensayos y afines, que vengan de parte de profesionales de las áreas mencionadas.

ISSN: 0718-6789 Versión Impresa

© Ediciones CIDPA/Programa EPE, noviembre de 2010

Centro de Estudios Sociales CIDPA

Condell 1231 Piso 4 Valparaíso Chile

Fono (56-32) 259.69.66

E-Mail: cidpa@cidpa.cl

Página Web Internet: WWW.CIDPA.CL — WWW.CIDPA.ORG

Programa Equipo de Psicología y Educación, Departamento de Psicología,
Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile

Ignacio Carrera Pinto 1045 Ñuñoa Santiago

Fono (56-2) 978.77.94

E-Mail: epe@uchile.cl

Página Web Internet: WWW.PROGRAMAEPE.CL

Editor responsable: Héctor Raúl Irrazabal (raul@cidpa.cl)

Composición y portada: GONZALO BRITO, Área de Comunicaciones CIDPA

Corrección: MANUEL TAPIA CHACANA

Traducciones: ELISABETE BAPTISTA DE OLIVEIRA y LUCÍA PODESTÁ

Impresión: Productora Gráfica Andros. Fono (56-2) 555.87.33 Santiago

Los volúmenes de *Diversia. Educación y Sociedad* están disponibles en formato electrónico en WWW.CIDPA.ORG y WWW.PROGRAMAEPE.CL

HECHO EN CHILE / PRINTED IN CHILE / IMPRESSO EM CHILE

ÍNDICE

PRESENTACIÓN	7
FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE	9
<i>Formação, trabalho docente e sustentabilidade na sociedade contemporânea</i>	11
ELOY ALVES FILHO y MARIA RITA APRILE	
<i>Epistemologías del proceso de escritura en educación parvularia. Una mirada oblicua a la gestión del conocimiento y la práctica pedagógica</i>	37
JAVIER HIDALGO CABEZAS	
IGUALDAD Y DESIGUALDAD EN EL SISTEMA EDUCATIVO	63
<i>A internacionalização da educação superior no contexto da mundialização do capital</i>	65
SUELY FERREIRA	
<i>Inequidades en la educación pública chilena: el aporte municipal en la subvención escolar</i>	89
LUIS GARRIDO VERGARA	
<i>«Si vas para Chile»: consideraciones, contextos, debates y desafíos del sistema educacional chileno ante la interculturalidad desde una mirada crítica</i>	113
MARCELA GUZMÁN, RODRIGO MARDONES y DANIEL CHEUQUE	

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA	141
<i>Estrategias de intervención en convivencia escolar.</i> <i>Posibilidades del sujeto más allá de la disciplina</i> MIGUEL ÑANCUPIL DUARTE	143
<i>La inocencia pedagógica o la inadecuación al contexto. Análisis</i> <i>de clases y los alcances de la acción educativa</i> GONZALO BELTRÁN SALAZAR	165

PRESENTACIÓN

El presente número de la *Revista Diversia. Educación y Sociedad*, recorre tres temas desde diferentes entradas: formación y trabajo docente, igualdad y desigualdad en el sistema educativo, y pedagogía y didáctica. El primer tema lo compone «Formação, trabalho docente e sustentabilidade na sociedade contemporânea», artículo que introduce el concepto de «sustentabilidad» para fundamentar una formación docente entendida de un modo más amplio. Además lo integra «Epistemologías del proceso de escritura en educación parvularia», que permite reflexionar sobre la significación del lenguaje escrito, la producción de texto y la labor del registro en el quehacer de los profesionales de la educación.

Un segundo tema —igualdad y desigualdad en el sistema educativo— lo forma «A internacionalização da educação superior no contexto da mundialização do capital», que presenta un contenido de suma relevancia y actualidad en la perspectiva de búsqueda de cambios orientados hacia una mayor igualdad de oportunidades en el acceso, permanencia y egreso de los jóvenes de la educación superior, en un claro sentido de redemocratización de oportunidades sociales y mayor equidad educativa. Luego, el texto «Inequidades en la educación pública chilena: el aporte municipal en la subvención escolar», aborda un aspecto novedoso de la política educacional chilena, específicamente el esquema de financiamiento desde el aporte complementario que realizan los municipios; asimismo se avanza

en el planteamiento de algunas preguntas de relevancia como si es adecuado que sean los municipios entidades que deban financiar la educación. Como tercer artículo se encuentra «*Si vas para Chile'*: consideraciones, contextos, debates y desafíos del sistema educacional chileno ante la interculturalidad desde una mirada crítica», donde se analiza críticamente la discrepancia entre una educación en la diferencia y una educación en la diversidad, propone un enfoque pertinente que nos permita el encuentro tanto de los pueblos originarios como de los inmigrantes que participan de sus aulas.

En el tercer tema —Pedagogía y Didáctica— «Estrategias de intervención en convivencia escolar. Posibilidades del sujeto más allá de la disciplina» sugiere una forma de construcción del saber que potencie el desarrollo del sujeto en una dinámica en que el conocimiento emerja de su experiencia histórica y cotidiana y se vuelva útil para sí mismo. Se encuentra también «La inocencia pedagógica o la inadecuación al contexto. Análisis de clases y los alcances de la acción educativa», donde se explica cómo escuelas y liceos públicos están abordando desde el cotidiano la educación de jóvenes en condición de pobreza.

EL EDITOR

VALPARAÍSO – SANTIAGO (CHILE), NOVIEMBRE DE 2010

FORMACIÓN Y TRABAJO DOCENTE

FORMAÇÃO, TRABALHO DOCENTE E SUSTENTABILIDADE NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

ELOY ALVES FILHO*
MARIA RITA APRILE**

RESUMO

A formação e o trabalho docente constituem processos historicamente construídos. Portanto, estão sujeitos às múltiplas influências e impactos presentes na sociedade contemporânea, caracterizada por transformações de toda ordem, que colocam em risco a sustentabilidade socioeconômica e ambiental das populações e grupos sociais. Considerando que, nesse contexto, ocorre a formação para a docência e efetiva a sua atuação profissional, o estudo analisa alguns aspectos relacionados ao cenário da contemporaneidade marcado pelas tensões geradas dos embates entre os paradigmas da *modernidade* e da *pós-modernidade*. Destaca as influências desses embates sobre a leitura e interpretação do mundo; os novos requisitos do mundo do trabalho e a relação entre a educação e a cultura, destacando o compromisso dos docentes em relação à condição da sustentabilidade social. A necessária sustentabilidade ambiental e socioeconômica passa por um projeto educacional voltado à formação de docentes competentes, críticos e comprometidos com a sustentabilidade em todas as suas manifestações.

PALAVRAS CHAVE: CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES, SUSTENTABILIDADE,
EDUCAÇÃO SUPERIOR, TRABALHO DOCENTE

-
- * Doutor em história econômica e mestre em sociologia rural pela Universidade de São Paulo. Professor e pesquisador da Universidade Federal de Viçosa (UFV), Viçosa (MG), Brasil. Correo electrónico: eaFilho@ufv.br.
 - ** Doutora em educação e mestre em educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. Professora de sociologia da Universidade Bandeirante de São Paulo (UNIBAN). Correo electrónico: ritaaprile@hotmail.com.

FORMACIÓN, TRABAJO DOCENTE Y SUSTENTABILIDAD EN LA SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA

RESUMEN

La formación y el trabajo docente constituyen procesos históricamente contruidos. Por lo cual están sujetos a las múltiples influencias e impactos presente en la sociedad contemporánea, caracterizada por transformaciones de todo orden que colocan en riesgo la sustentabilidad socioeconómica y ambiental de las poblaciones y grupos sociales. Considerando que, en este contexto, ocurre la formación para la docencia y su efectivo desempeño profesional, el estudio analiza algunos aspectos relacionados al escenario de la contemporaneidad marcado por las tensiones generadas por los choques entre los paradigmas de la modernidad y la posmodernidad. Destaca las influencias de esas tensiones sobre la lectura e interpretación del mundo; los nuevos requisitos del mundo del trabajo y la relación entre la educación y la cultura, destacando el compromiso de los docentes en relación a la condición de la sustentabilidad social. La necesaria sustentabilidad ambiental y socioeconómica pasa por un proyecto educacional orientado a la formación de docentes competentes, críticos y comprometidos con la sustentabilidad en todas sus manifestaciones.

PALABRAS CLAVE: CAPACITACIÓN DE PROFESORES, SUSTENTABILIDAD,
EDUCACIÓN SUPERIOR, TRABAJO DOCENTE

TRAINING, EDUCATIONAL WORK AND VIABILITY IN THE CONTEMPORARY SOCIETY

ABSTRACT

The formation and the educational work historically constitute constructed processes. Thus they are subject to the multiple influences and present impacts on contemporary society, characterized by transformations of all order that place in risk the socioeconomic and environmental viability of the social populations and groups. Considering that in this context, the formation for teaching and its effective professional performance, the study analyzes some aspects related to the scene of the contemporary marked by the tensions generated by the shocks between the paradigms of modernity and the post-modernity. It emphasizes the influences of those tensions on the reading and interpretation of the world; the new requirements of the world of work and the relation between education and culture, emphasizing the commitment of the teachers in relation to the condition of social viability. Necessary environmental and socioeconomic viability passes through educational and oriented educational project to the formation of competition, critics and it jeopardizes the viability in all its manifestations.

KEY WORDS: TEACHER TRAINING, VIABILITY, HIGHER EDUCATION,
EDUCATIONAL TEACHING

1. INTRODUÇÃO

NAS ÚLTIMAS DÉCADAS, OS debates e pesquisas sobre a formação e o trabalho docente têm sido recorrentes na literatura acadêmica internacional. Ampliam-se os questionamentos sobre a temática, que passa a ser discutida em articulação com outras questões emergentes da sociedade contemporânea e em meio a uma pluralidade de *olhares* interdisciplinares. Trata-se, sobretudo, de um campo de conhecimento que se constrói e se reconstrói no âmbito das políticas públicas, das diretrizes curriculares, dos avanços das teorias e práticas pedagógicas, do meio ambiente e das tensões de toda a natureza presentes no cotidiano escolar.

A formação e o trabalho docente e sua relação com a condição da sustentabilidade socioambiental na sociedade contemporânea constituem o foco deste estudo, que se apóia em duas premissas. A primeira delas considera a formação para a docência enquanto o preparo profissional que resulta do domínio de um conjunto de referenciais teóricos e de práticas relacionadas ao *ser* e ao *fazer* docente que, por sua vez, configura um processo suscetível às múltiplas influências e impactos oriundos das transformações, em curso, no mundo atual. É nesse cenário que também se efetiva o trabalho da docência, independente do grau ou do nível de ensino. Pode-se afirmar, portanto, que ambos os processos —formação e trabalho docente— são historicamente construídos. A segunda premissa considera que cabe aos docentes a preparação de um conjunto significativo de atores sociais que certamente irão atuar como sujeitos responsáveis por viabilizar os processos de sustentabilidade social e ambiental, em todas as suas formas e manifestações.

De início, é importante esclarecer que *sustentabilidade* constitui um termo polissêmico, e como tal, dotado de várias interpretações. Uma delas reduz a sustentabilidade à permanência ou manutenção de uma determinada situação ou estado de coisas. Bastante utilizada em relação às chamadas «ilhas de sobrevivência», esse tipo de abordagem tem sido questionada por autores que a consideram *idealista*, uma vez que se opõe à

dinâmica intrínseca à sobrevivência humana, caracterizada principalmente por sua capacidade de adaptação, mudança e transformação. No âmbito dessas «ilhas», predominam as ações conservadoras e a manutenção de valores tradicionais e patriarcais. O acesso aos níveis mais elevados de escolaridade é substituído por conhecimentos passados das gerações mais velhas às mais novas. E, dessa forma, a exclusão escolar é considerada um processo natural. Ainda que essas «ilhas» guardem certa autonomia em relação ao modelo de sociedade capitalista, acabam por reafirmá-lo na medida em que produzem as matérias primas necessárias à sua reprodução (Cordeiro, 1995).

Outra interpretação em relação ao termo sustentabilidade é a que lhe atribui o significado de crescimento e/ou desenvolvimento. Enquanto, o crescimento é fundamentalmente quantitativo, o desenvolvimento se estrutura na capacidade gradativa de *sustentabilidade* —como parte de um mecanismo que não se desvincula das demais demandas sociais e econômicas presentes na sociedade—. A sustentabilidade resultaria da utilização de medidas de eficiência tecnológica reguladoras do aproveitamento dos recursos da natureza, visando ao controle de seus fluxos excedentes e à redução dos desperdícios, sem impor limites aos ritmos de expansão do atual modelo de acumulação (Mazzotti, 1998).

Essa visão de sustentabilidade é criticada por alguns autores por considerarem que a deterioração e a degradação do planeta resultariam do próprio crescimento e expansão do sistema de acumulação dominante (DeLuiz, Novicki, 2004; Jacobi, 2005). E, na medida em que a matriz discursiva se fundamenta na lógica da economia de mercado, à educação cabe a incumbência de atender às necessidades imediatas do mundo do trabalho. Sob essa perspectiva, a educação básica, considerada suporte para que os indivíduos possam adquirir qualificações profissionais mais amplas e complexas, adquire uma visão reducionista, ou seja, é substituída por treinamentos instrumentais que se destinam a atender necessidades pontuais do mundo produtivo. De fato, esses treinamentos não preparam os trabalhadores para garantir a sua sustentabilidade profissional em razão da própria dinâmica do mundo do trabalho que,

periodicamente, exige novas qualificações e novos requisitos profissionais.

Neste estudo, a *sustentabilidade* não é entendida apenas como a preservação e/ou utilização racional do meio ambiente. Supõe, sobretudo, a incorporação de processos de inclusão social de diferentes grupos e segmentos da sociedade que buscam formas de acesso à educação, saúde, moradia, preparação, conquista e manutenção do trabalho, entre outros aspectos, condições essenciais para a construção de uma sociedade democrática (Acselrad, Leroy, 1999).

Avançando nessa direção, Leff (2001) considera que a sustentabilidade corresponde ao equilíbrio dinâmico entre as necessidades das sociedades humanas e a capacidade da natureza de satisfazê-las, respeitados os processos metabólicos e cultural-simbólicos, implicados nesta relação. Nesse sentido, as sociedades sustentáveis combatem o desperdício, levam em conta o processo coletivo e o bem comum sem violar os direitos individuais da pessoa.

Ainda, nessa direção, é importante destacar que em um projeto de desenvolvimento sustentável, entendido como um processo integral e integrado, o processo educacional desempenha uma função primordial, especialmente, no que se refere às sociedades que ainda não são sustentáveis. Nesse caso, cabe aos educadores, atuar como mediadores na disseminação universal de conteúdos e de práticas de educação ambiental, seja nas atividades escolares intra ou extracurriculares que se efetivam em todos os espaços públicos ou privados.

Embora se atribua à educação ambiental um papel crucial em relação à construção e efetivação de um projeto socioambiental sustentável, este papel não pode ser considerado salvacionista e nem de responsabilidade unicamente da escola, posto se tratar de um projeto de responsabilidade de toda a sociedade. Contudo, quando se trata da sociedade atual, a educação orientada para a sustentabilidade é processual e plasmada ainda em uma cultura de transição complexa e contraditória quanto aos seus valores e proposições, condição que restringe a viabilização de um projeto dessa natureza. Por essa razão, terá que contar com instrumentos, pedagogias e objetos de cultura que

ainda fazem sentido em um mundo regido pela lógica da insustentabilidade.

Quando se trata da educação formal básica, o desafio consiste em vincular uma pedagogia do ambiente, crítica, transformadora e emancipadora a uma pedagogia de complexidade, contraditória, fragmentada e limitante, própria da sociedade contemporânea. Esse desafio implica em revalorizar o pensamento crítico, reflexivo e propositivo frente às condutas automatizadas, que são geradas pelo pragmatismo e pelo utilitarismo atuais. Neste sentido, a educação adquire um sentido estratégico na condução do processo de transição de um estado à beira do caos ambiental e das desigualdades para uma sociedade sustentável.

A concretização dessa proposta exige uma capacitação tanto da comunidade, quanto dos responsáveis pelo processo educacional direcionada à disseminação de uma nova concepção de relação entre o homem e o ambiente, bem como de práticas dela recorrentes. Trata-se sobretudo de imprimir uma nova *racionalidade* ambiental à relação homem e meio ambiente, que promova o resgate e a revalorização dos saberes tradicionais, em uma perspectiva em que esses saberes se amalgamem com os conhecimentos científicos e tecnológicos modernos.

Estudos de Ignacy Sachs (2006) sobre a questão do desenvolvimento sustentável apontam para uma concepção de sustentabilidade, que vem sendo debatida na comunidade acadêmica, dada à abrangência e completude que encerra em relação à temática, uma vez que engloba a quase totalidade das dimensões que compõem a sociedade contemporânea. Segundo o autor, na busca por uma sociedade desenvolvida, a sustentabilidade requer como base oito (8) dimensões ou critérios a serem considerados englobando tanto variáveis econômicas como sociais e ambientais:

- Sustentabilidade social: vinculada ao padrão estável de crescimento, melhor distribuição de renda com redução das diferenças sociais.
- Sustentabilidade cultural: que visa à realização de mudanças em harmonia com a continuidade cultural vigente.
- Sustentabilidade ecológica: que se vincula ao uso efetivo

- dos recursos existentes nos diversos ecossistemas com a mínima deterioração ambiental.
- Sustentabilidade econômica: que se relaciona ao fluxo constante de inversões públicas e privadas, além da destinação e administração corretas dos recursos naturais.
 - Sustentabilidade ambiental: que permite aos ecossistemas naturais realizar a sua autodepuração.
 - Sustentabilidade territorial: que visa à eliminação de disparidades interregionais, a destinação igualitária de investimentos públicos e a conservação da biodiversidade pelo ecodesenvolvimento.
 - Sustentabilidade no âmbito das políticas nacionais: que passaria por níveis razoáveis de coesão social, democracia e capacidade institucional do Estado para implementar um projeto nacional.
 - Sustentabilidade no contexto das políticas internacionais: que passaria pela garantia de paz assegurada pelo fortalecimento da ONU, controle do sistema financeiro internacional, por uma verdadeira cooperação científica e pela diminuição das disparidades sociais, entre o norte e o sul.

Como se pode depreender de forma clara, as oito dimensões, englobam mais aspectos sociais e ambientais do que econômicos, revelando assim, ser esta, uma abordagem muito mais abrangente do que os conceitos de desenvolvimento empregados em passado recente.

Fica implícito nas dimensões desta abordagem o caráter dinâmico da sociedade uma vez que aquelas variáveis são inter-relacionadas e, cada vez que ocorrer uma mudança em algum aspecto ocorrerá interferência no outro, requerendo alterações e aperfeiçoamentos de forma constante e contínua. Daí a necessidade dos conteúdos curriculares, acadêmicos e a formação continuada dos professores de estarem constantemente atualizados para o exercício do magistério.

Assim entendida, a sustentabilidade assume um sentido mais amplo que inclui questões relacionadas à preservação da natureza, à observância dos direitos humanos e à construção de uma sociedade mais justa e solidária, no âmbito regional e mundial. Aos docentes caberia transmitir conteúdos e mobilizar práticas conscientes, críticas e criativas em relação à base de

sustentação da vida e em oposição às formas inconseqüentes e prejudiciais de agir na esfera ambiental, cultural, econômica e social. Considerando que as questões climáticas e ambientais somente recentemente foram incluídas nos debates acadêmicos e nas pautas das discussões das questões econômicas e políticas, os docentes, tanto os que em período de formação nas universidades, quanto aqueles que já estão no exercício da função, necessitam de um processo formativo que inclua, além do conteúdo tradicional e técnico, uma abrangente e profunda formação sobre as sustentabilidades sociais, ambientais e econômicas, conforme as dimensões destacadas por Sachs (2006).

2. FORMAÇÃO E TRABALHO DOCENTE E O CENÁRIO DA CRISE CONTEMPORÂNEA

Boa parcela das propostas curriculares contempla conteúdos relacionados à questão da sustentabilidade por meio da disciplina educação ambiental. Entretanto, em boa parte das vezes, esses conteúdos são transmitidos de forma desarticulada das demais disciplinas e/ou áreas de conhecimento, portanto, em uma perspectiva contrária a uma abordagem interdisciplinar. Esse tratamento limitado e fragmentado da questão ambiental também desvincula a temática de outras questões de ordem social, econômica, política e cultural, que estão presentes na sociedade atual e resultam na reprodução de uma visão de mundo dualista, que dissocia as dimensões: sociedade e natureza. Essa dicotomia faz com que a luta pela proteção da natureza se apresente prioritária em relação à luta pela justiça e pela igualdade social, em vez de serem consideradas intrinsecamente vinculadas (Loureiro, 2009). Como parte dessa visão dicotômica, a sustentabilidade é encarada como uma questão pessoal, cabendo unicamente ao indivíduo a responsabilidade pela situação de degradação em que se encontra o meio ambiente, deixando, pois, de considerar o papel do Estado e das demais instituições.

Isso posto, nos leva a afirmar que tanto a formação quanto o trabalho docente não podem ser analisados independentes do cenário da *crise* que atualmente atinge todos os setores da vida social e ambiental. Essa *crise* se expressa, sobretudo, no enfra-

quecimento de valores éticos, sociais e culturais e no caráter paradoxal dos avanços científicos e tecnológicos que, de um lado, concorrem para a chamada globalização do mundo moderno e, de outro, proporcionam a exclusão perversa de inúmeros grupos e populações em relação às suas benesses. A esse quadro de exclusão que coloca em risco a sustentabilidade social, econômica e cultural de inúmeros países e grupos populacionais se acrescenta a evidente e crescente degradação do meio ambiente e de seu ecossistema, comprometendo ainda mais a qualidade de vida. Na esfera educacional, a *crise* se manifesta, entre outras variáveis, nos dissensos e desacertos em relação às políticas públicas, à legislação, aos sistemas de avaliação e às expectativas dos alunos e da sociedade em geral.

Uma dos indícios reveladores da crise contemporânea diz respeito à tensão entre a chamada *modernidade* (Habermas, 1990; Kurz, 1996), fundada no paradigma epistemológico da ciência moderna, da lógica racional e científica e nas verdades absolutas (Santos, 1996) e na emergência de um novo ideário filosófico e cultural denominado *pós-modernidade* (Harvey, 1992). Ambos, modernidade e pós-modernidade, incorrem em tensões que envolvem, entre outras dimensões, o mundo do trabalho, a educação, a cultura e o meio ambiente, causando impactos e desajustes para a sustentabilidade da sociedade e da natureza. Trata-se, pois, de uma crise que se manifesta em toda sua plenitude nas condutas sociais, inclusive, nas autodestrutivas e na degradação da natureza que se refletem no bem estar e na qualidade de vida das pessoas (Jacobi, 2005).

São ampliados, nesse contexto, os debates sobre os pressupostos que deram sustentação ao projeto da modernidade. Essas discussões não são recentes. Remontam ao cenário do século XVIII, marcado por grandes transformações políticas, sociais e culturais e pela influência do Iluminismo, corrente vigorosa e hegemônica de pensamento, que defendia o uso da razão como o único caminho viável e possível para leitura e interpretação da realidade e, portanto, de entendimento e de explicação das questões referentes à natureza e à sociedade. Para os filósofos iluministas, as formas irracionais do pensamento impregnadas de crenças e mitos religiosos seriam substituídas pelo conhe-

cimento comprovado por regras e métodos das ciências naturais e exatas (Santos, 2002). A inteligência humana e a razão universal permitiriam a construção de uma nova sociedade fundada na igualdade, na justiça e na liberdade humana e, sobretudo, voltada ao progresso da humanidade (Harvey, 1992).

No projeto da modernidade, caberia aos docentes traduzir e disseminar entre os alunos valores como justiça, igualdade e distributividade, especialmente, na escola pública. Contudo, o aparato escolar não deu conta de realizar a parcela que lhe coube no projeto de democratizar —em todos os níveis— as oportunidades de acesso à educação básica, bem como de garantir a qualidade do ensino indistintamente para todos os indivíduos. Esses aspectos, recorrentes nas pautas das discussões mundiais sobre a questão da educação, atribuem à escola básica como um dos maiores fracassos da modernidade (Cavaliéri, 1999).

No âmbito da educação superior, o projeto da modernidade se revela na fragmentação dos campos de conhecimento rigidamente delimitados, traduzidos nas disciplinas integrantes das áreas denominadas exatas, humanas e biológicas, o que imprime à organização dos cursos uma característica intrínseca à concepção positivista de ciência. As disciplinas traduzem um conjunto de conhecimentos supostamente apolíticos e estruturados a partir de uma lógica racional, científica e objetiva. As propostas curriculares tendem a separar a ciência da tecnologia; os conteúdos dos métodos e processos; a teoria da prática, a ética e a bioética no preparo para o exercício profissional. Os alunos egressos dos cursos são preparados para as profissões demarcadas para atender às demandas do mundo produtivo (Aprile e Barone, 2006).

O mundo do trabalho é também um segmento denunciante da crise da modernidade. Crescentes pressões da classe trabalhadora, desde fins dos anos de 1960, colocam em xeque o modelo fordista-taylorista de produção, fundado na racionalidade taylorista, na divisão polarizada das funções intelectuais e instrumentais; na exigência de ritmos intensos de produtividade; no incentivo à competitividade acirrada e nos estilos gerenciais excessivamente verticalizados e controladores. Nesse contexto, o apelo à formação e à aprendizagem enquanto um pro-

cesso permanente na vida do indivíduo tende a ser predominantemente orientado para a adaptabilidade, a empregabilidade e a aquisição de vantagens competitivas, num quadro de crise do Estado de Bem Estar e de esbatimento do seu papel na educação (Alves Filho e Salcides, 2007). Em oposição a esse quadro, os movimentos dos trabalhadores se intensificam e, em alguns países, contam com o apoio de outros segmentos da sociedade, entre eles, os estudantes e intelectuais, como foi o movimento de 1968, na França. Os trabalhadores reivindicam melhores condições de trabalho e a retomada de conquistas trabalhistas históricas, entre elas, o pleno emprego, férias remuneradas, jornada de trabalho limitada, salários fixos e a aposentadoria por tempo de serviço (Harvey, 1992). A essas reivindicações, os trabalhadores passam a incluir maior nível de escolaridade em razão da exigência do atendimento aos critérios mais rigorosos de recrutamento e de seleção, entre eles, maior tempo de estudos, domínio de novas e sofisticadas linguagens, além da condição efetiva para a utilização de novas capacidades no trabalho.

3. TENSÕES ENTRE OS PARADIGMAS DA MODERNIDADE E DA PÓS-MODERNIDADE

Nos anos de 1970, novas formas de ler e interpretar o mundo se opõem às doutrinas modernistas. Mudanças de toda ordem sugerem uma revisão dos fundamentos epistemológicos da modernidade. A sociedade contemporânea requer a constituição de um novo *modus vivendi* haja vista que os confrontos entre os paradigmas da modernidade e da pós-modernidade colocam em questão a ênfase nas verdades absolutas, no progresso linear, no planejamento racional da ordem social, na padronização do conhecimento e da produção, com repercussões sobre a relação entre o homem e o meio ambiente.

Habermas (1990) e seus seguidores consideram a modernidade um projeto inacabado por não se verificar uma ruptura radical de seus princípios originais. O autor endossa as críticas ao poder da razão absoluta que, em sua opinião, suprime as relações dialógicas entre os homens e os transforma em meros

observadores. Discorda, porém, dessas críticas quando os autores tentam ignorar o contexto da racionalidade. Conforme consta de sua obra *Discurso filosófico da modernidade* (1990), Habermas propõe a substituição do paradigma da razão absoluta pelo paradigma da *razão comunicacional* em que a posição dos sujeitos —de meros observadores— se desloca para a posição de sujeitos críticos, dialógicos e participantes da construção de seus planos de ação sem desconsiderar o contexto da racionalidade.

Autores pós-modernos, como Lyotard (1985) e seus adeptos, defendem a emergência de um novo paradigma epistemológico —denominado *pós-modernidade*— com repercussões sobre todos os setores da vida social, econômica, política e cultural. O autor compara o momento atual a um caleidoscópio constituído por múltiplos jogos de linguagem regidos por regras próprias e acima dos interesses grupais. Rechaça as teorias, doutrinas e discursos qualificados de universais, quais sejam as metalinguagens, as metanarrativas e as metateorias em relação à evolução da humanidade e a todos os fatos e coisas, como é o caso do cristianismo, considerado a mais antiga narrativa ocidental, ou das abordagens oriundas da economia política de inspiração marxista. As teorias pós-modernas priorizam o pluralismo do discurso, a heterogeneidade de estilos de vida e a diferença como forças libertadoras para a redefinição do discurso cultural. O projeto pós-moderno de sociedade constitui uma espécie de reação e/ou de rejeição às lutas e conquistas que, ao longo da história, possibilitaram aos movimentos sociais e à humanidade a conquista de direitos essenciais da cidadania. O conhecimento é considerado contingente e circunstancial e são rejeitadas as teses referentes à visão histórica de construção da humanidade, em que se inclui a luta pela sustentabilidade, em todas as suas manifestações, ao longo da história.

No mundo do trabalho, uma nova racional produtiva indica que formas rígidas de gestão e de organização do trabalho começam a ser flexibilizadas.¹ O modelo da especialização ou

1 Frente aos impactos provocados pela introdução de novas formas organizacionais e tecnológicas, Harvey (1992) alerta para o perigo da superestimação do aumento da flexibilidade, ao ima-

acumulação flexível em substituição e/ou em utilização concomitante ao modelo fordista se caracteriza por novos padrões gerenciais e organizacionais. Prevê-se maior comunicação entre chefias e subordinados, incentivo ao trabalho cooperativo e em equipes, além de maior participação e autonomia dos trabalhadores em relação ao planejamento e controle dos processos produtivos (Harvey, 1992). Contudo, não há evidências de que o modelo da flexibilidade contenha elementos substantivos que apontem para transformações radicais. As características do modelo de acumulação taylorista-fordista permanecem. E, entre elas, a separação entre o planejamento e a execução do trabalho. A diferença consiste na existência de fluxos de informações que pressupõem uma interação constante entre os trabalhadores e as etapas de produção, bem como a utilização de formas sofisticadas de controle e acompanhamento do processo produtivo (Castells, 2002).

A revolução das tecnologias de informação e de comunicação corrobora para a consolidação de uma nova forma de sociedade, caracterizada principalmente pela utilização de novos padrões tecnológicos baseados na microeletrônica, na informática e na robótica, constituindo o que alguns autores denominam de *nova era da informação*, *revolução microeletrônica* ou *terceira revolução industrial*. As novas tecnologias de informação e comunicação que supõem a utilização de novas e sofisticadas formas de linguagem assumem parte significativa das atividades desempenhadas pelos trabalhadores, tornando-as mais simplificadas, mais ágeis e exigindo menor esforço físico. Contudo, o emprego das novas linguagens, como a microeletrônica, requer maior tempo de escolaridade e níveis mais elevados de qualificação profissional, ambos considerados essenciais para a mobilização de novos referenciais e de novos códigos de leitura e de interação com a realidade (Aprile, 2007). Cada vez mais, são requeridas operações mentais que permitam aos profissionais transformar símbolos em ações de máquinas inteligentes, bem como interagir com o cérebro das máquinas para

ginar-se que o fordismo tenha perdido toda a sua força e que o mundo esteja diante de uma ruptura radical do capitalismo.

decodificar suas mensagens, acompanhar e avaliar a execução das operações (Machado, 1994).

Além dessas competências, também são exigidas e valorizadas as habilidades de relacionamento, de comunicação e de interação conjugadas à polivalência e à multifuncionalidade, que correspondem à capacidade de rotação do trabalhador por diferentes postos de trabalho, o que concorre para uma visão de conjunto do processo produtivo. Criatividade, inovação e dinamismo também são considerados atributos de personalidade essenciais para a execução de um trabalho rico, variado e diversificado e, ao mesmo tempo, para permitir aos profissionais resolver problemas e/ou responder com agilidade e eficácia às solicitações demandadas do cotidiano de trabalho (Aprile e Barone, 2006).

Nesse contexto, resultados contraditórios se evidenciam em decorrência do emprego de novas tecnologias, da diminuição de postos de trabalho e do desemprego. Parcela significativa de trabalhadores é excluída do mundo do trabalho em virtude de não atenderem às novas exigências profissionais. Nesse quadro de desumanização do trabalho, é evidente que as novas tecnologias colocam em risco a sustentabilidade de alguns postos de trabalho e, em decorrência, a sustentabilidade do próprio emprego, na sociedade contemporânea.

A tensão entre o moderno e o pós-moderno se revela no âmbito político pela consolidação das teorias liberais e do neoliberalismo, considerados uma versão pós-moderna do capitalismo (Queiroz, 1996). De um lado, o Estado reduz drasticamente o seu papel em relação ao atendimento às necessidades sociais e às reivindicações econômicas da população e, ao mesmo tempo, favorece a livre iniciativa do mercado e defende a privatização das instituições sociais, além de transferir parte de sua responsabilidade social para a economia privada. Problemas, até então, restritos às pautas de discussão das nações, ultrapassam as fronteiras de cada país e passam a integrar os debates políticos de âmbito internacional. Entre esses problemas, o desemprego, a educação, as epidemias, a fome, a miséria, o narcotráfico e a degradação ambiental são discutidos sob uma perspectiva que pressupõe uma relação entre o local e o

global, indicativo que o mundo se globalizou não só em suas dimensões econômicas, mas também em suas dimensões políticas, culturais e ambientais. Na medida em que esses problemas colocam em risco a sustentabilidade social e natural são abertos espaços para que diferentes segmentos da população comecem a intensificar suas iniciativas em prol da manutenção e/ou resgate da sustentabilidade nos aspectos pertinentes ao social e ao meio ambiente.

No contexto da crise contemporânea, a formação para a docência deverá abarcar o domínio de recursos intelectuais e de teorias e práticas pedagógicas que permitam o exercício profissional em prol uma sustentabilidade socialmente comprometida com a preservação do meio ambiente e com a viabilização dos processos inclusivos da sociedade.

4. EDUCAÇÃO, CULTURA E A CONDIÇÃO DA SUSTENTABILIDADE: DESAFIOS PARA A DOCÊNCIA

Entre os novos desafios postos à formação e ao trabalho docente em conformidade às demandas do novo cenário social, econômico, político e cultural, a emergência de soluções não se limita ao equacionamento dos problemas oriundos dos desajustes ecológicos, nem tampouco à revisão dos pressupostos sustentadores da modernidade. Pressupõe, sobretudo, a sustentabilidade pertinente à constituição de valores éticos e de responsabilidades assumidas e legitimadas pelos vários atores sociais. Pressupõe, ainda, o diálogo reflexivo e pautado no conhecimento e na informação, que consolide o papel relevante do docente como interlocutor e articulador de uma consciência social, ativa e participativa em relação às implicações de toda ordem presentes na sociedade contemporânea.

Sob essa perspectiva, aos docentes é exigida uma percepção mais ampla, mais aguda e crítica do mundo do trabalho e dos vários aspectos da sociedade. Sua competência profissional não deve ser traduzida como o domínio de saberes e de habilidades intelectuais e operativas pertinentes à sua área de conhecimento. Essa competência deve se traduzir, sobretudo, na capacidade de articular os saberes multidisciplinares em sua

prática pedagógica e, em oposição, aos conhecimentos fragmentados e às formas rígidas de pensamento. Também deve traduzir em sua capacidade de identificar as múltiplas influências e determinações a que estão sujeitos os saberes no cenário da contemporaneidade. A formação de profissionais competentes e reflexivos exige a inserção dessa nova visão de competência no plano e no processo efetivo de sua formação. Exige, sobretudo, que os docentes responsáveis pela formação de outros docentes detenham essas novas capacidades e competências profissionais.

A educação, suas leituras e currículos são realidades históricas concretas e, portanto não são metafísicas. Nesse sentido, indícios das tensões existentes entre a modernidade e a pós-modernidade também são evidenciados na relação entre a educação e a cultura, especialmente, na supervalorização do novo, no imediatismo e no propósito de desconstrução das meta-narrativas e das metalinguagens.

Harvey (1992) rebate o discurso da *pós-modernidade* por desconsiderar o legado cultural e a continuidade histórica. Para o autor, a perda da temporalidade corresponde à perda paralela da profundidade em relação à leitura e interpretação dos acontecimentos. Sem mencionar o conceito de sustentabilidade, Harvey (1992) abre um flanco para a sua discussão ao considerar que a história dos diferentes grupos sociais e da humanidade inclui a produção cultural específica de cada povo e, portanto, toda a sua trajetória social. Segundo o autor, ao longo do tempo, as abordagens baseadas no imediatismo e nas aparências perdem seu poder de sustentação. O trajeto histórico de um povo inclui o resgate das ações e dos mecanismos de defesa destinados à superação de obstáculos ou desafios à sua sobrevivência e, portanto, os processos empreendidos em busca de sua sustentabilidade.

Forquin (1993) critica o discurso pedagógico calcado em valores pós modernos, que considera culto ao novo, ao efêmero, ao emergencial e ao ocasional. O autor considera instrumentalistas as novas proposições educacionais que reduzem a finalidade da educação à formação de indivíduos capazes de dar respostas adequadas, rápidas e flexíveis às demandas do mundo

do trabalho. Em suas críticas sobre o discurso do novo que se sobrepõe à cultura e à memória e subestima a transmissão do legado histórico pela escola, Forquim (1993) considera que negar a herança cultural da humanidade é o mesmo que esvaziar o indivíduo dos saberes, símbolos e valores anteriores e exteriores a ele.

É importante destacar que educação e cultura mantêm relações recíprocas e complementares. A educação é —ao mesmo tempo— o sujeito e o objeto da cultura. Enquanto, a cultura é o conteúdo substancial da educação. Por meio da cultura, a educação constrói e reconstrói os seus conteúdos, seleciona e adapta os elementos que serão difundidos às novas gerações, segundo as demandas sociais, políticas, econômicas e culturais. É por meio da cultura e da memória que os grupos sociais e as populações preservam e dão continuidade à identidade de um grupo ou sociedade, o que concorre para a sua legitimação e inclusão no todo maior. Em outras palavras, na preservação do patrimônio histórico e social de um povo está presente a sua sustentabilidade social e suas práticas em relação à preservação do meio ambiente.

Em reação ao possível esvaziamento do legado histórico e cultural, McLaren (2000) endossa as críticas formuladas ao movimento da pós-modernidade e suas interferências no processo educativo. Sobre a relação entre a educação e a cultura, o autor distingue duas vertentes: o *pós-modernismo lúdico* e o *pós-modernismo de resistência*. Segundo o autor, o *pós-modernismo lúdico* defende a tese da desconstrução das metanarrativas, das metalinguagens e das metateorias (McLaren, 2000). Esse posicionamento corrobora para que a identidade dos cidadãos e cidadãs seja esvaziada dos elementos históricos e das características que, ao longo do tempo, constituíram a sua especificidade contextual. O *pós-modernismo de resistência* permite a apreensão da especificidade histórica de cada povo no plano micropolítico (local) e a apreensão de sua organização histórica e estrutural no plano macropolítico (global). Inclui uma perspectiva multicultural, isto é, inclui as diferenças de raça, de classe e de gênero (Santos 1996). E, dessa maneira, possibilita o entendimento e o questionamento da localidade e especificidade do conheci-

mento em uma perspectiva ampla, global e relacional, o que se efetiva por meio da apreensão das relações sociais, econômicas e políticas em que o conhecimento está inserido e fundamentado.

Esse pressuposto configura um alerta em relação às proposições para os processos de formação e de atuação dos docentes na sociedade contemporânea. Um alerta sobre a necessidade da inserção do conceito de globalidade para a compreensão da verdadeira condição histórica de cada povo e de cada segmento da sociedade. Essa perspectiva de globalidade se estende às análises e compreensão das experiências e características que configuram a identidade coletiva internalizada na identidade individual de cada grupo e de cada indivíduo.

Assumir esse posicionamento que relaciona o conhecimento local e seus determinantes históricos implica assumir as diferenças de raça, de classe e de gênero, no seio dos diferentes grupos populacionais. Ao mesmo tempo, implica assumir que eles são detentores de verdades historicamente produzidas a partir de determinadas condições sociais, econômicas, políticas, culturais e ambientais. Essas verdades se traduzem nos discursos internalizados que orientam e dão sustentabilidade às suas visões de mundo, de sociedade e de futuro, bem como se traduzem em sua cultura própria e peculiar. Isso significa que os docentes não são os únicos detentores do saber e que estudantes não constituem entidades passivamente manipuláveis, mas que poderão atuar como agentes históricos de resistência em relação às ameaças da perda da sustentabilidade de sua família, de sua comunidade e de si próprio. Isso sugere que os docentes, como agentes sociais, busquem a compreensão da realidade —da qual também são elementos constitutivos— interrogando as concepções, as contradições e os paradoxos nela presentes em suas múltiplas formas de linguagens.

Avançando nessa direção, McLaren (2000) se alinha aos autores da *pedagogia crítica*², que consideram manter um *diálogo*

2 Peter McLaren (1997), ao lado de Henry Giroux, é considerado um dos maiores representantes da corrente da *pedagogia crítica*. Um dos princípios dessa corrente é o combate a todas as formas de discriminação: gênero, raça, poder, linguagem, entre outras. Para McLaren, tais preconceitos estão presentes nos li-

com ser mais importante que *falar para*. Este posicionamento requer a apreensão e a explicitação de vozes silenciadas de grupos marginalizados pela hegemonia dos discursos dominantes, no âmbito das propostas curriculares. Requer, sobretudo, o reconhecimento da importância da multiplicidade de vozes nos espaços escolares, bem como da construção de uma pedagogia dialógica em que as pessoas olhem para si e para os outros como sujeitos e não como objetos. Gramsci (2002) considerava que havia uma relação muito próxima entre a estratificação lingüística e a hierarquização social e que a manutenção dos dialetos regionais ajudava os camponeses a resistirem às forças da hegemonia política e cultural.

Nessa direção, McLaren afirma que:

A pedagogia crítica não trabalha em direção ao final grandioso de uma história mundial ideologicamente compreendida, mas, em vez disso, busca elucidar o indefinido e explorar outros modelos de sociabilidade e organizações sociais (McLaren, 2000:97).

A viabilização de proposições para a formação e o trabalho docente alicerçada na *pedagogia crítica* se expressa em uma educação multicultural. Pressupõe que o docente compreenda e apreenda a problemática de seus alunos, da realidade local e global em que atua. Proposições dessa natureza exigem a identificação dos múltiplos aspectos que integram os ambientes locais, regionais, nacionais e internacionais e seus determinantes. Essa identificação deve resultar em um compromisso social dos docentes formadores quanto à seleção de conteúdos, métodos e estratégias que permitam aos futuros docentes adquirir condições e instrumentos para preparar seus alunos para a aquisição e/ou manutenção de sua sustentabilidade social e, por decorrência, de suas famílias e do ambiente em que vivem.

Nesse sentido, é fundamental que o docente domine procedimentos básicos de pesquisa, tendo o horizonte na obtenção de conhecimentos e práticas direcionados à crescente autonomia intelectual, expressa na capacidade de identificar

vros didáticos que, em sua opinião, precisam ser reescritos e reinventados em uma linguagem não-racista e não sexista.

problemas, buscar fontes de informação e formas de acessá-las, analisar e relacionar dados e informações e propor soluções, entre outras. Ainda, sob essa perspectiva, a formação dos docentes —em uma sociedade que busca ser livre, emancipada e sustentável— deve incluir nos conteúdos das disciplinas questões ambientais e ecológicas que deverão ser tratadas de forma consciente, perseverante, autônoma e contínua.

Urge imprimir, portanto, um novo significado à capacitação e ao trabalho docente, pois, como já destacado, trata-se de processos que não se desarticulam dos demais processos históricos e culturais da sociedade em permanente construção, que não se concluem em tempos e espaços determinados, mas perduram durante toda a vida profissional. A capacitação para a docência supõe que o aperfeiçoamento do desempenho profissional não se restrinja à realização pessoal. Supõe, ainda, a busca de formas diversas para a capacitação de profissionais responsáveis pela capacitação dos próprios docentes.

Isso posto, torna-se necessário imprimir um novo significado à formação para a docência que, por sua vez, exige que as propostas contemplem uma base sólida de educação geral e de formação específica, correspondente à área de atuação do docente. Além disso, exige o domínio de um conjunto de saberes e habilidades técnico-pedagógicas, tais como, saber planejar, selecionar e estruturar conteúdos; saber escolher estratégias e utilizar recursos facilitadores do processo de ensino/aprendizagem; saber definir critérios e instrumentos de avaliação adequados e relacionados entre si. E exige, sobretudo, o domínio de saberes e habilidades éticas e histórico-sociais. Os saberes e as habilidades éticas envolvem a capacidade do docente em estabelecer uma relação dialógica com as diferenças e as diversidades raciais, culturais, religiosas, entre outras, presentes entre seus alunos. Os saberes e habilidades histórico-sociais deverão permitir ao docente adquirir a percepção de que o ato educativo é historicamente situado e, portanto, sujeito e objeto de múltiplas interferências e determinações.

Também é importante que o docente tenha clareza de seu papel pedagógico e político, enquanto mediador do processo de aquisição dos saberes por parte dos alunos. No desempenho

desse papel, deve estar capacitado para permitir aos alunos que se tornem sujeitos do processo educativo. Deve ainda permitir que os estudantes possam se construir como pessoas, manter relações de reciprocidade com os demais, adquirir conhecimentos e instrumentos para dar continuidade aos estudos e se inserir no mundo do trabalho e na sociedade mais ampla, garantindo, a sua sustentabilidade social e do meio ambiente. Dessa forma, imprimir um novo significado à formação e ao trabalho docente exige o desempenho de uma prática pedagógica socialmente comprometida com o acesso e a permanência do aluno na escola e, portanto, com o processo de democratização das oportunidades educacionais.

A formação e o exercício da docência devem, portanto, incorporar o domínio de recursos intelectuais, de teorias e práticas pedagógicas que permitam o exercício profissional em prol uma sustentabilidade socialmente comprometida com a preservação do meio ambiente e com a viabilização dos processos inclusivos da sociedade. Dessa maneira, a necessária sustentabilidade ambiental, social e econômica passa por um projeto educacional que vise à formação de docentes competentes e críticos e, em sua prática, comprometidos com a transformação da realidade em que vivem.

5. À GUIA DE CONCLUSÃO

Com o foco na formação e na prática do docente e sua articulação com a questão da sustentabilidade, no seio da crise emanada das tensões entre os paradigmas da *modernidade* e da *pós-modernidade*, as observações e reflexões sistematizadas, neste estudo, não têm a pretensão de esgotar a temática. Os aspectos destacados apontam para a relevância da preparação do docente para a resistência consciente aos processos de descontinuidade histórica, de exclusão social e de degradação ambiental que, por sua vez, se opõem a uma proposta de sustentabilidade, em suas várias formas de expressão. Questões específicas da didática e da prática pedagógica poderão ser inferidas das análises apresentadas e poderão contribuir para alguns avanços teóricos relativos à temática, entre elas: como poderão os docentes apropriar-se de

saberes e práticas que se constituam em uma preparação mais ampla e competente para o exercício de suas funções? Como poderão atuar efetivamente na direção da garantia da sustentabilidade social do processo educativo?

Considerando que no plano da educação como em outros planos, a longa tradição ideológica do progresso contém um forte componente de otimismo ingênuo que se extrapola para a função docente, o contraponto pode ser construído a partir da responsabilidade do docente com uma prática socialmente comprometida (Alves Filho e Salcides, 2008). Em se tratando da educação básica, essa responsabilidade é determinante para a disseminação de uma escolarização de qualidade. Trata-se, sobretudo, da condição primeira para que o indivíduo adquira conteúdos e instrumentos para obtenção de uma qualificação profissional e inserção no mundo do trabalho —ainda que o desemprego seja a característica evidenciada na sociedade em que vivemos—.

Em boa parte dos países, o Estado e as instituições educacionais têm tomado algumas iniciativas para ampliar as oportunidades de formação docente por meio da implementação de cursos e/ou programas de atualização e de aperfeiçoamento direcionados a egressos do ensino superior, interessados no magistério ou nele já inseridos. Contudo, o acesso a esses cursos e programas ainda é bastante restrito devido principalmente aos requisitos exigidos, entre eles, o deslocamento físico e a disponibilidade de tempo que, com raras exceções, são preenchidos pelos interessados. Em 2007, depoimentos de 10 (dez) professores do ensino técnico de escolas brasileiras deixam claro que essas iniciativas não são acessíveis a todos os docentes. A característica excludente desta situação e o grau de diferenciação que se verifica entre os docentes quanto às possibilidades efetivas de acesso a uma educação continuada, constitui um indicativo do que Harvey (1992) considera o surgimento de uma *nova aristocracia do trabalho*.

O discurso oficial traduzido nas políticas públicas e nas proposições curriculares (Apple, 2000) tem incentivado as instituições de ensino superior a oferecer os chamados percursos curriculares, nos cursos de educação continuada, direcionados à capacitação docente. Trata-se de uma situação bastante

contraditória, posto que as instituições de ensino superior —por sua própria autonomia pedagógica e didática— poderão eliminar conteúdos e disciplinas —muitas vezes sem critérios e sem uma ampla discussão— o que poderá resultar em propostas extremamente simplistas e reducionistas e na baixa qualidade do ensino (Kuenzer, 2001). Situação que decisivamente coloca em risco a sustentabilidade do próprio processo de capacitação.

Em face do exposto, neste estudo, é premente proceder à revisão e a incorporação de um novo significado às propostas curriculares destinadas à formação para a docência, no âmbito dos cursos de graduação e de pós-graduação no sentido de promover uma efetiva articulação entre teoria e prática, entre conteúdos, processos e métodos, entre conhecimento e pesquisa, entre ciência e tecnologia. É fundamental substituir habilidades, como a memorização e a repetição, por capacidades cognoscitivas e operativas de maior amplitude e complexidade, bem como pelo exercício da crítica, da iniciativa e da criatividade.

A capacitação e a atuação docente —enquanto um ato político e pedagógico— deve se voltar para a transformação social em que se inclui a própria sustentabilidade da docência. Esse pressuposto deve integrar os vários tipos de saberes e as habilidades implícitas à formação docente. No cenário da contemporaneidade marcado por desigualdades sociais e pela degradação permanente do meio ambiente e de seu ecossistema, as questões relacionadas à sustentabilidade social e ambiental precisam sair da retórica política e da ação de alguns movimentos ambientais e integrar os conteúdos das diversas disciplinas destinadas à capacitação do docente.

Os conteúdos referentes a essa sustentabilidade social e ambiental deverão ser trabalhados a partir de uma abordagem inter e multidisciplinar em oposição à tradicional fragmentação dos saberes. Deverão contribuir para que o docente se torne consciente de seu papel de suscitar a observância, a aquisição e o fortalecimento de comportamentos éticos e solidários contrários aos processos de degradação ambiental e aos processos de exclusão social. No ser e no fazer docente, a sustentabilidade não separa o educacional do ecológico e de outras instâncias, como é o caso, da econômica, da política, da cultural e da social.

Como já destacado, há bem pouco tempo, as questões ambientais e climáticas foram incorporadas às pautas dos debates acadêmicos, políticos e econômicos. Essa inclusão exige uma revisão do processo de formação dos futuros docentes, que se encontram cursando as universidades, visando incluir além dos conteúdos e habilidades específicas das áreas de conhecimento, uma abrangente e profunda formação sobre as sustentabilidades, que contemple todas as dimensões discutidas por Sachs (2006). Essa proposição também deve ser estendida aos docentes que se encontram atuando no magistério que, por sua vez, também necessitam de um processo formativo complementar, nos termos de Sachs (2006).

A crise contemporânea, como apontado, neste estudo, não se restringe a um único estágio de alternância, nem se relaciona a um determinado conceito ou fenômeno, mas se apresenta na pluralidade de causas e efeitos. É, pois, necessário repensar os processos de capacitação e de atuação docente, nesse contexto, e em uma perspectiva inter e multidisciplinar. Uma perspectiva que potencialize os diversos sistemas de conhecimento e os diferentes atores do universo educativo, envolvidos e/ou comprometidos com os processos de sustentabilidade, em todas as suas manifestações e em oposição aos processos de degradação da sociedade e do meio-ambiente.

Por outro lado, se cabe ao educador o papel de mediador social e cultural de conteúdos e valores a serem transmitidos por meio do processo educativo. É necessário rever a sua formação e atuação no sentido de orientá-las para a construção de uma «sociedade ecologicamente prudente, socialmente justa, politicamente atuante e economicamente viável» (LOUREIRO, 2009). Uma formação e uma prática orientadas por princípios éticos, solidários e eqüitativos direcionados à conquista da sustentabilidade em todas as suas nuances e formas de expressão.

VIÇOSA Y SÃO PAULO (BRASIL), AGOSTO 2010

RECIBIDO: SEPTIEMBRE 2010

ACEPTADO: OCTUBRE 2010

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACSELRAD, HENRI y JEAN PIERRE LEROY (1999): *Novas premissas da sustentabilidade democrática*. Rio de Janeiro: Fase.
- ALVES FILHO, E. y ARLETE MARIA SALCIDES (2008): «Pausas para reflexões acerca da educação do campo no município de Gravatá». En HILDA FRAGA, E. ALVES et al.: *Teorias & fazeres. caminhos da educação popular. Educação do campo*. Gravataí (RS): Prefeitura Municipal y Secretaria Municipal de Educação.
- (2007): «Vantagens da alfabetização na perspectiva de adultos residentes em áreas rurais do Brasil e de Portugal». *Cadernos de História da Educação*, Vol. 6, N°1.
- APPLE, MICHAEL (2000): *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez.
- APRILE, MARIA RITA (2007): «Educação profissional e políticas públicas». En Candido Vieitez y Rosa Elisa Barone: *Educação e políticas públicas*. Araraquara (SP): Junqueira & Marin.
- y ROSA ELISA BARONE (2006): «Formação docente e questões do mundo contemporâneo». *Educação & Linguagem. Pesquisa em Educação*, N°14.
- CASTELLS, MANUEL (2002): *Era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede 1*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- CAVALIÉRI, ANA MARIA (1999): «Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação da escola fundamental». En ANTONIO FLÁVIO MOREIRA et al.: *Currículo: políticas e práticas*. Campinas (SP): Papirus.
- CORDEIRO, RENATO CAPORALI (1995): *Da riqueza das nações à ciência das riquezas*. São Paulo: Loyola.
- DELUIZ, NEISE y VICTOR NOVICKI (2004): «Trabalho, meio ambiente e desenvolvimento sustentável: implicações para uma proposta de formação crítica». *Boletim Técnico do Senac (BTS)*, Vol. 30, N°2.
- FORQUIN, JEAN-CLAUDE (1993): *Escola e cultura*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GRAMSCI, ANTONIO (2002): *Cadernos do cárcere 2*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HABERMAS, JÜRGEN (1990): *Discurso filosófico da modernidade*. Lisboa: Dom Quixote.
- HARVEY, DAVID (1992): *Condição pós-moderna*. São Paulo: Loyola.
- JACOBI, PEDRO (2005): «Educação ambiental: o desafio do pensamento crítico, complexo e reflexivo». *Educação e Pesquisa*, Vol. 31, N°2.
- KUENZER, ACÁCIA ZENEIDA (2001): «O que muda no cotidiano da sala de aula universitária com as mudanças no mundo do trabalho?» En SÉRGIO CASTANHO e MARIA EUGÊNIA CASTANHO:

- Temas e textos em metodologia do ensino superior* Campinas (SP): Papirus.
- KURZ, ROBERT (1996): *O colapso da modernização. Da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial*. São Paulo: Paz e Terra.
- LEFF, ENRIQUE (2001): *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- LOUREIRO, CARLOS FREDERICO (2009): *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez.
- LYOTARD, JEAN-FRANÇOIS (1985): *A condição pós-moderna*. Lisboa: Gradiva.
- MACHADO, LUCILA (1994): «A educação e os desafios das novas tecnologias». In CELSO ZIBAS FERRETTI et al.: *Tecnologias, trabalho e educação*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- MAZZOTTI, TARSO (1998): «Uma crítica da ‘ética’ ambientalista». En ATTICO CHASSOT e ROBERTO OLIVEIRA: *Ciência, ética e cultura da educação*. São Leopoldo (RS): Unisinos.
- MCLAREN, PETER (2000): *Multiculturalismo revolucionário. Pedagogia do dissenso para o novo milênio*. Porto Alegre (RS): Artes Médicas Sul.
- QUEIROZ, JOSÉ (1996): «A crise da modernidade no limiar do pós-moderno». En EDSON PASSETI et al.: *Modernidade: globalização e exclusão*. São Paulo: Imaginário.
- SACHS, IGNACY (2006): *Desenvolvimento includente, sustentável e sustentado*. Rio de Janeiro: Garamond.
- SANTOS, BOAVENTURA DE SOUSA (2002): *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- (1996): *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.

Diversia. Educación y Sociedad N°3.
CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES CIDPA Valparaíso.
Programa Equipo de Psicología y Educación,
Universidad de Chile.
Noviembre 2010, pp. 37-62.

**EPISTEMOLOGÍAS DEL PROCESO
DE ESCRITURA EN EDUCACIÓN PARVULARIA.
UNA MIRANDA OBLICUA A LA GESTIÓN
DEL CONOCIMIENTO Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA**

JAVIER HIDALGO CABEZAS*

RESUMEN

El siguiente ensayo discute algunas nociones y desarrollos teóricos en la filosofía y las ciencias sociales respecto al lenguaje y ejercicio de la escritura, con el objetivo de iluminar el sentido, características y cambios de estas dimensiones en las técnicas y en los profesionales de educación parvularia de jardines infantiles y comunidades de aprendizaje en una institución chilena. Se examina el ejercicio y sentido ambiguo de la escritura como producto de un momento relacional en la práctica profesional docente, desde la perspectiva de ser recurso inagotable en la reproducción del conocimiento y la experiencia de enseñanza y aprendizaje con niños y entre pares. Junto al reconocimiento de los cambios y adecuaciones que ha vivido el trabajo institucional, se esboza la posibilidad de su recreación constante como ejercicio metafórico, que en la redacción y lectura de textos, potencia la reflexividad de los procesos de trabajo.

PALABRAS CLAVE: EJERCICIO DE ESCRITURA, EDUCACIÓN
PARVULARIA, REFLEXIVIDAD

* Profesional de la Dirección de Educación de Fundación Integra. Licenciado en antropología social, Universidad de Chile. Magíster © en psicología social, Universidad Diego Portales. Correo electrónico: jhidalgo@integra.cl.

**EPISTEMOLOGIAS DO PROCESSO DE ESCRITA
EM EDUCAÇÃO INFANTIL. UM OLHAR OBLÍQUO SOBRE
A GESTÃO DO CONHECIMENTO E A PRÁTICA PEDAGÓGICA**

RESUMO

Este ensaio discute algumas noções e desenvolvimentos teóricos presentes na filosofia e nas ciências sociais referentes à linguagem e ao exercício de escrita. O objetivo do texto é esclarecer o sentido, as características e transformações destas dimensões para técnicas e profissionais da educação infantil que atuam em jardins de infância e comunidades de aprendizagem em uma instituição chilena. O texto examina o exercício e o sentido ambíguo da escrita como produto de um momento relacional na prática profissional docente, sendo este um recurso inesgotável na reprodução do conhecimento e na experiência de ensino e aprendizagem com as crianças e entre pares. Além do reconhecimento das transformações e adequações vividas no trabalho institucional, esboça-se a possibilidade de sua recriação constante como exercício metafórico que potencializa a reflexividade dos processos de trabalho na redação e na leitura de textos.

PALAVRAS CHAVE: EXERCÍCIO DE ESCRITA, EDUCAÇÃO INFANTIL,
REFLEXIVIDADE

**EPISTEMOLOGIES OF THE PROCESS OF WRITING IN
PRIMARY SCHOOL EDUCATION. AN OBLIQUE VANTAGE
POINT TO THE MANAGEMENT OF THE KNOWLEDGE AND
THE PEDAGOGICAL PRACTICE**

ABSTRACT

The following text discusses slight knowledge and theoretical developments in the social philosophy and sciences with respect to the language and exercise of writing, with the aim of illuminating the sense, characteristics and changes of these dimensions in techniques and professionals of primary school education in kindergartens and communities of learning in a Chilean institution. It examines the exercises and ambiguous sense of writing as a product of a relational moment for the professional, from the point of view of being an inexhaustible resource in the reproduction of the knowledge and the experience of education and learning with children and groups. Next to the recognition of the changes and adjustments that institutional work has experienced, the possibility of its constant recreation like metaphorical exercise is outlined, that in the writing and reading of texts, power the reflexive work processes.

KEY WORDS: WRITING EXERCISES, PRIMARY SCHOOL EDUCATION, REFLECTIVE

1. PLANIFICAR Y HACER COMUNIDAD

FUNDACIÓN INTEGRAL ES UNA organización privada sin fines de lucro que en sus más de 900 jardines infantiles repartidos en todo Chile atiende con alimentación y educación a casi 74 mil niñas y niños de entre 0 y 5 años, cuyas familias viven en situación de pobreza o vulnerabilidad social (Integra, 2010a). La institución ha vivido en los últimos siete años un proceso sostenido de mejoramiento de la calidad de la oferta educativa, que se vincula, entre otros, con capacitación de su personal, generación de un currículum educativo, fortalecimiento de condiciones para la gestión educativa a nivel regional y de cada establecimiento, la generalización de procesos evaluativos en distintas esferas. Entre los trabajos más destacados se hallan dos procesos interesantes que se articulan con el problema que revisaremos: la planificación educativa para el trabajo con niños y niñas en aula, y la línea de comunidades de aprendizaje de educadoras.

Fundación Integra inició en 2002 la implementación del currículum de segundo ciclo de educación parvularia (niños y niñas de entre 3 y 6 años) en sus jardines infantiles, desplegando un conjunto de materiales y procesos enfocados a mejorar la calidad de la oferta educativa. En este proceso, cobró especial relevancia la decisión de instruir a los jardines a que suspendieran un día y medio al mes la atención de niños y niñas, a fin de dedicar ese tiempo a labores de planificación y capacitación técnica. La planificación¹ en Integra es entendida como:

Un proceso sistemático que permite anticipar, organizar y preparar el trabajo pedagógico, siendo su propósito central dar intencionalidad y sentido a las prácticas pedagógicas (Integra, 2003:6).

1 Para este trabajo, la institución distingue dos niveles de planificación: una programación general de recursos y/o estrategias para todos los períodos de la jornada diaria, y una planificación específica para dos períodos particulares en que se trabaja aprendizajes de los niños y niñas en función de sus niveles de logro en sus aprendizajes esperados de las Bases Curriculares 1.

En cada reunión de planificación se alcanza, en general, a completar la programación de las tareas pedagógicas de los equipos de sala para entre tres semanas y un mes. En la reunión de planificación, las agentes técnicas se coordinan para la tarea en conjunto con la educadora de párvulos —directora del establecimiento y definida institucionalmente como líder pedagógico del equipo del jardín infantil—, quien orienta y apoya la reflexión y el proceso de planificación. Se dispone de formatos para el registro de esta acción, con el objetivo de apoyar el proceso.

Sin detenernos demasiado en los procedimientos específicos para la planificación, las modalidades para la escritura, en estos formatos, varían en su conceptualización entre la última actividad de la planificación y —en menor medida— momento simultáneo en el avance de la reflexión y los acuerdos. En ocasiones, la directora del establecimiento se reúne en tiempos distintos con las diversas parejas de los niveles de su establecimiento (las de sala cuna, por ejemplo); pero, en otros casos, sostiene reuniones ampliadas donde se dan cita la mayoría o todo el equipo de su establecimiento para asumir la tarea de planificar. En general, las profesionales creen que resulta más provechoso trabajar en grupos amplios y ofrecer apoyos específicos a aquellos niveles que lo necesiten.

Integra señala que el registro podría apoyar la práctica pedagógica de distintas.

La orienta, disminuye la improvisación de la situación en sala, asegura el éxito con los niños y niñas, es un «ayudamemoria», permite internalizar lo discutido, etc. [Así] la educadora habrá de validar y potenciar las distintas formas que asume el registro de las tías, en la medida que tengan un efecto positivo para ellas cuando se encuentran en sala con los niños. Ya sea que sólo se enumeren algunos verbos clave de la práctica, se escriba un relato completo sobre lo que se hará, se grafique un esquema o se plasmen algunas frases generales, lo importante es asumir que el registro es funcional al orden y apoyo que cada tía o pareja de tías cree que requiere para guiar su práctica pedagógica (Integra, 2004:10).

La conflictividad de esta situación es que el ‘ayuda memoria’ resultó un objetivo demasiado minúsculo para el esfuerzo y

revuelo que refirieron las directoras en las investigaciones, en lo que dice relación a la demora y excesivo tiempo invertido en el proceso de planificación.

En la misma senda de la calidad, y a seis años del inicio de la implementación curricular, la Fundación decidió potenciar, a partir de 2007, la tarea que las educadoras/directoras desarrollaron en sus establecimientos tras el objetivo de darle 'sostenibilidad educativa' a la implementación curricular. Se apostó a la tesis de que al fortalecer el liderazgo pedagógico de las directoras de los jardines infantiles se reforzaría la oferta formativa para niñas, niños y familias. Así, la institución define como línea de trabajo para los siguientes años las comunidades de aprendizaje de educadoras, de modo que a través de ellas.

Se haga presente y se fortalezca la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas y la implementación curricular, y donde se potencie el aprendizaje colaborativo y el autoperfeccionamiento [profesional] (Integra y UAHC, 2007:2).

Una comunidad de aprendizaje se compone de 4 a 9 directoras/educadoras de párvulos, las cuales, a través de reuniones periódicas de 3 horas aproximadamente y mediante un ciclo de trabajo, realizan un proceso cercano a la investigación acción, donde se reflexiona de manera crítica la práctica pedagógica con niñas y niños y se desarrollan propuestas de mejoramiento para ella.² El ciclo reflexivo supone los siguientes momentos: construcción de compromisos, normas e identidad del grupo; construcción de un problema a intervenir; análisis del problema; diseño de cursos de acción para abordarlo; seguimiento y evaluación de la intervención; rediseño de la propuesta de mejoramiento pedagógico.

Cuando se inició la iniciativa, y como una forma de seguir su proceso a nivel nacional, cada comunidad completó una Pauta de Seguimiento de Sesiones, donde se debía dar cuenta de los aspectos más relevantes de cada encuentro. Este instru-

2 Actualmente existen 20 comunidades de aprendizaje a nivel nacional, donde participan 115 educadoras directoras (Integra, 2010a).

mento contenía seis preguntas abiertas. Y el momento en que se tenía que responder fue referido como el más difícil de la reunión, por la falta de tiempo y las dificultades para poner en papel lo que se reflexionaba y conversaba. Por lo general, la tarea del registro quedó postergada para el final de la reunión o fue realizada fuera de esta por aquella persona que en la comunidad mantenía el contacto con el tutor del grupo.

La conflictividad, en el caso de la iniciativa en comento, radicaba en que si bien las pautas fueron sistematizadas a fin de producir conocimiento relevante sobre el funcionamiento de las comunidades de aprendizaje, al inicio del proceso estas fueron entendidas sólo como espacio para contar los detalles de la reunión, sin considerar la densidad simbólica de los tiempos que implicaba el registro, la retroalimentación en torno a ellas o su reintegración al proceso de trabajo de la comunidad que lo producía.

En las siguientes páginas nos interesa explorar y analizar ambas acciones de la Fundación: el lugar; la función; los alcances; la complejidad, en definitiva, del proceso de escritura, y la generación de textos escritos. Observaremos cómo es planteada en la actualidad la planificación y cómo la línea de comunidades de aprendizaje inicia su trabajo y, también, vive cambios producto de estas y otras reflexiones.

2. PROBLEMATIZANDO LA ESCRITURA. GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

En Integra hay equipos técnicos que programan y registran en papel las intervenciones educativas que efectúan en los grupos de niños de los establecimientos. Por otro lado, existen participantes de las comunidades de aprendizaje que deben llevar registro de sus reuniones como comunidad y elaborar informes de avance del ciclo de trabajo. Para el caso de la planificación educativa, las profesionales han manifestado expresamente la *falta de tiempo* para cumplir con la tarea de escribir tales registros. Argumentan que la mayor parte de una reunión de planificación se ocupa en reflexionar, y que, muchas veces,

deben realizar el registro escrito en otro momento o en lugares distintos. Del mismo modo, las directoras participantes de comunidades de aprendizaje han planteado las *dificultades para exponer sus ideas en los formatos* o pautas que tienen para tal efecto, y manifiestan las complicaciones para lograr trasladar a los documentos la riqueza de las ideas conversadas en sus grupos. Asimismo, las educadoras han destacado la necesidad de no ‘marginalizar’ el momento de hacer el registro en las pautas entregadas, que quien condujo el encuentro no lo *deje para el final* de la reunión de comunidad o para *después*, sino asignarle una dedicación anticipada.

El trabajo del Centro de Estudios de Desarrollo y Estimulación Psicosocial (CEDEP) sobre la implementación del currículum del segundo ciclo de educación parvularia en Integra hace cierta referencia a esta complejidad del registro para el caso de la planificación.

Hay diferencias entre los jardines en el nivel de detalles con que se completa este formato. No todos registran las preguntas clave; algunos anotan los recursos para los períodos que sólo se programan y otros le agregan el ambiente físico en que los realizarán; hay quienes anotan preguntas para la reflexión del adulto, entre otras diferencias que es posible apreciar. En los formatos de planificación es donde se notan mayores diferencias; este material despierta numerosas críticas, especialmente porque requiere escribir mucho (o redactar, que les resulta más complejo). Algunas lo han resuelto anotando sólo el nombre de la experiencia y de las actividades que harán. Otras, en cambio, copian en el formato todo lo que aparece en el libro de experiencias (CEDEP, 2003:21).

Se reconoce, entonces, un nudo común en el proceso. Y la figura del texto, en ambos espacios profesionales, requiere ser interrogado, desmenuzado, de manera de explorar qué pesos específicos están direccionando su práctica concreta. Una contribución en tal dirección será revisar brevemente la discusión epistemológica implícita sobre la que se basa la propuesta de la Fundación en torno a los registros en las dos áreas que hemos señalado.

Como hipótesis para la exploración diremos que existe una tensión entre las orientaciones de la institución y la expe-

riencia de comunidades de aprendizaje en lo que respecta a la planificación del proceso educativo con niños. Los dos grandes énfasis en pugna son: el registro como transcripción a un soporte físico de una conversación ya sostenida y el juego de inscripción en un soporte físico de una conversación siempre por sostener. Volveremos más adelante sobre estos énfasis.

Algunas preguntas que dan cuenta de este problema son: ¿qué producción socio institucional tiene lugar en las prácticas profesionales señaladas?, ¿de qué sospechar y qué recuperar, como dice Ricoeur, de la escritura en estos procesos?, ¿qué se ha vuelto intrigante en la escritura que amerita una reflexión que pareciera resultar clave para indagar importantes procesos educativos de agentes de primera línea a nivel nacional en educación parvularia?, ¿qué se juega en ella y hacia dónde orientar una práctica densa, crítica y emancipatoria en la producción de textos y dinámicas de registro de las profesionales?

Veamos a continuación algunos aportes conceptuales de la filosofía y de las ciencias sociales, para observar brevemente algunas discusiones epistemológicas en torno al lenguaje y la escritura, de manera de reconocer qué análisis y profundidades se abren. De paso, atisbaremos la posibilidad de una posición más consistente y densa en la ejecución de las líneas de trabajo identificadas.

3. EL LENGUAJE EN INOCENCIA

Habermas (1990) señala que en el campo del conocimiento filosófico se ha pasado de un paradigma de la conciencia a una filosofía del lenguaje, la que ha tenido importantes alcances en un sinnúmero de campos intelectuales. La reflexión en profundidad sobre este aspecto nos permitirá adentrarnos en los alcances de los registros que venimos revisando.

La modernidad, en su versión más clásica, entendió que el conocimiento era la actividad primordial de la conciencia; a través de él lograba representar la realidad. El lenguaje, en tal sentido, como lo dice Echeverría (1988), era un instrumento de expresión de la conciencia, un medio que permitía representar el mundo mental de la conciencia. Esta función descriptiva del

lenguaje fue durante mucho tiempo el sello primordial y la clave de discusión en torno al lenguaje. La misión era cómo ajustar cada vez de mejor manera las palabras al pensamiento o, en su defecto, a los hechos. El lenguaje, en esta concepción, quedó circunscrito a sus posibilidades de dar cuenta fiel y objetivamente del mundo, que ha estado fundado, por supuesto, en el peso absoluto del sujeto cognoscente como fundamento primero de la existencia de los objetos. La realidad se conoce en la medida que la conciencia humana se deposita en ella.

Sujeto y objeto, conciencia y mundo exterior. La misión del lenguaje, durante siglos, fue simplemente conectar y traducir esta distancia. Su invisible conflictividad y primacía en la constitución de lo social fue la constante en la trayectoria moderna ortodoxa, obnubilada en el referente de la razón y un racionalismo que, volviendo secundario al lenguaje, hizo primar la razón como criterio orientador abstracto e ideal del derecho, la moral, la estética, la política, la ciencia, la educación, entre tantos otros campos.³

La posibilidad de constatación, de verificabilidad, de demostración de la existencia del mundo físico estuvo contenida, desde Descartes, en una operación racional deductiva, efectuada a partir de intuiciones primeras y fundantes (Echeverría, 1988:58). El lenguaje, entendido así, se constituye en el medio que la realidad utiliza para su representación desde la conciencia; es el molde vacío que permite traspasar y mostrar la realidad objetiva tal cual es.

Esta filosofía de la conciencia ha tenido una fuerte impronta en un conjunto de producciones sociales y ha llevado al desarrollo de sólidos campos del conocimiento, los que han buscado desentrañar la racionalidad del lenguaje, el espíritu objetivo en y detrás de él, la lógica inmanente contenida (la estructura racional de la lengua, parafraseando a Saussure). El problema del conocimiento, en esta perspectiva, era dar con un conjunto coherente de proposiciones lógicamente conectadas. Esta conexión siempre tuvo que ver con una regla primera de

3 Esta razón de la que hablamos no contiene las complejidades que después de los sesenta ha tenido la noción a propósito del giro lingüístico.

racionalidad y sentido de las proposiciones, las que, en última instancia, debían cumplir con el criterio de verificabilidad. Las palabras que utilizamos para dar cuenta de algo deben hacer referencia a la realidad de los hechos, y los vocablos ocupados en nuestros juicios de conocimiento deben adecuarse estrechamente a los datos de la realidad y ser capaces de capturar y transmitir la verdad del mundo. Su función referencial, aquello de lo que se habla en el discurso, es la problemática específica que distinguió al lenguaje durante mucho tiempo. El lenguaje será entendido, así, como transparente y escasamente digno de preocupación en su dimensión performativa.

En el ámbito educativo de la institución que hemos identificado, esta forma de entender el lenguaje tiene implicancias prácticas en algunas orientaciones y en ciertos silencios que se han generado en torno a las líneas de trabajo mencionadas: es posible reconocer el carácter de factor crítico que revisten tanto el proceso de escritura, cuanto la operación de las profesionales sobre los registros escritos.

Se postula que en la propuesta de planificación de Integra (en su documento oficial; escrito, precisamente) se opera desde —y se valora— un estatus subordinado de los textos y de las interacciones sociales para su generación. Resulta patente la invisibilidad de los usos y funcionalidades finales del texto, así como el obscurecimiento (invisibilidad, más bien) de los tiempos, estrategias e interacciones para su producción.

Revisemos lo que nos señala el documento de orientaciones para el proceso de planificación. En él se da cuenta del sentido de la planificación, de los objetivos que la justifican, de los insumos que la nutren, de los factores que la ordenan, de los niveles en que se produce. En todo este despliegue descriptivo sólo hay una referencia al registro que se espera que se realice: la sección ‘orientaciones para guiar el proceso de planificación’, que decididamente invita a:

Promover una actitud reflexiva y crítica a partir de los registros de las prácticas pedagógicas en la organización semanal, para así potenciar estrategias que hayan resultado exitosas y anticipar posibles soluciones a situaciones problemáticas (Integra y UAHC, 2007:7).

Así descrita, la reflexión es posible gracias a lo escrito por las profesionales en los registros, donde hay que escudriñar en busca de un conocimiento ya preso del texto. El documento pareciera guardar una potencialidad crítica, la cual muere rápidamente por el reposicionamiento del texto sólo como dispositivo recordatorio, como simple enlace con el pasado, como posibilidad de acumulación y perduración de un orden previo.

Decir simplemente que el escribir los registros facilita la práctica pedagógica es una declaración, por lo menos, poco justa con un momento y producto que resultan centrales e indispensables en los procesos y competencias profesionales docentes, y para el ámbito de la educación en general.

En el documento orientado a la producción de textos encontramos otras dos referencias, ahora vinculadas a los ‘niveles de planificación’, más escuetas aún. Señalan que tanto la planificación general como la específica conducen a formatos propios, donde se hacen los registros particulares: organización semanal y formatos de planificación. En la primera se programa la semana de actividades y la rutina diaria para todo el grupo de niños; en los segundos se hace un registro más acabado de la planificación de períodos particulares de la jornada, donde se trabajan aprendizajes esperados —bases curriculares—, en función de los niveles de logro de los niños y niñas en esos mismos aprendizajes.

La perspectiva que podríamos llamar clásica del lenguaje en torno al registro de la planificación en Integra se vuelve más clara cuando se abordan las ‘características de la organización semanal’.⁴ Una de tales características es ‘tipos de registros’:

Gradúa los niveles de especificidad de registro de acuerdo a las características de cada período. En la planificación semanal se anticipa una programación general, otorgando sentido, coherencia y equilibrio al trabajo pedagógico durante la semana; esto se concretiza por medio del instrumento *organización semanal*, que explicita la intencionalidad pedagógica de cada período de la jornada diaria.

4 La organización semanal es un calendario que va de lunes a viernes en su plano horizontal y donde se observan los distintos períodos de la jornada de un jardín en su plano vertical.

El instrumento *organización semanal* estructura los diferentes períodos de la jornada diaria, permitiendo registrar la planificación de todos los días de la semana.

Este instrumento proyecta la propuesta curricular que instala, a nivel nacional, esenciales técnicos de calidad para todos los jardines infantiles (Integra y UAHC, 2007:8).

Se destaca que el registro puede variar según el período de la rutina que se planifique para los niños. Sin embargo, el registro sigue siendo huérfano de reflexiones en torno a sus condiciones de posibilidad: el tiempo requerido o expectativa de eficiencia, el tipo de conversaciones y acciones para su producción, las competencias personales para escribir, la funcionalidad o usos del texto, la modalidad de trabajo de equipo para generarlo. Tales despreocupaciones dan cuenta del peso de una mirada al texto y a la escritura que creemos cercana a un cierto positivismo.

El registro, tal como se señala, es la simple y llana ‘concreción’ de lo que se acordó para una planificación de existencia previa, y únicamente la hace patente, visible, perdurable. De esta manera, en el texto sólo se describen los contenidos de una estructura que (se cree) es anterior, preexistente.

No se apuesta, como enfoque pedagógico, a la construcción del texto, a la instancia de sentarse a escribir, a un redescubrimiento de las implicancias socioprofesionales de construir textos. El hecho de que el instrumento donde se registra la planificación proyecte por sí solo la propuesta curricular implica la invisibilización de la apropiación curricular, de los usos y resignificaciones que supone para las profesionales reflexionar el modelo curricular propuesto y construir registros con sentido (institucional, personal, grupal). Esta forma de entender los registros supone que el momento y los contenidos de la escritura son accesorios, nada generativos ni, menos, conflictivos. Al respecto, se observa la invisibilización de toda referencia a la inclusividad e imbricación del *sujeto que planifica con sentido, coherencia y equilibrio*, como se señala. La formalidad del lenguaje utilizado logra excluir y neutralizar la conflictividad y malestar que señalamos existe en la práctica profesional de la planificación.

La manera de explicitar el estatus del registro marca el sentido lineal que a nivel epistemológico es posible observar en las orientaciones de Integra. En este caso, con relación a la planificación educativa:

El producto escrito de esta reflexión, el registro, será clave sólo en la medida que la refleje. En esta perspectiva, podemos entender el registro como la forma que un equipo o persona adopta para poner en el papel, el producto de su reflexión (Integra y UAHC, 2007:9).

Resulta evidente el rol que cumple y lo que se espera del registro escrito: reflejar, representar en papel lo conversado, discutido y acordado. En cuanto a la línea de comunidades de aprendizaje, sugerimos que la perspectiva epistemológica es similar a la situación que observamos en la planificación educativa:

Momento de sistematización de cada comunidad de aprendizaje: la responsabilidad de esta etapa será de aquella educadora que ejerza el rol de animadora, en conjunto con las educadoras participantes. Para ello contarán con una Pauta de Sistematización en la que se vaciarán las reflexiones que como grupo han ido construyendo en relación con su proceso de examinación de sus prácticas y autoformación, así como aquellos antecedentes de tipo administrativo y de organización. El informe que se elabore será enviado al equipo UAHC para la sistematización nacional (Integra y UAHC, 2007:22).

El registro en la pauta de sistematización se orientó al inicio con un carácter de trasvasije de lo conversado: el lenguaje escrito resultaba el producto secundario de una ideación o producción reflexiva que ya se dio y que sólo resta por inscribir en el papel. La densidad de la producción social del texto es ignorada como ejercicio constituyente del orden, al parecer, ya sistematizado.

Por otro lado, en el proyecto inicial no hay referencias en la línea Comunidades de aprendizaje a que, siendo fundamental registrar el curso del proceso por parte de los grupos, se considere el momento del registro como una acción colectiva específica dentro de cada reunión, con una dedicación de tiempo anticipada y especial.

Ocurrió también que, no obstante una de las actividades propuestas pasa por la construcción e identificación de problemas del ámbito educativo susceptibles de una intervención por parte del equipo técnico del jardín infantil, ni en el conjunto de materiales del proyecto ni en las capacitaciones iniciales se hizo referencia a una orientación encaminada a entregar una versión escrita del problema de intervención generado, aspecto crucial al momento de pensar siquiera en producir conocimiento a través de la propuesta. Esta falencia mostró que el proyecto, si bien reconoció y promovió en un inicio la autonomía para la reflexión y el desarrollo profesional e incentivó el intercambio presencial entre pares, no se hizo cargo de las prácticas y condiciones a través de las cuales esperaba concretarse tal horizonte de desarrollo laboral:

Al respecto, es importante subrayar que un «tema pertinente» a estas comunidades de educadoras está dado por el encuentro de dos dimensiones o ejes de significación: *problemas pedagógicos encontrados en la práctica* en el jardín como directora, y los propios *sentidos de estas comunidades*, a saber, apropiación curricular, calidad sustentable y/o desarrollo profesional. De esta manera, y sólo como una ilustración y sistematización gráfica, los temas o problemas pertinentes de abordar los ubicamos en la cuadrícula 3 en el siguiente esquema, en el cruce de ambos ejes de significación [...] Entendido de esta forma, mientras más se alejen los temas a abordar de los extremos positivos (+), menos «pertinentes» y cercanos al sentido técnico del trabajo se vuelven estos temas para las comunidades (Integra y UAHC, 2007:13).

La referencia es eminentemente teórica y escasamente orientadora del ejercicio de sistematizar *en* un documento escrito. Ha sido con una reflexión para aprender de la experiencia que se hace evidente la necesidad de detenerse a explorar este escenario, en vista del excesivo tiempo invertido y de las dificultades para escribir adecuadamente en los documentos por parte de las profesionales y técnicas que laboran en los establecimientos de la Fundación.

La práctica de las comunidades reporta como problemáticos los momentos de escritura y producción de textos. Respecto de ello, creemos que se requiere una reflexión que observe

los alcances sociosimbólicos y micropolíticos de las condiciones y procesos en que se basan los textos y la acción de escribir.

4. EL GIRO LINGÜÍSTICO

Según Habermas (1990), el giro lingüístico en la filosofía occidental se ha dado en un amplio escenario de otro conjunto de sucesos que han ido modificando su soporte epistemológico. La crítica al pensamiento metafísico por parte del paradigma del entendimiento valoriza el lenguaje y lo ubica en un lugar relevante de sus preocupaciones, lo que hace florecer la manera de enfrentar el conocimiento y entender nuestro proceder en el mundo:

Por una parte, los sujetos se encuentran ya siempre en un mundo lingüísticamente abierto y estructurado y se nutren de los plexos de sentido que la gramática les adelanta. En este aspecto, el lenguaje se hace valer frente a los sujetos hablantes como algo previo y objetivo, como una estructura de condiciones de posibilidad que en todo deja su impronta. Pero, por otro lado, el mundo de la vida lingüísticamente abierto y estructurado no tiene otro punto de apoyo que la práctica de los procesos de entendimiento en una comunidad de lenguaje (Habermas, 1990:54).

La preocupación de la filosofía y las ciencias sociales por un cada vez más denso fenómeno del lenguaje ha ido dando paso a diferentes producciones académicas e intelectuales. El lenguaje, dice el filósofo alemán, está entretejido con el mundo de la vida y tiene con él una relación recursiva. El mundo de la vida es un recurso del que se nutre la acción comunicativa y, a la vez, un producto de ésta. Proceso circular en el que desaparece la posibilidad de un sujeto trascendental que es primero en su conciencia y que posterior a ello ocupa el lenguaje. Su característica primera es su ser 'intrascendible', como dirá Gadamer: no nos podemos nunca poner fuera de él.

Esta dimensión, en adelante, será entendida como constitutiva de las producciones socioculturales. Ya no se le calificará un objeto de estudio (instrumento o medio de comunicación), sino el medio mismo en que ocurre el conocimiento, el deve-

nir humano: la vida es un fenómeno del lenguaje. La actitud filosófica general y tradicional considera al lenguaje instrumento y vehículo de comunicación y de conocimiento. Sin embargo, la tradición filosófica alemana, principalmente, apuntará a superar el concepto instrumental del lenguaje y verá en él una fuente de conocimiento de la realidad y de lo que es el hombre. Dilthey, Heidegger, Wittgenstein, pero también el filósofo inglés John Austin y otros, como el chileno Humberto Maturana, han propuesto diferentes comprensiones en la senda de la preeminencia del lenguaje en la actividad humana, buscando así superar la visión simplificada e instrumental del lenguaje y dando cuenta de una visión más integrada y sensata en su relación y despliegue en el mundo.

El modo de ser característicamente humano, dirá Heidegger, es el *Dasein*, el ser-en-el-mundo: no existe un ser que accede a un mundo, no existe un ser sin mundo, lo humano resulta posible porque se da en un-mundo-con-otros, con objetos a-la-mano, en relaciones primarias con el mundo fundadas en el uso más que en el conocimiento. El lenguaje abre la posibilidad de erigirse y mirar el campo abierto del mundo y lo existente. El lenguaje es la condición que enmarca nuestro horizonte de comprensión (Echeverría, 1988:215-218). Esta comprensión implica que es necesario atender a qué se construye, entonces, por y con el lenguaje, más allá de su faz meramente referencial o notarial.

Austin, por ejemplo, cuestionará la dimensión asertiva del lenguaje y el interés teórico por proposiciones que dan cuenta de una relación de verdad o falsedad, destacando más bien el tipo de expresiones realizativas del lenguaje e introduciendo, así, la importancia de los usos del lenguaje y de los actos de habla. (Echeverría, 1988:235). La materialidad gramatical públicamente accesible, como dice Habermas, es más interesante y transparente que el análisis introspectivo de los hechos de conciencia.⁵

5 Será esta una ventaja (y una pista) a la hora de mirar procesos sociales y hacer intervenciones en políticas públicas optando por distinguir contextos materiales discursivos en que éstas operan, más que presuntas estructuras psicológicas operando para ellas.

En el marco del posicionamiento del lenguaje, la hermenéutica, desde la tradición filosófica alemana, plantea la posibilidad de pensar la especificidad de una ciencia de la comprensión de las manifestaciones del espíritu humano basada en el convencimiento de que debe existir un método particular de conocimiento para un objeto no físico, al que se ha denominado de infinitas maneras: objetos del espíritu, lo social, lo humano, la historia, las valoraciones, el significado. Así, la comprensión será descrita como la praxis misma de la condición humana. Y el ejercicio de la *interpretación* será insertado antes que cualquier otra posibilidad de encuentro cognoscitivo para el hombre: la interpretación es sólo en medio del mundo humano, en el lenguaje, a través del lenguaje. Este, *a priori* de la *experiencia*, será una piedra en el zapato para la idea tradicional de hacer ciencia, lo que fundará una epistemología distintiva, preocupada por un desentrañamiento de lo significativo en la experiencia y las vivencias. El acento de la hermenéutica estará en entender que la interpretación para la comprensión es una necesidad del vivir y, más específicamente, del vivir con otros.

El texto, como elemento del lenguaje, supone un lugar especial en esta reflexión. A través de las reflexiones de Ricoeur (2006) entendemos que texto es todo discurso fijado por la escritura. La institución de la escritura es posterior al habla y estaría destinada a fijar mediante grafismos todas las articulaciones que ya estaban presentes en la oralidad. De esta manera, pareciera que a toda escritura antecedió primero un habla y, por lo tanto, la escritura no agregaría nada al fenómeno del habla a no ser la fijación que permite conservarla (Ricoeur, 2006:128). Sin embargo, se preguntará Ricoeur:

Si la aparición tardía de la escritura no provocó un cambio radical en la relación que mantenemos con los enunciados mismos de nuestro discurso. [...] Nos podemos preguntar entonces si el texto no es verdaderamente texto cuando no se limita a transcribir un habla anterior, sino cuando inscribe directamente en la letra lo que quiere decir el discurso (Ricoeur, 2006:128).

La escritura se muestra, entonces, posterior histórica y psicológicamente al habla: el acto de liberación que supone la escritu-

ra, que la pone en el lugar del habla, se corresponde con el acto de nacimiento del texto, dirá el filósofo francés. La liberación del escrito es el hecho de conservar el discurso, reflejarlo en el tiempo.

Sobre el texto se podrán tener dos actitudes fundamentales que Ricoeur refiere a Dilthey: explicar y comprender. Estas dos nociones nos ayudarán a caracterizar una nueva problematización de la producción de los textos que hemos venido discutiendo. Para Ricoeur, explicar y comprender constituyen los extremos de un arco hermenéutico en el abordaje de un texto. La explicación a que se hace referencia se relaciona con la identificación de los nudos de acción o los puntos de orientación del relato, que constituyen la continuidad estructural del mismo. Se trata del reconocimiento de los haces de relaciones, las unidades significativas, el sentido de las oposiciones y combinaciones al interior del texto y que muestran su racionalidad. En este extremo del arco hermenéutico, narrador y destinatario se deben buscar en el texto mismo. El narrador es instituido por el texto y designado por los signos de la narratividad, que pertenecen a la constitución misma del relato. La lógica narrativa subyacente aparece en el análisis estructural. Esta imbricación de procesos de acciones implicadas es a lo que refiere la explicación.

Para problematizar la interpretación, en tanto, Ricoeur necesita dar cuenta del momento final del texto: su lectura. La escritura reclama la lectura, pero la relación escribir/leer no es un caso de diálogo, del tipo hablar/responder. La interpretación en la lectura es apropiación, lo que destaca su carácter actual: la lectura señala la realización y la actualización de las posibilidades semánticas del texto:

Pues la lectura [...] acaba concretamente en un acto que es al texto lo que el habla es a la lengua, a saber, acontecimiento e instancia del discurso. El texto tenía sólo un sentido, es decir, relaciones internas, una estructura; ahora tiene un significado, es decir, una realización en el discurso propio del sujeto que lee (Ricoeur, 2006:142).

La articulación que vuelve dialéctica y complementaria la relación entre el análisis estructural y la hermenéutica supone dar

algunos pasos. Es preciso reconocer, dirá Ricoeur a propósito del análisis estructural de los mitos, que las preocupaciones significativas últimas en las que está enfrascada la etnología son sumamente sentidas para el hombre. Las reflexiones acerca de que los mitos finalmente remiten a la superación lógica de contradicciones reales, a la conflictividad entre la vida y la muerte, al origen y al fin de los hombres refleja la necesidad e importancia de tales temas para la existencia humana: no hay estructuración sin significación, podríamos decir. Por esto, es necesaria la etapa de una explicación que reconozca una mirada crítica y en profundidad, al igual que un camino y lectura que desenvuelva los alcances del propio texto: ambos serán momentos de la interpretación, entonces, como recuperación de sentido.

Si la explicación equivale a identificar relaciones internas de dependencia que constituyen la estática del texto, la interpretación, específicamente, corresponde a seguir la ruta del pensamiento abierta por el texto: introducirnos en su sentido, ponerse en el camino hacia la orientación del texto. Así, la interpretación no es un acto sobre el texto, sino un ejercicio que sería el acto del texto. El carácter de realización de la interpretación hará explícito un aspecto crucial de la lectura: el discurso del texto acaba en una dimensión semejante a la del habla y, tal como dice Derrida, la postergación se volverá lo propio de la escritura, que lo único que realmente encontrará serán significantes tras significantes tras significantes...

Me parece que observando el contexto educativo problematizado desde Integra, y tomando en consideración esta comprensión, podríamos esperar que el trabajo que supone el procesamiento por parte del equipo de tutores de los informes y pautas de las comunidades de aprendizaje considerara la distribución simultánea al equipo de todos los documentos llegados desde las comunidades y regiones para su lectura: la interpretación e integración al sistema y mundo de las hablas de la tutoría, de las hablas de las comunidades. Se trataría de continuar la intuición de que en la reproducción metafórica del sentido, a través de las infinitas lecturas, se desenvuelve un proceso profesionalizante fundado en la reflexividad que se

devuelve sobre sí mismo en uno de sus productos: sus escritos. Parece obvio. Los documentos han de vivir la lectura desde el campo de lo explicativo en términos de un desciframiento lógico formal de las relaciones inscritas en el texto. Y la lectura colectiva debe también ser fructífera en la orientación y arrojamiento hacia la significación del texto, hacia lo que hay y que apenas pareciera dejarse ver en esa dificultad y minimalismo reconocible de las escuetas oraciones de los formatos, informes y pautas. En este movimiento de hermenéutica amplia de los documentos está la posibilidad de liberar o reintroducir, al menos, la figura del texto como componente real central de la operatoria de los equipos, como producción que media, vehicula y produce formas de vivir las instancias en que este aparece y se despliega.

Desde la hermenéutica, la inmensidad del lenguaje vuelve imposible salir de su espectro para determinar cualquier aproximación o estudio de lo humano en cualquiera de sus facetas. En el caso de las prácticas profesionales docentes que hemos abordado, esto sugiere que los documentos no transcriben nada que sea posible aprehender más allá de lo escrito. Y no decimos que no haya acciones de las profesionales a las que se hace referencia en los registros, sino que sólo es posible decir qué es lo que ellas refieren hacer *a partir de lo que podemos interpretar de lo escrito*. La dialéctica entre los documentos producidos y su lectura compone responsabilidades a ambos lados del arco.

En una variante quizás más crítica, cabe preguntarse por aquella distinción que hace Derrida de lo que pone la escritura en vez de otra cosa (Giannini, 2005): el problema de la búsqueda del original que nunca aparece. Por cierto que desde la incursión en la metafísica de la presencia, también fructificarían hallazgos en torno a la dimensión de control, de certificación, verificación y dominación, de una conversación ya sostenida ¿qué es lo que con la escritura quieren hacer presente las pautas y formatos?, ¿para qué?

Si la hermenéutica, según Ricoeur, se asume como manifestación y restauración del sentido de un mensaje y también como desmitificación, reducción de ilusiones, entonces una

mirada a los registros, al proceso de escritura, a la producción de textos aporta a liquidar los ídolos y dejar hablar al sentido pleno por él, sospechar y escuchar. La invitación, desde Ricoeur, es reconocer las sospechas, exorcizar a los ídolos, pero también recuperar la existencia, restaurar el sentido de lo humano. En el lenguaje nos mantenemos vacilantes, tensionados y, a la vez, jalonados entre desmitificación y restauración del sentido. En el contexto de la interpretación, el lenguaje —con él, en él, a través de él— tendrá este doble movimiento de vigilancia y recuperación, de desmitificación e imaginación. Nos parece la senda que se debe seguir de manera de resituar el lugar y alcances del texto, y su producción en las prácticas educativas de Integra.

Vigilancia supone promover escrituras que permitan ser cada vez más eficaces en las acciones producto de la eficiencia en el lenguaje. La sospecha recae en no ser ingenuos en los escritos y provocar la reflexión y la transformación profesional por el mejoramiento de las competencias para desenvolverse en el lenguaje escrito. La recuperación, en tanto, hablaría de la necesidad de invertir en desmitificar la producción de textos; desacralizar la escritura y lo escrito; promover la imaginación y creatividad en la producción de textos; jugar con la flexibilidad, metáforas y poética de la función referencial del lenguaje; innovar en estrategias grupales de registros; abrir la participación a equipos de regiones y jardines en la reflexión y diseño de los instrumentos que se utilizan; recrear modalidades mixtas de escritura, corporales, proyectivas, visuales para la sistematización de los procesos; iniciar una frontal socialización de los documentos producidos y democratización de su acceso, entre muchas otras.

Otra reflexión que se desprende de lo expuesto se observa en la finalización del recorrido de los textos señalados. Siendo la planificación, por ejemplo, un proceso de generación de textos, se diferencia radicalmente del proceso en las comunidades cuando uno de ellos termina como documento público en el panel técnico de la sala para la lectura de la o las propias técnicas que planificaron; y, el otro, cuando termina como documento menos público para la lectura del tutor de la co-

munidad que sesionó. La puesta o no a distancia del autor respecto a su propio texto pone más y menos en juego el trabajo de los equipos, en las relaciones de la explicación y la interpretación.

El conflicto en la escritura de la planificación es con el lector, el que resulta ser la misma persona: ¿es sólo, por tanto, esperable el desarrollo de una escritura funcionalizada como prótesis de la memoria?, ¿qué carácter asume una escritura que como palabra emancipada en texto es abortada en su distancia, porque la realiza idéntica persona que le dará lectura?, ¿sigue siendo tan conflictiva esta relación como la de leer e interpretar textos que fueron hechos para otros, como las pautas e informes de las comunidades? En esto se vuelve importante que el destino diferente que cada registro supone al continuar sus tránsitos (usos), actores distintos de los que lo crearon y, en el otro, frente a ella casi con exclusividad, diferencia el tipo de momento escritural que se ha de configurar.

De esta manera, pareciera que la apropiación, en un caso, resulta de una delgadez máxima en la medida que la interpretación del texto guarda enormes grados de consistencia con la proyección que se tiene de un ejercicio ya sucedido y conversado en el tiempo e inscrito en el formato de planificación. El uso sólo pareciera tener un margen escaso de maniobra más allá de su funcionalidad recordatoria. En el caso de las comunidades de aprendizaje, el registro de la pauta pareciera hacerse eco con mayor fuerza de las reflexiones que Ricoeur plantea, y supondría un amplio campo de maniobras para el juego de la escritura y lectura.

5. REFLEXIONES FINALES

El lenguaje es para la humanidad una de sus producciones más orgullosas y, dentro de él, la escritura uno de sus destellos más notables. El lenguaje es aquel ambiente simbólico que todo lo abarca en el campo humano, lo pensable y lo impensable del mundo lo son en y desde el lenguaje: es el código de todo lo representable. Es la herramienta más poderosa en la cultura y civilización humanas, y la escritura implicó en el devenir del

mismo y en el desarrollo de la especie, una inflexión significativa. Todo un conjunto de progresos de la humanidad se dieron gracias a la invención y difusión de la escritura, y hoy mantiene un ganado estatus en la historia junto a otros grandes hitos del proceso civilizatorio.

Ahora bien, el giro lingüístico del que habla Habermas requiere ver sus implicancias en todos los ámbitos. Y es desde aquí relevante reconocer los aportes de abordar estratégicamente esta dimensión de profesionalización. La centralidad de las continuas sistematizaciones de los procesos de intervención (sistematizaciones que son finalmente informes escritos), requiere de profesionales con competencias docentes específicas: reflexividad, establecimiento de vínculos, conversación y autocuidado o sociocuidado (Vera, 2003). Escribir, en el caso de Integra, pareciera ser otra competencia a agregar a este listado al constatar su problematicidad en las líneas de trabajo que hemos revisado. En adelante, una preocupación más fina por esta práctica debiera atender, fundamentalmente, a socializar los registros en los equipos, guardarlos, mirarlos, discutirlos entre quienes se juntan cada vez a construirlos (directoras y técnicas que planifican, y directoras que sesionan en las comunidades), de manera de ser reflexivos y críticos con el propio hacer.

En el entendido, también, de que un conjunto de herramientas del lenguaje permiten la referencia y anclaje a la realidad que rodea la instancia del discurso, será clave evitar el centramiento o autonomización del texto, como si allí estuviera la clave del sentido de los procesos. La escritura debe seguir siendo escrita oblicuamente, en el decir de Derrida, o sea, y para el caso de Integra, no sólo como transcripción lineal de las ideas, sino como posibilidad de interrogación abierta al lector, como interpelación desviada del foco del 'vaciamiento', para así acoger en y más allá de la huella, lo silenciado por ella y que no alcanza a atrapar (Derrida, 1997). Frente a la preocupación de que el lenguaje, asimismo, funciona como especialista en separar los signos de las cosas, mostrar que lo que señalan en el acuerdo escrito que representa el texto es su esfuerzo por llegar al equipo coordinador, no lo que vivieron, sino simplemente

aquella huella que son capaces de dejar para otros. Es el tratamiento de ida y vuelta de aquel registro lo que le dará valor a lo allí expuesto y a lo oculto. De esta manera, se requiere invertir en esta esfera interviniendo en el momento mismo de escribir y en el momento en que aquel escrito se descifra. Las planificaciones y reuniones de comunidad, como hemos visto, no terminan en el registro de la planificación y el informe de sistematización, sino que continúan su construcción con los ejercicios de lectura y relectura de tales documentos.

Será importante, entonces, mantener una tensión en torno a la autoridad o jerarquía del texto: junto con relevar la necesidad de una escritura más preocupada, que dé cuenta de mejor manera de aquello que busca reemplazar, la *voz* implicada en una reunión colectiva. Se debe mantener un juicio crítico respecto a que el texto es una producción social, como otras, que, arrastrando la investidura de su origen, debe ser revisada y problematizada en el acto nunca finalizado de su lectura e interpretación, dispersando así los alcances inmediatos como transcripción de lo discutido, trasvasije de ideas, explicitación de lo conversado o —simple— visibilización de lo reflexionado. El sentido de un texto no se acaba en él, se reorganiza una y otra vez en cada nuevo lector, como dirá Gadamer.

Es esta la intuición que se necesita seguir de manera de, a través del texto y la escritura, devolver a los sujetos al momento del hacer, invitar a quienes los escriben a disfrutar la escritura, a inventar, a recrear y resignificar sin fin el ejercicio de inscribir signos en un soporte. Creemos que la mirada hermenéutica implica, entonces, detenerse en el momento de la escritura y el registro, darle espesura a tal ejercicio; fortalecer una senda de reconocimiento de estilos en uso; entender el escribir como instancia didáctica constituyente de los procesos de reflexión y como ejercicio intencionado y producto colectivo, entre otras.⁶

6 En alguna medida, este es el rumbo que ha comenzado a tomar la línea de comunidades de aprendizaje de educadoras, buscando mejorar la gestión de factores críticos en el modelo de intervención como son sistematizar una propuesta más acabada del ejercicio de problematizar la práctica pedagógica, y las acciones

Cuando se vive una centralidad tan importante del registro, sin finalmente señalarlo en ningún lado, sin problematizarlo, anticiparlo o visibilizarlo, se logra entrampar en esa experiencia a quienes la viven. Por lo demás, al no abordar juntos el ejercicio de escribir, la práctica de lectura termina por dar cuenta sólo de un lado del fenómeno. Y no me refiero sólo a la lectura de los textos comprometidos en las tareas laborales docentes (como vimos, uno es inerte en el momento de la interpretación por ser la misma persona autor y lector, y el otro se separa de sus productores y es con más fuerza documento para otro), sino de las lecturas de libros y del mundo escrito, en general, para la vida, podríamos decir. Es necesario incentivar a todo nivel un especial aprecio y ejercicio de la lectura en la medida en que esta práctica complementa un entendimiento del fenómeno del texto como un proceso completo que va desde el mismo formato y el momento de escribir, hasta su lectura, interpretación y uso final. El mundo de la oralidad en que se reconoce que operan las técnicas de sala en su trabajo pedagógico diario con los niños puede abandonarse a la escritura de manera menos problemática, poniendo de por medio el sostén de una fuerte promoción de acceso a libros y a la práctica de la lectura de todo tipo.

Cabe señalar, además, que el espacio de trabajo en la planificación y las comunidades de aprendizaje ha mostrado fortalecer la autoestima profesional, siendo el ejercicio de la conversión entre pares un espacio de reposición y fortalecimiento del sentido de ser profesional (CEDEP, 2003). A través de estas líneas de trabajo, las personas se sienten gratificadas y en constante aprendizaje.

El espacio de escritura es espacio de creación en el mismo momento de hacerlo y miles de veces más, cuando leemos y creemos encontrar y levantar un último y verdadero sentido de lo allí inscrito. Preocuparnos por el texto, entonces, no es sólo

de capacitación programadas; la orientación a sistematizar las reuniones de comunidad por preguntas; la distinción conceptual y analítica de tres niveles de reflexión; la utilización como recurso pedagógico y reintegración de productos de las CdA a los procesos de capacitación y difusión institucional, entre otras.

interesarse por el producto del trabajo de las profesionales y técnicas, sino por la posibilidad de vivir profesionalmente con mayor significación la práctica educativa diaria.

SANTIAGO (CHILE), AGOSTO 2010

RECIBIDO: SEPTIEMBRE 2010

ACEPTADO: OCTUBRE 2010

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CENTRO DE ESTUDIOS DE DESARROLLO Y ESTIMULACIÓN PSICOSOCIAL (CEDEP) (2003): «Evaluación del proyecto jardines experimentales de Fundación Integra. Informe global del proceso y sus resultados». Santiago: CEDEP.
- DERRIDA, JACQUES (1997): *Cómo no hablar. Y otros textos*. Madrid: Proyecto A Ediciones.
- ECHEVERRÍA, RAFAEL (1988). *El búho de Minerva. Introducción a la filosofía moderna*. Santiago: PIIE.
- GIANNINI, HUMBERTO (2005): *Breve historia de la filosofía*. Santiago: Catalonia.
- HABERMAS, JÜRGEN (1990): *Pensamiento posmetafísico*. Madrid: Taurus Humanidades.
- INTEGRA (2010a): «Informe parcial. Comunidades de aprendizaje de educadoras evaluación 2010». Santiago: Integra.
- (2010b): «Informe final perfil de familias usuarias». Santiago: Integra.
- (2004): «Mirando nuestra implementación curricular. La asesoría técnica para el fortalecimiento de la transferencia del currículum en los jardines infantiles». Santiago: Integra.
- (2003): «Orientaciones para la planificación educativa. Segundo ciclo educación parvularia». Santiago: Integra.
- y UAHC (2007): «Propuesta experiencia piloto, comunidades de aprendizaje de educadoras en Fundación Integra». Santiago: Integra y UAHC.
- RICOEUR, PAUL (2006): *Del texto a la acción*. Buenos Aires: FCE.

IGUALDAD Y DESIGUALDAD
EN EL SISTEMA EDUCATIVO

Diversia. Educación y Sociedad N°3.
CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES CIDPA Valparaíso.
Programa Equipo de Psicología y Educación,
Universidad de Chile.
Noviembre 2010, pp. 65-88.

A INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA MUNDIALIZAÇÃO DO CAPITAL

SUELY FERREIRA*

RESUMO

O trabalho discute a internacionalização da educação superior que constitui uma dinâmica articulada aos novos ajustes que os Estados capitalistas vêm sofrendo a partir das décadas de 1980 e 1990 com a intensificação da mundialização do capital. Busca-se entender como esse processo vem implicando uma profunda transformação da universidade na sociedade globalizada mediante reformas universitárias que induzem a reconfiguração do campo universitário e possibilitam a sua internacionalização. No âmbito desse estudo serão focadas as reformas na União Europeia, na América Latina e no Brasil. Parte-se da premissa que essas reformas tendem a seguir uma agenda globalmente estruturada, apesar das especificidades na sua concretização nos diferentes países. Observa-se características semelhantes no que se refere ao atendimento da racionalidade da reestruturação do capital e verifica-se que governos de diferentes localidades buscam ampliar, por meio de competitividade, a revisão e implementação de planos de reestruturação dos seus sistemas de educação superior.

PALAVRAS CHAVE: INTERNACIONALIZAÇÃO, UNIVERSIDADE,
REFORMAS

* Professora adjunta da Universidade Estadual de Goiás (Brasil).
Doutora em educação pela Universidade Federal de Goiás.
Correo electrónico: suelyferreira13@yahoo.com.br.

**LA INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR EN EL CONTEXTO
DE LA MUNDIALIZACIÓN DEL CAPITAL**

RESUMEN

El trabajo discute la internacionalización de la educación superior que constituye una dinámica articulada a los nuevos ajustes que los Estados capitalistas vienen experimentando a partir de las décadas de 1980 y 1990 con la intensificación de la mundialización del capital. Se busca entender cómo ese proceso viene implicando una profunda transformación de la universidad en la sociedad globalizada, mediante reformas universitarias que inducen a la reconfiguración del campo universitario y posibilitan su internacionalización. El estudio se centra en las reformas en la Unión Europea, América Latina y Brasil. Se parte de la premisa que esas reformas tienden a seguir una agenda globalmente estructurada, a pesar de las especificidades de su concreción en los diferentes países. Observamos características semejantes de la racionalidad de la reestructuración del capital y se verifica que los diferentes gobiernos buscan ampliar, a través de la competitividad, la revisión e implementación de los planes de reestructuración de sus sistemas de educación superior.

PALABRAS CLAVE: INTERNACIONALIZACIÓN,
UNIVERSIDAD, REFORMAS

**THE INTERNATIONALIZATION OF HIGHER EDUCATION
IN CONTEXT OF WORLDWIDE CAPITAL**

ABSTRACT

This work discusses internationalization of higher education process, articulated to new adjustments suffered by capitalist states since the two last decades of the nineties, because of the intensification of the process of turning capital worldwide. It aims to understand how this process has been implying deep transformations of universities in globalized society by means of reforms which induce university field reconfiguration and make it possible its internationalization. Within this study, reforms in European Union, Latin America and Brazil are focused. It departs from the premise that these reforms tend to follow a globally structured schedule despite the specificities of their concrete forms. Similar characteristics have been observed in what they deal to attendance to capital restructuration rationality and that different governments seek to amplify, by means of competitiveness, revision and implementation of higher education systems restructuration plans.

KEY WORDS: INTERNATIONALIZATION, UNIVERSITY, REFORMATIONS

1. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NO CONTEXTO DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA DO CAPITALISMO

AS PROFUNDAS MUDANÇAS QUE ocorreram nas últimas décadas do século passado possibilitaram um novo desenho geográfico e político no nível mundial, trazendo à tona a crise do Estado-Nação, devido à nova lógica de acumulação transnacional do capital flexível e globalizado provocada pela reestruturação produtiva do capitalismo.¹ Este novo processo do sistema capitalista forjou novos ajustes estruturais nos Estados em consonância com os organismos multilaterais Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC), dentre outros; propiciando modificações substantivas no papel do Estado e nas políticas educacionais por ele geridas. Nesse cenário, a concepção do conhecimento e do ensino superior passa a ser compreendidas como bens privados, associados à transformação da ciência, da tecnologia e da informação como importantes forças produtivas capitalistas. Esse processo vem possibilitando maior subsunção do conhecimento à competitividade econômica, com ênfase na transnacionalização de bens, de mercadorias e de empresas mediante o processo da globalização.

O processo de reforma da educação superior deflagrado nas últimas décadas em várias partes do globo passou a ser justificado mediante a necessidade dos países *adequarem-se* à nova (des)ordem mundial competitiva e globalizada. Para Camargo e Maués, as reformas que «estão sendo realizadas po-

1 Diante da crise estrutural do capitalismo, o processo de globalização vem possibilitando transformações substantivas nas economias ocidentais: a intensificação da internacionalização do capital e da integração dos mercados; diminuição da produção industrial e ampliação do setor de serviços, bem como acentuada expansão do capital financeiro; intensa utilização de equipamentos técnico-científicos assentados na micro-eletrônica, informática, robótica, microbiologia, engenharia genética etc; naturalização e generalização das formas de gestão empresarial, mudanças nas relações de trabalho e do perfil da classe trabalhadora, dentre outros. Conferir Harvey (2006).

dem ser analisadas como formas de arranjos que facilitem um reordenamento social e político condizente com os novos padrões de produção» (2008:219). Nessa lógica, as reformas universitárias vêm tendo como características: uma nova regulação institucional; a inversão na lógica do serviço educativo que passa a ser orientado pela demanda social e pelo mercado; a substituição nas políticas universitárias de um modelo de desenvolvimento econômico nacional pelos interesses específicos do mercado (Krawczyk, 2008).

Meek já esclarece que a «universidade moderna tem mudado sua orientação do conhecimento social para o conhecimento de mercado» (Meek, 2004:1039). No referencial do *novo conhecimento necessário*, a universidade produtora e socializadora do conhecimento necessita reestruturar-se. Assim, as instituições vêm sendo pressionadas a atuar na preparação do chamado trabalhador *competitivo*, de modo a tornar-se um «agente da produção tecnológica, da ciência aplicada, produzindo conhecimentos que se transformem em inovação, ou seja, em fator de incremento ao mercado» (Silva e Beraldo, 2008:315). A partir do *conhecimento necessário*, das novas estratégias econômicas da reestruturação produtiva e do avanço das tecnologias e das mídias, a *inovação* passa a ser elemento central e recorrente no discurso para a produção do saber desenvolvido nas universidades. Logo, espera-se que as novas finalidades da universidade permitam promover o conhecimento *necessário* com a «fina articulação entre os centros de pesquisa/sistemas educacionais e as empresas que estabelecem os critérios de qualidade, de produtividade e de evolução» (Silva e Beraldo, 2008:317) relegando para um segundo patamar a busca do «novo no plano da idealizada autonomia especulativa do saber, conforme o modelo clássico de universidade de pesquisa (modelo alemão)» (Silva e Beraldo, 2008:317).

Verifica-se também um processo significativo de expansão e de diversificação nos sistemas de ensino superior de diversos países e a implantação de mecanismos de avaliação, qualidade e *accountability* (prestação de contas), nova forma de governo e gestão para as Instituições de Ensino Superior (IES), bem como a redefinição dos modelos de regulação dos Estados, ou seja,

O modelo estatal clássico de controle e planejamento, baseado numa forte oferta pública de ensino superior com aportes unicamente públicos, vem sendo, cada vez mais, substituído por um modelo pautado pela «supervisão» do Estado e com a participação de novos atores (Neves e Balbachevsky, 2009:106).

Neves e Balbachevsky explicam que, na Europa, existe uma propensão à adoção de mecanismos de mercado na regulação dos sistemas de educação superior para promover a *eficiência, a concorrência e a racionalização de custos*. Na América Latina, os sistemas desse nível de ensino caracterizam-se pela significativa distinção de oferta entre os setores público e privado. Já o Brasil, em 2007, apresentava 89% de IES privadas e 11% de instituições públicas (INEP, 2009). Dias Sobrinho adverte que as reformas dos sistemas de educação superior que visaram ao seu ajuste às novas exigências da acumulação de capital produziram agudas tensões que ainda não foram resolvidas. Para ele, pode-se estabelecer uma relação entre

As principais tendências universais e os movimentos reformistas em vários países latino-americanos [...]. Pode-se falar de uma teoria das convergências, apontando as semelhanças nos problemas apresentados por países de distintas regiões do mundo. Mas, uma vez que as respostas locais adquirem características específicas, é também preciso lançar mão de uma teoria das divergências e das diferenças (Sobrinho, 2003:101).

Esse autor esclarece, ainda, que algumas características que a educação superior vem assumindo em diferentes países do mundo demonstram a economização desse nível de ensino, que se manifesta mediante grande aumento da matrícula estudantil, multiplicação e diversificação das instituições pós-secundárias e consequente deslocamento de sentido da educação superior, redução dos investimentos públicos, grande expansão do setor privado e crescente controle do Estado sobre o produto (Dias Sobrinho, 2003). Vale dizer também que as publicações dos organismos multilaterais [BM, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvi-

mento Econômico (OCDE), dentre outros] desempenham importante papel na focalização de prioridades, diagnósticos e indicação de experiências «bem sucedidas» para as possíveis resoluções dos problemas enfrentados pelos sistemas de educação superior dos países, sobretudo os periféricos.²

De maneira geral, diferentes países vêm adotando a nova regulação transnacional, traduzida em políticas, projetos e ações. Nessa direção, busca-se: a) maior articulação entre os sistemas educativos e o setor produtivo; b) expansão e absorção de um número crescente de alunos; c) racionalização na utilização dos recursos públicos e prestação de contas (accountability), conjugadas com autonomia e programa de avaliação centrada nos resultados; d) adoção de gestão estratégica e de governos empreendedores para as universidades; e) diferenciação das IES, dos programas e dos cursos bem como maior regionalização e atendimento ao meio econômico e social em que as IES estão inseridas; f) diversificação das fontes de financiamento; g) expansão de IES privadas; h) reorganização curricular. No processo de introdução do *quase-mercado* no campo educacional defende-se a diversidade, a competição, a descentralização, a gestão profissionalizada, a eficiência, a eficácia, a excelência, a meritocracia assim como a qualidade orientada por parâmetros do mercado.

2. REFORMA E INTERNACIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR NA EUROPA

De acordo com Hortale e Mora (2004), as universidades europeias passaram por três grandes fases: Universidade Antiga (Idade Média até o final do século XVIII), Universidade Moderna (início do século XIX até final do séc. XX) e Universidade Universal (a partir do Processo de Bolonha). Esta última

2 Trindade (2004) cita Carnoy para chamar a atenção para duas vertentes do impacto da mundialização nas reformas da educação: «as ‘fundadas na competitividade’ (OCDE, UNESCO); ou dominadas pelos imperativos financeiros (FMI) para reduzir as ‘despesas públicas em educação e [ampliar a] privatização do ensino secundário e superior’» (2004:823).

diferenciou-se das anteriores por deixar de atender somente uma elite de alunos, massificando-se, e por responder às necessidades da sociedade globalizada e da chamada *sociedade do conhecimento*.³

Para Hortale e Mora (2004), as principais características das universidades europeias até final do século XX eram: a maioria das IES eram públicas em grande parte dos países e financiadas pelo Estado; os docentes eram servidores públicos; a universidade era administrada pelos professores, pelo pessoal administrativo e pelo corpo discente; prevaleciam a idealização dos modelos de universidade napoleônica e humboldtiana;⁴ a autonomia universitária articulava-se à liberdade acadêmica; as carreiras universitárias eram longas. Para tais autores, essas características geravam consequências sociais negativas, como: reduzida integração das IES ao sistema produtivo e baixo financiamento externo; dificuldade de resposta das IES às demandas sociais ao se focar a oferta e não o *usuário*; cursos homogêneos e longos que acarretavam pouca *flexibilidade* e geravam grande evasão de alunos; *corporativismo* do corpo docente, possibilitado pela carreira permanente e pela auto-administração; e falta de transparência do sistema universitário. Enfim, seu funcionamento estava «muito distante do ideal de uma *empresa de serviços* em um mundo globalizado e dinâmico» (Hortale e Mora, 2004:943).

As críticas acima sobre o sistema universitário ganharam expressividade a partir da década de 1990, quando intensificaram-se as discussões no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (AGCS) e da Organização Mundial do

3 Para Matos, esse conceito constitui-se em um «constructo teórico/prático no sentido de modelo global que se legitima tanto mais quanto mais se torna socialmente dominante» (Matos, 2002:9).

4 No modelo napoleônico (francês), a universidade caracterizava-se pela centralização e controle estatal, distinção entre universidades que priorizam o ensino e as «grandes escolas» que focam a pesquisa e a formação profissional de alto nível. No modelo humboldtiano (alemão), a universidade caracterizava-se pelo ideal da unidade entre pesquisa e ensino e a autonomia da ciência.

Comércio (OMC) sobre a educação superior como um bem ou serviço de natureza comercial.⁵ Assim, as características das IES europeias consideradas, na perspectiva mercantil, *obsoletas* ou *deficitárias* passaram a ser vistas como uma causa importante da perda de competitividade para a atratividade de alunos e para a prestação de serviços no mercado internacional, principalmente, em relação aos Estados Unidos e ao Japão. Dale explica que o discurso da educação em voga para a agenda da competitividade defende que esse processo não pode ser alcançado «a nível nacional ou pelo sector público, por si só, mas apenas a nível Europeu e com o contributo do sector privado» (2008:18).

A transnacionalização da educação superior, a necessidade da construção de uma identidade europeia e do fortalecimento político e cultural por meio das universidades surgiram em função das novas demandas da mundialização do capital. Dias Sobrinho (2007) chama a atenção para a diferença entre a internacionalização e a transnacionalização da educação. A primeira corresponderia à cooperação acadêmica, à solidariedade interinstitucional e à liberdade de pensamento, enquanto a segunda segue os preceitos da lógica do mercado, da mercantilização da educação como um produto negociável que se submete as regras do comércio e da concorrência. O autor ainda chama a atenção para o fato que a

Construção da União Europeia resulta da globalização. Um dos aspectos mais importantes a considerar é que a constituição desse bloco é uma resposta ao temor de que a Europa possa vir ser colonizada pelos Estados Unidos e pelos países da região do Pací-

5 A OMC trata tanto do comércio de bens por meio do GATS e do comércio de serviço por meio da AGCS. A sua criação constituiu-se em um marco multilateral dos princípios e normas do comércio de serviços. O acordo sobre serviços «es uno de los acontecimientos más importantes del sistema mundial de comercio desde 1948, ya que, por un lado, la normativa multilateral se aplicará por primera vez a las transacciones comerciales en las que el conocimiento es el factor clave de competitividad y, por otro lado, abrirá a la competencia internacional una actividad que es la más dinámica de la economía mundial» (Sánchez, 2003:22).

fico asiático. Um dos motivos principais da baixa competitividade europeia [...] se devia [...] especialmente ao seu déficit tecnológico. A essa constatação se acresce o diagnóstico de que as indústrias mais ligadas às bases da economia capitalista globalizada (a indústria da informação) e as universidades europeias há alguns anos atrás não estavam adequadamente preparadas para alavancar a via tecnológica. Foram as aceleradas mudanças tecnológicas ocorridas em centros mais desenvolvidos, sobretudo nos Estados Unidos e no Japão, e a necessidade de interconexão das empresas comerciais que levaram a Europa a também se integrar às redes mundiais de informação. Essa integração às redes mundiais de informação lideradas pelos Estados Unidos e pelos setores industriais mais avançados do Pacífico asiático marcou a entrada da Europa nas bases da economia globalizada, interdependente e interconectada (Dias Sobrinho, 2007:110-111).

Visando a aumentar a competitividade das universidades na perspectiva de um importante prestador de serviço econômico, em face de nova ordem mundial, tornaram-se necessárias reformas significativas no âmbito da formação profissional, da produção do conhecimento e do desenvolvimento tecnológico. Nesse contexto, vêm sendo exigidos das universidades novos papéis sociais para atender às novas necessidades da Europa frente à disputa pela hegemonia global.

Nesse contexto, iniciou-se em 1999, o Processo de Bolonha. Um movimento que surgiu de fora da universidade, sob o comando dos dirigentes políticos da União Europeia (UE) e está possibilitando um novo desenho de regulação e de reforma na educação superior nesse bloco. A Declaração de Bolonha (1999) visou convergir o percurso nesse nível de ensino, padronizando os sistemas nacionais⁶ para reconhecimento das qualificações e implantação do sistema europeu de transferência de créditos, diversificação e hierarquização das IES, aumento do financiamento privado e da parceria com o

6 A convergência dos sistemas universitários tem por objetivo a equiparação dos graus, diplomas, títulos universitários, currículos acadêmicos e programas de formação contínua que sejam reconhecíveis por todos os Estados que aderirem ao Processo de Bolonha.

sistema produtivo, diminuição da durabilidade dos cursos mediante a implantação dos ciclos, modelo gerencial de administração para as IES, sistemas de avaliação da qualidade e credenciamento institucional, a criação do Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES) e do Espaço Europeu da Investigação (EEI). O Processo de Bolonha tem como meta a atratividade internacional de estudantes e pesquisadores tanto interna como externamente, assim como, a adaptação da formação da graduação ao mercado de trabalho visando alavancar e tornar a Europa mais competitiva no mercado global. A criação do EEES e do EEI vem exigindo da universidade novas finalidades sociais, guiada por uma nova lógica, ou seja, a de constituir-se em um dos mecanismos para a construção da sociedade europeia do conhecimento na disputa pelo espaço hegemônico na economia mundial. O ensino superior, nesse sentido, passou a ser visto como um dos motores das políticas de desenvolvimento e de empregabilidade na UE, bem como tornou-se agente de inclusão social, formador de capital humano e de uma mercadoria rentável no projeto de solidificação da UE. As universidades são chamadas a atender tanto o EEES (transmissão) quanto o Espaço Europeu da Investigação (pesquisa).

3. A EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

A publicação, em 2006, do Instituto Internacional da UNESCO para a Educação Superior na América Latina e no Caribe (IESALC), denominado «Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005: La metamorfosis de la educación superior», assinado por diversos autores trabalhou diversos temas (a configuração dos sistemas de educação superior; diversidade e inclusão; as instituições repensando o seu papel). Na introdução do Informe, assinada por Claudio Rama Vitale, sob o título «La tercera reforma de la educación superior em América Latina y El Caribe: massificación, regulación e internacionalización», o autor faz uma descrição das três reformas dos sistemas universitários ocorridas nessa região e do

processo de metamorfose deflagrado a partir da terceira reforma. Para Vitale (2006) desenvolveram-se as seguintes reformas na região: autonomia e co-governo; mercantilização e diferenciação; massificação e internacionalização.

A primeira reforma ocorreu no início do século XX como resposta às demandas das classes médias, da industrialização, da urbanização, proporcionando a democratização e expansão das universidades públicas. Teve como marco a Reforma de Córdoba em 1918 que defendeu a autonomia e o co-governo universitário. Difundiu-se até início dos anos de 1970, o modelo universitário público, gratuito, laico, co-governado e autônomo.

A segunda reforma inicia-se no cenário da crise do petróleo dos anos de 1970, das ditaduras militares, da crise fiscal, da diminuição dos preços das matérias primas, dentre outros, gerando a dificuldade dos Estados continuarem a expansão do financiamento público para as universidades. Assim, nos anos de 1980, ocorreu uma expansão desordenada das IES privadas, diferenciação expressiva das instituições e da qualidade dos serviços educativos e a formação de um modelo universitário dual. Nesse modelo, verifica-se a presença, de um lado, da educação pública elitizada, com rigoroso processo seletivo baseado no conhecimento e na capacidade de financiamento público e, de outro, o setor privado, que apesar das vagas disponibilizadas, tem o acesso restrito, devido à dificuldade dos alunos de arcarem com os custos dos estudos. Esse modelo binário caracterizou-se como público e privado, de alta e baixa qualidade, universitário e não-universitário, expressões do contexto mercantil e heterogêneo de modelos de qualidade, de preços, de financiamento e de ausência de mecanismos de regulação da qualidade.

A terceira reforma vem marcada pela internacionalização da educação superior, das novas tecnologias de comunicação e informação, das demandas das populações excluídas desse nível de ensino, da *sociedade do conhecimento*, da educação ao longo da vida, da mercantilização do conhecimento e da renovação permanente dos saberes. A internacionalização desse nível de

ensino vem promovendo a mobilidade estudantil,⁷ o estabelecimento de *standards* internacionais de qualidade, a importância da relevância local e global, a educação transfronteiriça e as modalidades da educação em rede, a educação virtual.⁸

O processo de massificação da educação superior nessa perspectiva vem promovendo esferas diferenciadas de qualidade, novas modalidades pedagógicas e institucionais, ampliação da oferta de disciplinas, maior flexibilização das estruturas curriculares, processos de fiscalização e de controle da qualidade pelo Estado ou por agências. Nesse cenário de metamorfose, «la educación superior se está conformando como un bien público internacional y en cuya regulación la comunidad internacional tiene responsabilidades» (Vitale, 2006:17).

No contexto dos novos desafios e de reformas para as IES que vem promovendo o alargamento ou mesmo a redefinição das finalidades dessas instituições e, sobretudo das universida-

7 De acordo com o IESALC, pode-se citar os programas de mobilidade que envolve os países latino-americanos: Programa Escala Estudantil, da Associação de Universidades Grupo Montividéu, Programa de Cooperação com a Ibero-América da AECI, Programa de Mobilidade Estudantil de CRISCOS, Programa Acadêmico de mobilidade Estudantil (PAME) da União de Universidades da América Latina (UDUAL), Programa de Intercâmbio e Mobilidade Acadêmica (PIMA) da OEI, Programa JIMA, Programa de UNAMAZ, Programa de Mobilidade Acadêmica Regional para os cursos credenciados pelo mecanismo experimental de credenciamento de carreiras de graduação no MERCOSUL, programa de mobilidade docente de curta duração para docentes de graduação em áreas prioritárias (IESALC, 2009c). Também o IESALC relata que na «América latina e no Caribe [...] a proporção de alunos que estudaram no estrangeiro e optou por permanecer na região subiu de 11% em 1999 para 23% em 2007» (IESALC, 2009a:1).

8 A Conferência da UNESCO (2009) ressaltou que a «educación superior debería reflejar las dimensiones internacional, regional y nacional, tanto en la enseñanza como en la investigación» (UNESCO, 2009:4-5). A Conferência reafirma que «la sociedad del conocimiento necesita diversos sistemas de educación superior, con una gama de instituciones que tengan cometidos variados y lleguen a diversos tipos de educandos» (UNESCO, 2009:3-4).

des, foi realizada em junho de 2008, na Colômbia, a Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe com o apoio da UNESCO/IESALC que elaborou a «Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e Caribe» (CRES). De acordo com a Declaração faz-se necessária a construção de um *Espaço* de Encontro Latino-Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES). De acordo com a IESALC «ativa-se a integração das regiões, consolidando-se como blocos com estratégias pertinentes e coordenadas para enfrentar os desafios que a globalização apresenta no campo da educação superior» (IESALC, 2009b). Nessa visão, para sua consolidação é necessário enfrentar

a) A renovação dos sistemas educativos da Região, com o objetivo de alcançar uma melhor e maior *compatibilidade entre programas, instituições, modalidades e sistemas*, integrando e articulando a diversidade cultural e institucional; b) a articulação dos sistemas nacionais de informação sobre Educação Superior da região para propiciar, mediante o Mapa da Educação Superior na ALC (MESALC) [...]; c) o fortalecimento do processo de *convergência dos sistemas de avaliação e revalidação nacionais e sub-regionais*, visando dispor de padrões e procedimentos regionais de garantia de qualidade da Educação Superior e da pesquisa para projetar sua função social e pública [...]; d) o mútuo reconhecimento de estudos, títulos e diplomas, sobre a base de garantias de qualidade, assim como a *formulação de sistemas de créditos acadêmicos comuns aceitos em toda a região*. Os acordos sobre legibilidade, transparência e reconhecimento dos títulos e diplomas mostram-se indispensáveis, assim como a valorização de habilidades e competências dos graduados e a *certificação de estudos parciais*, igualmente deve ter continuidade o processo de conhecimento recíproco dos sistemas nacionais de *pós-graduação*, com ênfase na qualidade como um requisito para o *reconhecimento de títulos e créditos outorgados* em cada um dos países da região; e. o fomento da *mobili-dade intra-regional de estudantes, pesquisadores, professores e pessoal administrativo*, inclusive mediante a implementação de fundos específicos (Declaração da Conferência Regional de Educação Superior na América Latina e no Caribe, 2008, grifos nossos).

Na América Latina, está em discussão a criação do Espaço de Encontro Latino Americano e Caribenho de Educação Superior (ENLACES), visando, em parte, a ampliar os processos de

integração econômica e de competitividade no cenário global.⁹ Apesar da especificidade da América Latina, a criação do ENLACES aproxima-se do Processo de Bolonha, ao objetivar: maior compatibilização entre programas, instituições, modalidades, créditos acadêmicos; mútuo reconhecimento de títulos; convergência dos sistemas de avaliação; mobilidade intraregional de estudantes, pesquisadores, professores e pessoal administrativo; criação de redes de pesquisa e docência multi-universitária; programas de educação à distância; incremento de aprendizagem de línguas; aprendizagem ao longo da vida. A posição do continente Latino-Americano na divisão internacional do trabalho no âmbito mundial tende a fazer com que a criação do ENLACES esteja mais direcionada para atender aos problemas econômicos e sociais dos seus países, agravados pelo processo de globalização, enquanto o EEES centraliza-se mais em alavancar a competitividade, a atratividade e a coesão social do bloco europeu.

É importante ressaltar que os efeitos da globalização não recaem somente sobre os modos de produção, mas atingem tam-

9 De acordo com a IESALC a «última década presenciou uma verdadeira explosão de programas e instituições operando no contexto internacional [...]. Acordos regionais estão emergindo para promover a cooperação e o intercâmbio na educação superior. O processo de Bolonha [...] está harmonizando o que era um grupo inumerável de sistemas de titulação distintos em mais de quarenta países europeus. Esforços similares estão sendo dados na América Latina, África, no sudeste da Ásia e na região da Ásia do Pacífico» (2009c:2). Também existe a intenção da construção do espaço Ibero-Americano, pois, de acordo com o documento «Bases para um Plano Estratégico do Espaço Ibero-Americano do Conhecimento», elaborado por Ferrando (2007), a pedido do Conselho Universitário Iberoamericano (CUIB), discute-se, a partir da experiência europeia (Bolonha), a construção do Espaço Ibero-americano do Conhecimento (CEIC) e o estabelecimento de um sistema ibero-americano de transferência e acumulação de créditos acadêmicos para a formulação de programas de mobilidade a fim de facilitar a participação nos programas de reconhecimento dos períodos de estudos cursados em universidades ibero-americanas.

bém a socialização e o uso do conhecimento produzido. Dias Sobrinho afirma que a metade do Produto Interno Bruto (PIB) dos países mais ricos está sedimentada em conhecimento e como a «produção e o domínio dos conhecimentos dependem de sólidas estruturas e pesados investimentos, é muito provável que as distâncias entre países pobres e ricos tendam a aumentar bastante e cada vez mais rapidamente» (2005b:169). Nesse cenário, os países periféricos, ao desenvolverem trabalhos científicos sob a forma de projetos interconectados em redes transnacionais e ao conviver, ao mesmo tempo, com a evasão significativa de pesquisadores altamente qualificados para os países dominantes possuem desafios expressivos a serem enfrentados. Segundo Dias Sobrinho, a América Latina participa «somente com cerca de 3,5% da produção da ciência mundial, além de privar-se de bons pesquisadores, ainda acaba transferindo aos países ricos os benefícios de cerca de vinte anos de investimentos na formação de cada cientista» (2005b:170).

4. A REFORMA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL NO CONTEXTO DA INTERNACIONALIZAÇÃO

As reformas estruturais e fiscais iniciadas pelos países periféricos foram guiadas pelos organismos multilaterais (FMI, BIRD-Banco Mundial, dentre outros), a partir da década de 1980 e, principalmente, na década de 1990, por meio da liberalização da economia (Consenso de Washington). Enfatizou-se nas reformas o papel preponderante do mercado para a alocação de recursos e a diminuição do papel do Estado. Assim, no contexto da crise e da reestruturação do Estado brasileiro, fenômenos diretamente relacionados com a crise do Estado do Bem Estar Social e com a transformação da base econômica no cenário mundial ocorreram o processo de ajustamento do projeto político brasileiro à nova ordem mundial, e em seu bojo, a nova reforma da educação superior, tendo por base a redução da esfera pública pelo viés privatista, que introduz um processo de mercantilização do espaço estatal ou público.¹⁰

10 No período de 1995-2003, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso, houve uma redução drástica do financia-

O governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) desenvolveu um movimento de reforma do Estado brasileiro e da educação superior. As reformas nesse nível de ensino seguiram a tônica reformista em âmbito global, como: diferenciação das IES; ampliação das instituições privadas; incentivos a fontes alternativas de financiamento para instituições públicas, bem como a mudança na função do estado no tocante que à educação superior, passando «de agente de um processo integral a agente apenas regulador e controlador» (Amaral, 2003). O governo de Luís Inácio Lula da Silva (2003-2010) vem demonstrando características marcadas tanto pela continuidade quanto pela ruptura em relação as políticas educacionais do governo anterior (Carvalho, 2006) e tem optado por uma expansão desse nível de ensino com significativo investimento público, seja através da criação de novas instituições federais de ensino superior, bem como do Programa Universidade para Todos (PROUNI)¹¹ e do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI),¹² apesar de manter os mecanismos de mercado na sua regulação.

A reforma da educação superior brasileira, principalmente no governo de Lula da Silva, vem permitindo certa aproximação, apesar da especificidade do país, com o movimento de transformação desse nível de ensino no plano global e, logo, com a nova dinâmica introduzida pelo Processo de Bolonha,

mento público na manutenção das Instituições Federais de Ensino Superior (Amaral, 2008).

- 11 O PROUNI normatiza a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior. O programa permite ao setor público isentar de impostos e contribuições, as IES privadas com fins lucrativos em troca de vagas ociosas.
- 12 O REUNI, implantado pelo governo Lula, tem como objetivo *criar condições para ampliar* o acesso ao ensino superior e sua permanência no nível da graduação visando elevar a taxa de conclusão dos cursos presenciais com *melhor aproveitamento* da estrutura física e dos recursos humanos (Brasil, 2007). Para tal, tem como meta elevar a proporção de um professor para cada dezoito alunos e aumentar a taxa de aprovação para 90% nos cursos de graduação. As instituições que aderirem ao Reuni terão acréscimo de recursos até o limite de 20% das despesas de custeio e pessoal.

ao verificar no sistema da educação superior brasileira e nas universidades, a presença: do incentivo a fontes alternativas de investimento (parcerias com setor produtivo e venda de serviço) e da competitividade entre as IES; da gestão gerencial; da centralidade dos sistemas de avaliação e regulação; do aumento ao acesso de novos públicos anteriormente excluídos; da aprendizagem por meio das TIC; de novas metodologias de aprendizagem; da diversificação das IES, de cursos e percursos acadêmicos; da revisão da estrutura acadêmica; da mobilidade discente e do aproveitamento de créditos.

De acordo com Lima, Azevedo e Catani (2008) as reformas implantadas pelas políticas públicas no Brasil são influenciadas por modelos estrangeiros, relatórios teóricos e por *think tanks* transnacionais. Por exemplo, as reformas para educação superior na década de 1990 tiveram como parâmetro teórico, o liberalismo ortodoxo do Banco Mundial, e nas primeiras décadas do século XXI, o processo de Bolonha vem-se constituindo em ponto de referência.

No contexto da «transnacionalização» das universidades mediante o processo da mundialização do capital e da competitividade internacional, bem como das novas relações entre universidade, Estado, sociedade e mercado, articuladas com a necessidade de integração com outros países, com a construção dos blocos regionais, pode-se dizer que a integração universitária nos marcos do Mercosul.

Vem se dando da mesma forma que no caso da UE: de cima para baixo e focalizado principalmente na equivalência dos sistemas universitários —pela padronização curricular—, buscando melhores condições de empregabilidade e de competitividade regional no âmbito internacional. Neste sentido, a intencionalidade *de integração das universidades dos países que compõem o Mercosul parece estar fortemente marcada pelas necessidades de desenvolvimento dos mercados regionais e sua competitividade internacional* (Krawczyk, 2008:44, grifos nossos).

Em 2005, foi aprovado o Decreto N°5.518 que promulgou o acordo de Admissão de Títulos e Graus Universitários para o Exercício de Atividades Acadêmicas nos Estados Partes do

Mercosul, Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai. Segundo o Decreto, a educação

Tem papel central para que o processo de integração regional se consolide; a promoção do desenvolvimento harmônico da Região, nos campos científico e tecnológico, é fundamental para responder aos desafios impostos pela nova realidade sócio-econômica do continente; o intercâmbio de acadêmicos entre as instituições de ensino superior da Região apresenta-se como mecanismo eficaz para a melhoria da formação e da capacitação científica, tecnológica e cultural e para a modernização dos Estados Partes (Brasil, 2005).

No Brasil, as políticas de cooperação científica e tecnológica internacional reenquadraram-se, a partir de 2001, em uma política de abertura a novos mercados e para a construção da liderança brasileira no continente Latino-Americano. Assim, a política governamental de

Cooperação, inserção, integração regional e condições de competitividade convergem para alcançar objetivos econômico-políticos que possibilitem a inserção do País na ordem mundial. [...] A governança regional surge como resposta aos efeitos da globalização econômica com a finalidade de fornecer aos Estados novos instrumentos de poder e legitimação, tanto no plano doméstico quanto no internacional. *A liderança do Brasil na governança regional é visualizada como uma estratégia importante para se fortalecer nos âmbitos de decisão regional e internacional* (Krawczyk, 2008:51, grifos nossos).

Anteriormente a esse período, as políticas de cooperação científica e tecnológica internacional brasileira ocorriam principalmente com a França, com a Alemanha e com os Estados Unidos. Atualmente, o governo tem focado também a cooperação sul/sul (Índia, China, África, países de língua portuguesa e América Latina). De acordo com Krawczyk (2008), os programas brasileiros de intercâmbio institucional vêm objetivando também: a) o desenvolvimento da universidade brasileira e da região Latino-Americana; b) a produção científico-tecnológica orientada para os problemas regionais; c) o me-

canismo político de aproximação com outros países para obtenção de apoio nas instâncias internacionais; d) a legitimação da política externa mediante o respaldo da comunidade científica; e) a mobilidade de docentes/alunos permitindo a criação de vínculos afetivos com outros países, favorecendo o surgimento de novos laços comerciais, políticos e culturais.

Nogueira, Aguiar e Ramos relatam que de acordo com a OCDE (2005) havia aproximadamente «dois milhões de estudantes universitários estudando fora do seu país de origem, dos quais 93% em um país da OCDE»(2008:359). Para os autores, a mobilidade é incentivada pelo crescente número de parcerias entre universidades, acordos bilaterais e programas institucionais. Citam que o programa Erasmus na Europa promoveu o intercâmbio de 20.000 alunos do ano letivo de 1987/1988 para 1.400.000 em 2004/2005 e reportam, o exemplo do programa brasileiro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)-«Programa de Intercâmbio Discente» que vem tendo um crescimento significativo da participação de alunos. No período

De 1996 (ano da criação do programa) a 2008, o número de alunos inscritos subiu de sete para 198 [...]. E esse número tende a aumentar ainda mais, dada a previsão feita pela UFMG —no âmbito de sua proposta para o REUNI— de que, até 2015, 10% de seu alunado de graduação participe de programas de mobilidade acadêmica, seja nacional ou internacional (Nogueira, Aguiar e Ramos, 2008:360).

Em relação à utilização da educação superior como estratégia de competitividade, no governo Lula da Silva (2003-2008), o Brasil vem buscando sua posição de liderança no campo universitário frente aos países fronteiriços e aos países africanos por meio das novas universidades federais [Universidade Federal para a América Latina (UNILA), Universidade da Integração Luso-Afro-Brasileira (UNILAB), Universidade Federal da Fronteira do Sul (UFFS), Universidade Federal da Integração da Amazônia Continental (UNIAM)] que estão sendo criadas e visam à integração regional e a sua internacionalização. Sobre a UNILA, a seleção dos alunos para seus cursos de graduação

estará aberta para alunos brasileiros e da América Latina, sendo utilizado no processo seletivo o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).¹³ Na entrevista concedida ao Boletim da IESALC, Hélgio Trindade responsável pela implantação da UNILA, declarou:

En el actual, momento histórico en que la sociedad del conocimiento y la formación de bloques regionales son, más que nunca, factores clave para la inserción de las naciones en el competitivo escenario globalizado, Brasil ha evidenciado la necesidad de crear una institución volcada a la integración latinoamericana y, así, ha decidido buscar el modelo de la universidad del siglo XXI. La Universidad Federal de la Integración Latinoamericana (UNILA) tendrá la vocación de contribuir, a través del conocimiento y de un proyecto de cooperación solidaria, para la formación de bases sólidas que ayuden a promover la integración y el desarrollo del continente. [...] El espectro de alcance es todo el continente, desde México hasta Argentina pretendemos tener acuerdos de cooperación e intercambio académicos. [...] El bilingüismo será un instrumento importante para la construcción de la integración intelectual y cultural de la comunidad académica, respetando las diferencias [...]. El Mercosur, sin duda, es un avance, pero precisamos pensar la integración de forma más amplia, a través del protagonismo de nuevos liderazgos (IESALC, 2008, grifos nossos).

Instigantes propósitos são lançados a essas novas instituições que poderão objetivar tanto a produção e a disseminação do conhecimento mediante redes solidárias com oferta de cursos com uma formação ampla, crítica, cooperativa e de trocas de experiências e conhecimento entre docentes, pesquisadores e discentes, bem como poderão optar também por uma formação pragmática para o mercado e para os problemas locais, inclusive com a pretensão da imposição da cultura e da tecnologia brasileira a determinados países.

13 O exame constitui-se de quatro provas sobre as várias áreas de conhecimento em que se organizam as atividades pedagógicas da Educação Básica no Brasil. As avaliações são: Prova I (língua portuguesa, artes e educação física e redação); Prova II (matemática e estatística); Prova III (história, geografia, filosofia e sociologia); Prova IV (química, física e biologia).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A transnacionalização da educação superior constitui-se também em estratégia de expansão desse nível de ensino em âmbito global e regional, possibilitando mudanças não somente na esfera geográfica de atuação, mas no interior das universidades, seja na convergência dos currículos e cursos seja na diferenciação intutucional, no sistema de avaliação e acreditação, no processo de gestão, nas redes de pesquisa, dentre outros. O processo de transnacionalização lança importantes desafios para as universidades, de exercerem uma leitura crítica dos novos caminhos a serem percorridos mediante a construção da regionalização da produção do conhecimento, por meio de uma construção coletiva dos atores acadêmicos do continente latino-americano para enfrentar os ditames da desregulação econômica liderada pelos países dominantes, bem como o desafio de construir redes solidárias de cooperação e produção do conhecimento ou submeter-se ao processo hegemônico de integração econômica global.

GOIÁS (BRASIL), AGOSTO 2010

RECIBIDO: SEPTIEMBRE 2010

ACEPTADO: OCTUBRE 2010

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, NELSON CARDOSO (2008): «Autonomia e financiamento das IFES: desafios e ações». *Avaliação*, Vo. 13, N°3. Campinas.
- (2003): *Financiamento da educação superior: estado x mercado*. São Paulo: Cortez.
- BRASIL. Decreto N°6.096 (2007): «Institui o programa de apoio a planos de reestruturação e expansão das universidades federais (REUNI)». Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>.
- Decreto N°5.518 (2005): «Promulga o acordo de admissão de títulos e graus universitários para o exercício de atividades acadêmicas nos Estados partes do Mercosul». Disponível em: www.planalto.gov.br.

- CAMARGO, ARLESTE e OLGAÍSES MAUÉS (2008): «As mudanças no mundo do trabalho e a formação dos profissionais da educação no contexto da LDB: o currículo em questão». En MARILUCE BITTAR, JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA e MARÍLIA MOROSINI (editores): *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP.
- CARVALHO, CRISTINA HELENA ALMEIDA DE (2006): «Política para o ensino superior no Brasil (1995–2006): ruptura e continuidade nas relações entre público e privado». Anped, 29º Reunião. Disponível em: www.anped.org.br.
- DALE, ROGER (2008): «Construir a Europa através de um espaço europeu de educação». *Revista Lusófona de Educação* Nº11. Lisboa.
- DECLARAÇÃO DA CONFERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO SUPERIOR NA AMÉRICA LATINA E NO CARIBE (2008). Disponível em: www.cres2008.org.
- DECLARAÇÃO DE BOLONHA (1999). Disponível em: www.dges.mctes.pt.
- DIAS SOBRINHO, JOSÉ (2007): «O processo de Bolonha». *Educação Temática Digital (ETD)*, Vol. 9, Nº Especial. Campinas.
- (2005): «Educação superior, globalização e democratização. Qual universidade?». *Revista Brasileira de Educação* N. 28. Rio de Janeiro.
- (2003): «Educação superior: flexibilização e regulação ou avaliação e sentido público». En LUIZ DOURADO, AFRÂNIO CATANI e JOÃO FERREIRA OLIVEIRA (editores): *Políticas e gestão da educação superior: transformações recentes e debates atuais*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa.
- FERRANDO, CARLES SOLÀ (2007): «Bases para um plano estratégico do espaço ibero-americano do conhecimento». *Documento de Trabalho*. Conselho Universitário Iberoamericano (CUIB). Disponível em: www.cuib.org.
- HORTALE, VIRGINIA ALONSO e JOSÉ-GINÉS MORA (2004): «Tendências das reformas da educação superior na Europa no contexto do processo de Bolonha». *Educação & Sociedade*, Vol. 25, N. 88. Campinas.
- HARVEY, DAVID (2006): *Condição pós-moderna*. 15 ed. São Paulo: Edições Loyola.
- INEP. (2009): «Resumo técnico: censo da educação superior 2007». Brasília. Disponível em: www.inep.gov.br.
- IESALC (2009a): «Haddad: 'estamos indo em direção a um novo paradigma das universidades'». *Boletim* Nº194. Disponível em: www.iesalc.unesco.org.ve.
- (2009b): «A internacionalização da educação superior: avanços e perspectivas na América Latina e no Caribe». *Boletim* Nº191. Disponível em: www.iesalc.unesco.org.ve.

- (2009c): «O estado da educação superior no mundo, hoje». *Boletim* N°192 Disponível em: www.iesalc.unesco.org.ve.
- (2008): «Entrevista a Héglio Trindade». *Boletim* N°160. Disponível em: www.iesalc.unesco.org.ve.
- KRAWCZYK, NORA RUT (2008): «As políticas de internacionalização das universidades no Brasil: o caso da regionalização no Mercosul». *Jornal de Políticas Educacionais* N°4. Disponível em: www.nupec.ufpr.br.
- LIMA, LICÍNIO, MÁRIO LUIZ NEVES DE AZEVEDO e AFRÂNIO MENDES CATANI (2008): «O processo de Bolonha, a avaliação da educação superior e algumas considerações sobre a universidade nova». *Avaliação*, Vol. 13, N°1. Campinas.
- MATOS, MANUEL (2002): «O que é a sociedade da informação». *Educação, Sociedade & Culturas* N°182. Porto: Edições Afrontamento.
- MEEK, V. LYNN (2004): «Produção do conhecimento na educação superior australiana: do acadêmico ao comercial». *Educação & Sociedade*, Vol. 25, N°88. Campinas.
- NEVES, CLARISSA BAETA e BALBACHEVSKY (2009): «Financiamento da educação superior: lições da experiência internacional». *Educação no século XXI: modelos de sucesso*. Rio de Janeiro: SENAC.
- NOGUEIRA, MARIA ALICE; ANDREA MOURA DE SOUZA AGUIAR e VIVIANE COELHO CALDEIRA RAMOS (2008): «Fronteiras desafiadas: a internacionalização das experiências escolares». *Educação e Sociedade*, Vol. 29, N°103. Campinas.
- SÁNCHEZ, JULIO J. CHAN (2003): «El Acuerdo General sobre el Comercio de Servicios (AGCS) y la educación superior». *Documentos Columbud sobre Gestión Universitária, El difícil equilibrio: la educación superior como bien público y comercio de servicios - implicaciones del AGCS (GATS)*. Paris: Editora Carmen García-Guadilla.
- SILVA, MARIA DAS GRAÇAS MARTINS DA e TÂNIA MARIA LIMA BERALDO (2008): «Universidade, sociedade do conhecimento, educação: o trabalho docente em questão». En MARILUCE BITTAR, JOÃO FERREIRA DE OLIVEIRA e MARÍLIA MOROSINI (editores): *Educação superior no Brasil: 10 anos pós-LDB*. Brasília: INEP.
- TRINDADE, HÉLGIO (2004): «A república em tempos de reforma universitária: o desafio do governo Lula». *Educação e Sociedade*, Vol. 25, N°88. Campinas.
- UNESCO (2009): «La nueva dinámica de la educación superior y la investigación para el cambio social y el desarrollo». Conferencia mundial sobre la educación superior. Comunicado (8 de julio de 2009). Disponível em: www.unesco.org.

VITALE, CLAUDIO RAMA (2006): «La tercera reforma de la educación superior en América Latina y El Caribe: masificación, regulación e internacionalización». En IESALC: *Informe sobre la educación superior em América Latina y el Caribe 2000-2005*. Caracas: Editorial Metrópolis.

Diversia. Educación y Sociedad N°3.
CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES CIDPA Valparaíso.
Programa Equipo de Psicología y Educación,
Universidad de Chile.
Noviembre 2010, pp. 89-111.

INEQUIDADES EN LA EDUCACIÓN PÚBLICA CHILENA: EL APOORTE MUNICIPAL EN LA SUBVENCIÓN ESCOLAR

LUIS GARRIDO VERGARA*

RESUMEN

Una de las mayores dificultades en el financiamiento de la educación pública en Chile se expresa en la modalidad de aporte complementario a la subvención escolar, dado que tal medida tiene un carácter discrecional en las decisiones de cada municipio. Tomando como referencia las 52 comunas de la Región Metropolitana, este artículo analiza las desigualdades que genera la asignación económica complementaria municipal en torno a tres problemas para la definición del gasto: la equidad horizontal, los incentivos para la reelección y el 'accountability'. Finalmente, se proponen alternativas de política y se presentan dos conclusiones respecto a las cuestiones asociadas a la descentralización en el financiamiento municipal actual en educación.

PALABRAS CLAVE: EDUCACIÓN PÚBLICA, SUBVENCIÓN ESCOLAR,
MUNICIPALIDADES

-
- * Sociólogo y magíster en gestión y políticas públicas por la Universidad de Chile. Consultor del programa CMS de la Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas de la Universidad de Chile. Correo electrónico: lagarridovergara@gmail.com.
El autor agradece los comentarios y sugerencias de Juan Carlos Lerda, Leonardo Letelier y Hélène Van Kerrebroeck.

INIQUIDADES NA EDUCAÇÃO PÚBLICA CHILENA: A CONTRIBUIÇÃO MUNICIPAL NA SUBVENÇÃO ESCOLAR

RESUMO

Um dos maiores problemas de financiamento na educação pública no Chile é a modalidade de contribuição complementar à subvenção escolar, considerando que esta medida tem caráter particular nas decisões de cada município. Tomando como referência as 52 comunidades da Região Metropolitana, este artigo analisa as desigualdades geradas pela designação econômica complementar municipal em torno a três problemas: a equidade horizontal, os incentivos para a reeleição e a responsabilização na definição do gasto. Por último, são propostas alternativas de política, apresentando-se duas conclusões sobre os problemas associados à descentralização no financiamento municipal educativo atual.

PALAVRAS CHAVE: EDUCAÇÃO PÚBLICA, SUBVENÇÃO ESCOLAR,
MUNICIPALIDADES

UNEQUAL OPPORTUNITIES IN THE CHILEAN PUBLIC EDUCATION SYSTEM: THE MUNICIPAL CONTRIBUTION IN THE SCHOLASTIC SUBSIDY

ABSTRACT

One of the major problems in the financing of the public education in Chile is expressed in the modality of complementary contribution to the scholastic subsidy, since this measurement has a discretionary character in the decisions of each municipality. Taking as a reference the 52 municipalities from the Metropolitan Region, this article analyzes the inequalities that the economic allocation generates complementary around three problems: the horizontal fairness, the incentives for the re-election and 'accountability' in the definition of the cost. Finally policy alternatives set out and two conclusions with respects to the problems associated to the decentralization in the present educative municipal financing appear.

KEY WORDS: PUBLIC EDUCATION, SCHOLAR SUBSIDIES,
MUNICIPALITIES

I. PRESENTACIÓN

CON LA ENTRADA EN vigencia de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, N°18.962, (en adelante, LOCE) el 10 de marzo de 1990, se produjeron sustantivos cambios en la administración del sistema escolar público. Uno de ellos fue el traspaso de la gestión de los establecimientos estatales a las municipalidades.¹ Tal medida descentralizadora hizo que el financiamiento de los colegios públicos pasara a estar articulado en función de un subsidio estatal administrado por los municipios y por aportes complementarios propios, bajo un criterio de discrecionalidad en sus decisiones sobre la cantidad de recursos que se quisiera destinar a este ámbito. En este contexto, la entrada en vigencia de la nueva normativa representó la consolidación de una nueva concepción en la administración de la enseñanza pública: el Estado dejaba de intervenir directamente y los municipios pasaron a ser los responsables directos de la gestión de los colegios fiscales.

En la actualidad se observan reformas que han favorecido la entrega de este bien público a nivel nacional —la nueva Ley General de Educación fue aprobada en abril de 2010—, aunque existen múltiples interrogantes sobre la equidad en su provisión. Durante casi dos décadas, la oferta del sistema se fue privatizando progresivamente, lo que coincidió con la reducción de las potestades del Estado en la tutela de los establecimientos educacionales fiscales. Por ejemplo, en 1981 el 80% de los estudiantes chilenos estaba en colegios públicos que dependían directamente del Ministerio de Educación. El 20% restante acudía a colegios privados, de los cuales sólo un grupo muy reducido recibía algún tipo de ayuda estatal en materia de financiamiento. Sin embargo, para el año 2001 el 57,8% de los colegios era municipal, mientras que el sector particular subvencionado representaba el 32%. Y los establecimientos privados concentraban, a nivel nacional, una participación cercana al 10% (*La Tercera*, 2002).

1 Esta medida fue institucionalizada con la promulgación de la ley en 1990.

Específicamente, la educación municipalizada, que concentra a más del 50% del total de la población en edad escolar, dentro de la cual el grueso de estudiantes proviene de las familias con menores ingresos del país, presenta problemas de carácter endógeno en su estructura, que reproducen las inequidades socioeconómicas de un país con uno de los más altos índices de desigualdad de la región y del mundo (Cepal, 2010).

En términos generales, la subvención escolar es una de las políticas de financiamiento más importantes que posee el Ministerio de Educación y corresponde a un presupuesto permanente que la autoridad otorga para la educación fiscal. La LOCE estableció que los colegios recibirían un monto fijo por cada alumno matriculado en colegio público.² Esta subvención total sería entregada por el Estado a través de la administración municipal. También se dispuso que dichas entidades incorporen recursos complementarios, considerando su estructura presupuestaria y de gastos. En este ámbito, se expresó el carácter discrecional de tal medida. Luego, en 1993, se aprobó que los sostenedores pudieran cobrar a los padres un monto adicional a la subvención, lo que se conoció como ‘financiamiento compartido’. Con estas medidas, Chile se convirtió en el único país en el mundo que sufraga de la misma manera la educación pública y la particular subvencionada, bajo un sistema que otorga a los establecimientos una subvención básica por estudiante captado, lo que implica que deban competir por la matrícula.

Además de lo anterior, se instauraron otras modalidades adicionales de financiamiento que se fueron desarrollando progresivamente a lo largo del tiempo, como es el caso de los Fondos Nacionales de Desarrollo Regional en Educación.

No obstante, este trabajo se ocupará de presentar una acotada discusión sobre que el aporte municipal sujeto a discrecionalidad sea un factor que genera inequidades socioeconómicas en el financiamiento de los colegios públicos chilenos.

Después de casi tres décadas de funcionamiento, es posible constatar que el componente mencionado produce inequidad

2 Esta disposición se ratificó con la promulgación del decreto con fuerza de ley N°2, de 1998, el cual estableció un monto fijo de \$34.883 por alumno en los colegios públicos.

social, pues al no aportar similares recursos monetarios hace que los municipios contribuyan a que los estudiantes de los colegios fiscales no reciban los mismos montos de subvención escolar.

La asignación del aporte complementario discrecional municipal diferenciado perjudica la adecuada provisión de la educación pública, que termina afectando, sobre todo, a la población de menores ingresos. En este sentido, la medida descentralizadora instaurada a principios de la década del noventa, y aún vigente en la actualidad,³ si bien ha parecido que se halla orientada al fortalecimiento de la calidad, muestra dificultades en suministrar equitativamente este bien público meritorio⁴ (Lerda, 1997:C-31). Esta constituye la hipótesis directriz de este trabajo, y el caso específico que se analiza corresponde al aporte municipal complementario a la subvención escolar que recibieron los colegios públicos de las 52 comunas de la Región Metropolitana durante el año 2009. Tomando como referencia los datos entregados por el Sistema Nacional de Información Municipal,⁵ es posible observar la heterogeneidad de aportes para todas las comunas. Este ámbito respondería a una concepción de política cuasi-fiscal en la subvención escolar, que sirve como evidencia empírica para cuestionar la forma en que funciona la estructura de financiamiento actual.

-
- 3 Sobre este ámbito, es necesario señalar que el 25 de enero de 2008 la Presidenta Bachelet promulgó una nueva Ley de Subvención Escolar Preferencial (N°20.248) tendiente a mejorar las asignaciones fijas del Estado a través de un incremento de 900 millones de dólares al sistema educativo, lo cual implica que las escuelas que atienden a alumnos con mayor vulnerabilidad socio-económica reciben por cada uno de ellos un aumento de la subvención. Por ejemplo, un alumno prioritario de primer ciclo de una escuela urbana que antes recibía \$34.883 por concepto de subvención, hoy podrá obtener \$63.960. Y un alumno prioritario de primer ciclo de una escuela rural que antes recibía \$37.850, hoy podría llegar a obtener \$70.442 (Gémines, 2006).
 - 4 El concepto de bienes meritorios corresponde a bienes de alta valoración social, cuya naturaleza amerita excepciones respecto de los demás (Bruni y Rosada, 2007).
 - 5 www.sinim.cl. Dependiente del Ministerio del Interior a través de la Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo.

II. EL PROBLEMA DEL FINANCIAMIENTO: EL CASO DEL APORTE MUNICIPAL EN LA SUBVENCIÓN ESCOLAR DURANTE EL AÑO 2009

Un aspecto principal que subyace al rol del Estado en las economías de América latina tiene que ver con el desafío de «*substituir menor cantidad por mayor calidad de las intervenciones públicas*» (Lerda, 1997:C-31). En este sentido, una cuestión central que surge al analizar la descentralización del financiamiento en la asignación del aporte complementario municipal a la subvención escolar se vincula con las capacidades y competencias de los distintos niveles de gobierno, determinada por la existencia de externalidades propias de cada jurisdicción en la cual dicha política es aplicada⁶ (Oates, 2006). Sin embargo, para el caso chileno, la legislación vigente sobre la subvención escolar⁷ no especifica los montos que las municipalidades deben aportar complementariamente a la cifra específica otorgada por el Ministerio de Educación, ni tampoco establece criterios que puedan determinar si estas entidades deben o no aportar. Entonces, ¿qué ocurre con los municipios más pobres y con mayor cantidad de colegios? Según la evidencia analizada, existen tres importantes razones que explican por qué el aporte ‘discrecional’ complementario de los municipios es una política generadora de desigualdad social en la provisión de la educación: i) el problema de la priorización del gasto, ii) el problema de los incentivos para la reelección y, por último, iii) el problema del ‘accountability’.

1. El problema de la priorización del gasto

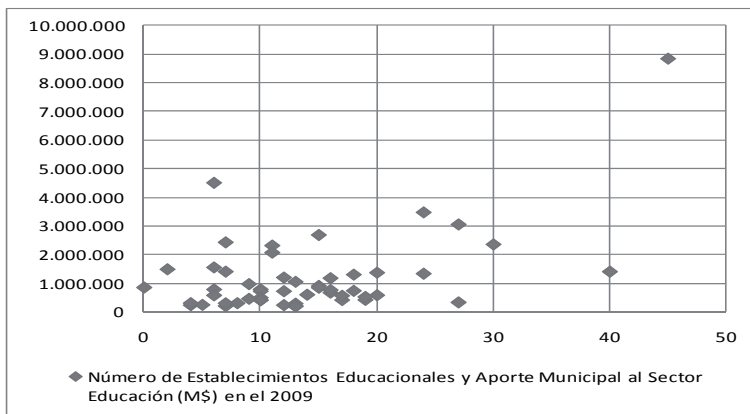
Tal como señala Letelier (2008), en los municipios chilenos existe un problema de ‘equidad horizontal’; es decir, no son homogéneos en términos de estructura, financiamiento, recursos y, por tanto, a nivel del balance entre costos y gastos que administran. Muy por el contrario, los gobiernos comunales

6 En este caso, cada jurisdicción corresponde a cada comuna.

7 La normativa vigente sobre subvenciones se encuentra determinada por el decreto con fuerza de ley N°2, de 1998, reformado por la ley 20.248, sobre Subvención Preferencial.

presentan diferencias importantes en la dotación presupuestaria y en el orden de prioridades en su organización de gastos. Los municipios no reciben los mismos ingresos anuales y, asimismo, no todos albergan comunas de mayor pobreza y/o pobreza extrema. Además de lo anterior, las comunas no administran la misma cantidad de establecimientos educacionales fiscales, lo que también produce un efecto en la magnitud del gasto que pueden derivar como aporte complementario a la subvención escolar.

FIGURA 1: NÚMERO DE ESTABLECIMIENTOS DE EDUCACIÓN MUNICIPAL (RURALES Y URBANOS), VERSUS APOORTE MUNICIPAL AL SECTOR EDUCACIÓN (M\$) DURANTE EL AÑO 2009 EN LAS COMUNAS DE LA REGIÓN METROPOLITANA



Fuente: elaboración propia con datos de www.sinim.cl.

La figura 1 muestra la evidencia empírica en torno al número de colegios versus el aporte monetario que cada municipio hace. Los datos⁸ muestran que la comuna de Santiago concentra la mayor cantidad de colegios fiscales y ejecuta el mayor gasto (en términos absolutos) en materia de aporte municipal complementario a la subvención: posee 45 colegios fiscales y gastó (M\$) 8.827.414 en 2009. Si se compara con la realidad de la comuna de San Bernardo, por ejemplo, que tiene 40 cole-

8 Ver anexo 1.

gios (cifra casi similar) y que en 2009 registró un gasto de (M\$) 1.384.000 se observa que, prácticamente, la comuna de Santiago invirtió entre 5 y 6 veces más que la comuna de San Bernardo. Esta situación se presenta recurrente al observar los datos presentados en el anexo 1.

Lamentablemente, existe una heterogeneidad significativa en los gastos que cada municipio asigna como aportativos a la subvención escolar. Es más, si se realiza un cálculo aproximado de los montos que los municipios destinan a la educación pública comunal por cada colegio que poseen, la evidencia es aún más clarificadora respecto de las desigualdades existentes en este ámbito.

FIGURA 2A: APORTE POR CADA COLEGIO DURANTE EL AÑO 2009
EN LAS COMUNAS DE LA REGIÓN METROPOLITANA
(APROXIMADAMENTE)

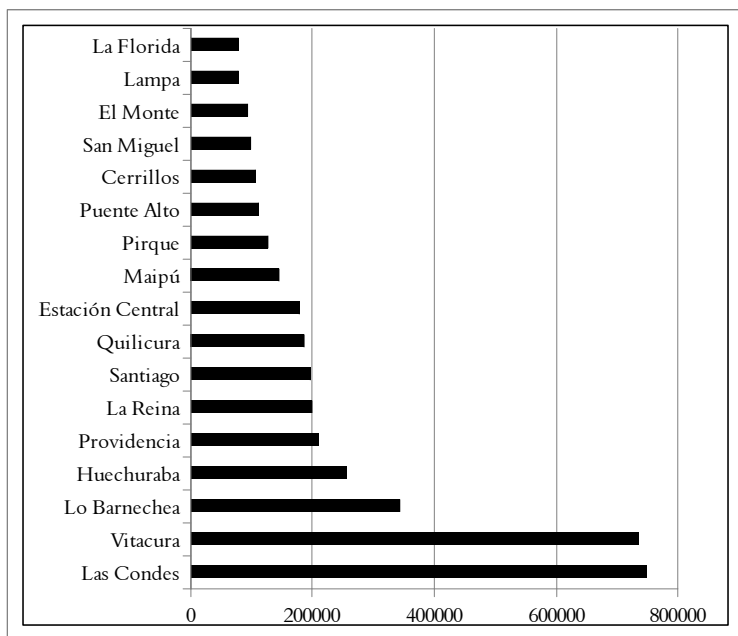


FIGURA 2B: APOORTE POR CADA COLEGIO DURANTE EL AÑO 2009
EN LAS COMUNAS DE LA REGION METROPOLITANA
(APROXIMADAMENTE)

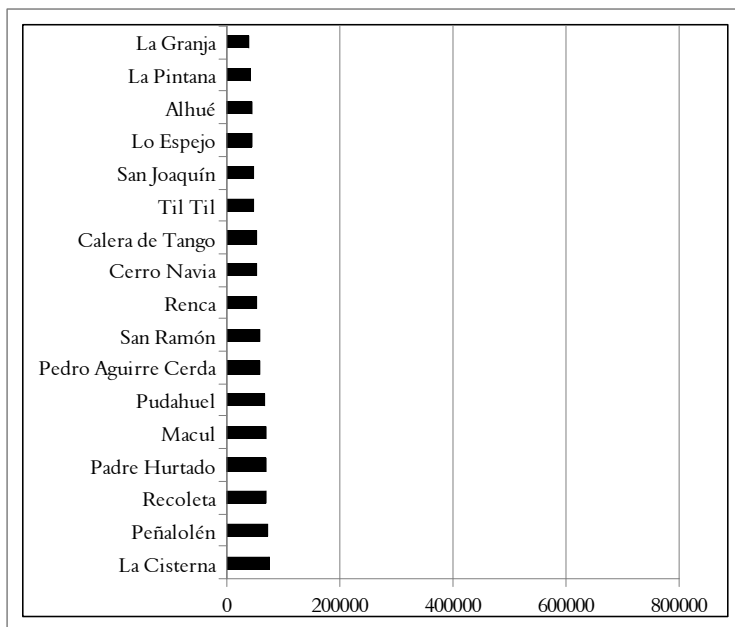
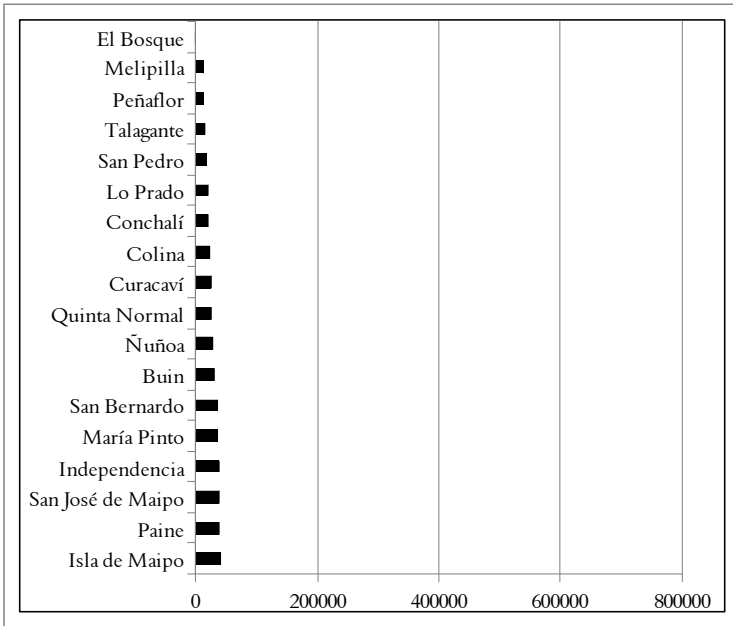


FIGURA 2C: APOORTE POR CADA COLEGIO DURANTE EL AÑO 2009
EN LAS COMUNAS DE LA REGIÓN METROPOLITANA
(APROXIMADAMENTE)



Fuente: elaboración propia con datos de www.sinim.cl.

Las figuras 2 muestran empíricamente la diversificación del gasto que entregan los municipios por concepto de aportes complementarios a la subvención escolar específica entregada por el Ministerio de Educación en la Región Metropolitana. En este contexto, se concluye lo siguiente:

a) Al observar el gasto específico por cada colegio a partir de un cálculo aproximado entre el total anual del aporte complementario versus el número de establecimientos fiscales para cada comuna, se observa que las comunas que concentran a la población con mayores ingresos gastan más en educación (Las Condes, Vitacura, Lo Barnechea), incluso superando ampliamente el total agregado al promedio regional. Este dato expresa un aspecto donde nuestro sistema educativo actual reproduce

las desigualdades existentes en Chile, ya que no todos los alumnos que son parte del sistema fiscal educativo reciben los mismos aportes económicos. En términos simples, económicamente resulta mejor estudiar en un colegio fiscal de Las Condes que en un colegio fiscal de Melipilla.

b) Si dividimos por ingresos anuales percibidos,⁹ en el tramo de las 13 comunas que reciben mayores ingresos la mayoría de las comunas asociadas a niveles socioeconómicos más bajos de ingreso per cápita (con la excepción de Maipú y Estación Central) registran bajos aportes complementarios a la subvención escolar en relación al ingreso total anual percibido. A nivel del segundo tramo, se observan casos en donde el aporte complementario es casi nulo (Melipilla, Buin, La Pintana, Colina, Lo Prado). Esto contrasta con el caso de comunas con alto nivel socioeconómico per cápita, en donde el aporte es de gran magnitud en relación al total de ingresos (Las Condes). Pese a ello, la comuna de Quilicura, (también asociada a niveles de bajos ingresos de la población) tiene un alto nivel de aporte complementario. En el caso del tercer tramo (o primer tramo de comunas con menores ingresos), se observa una alta heterogeneidad en los aportes complementarios de las municipalidades a la subvención escolar. De las 13 comunas, sólo 3 registran aportes altos; de ellas, 2 corresponden a poblaciones con niveles socioeconómicos altos (Lo Barnechea y la Reina). En el caso del cuarto tramo (o segundo tramo de comunas con menores ingresos),¹⁰ nuevamente se observa el mismo fenómeno, ya que sólo 2 comunas de alto nivel socioeconómico registran aportes significativos. El resto registra un nivel más homogéneo de bajos aportes (salvo la comuna de El Monte).

Una de las principales conclusiones que se desprende de lo anterior se vincula con una problemática específica: la forma como se concibe la descentralización en la educación pública chilena. El desarrollo de la modalidad en comento no sólo

9 Para información sobre este ítem, ver www.sinim.cl.

10 En este caso, cabe destacar que la variación de los ingresos que reciben las comunas está dada por el número de establecimientos públicos que administran.

implica que se realicen transferencias de competencias y/o recursos desde la administración nacional o central del Estado hacia unidades subnacionales, estatales y/o municipales, sino además que se desarrolle una estrecha relación con la unidad superior o gobierno central que permita fiscalizar y resguardar el principio de equidad en la provisión de los bienes públicos, sobre todo de salud y educación, debido a las externalidades que implican (Aghón y Krause-Junk, 1993:8). En este caso, al comparar cómo funciona el sistema de aporte municipal complementario a la subvención escolar en la Región Metropolitana entre las entidades administradoras, se observa empíricamente una concepción de política cuasi-fiscal ante la existencia de un caso en donde se produce una debilidad del pacto fiscal, que legitima el papel del Estado frente al campo de responsabilidades gubernamentales económicas y sociales (Lerda, 1997:C-33), expresadas en la carencia de provisión homogénea de la educación pública.

2. El problema de los incentivos

Paul Seabright (1996) analizó la 'factibilidad' de descentralizar en los niveles de los gobiernos. En este sentido, una de las conclusiones que resultan aportativas para este trabajo dice relación con lo que el autor define como 'los niveles apropiados' sobre los cuales resulta adecuado descentralizar o transferir competencias de gobierno.

Seabright sostiene que aquí existe el problema del 'control de los contratos', ya que en muchas ocasiones ocurre que los gobiernos locales se hacen cargo de cuestiones públicas que sobrepasan sus potestades o capacidades institucionales, lo que ocasiona el problema del 'contrato social incompleto' (Seabright, 1996). Es decir, más allá de su compromiso social, la ausencia de una obligación contractual influye en las motivaciones de acción de la autoridad. En el caso que nos ocupa, esta constatación adquiere relevancia en torno a una definición (más allá de la económica, analizada en el punto anterior) político-institucional acerca del rol de los municipios en la educación pública a través de la modalidad de aporte complementario.

rio. En este sentido, surge la siguiente interrogante: «¿Será, en verdad, el esfuerzo del propio gobierno municipal en favor de una buena gestión un factor determinante en el éxito político de la administración municipal?» (Letelier, 2008:12). O sea, las autoridades comunales tienen como incentivo para invertir y tener éxito en la gestión educativa el que ello sea un factor que aumente la probabilidad de ser reelegidos en el tiempo. Al tomar la evidencia analizada en este ensayo, junto con el argumento de que los resultados educativos son de largo plazo (Waissbluth et al., 2010), parece ser que, en el caso de los municipios, hay otras prioridades de gasto por sobre las educativas. Además, a esto se le suman las dificultades para fiscalizar por parte de la ciudadanía (PNUD, 2004) debido al carácter 'discrecional' de tales aportes.

Entonces, ¿cómo es posible producir alicientes que aseguren que los municipios invertirán cantidades similares? Actualmente, resulta complejo instaurar una medida eficiente en esta materia debido a las múltiples diferencias de los gobiernos comunales, que determinan las prioridades de acción. En tal sentido, cabe preguntarse sobre la posibilidad de generar una nueva normativa que regule las cantidades que dichas entidades debieran aportar. Sin embargo, la problemática parece ser más de fondo, porque la evidencia muestra que, eventualmente, existen otras prioridades para el desarrollo comunal, ya que en muchas comunas los aportes complementarios a la educación pública son bajísimos. Por eso, no debería extrañar que los aportes significativos provengan de las comunas con niveles socioeconómicos más altos. Así, el problema trasciende no sólo hacia los incentivos, sino también a las competencias de los gobiernos locales para potenciar la escolaridad de sus estudiantes.

Basados en el argumento anterior, toma relevancia el problema político-institucional planteado por Seabright. ¿Cómo transformar en prioritario el tema educacional en comunas con altos niveles de pobreza? La respuesta es compleja, ya que el electorado demanda políticas que mejoren su situación de forma inmediata, fundamentalmente en materias asociadas a seguridad, salud y empleo. Y las autoridades comunales saben que la solución de dichas demandas conlleva resultados plausibles en el corto plazo. Además, al existir ya una subvención del

Estado, ¿qué incentivos tendría el municipio para aportar más recursos? Por ello, esta modalidad, sujeta a aportes complementarios discrecionales en la provisión de un bien público, resulta en sí inefectiva cuando no es posible asegurar una provisión equitativa.

3. El problema del ‘accountability’

El término «accountability» dice relación con el deber de informar de las políticas y la forma de actuar de las organizaciones, de justificar sus actos y de someterse a cualquier tipo de control adecuado a fin de verificar la consistencia de la información proporcionada, lo que obliga a desarrollar una adecuada capacidad de rendición de cuentas de la gestión para un período determinado (Seabright, 1996).

El aporte complementario discrecional que hacen los municipios a la subvención escolar no sólo incrementa las desigualdades en prestación en la educación pública, sino además constituye una dinámica difusa, puesto que no hay obligación ni parámetros que determinen —si se quiere aportar— los montos que pueden comprometer en dichos aportes (dado el carácter ‘discrecional’). En este sentido, existe un problema asociado a la transparencia o ‘accountability’ en la gestión educativa.

El proceso corresponde a uno de los niveles de política cuasi-fiscal en materia educativa, pues no existen criterios establecidos ni de control en la rendición de cuenta de los fondos y la heterogeneidad de aportes, y por consiguiente el desigual financiamiento, produce desequilibrios fiscales (Olson, 1969:479) entre el gobierno central (opera a través de la subvención) y el gobierno local (municipalidades que administran los fondos estatales y pueden aportar financiamiento complementario) en la gestión de la política educativa, respecto de la prestación de un bien meritorio caracterizado por una demanda con preferencias homogéneas.

Una cuestión de fondo que se desprende del análisis tiene que ver con si esta modalidad propia de los municipios se corresponde con una competencia adecuada para la educación. En tal sentido, si bien Chile ha sido pionero al introducir un

sistema de financiamiento de la educación escolar pública a través de un bono por cada alumno (monto de la subvención), que es administrado por los municipios (Letelier, 2008:11), la evidencia, en el caso de la Región Metropolitana, muestra que existen deficiencias con esta modalidad, por la ausencia de control y de transparencia en el aporte complementario municipal, lo que conlleva a que el aporte monetario real recibido por cada estudiante no sea el mismo a nivel agregado.

III. UNA PROPUESTA DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA

A partir del análisis de las comunas de la Región Metropolitana, el problema central observado en las asignaciones complementarias municipales se halla vinculado con que la matriz legal vigente sobre el financiamiento de la educación pública ha desarrollado una estructura de incentivos informales ajenos o perjudiciales (Lerda, 1997:C-34) a la finalidad perseguida por esta política descentralizadora. Es decir, la misma normativa, al no dar una forma concreta a la figura del aporte complementario, asegura un principio de discrecionalidad, determinante en la conformación de prácticas cuasi-fiscales en los municipios.¹¹ Lo anterior deriva en que no todos los alumnos tengan la misma subvención real.

Las propuestas de solución deberían estar orientadas a reducir el aspecto cuasi-fiscal de la política analizada. Además, resulta necesario comprender que las correcciones pueden realizarse tanto para el corto cuanto para el largo plazo.

En este sentido, el presente trabajo se preocupará de sugerir soluciones orientadas hacia el corto plazo. Por ello, ¿qué alternativas viables se pueden implementar para resolver el problema? En razón a la pregunta formulada, se proponen dos alternativas, las cuales pueden resultar complementarias para efectos de evitar dicho efecto en la descentralización del sistema de educación pública chileno.

11 Referida a la discrecionalidad que tienen estas entidades en el aporte complementario de la subvención escolar.

1. Ampliando la transparencia en la gestión de los fondos educativos

En primer lugar, es necesario que existan mecanismos de accountability legitimados en el rol de los municipios. Es decir, se requieren incentivos, a partir de la legislación, para que estas entidades locales administradoras de los fondos de los estudiantes de los colegios públicos entreguen una rendición de cuentas a su electorado, y, asimismo, que este último tenga interés en exigirlo. En esta propuesta, hay factores que pueden resultar desalentadores para el desarrollo de mecanismos que fortalezcan esta rendición de cuentas: una nueva normativa puede generar, por ejemplo, incentivos a través de la propia normativa formal, o desde procedimientos informales (aumentar los costos de transacción),¹² para no darle cumplimiento, o, peor aún, que se implementen prácticas que atenten aun más contra una mayor transversalidad en la asignación de las subvenciones reales por alumno.

2. El gobierno central como financiador a través de unidades especializadas

La medida anterior debe ser complementada con la promoción de un financiamiento casi total desde el gobierno central, lo que posibilitaría que prácticas de financiamiento adicionales sean controladas y que registren un mínimo impacto en la subvención real de los alumnos. Lo anterior es pertinente, dado que la educación pública, más allá de su carácter de bien público, constituye un bien meritario. Por ello, requiere un nivel de intervención más específico que otros bienes públicos, los cuales no necesariamente pueden necesitar de esta nueva

12 Al hablar del concepto de costos de transacción, se hace referencia a la teoría de Douglass North, en especial al concepto referido a las reglas de juego (formales y/o informales) que posibilitan o imposibilitan, el desarrollo de las economías: «Las instituciones son las reglas del juego en una sociedad o, más formalmente, son las limitaciones ideadas por el hombre, que dan forma a la interacción humana» (North, 1993:13).

organización propuesta en el caso chileno (como el caso de la policía). Sin embargo, también es posible sugerir una medida orientada al mediano-largo plazo: la creación de unidades ‘unifuncionales’ especializadas en materias educacionales, que pueden funcionar localmente con representación local y constituirse en contraparte de la acción del gobierno central (Leterrier, 2008).

La propuesta contribuye a mejorar y profundizar la descentralización y sus efectos en el desarrollo de la sociedad. Un alto empoderamiento de unidades especializadas en educación por comunas y un fortalecimiento del gobierno central —responsable del financiamiento de los colegios públicos— aporta una mayor transversalidad al funcionamiento del sistema. Además, inhibe los efectos adversos que analiza este trabajo, propios de la situación actual.

IV. CONCLUSIONES

El problema constatado en la actual política educacional chilena resulta de un proceso de descentralización educativa que aún mantiene fallas en su provisión equitativa. El aporte ‘discrecional’ es una modalidad de financiamiento complementario que atenta contra el carácter de bien público meritatorio de la educación fiscal. Más específicamente, perjudica a la población usuaria de las comunas más pobres del país.

Este trabajo parte de la premisa argumentativa de que la descentralización, genéricamente definida, constituye un avance sustantivo que puede representar mejoras sostenidas en la calidad de la educación pública. Se ha intentado realizar una discusión acotada sobre un problema específico en el financiamiento complementario municipal, basado en el análisis empírico de la situación de las 52 comunas de la Región Metropolitana. En este sentido, existen dos conclusiones que intentan rescatar los aportes presentados a través del estudio del caso.

1. ¿Deseamos realmente descentralizar la educación fiscal?

En primer lugar, este trabajo contribuye a la discusión sobre una interrogante planteada por Boisier (2007): «¿Deseamos realmente la descentralización?», ante lo que él sostiene como «profundo centralismo en la cultura chilena».¹³ Sin embargo, el presente documento abre una mirada en la discusión, ya que uno de los principales inconvenientes de las prácticas descentralizadoras tiene que ver con el tipo y la capacidad de instituciones que asumen el desafío. En este sentido, tal como lo señaló Olson (1969), «la teoría económica ha logrado entregar una buena base de decisiones para las funciones de los grandes mercados y para comprender la acción colectiva; sin embargo, ésta no nos ha podido decir qué tipo de instituciones deben encargarse de esas actividades que requieren de esa acción colectiva» (1969:479). En el caso que nos ocupa, las principales dificultades surgen tanto a nivel de la institucionalidad legal-formal —no se establecen normativas específicas sobre financiamiento complementario de los municipios a la subvención escolar— cuanto de las instituciones ejecutoras, porque los municipios no necesariamente pueden llegar a ser los organismos más eficientes para administrar el financiamiento de los colegios públicos.¹⁴ En tal aspecto, se realiza un aporte en términos de presentar una propuesta de mejoramiento de un proceso descentralizador en la educación pública chilena. Sin embargo, también dicho aporte puede ser cuestionable, a partir de la concepción presentada por Boisier.

13 Sobre este punto, Boisier señala que los orígenes centralizados o descentralizados en las sociedades tiene una explicación relevante a partir de ciertos patrones conformadores de la identidad cultural, que estructuran ciertas pautas normativas de conducta de los sujetos, lo cual complementa con la noción de complejidad (Boisier, 2003).

14 Si bien este juicio puede parecer de orden más conjetural, la experiencia empírica observada a lo largo de este trabajo abre la discusión acerca de la eficiencia de los municipios a partir de las deficiencias observadas en los aportes complementarios.

El presente trabajo intenta reformular y retomar la importancia de las instituciones como conductoras de un proceso de profundización y mejora, tras el caso estudiado. Es el argumento base de la propuesta de instaurar unidades unifuncionales especializadas en educación con autoridades electas por comuna. En tal sentido, el rediseño del rol del gobierno en esta materia (como responsable único del financiamiento) resulta un complemento fundamental.

2. ¿Es la educación un bien sujeto a preferencias heterogéneas?

En segundo lugar, se toma como referencia la idea, para llevar a cabo políticas descentralizadoras, de que el rol de los municipios se sustenta en la administración de la heterogeneidad en las preferencias (Lerda, 2009). Siguiendo ese razonamiento, el trabajo abre el siguiente debate: ¿la educación es un bien sujeto a preferencias heterogéneas? Según se ha razonado a lo largo del ensayo, la educación pública municipal constituye un bien meritatorio, por lo que su alta valoración social amerita ciertas excepciones en relación a otros bienes públicos. O sea, es altamente probable que todas las familias deseen que sus hijos accedan a una buena educación, porque constituye una apertura de oportunidades, sobre todo en el caso de la población más pobre, al permitirles movilizarse socialmente, mejorando la estructura de oportunidades de los sujetos.¹⁵ En tal virtud, la educación tiende a ser más homogénea. Pero al destacar la realidad propia de cada comuna, también presenta un componente heterogéneo.

Por ello, la instauración de unidades especializadas en educación con elección por comunas puede contribuir a resolver el dilema del financiamiento educacional observado a lo largo de este trabajo.

Tomando en cuenta las dos conclusiones expuestas, en el desarrollo del ensayo se ha pretendido retomar la relevancia de los problemas que puede generar una política de descentralización. Dentro de ellos, la política cuasi-fiscal representa un as-

15 En este sentido, se sigue las referencias empíricas en América Latina planteadas por Filgueira (2001).

pecto a reducir como signo de mayor eficiencia en el desempeño de la provisión de un bien público como la educación pública. En este sentido, a pesar de los acuerdos logrados durante el año 2007 entre gobierno y oposición para legislar sobre una nueva Ley General de Educación (recientemente aprobada en 2010) las dificultades en este ámbito siguen presentes. Los problemas de fondo del sistema de financiamiento mantienen la interrogante sobre la equidad, una cuestión necesaria para consolidar el desarrollo sostenible en Chile.

SANTIAGO (CHILE), JULIO 2010

RECIBIDO: SEPTIEMBRE 2010

ACEPTADO: OCTUBRE 2010

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGHÓN, G. y G. KRAUSE-JUNK (1993): *Descentralización fiscal: marco conceptual*. Santiago: CEPAL.
- BOISIER, SERGIO (2007): *El 'Imbunche' en la política del Estado chileno: una visión crítica de la descentralización territorial y política. La dialéctica descentralizadora, el lenguaje social y la cultura chilena*. Santiago: SUBDERE.
- (2003): «¿Y si el desarrollo fuese una emergencia sistémica?». *Reforma y Democracia* N°27. Caracas: CLAD.
- (1998). «Chile siglo XXI: ¿descentralización del Estado o descentralización de la sociedad?». En: *Reflexión y análisis sobre el proceso de descentralización en Chile*. Santiago: Mideplan, Minter, Subdere y PNUD.
- BRUNI, LUCILLA y TOMÁS ROSADA (2007): *Fallos de mercado y el problema de la asimetría de información*. Ciudad de Guatemala.
- LA TERCERA (2002): «Estudio norteamericano cuestiona subvención escolar en Chile». Santiago, 24 de marzo.
- FILGUEIRA, CARLOS (2001): «Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes». Seminario Internacional «Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe». Santiago: CELADE.
- GÉMINES CONSULTORES (2006): *Educación escolar en Chile: su evolución, cobertura y calidad*. Santiago: Gémines.

- LERDA, JUAN CARLOS (2009): *Finanzas públicas y descentralización fiscal*. Santiago: Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile.
- (1997): «Substitución entre políticas presupuestaria y cuasi fiscal: asignatura pendiente en la reforma del Estado». Santiago: CEPAL y PNUD.
- LETELIER, LEONARDO (2008): «Educación y descentralización. Virtudes, debilidades y propuestas en el caso chileno». *Revista Chilena de Administración Pública* N°12. Santiago.
- LETELIER, S. L. (2005): «Descentralización fiscal: un desafío pendiente». *El Mercurio*, Santiago, 8 de agosto.
- LETELIER, S. (2003): «Transferencias intergubernamentales como mecanismo de compensación territorial: el caso del Fondo Común Municipal». *Agenda Pública* N°2. Santiago: Universidad de Chile, INAP.
- NORTH, DOUGLASS (1993): *Instituciones, cambio institucional y desempeño económico*. Santiago: Fondo de Cultura Económico.
- OATES, WALLACE (2006): «On the Theory and Practice of Fiscal Decentralization». *Working Paper* N°2006-05. Institute for Federalism and Intergovernmental Relations (IFIR).
- OLSON, MANCUR (1969): «The Principle of 'Fiscal Equivalence': the Division of Responsibilities among Different Levels of Government». *The American Economic Review*, Vol. 59, N°2.
- PNUD (2004): *Desarrollo humano en Chile 2004. El poder: ¿para qué y para quién?* Santiago: PNUD.
- SEABRIGHT, PAUL (1996): «Accountability and Decentralization in Government: An incomplete Contracts Model». *European Economic Review* N°40.
- WAISSBLUTH, MARIO; CESIA ARREDONDO, VALENTINA QUIROGA y SOLEDAD DIEZ (2010): «Las restricciones a la reforma educativa en Chile: perspectiva neoinstitucional y escenarios futuros». *Reforma y Democracia* N°47. Caracas: CLAD.

ANEXOS

TABLA 1: INDICADORES POR SERIE DE AÑOS APORTE MUNICIPAL, AÑO 2009

Comuna	Número de establecimientos	Aporte municipal (M\$)	Aporte por colegio
Santiago	45	8.827.414	196164,8
Cerrillos	9	949.500	105500,0
Cerro Navia	24	1.312.640	54693,3
Conchalí	19	397.072	20898,5
El Bosque	0	830.000	0,0
Estación Central	15	2.665.836	177722,4
Huechuraba	6	1.531.565	255260,8
Independencia	10	379.847	37984,7
La Cisterna	10	765.677	76567,7
La Florida	30	2.336.364	77878,8
La Granja	16	650.000	40625,0
La Pintana	14	578.266	41304,7
La Reina	7	1.385.099	197871,3
Las Condes	6	4.489.050	748175,0
Lo Barnechea	7	2.409.000	344142,9
Lo Espejo	16	740.191	46261,9
Lo Prado	13	267.727	20594,4
Macul	10	700.205	70020,5
Maipú	24	3.456.601	144025,0
Nuñoa	20	560.941	28047,1
P. Aguirre Cerda	15	884.321	58954,7
Pañalolén	16	1.156.105	72256,6
Providencia	11	2.295.180	208652,7
Pudahuel	20	1.347.500	67375,0
Quilicura	11	2.050.000	186363,6
Quinta Normal	19	503.207	26484,6
Recoleta	18	1.280.436	71135,3
Renca	15	822.385	54825,7
San Joaquín	10	473.387	47338,7
San Miguel	12	1.178.016	98168,0
San Ramón	12	700.597	58383,1
Vitacura	2	1.467.200	733600,0
Puente Alto	27	3.033.442	112349,7
Pirque	6	761.231	126871,8
San José de Maipo	10	396.014	39601,4
Colina	17	391.846	23049,8
Lampa	13	1.027.880	79067,7
Til Til	9	436.073	48452,6
San Bernardo	40	1.384.000	34600,0

Continuación

Comuna	Número de establecimientos	Aporte municipal (M\$)	Aporte por colegio
Buín	17	541.681	31863,6
Calera de Tango	4	212.548	53137,0
Paine	18	714.204	39678,0
Melipilla	27	310.431	11497,4
Alhué	5	223.500	44700,0
Curacaví	7	183.206	26172,3
María Pinto	8	282.201	35275,1
San Pedro	12	213.900	17825,0
Talagante	13	186.900	14376,9
El Monte	6	556.000	92666,7
Isla de Maipo	7	278.411	39773,0
Padre Hurtado	4	283.400	70850,0
Peñaflor	13	170.327	13102,1
Totales/ Promedios	725	60.978.524	84108,3

Fuente: elaboración propia con datos de www.sinim.cl.

Diversia. Educación y Sociedad N°3.
CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES CIDPA Valparaíso.
Programa Equipo de Psicología y Educación,
Universidad de Chile.
Noviembre 2010, pp. 113-139.

«SI VAS PARA CHILE»: CONSIDERACIONES, CONTEXTOS, DEBATES Y DESAFÍOS DEL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO ANTE LA INTERCULTURALIDAD DESDE UNA MIRADA CRÍTICA

MARCELA GUZMÁN SÁNCHEZ*
RODRIGO MARDONES CARRASCO**
DANIEL CHEUQUE PORRAS***

RESUMEN

El propósito del presente artículo es problematizar una de las tendencias homogeneizadoras presente en la educación chilena, que considera a la escuela una institución estratégica del Estado para formar individuos aptos para el funcionamiento del grupo hegemónico. Dentro de las políticas educacionales somos testigos de objetivos que, teóricamente, avanzan hacia el reconocimiento de las diversidades culturales, pero que, en la práctica, se detienen en las diferencias de los grupos, con tendencias segregacionistas, lo que puede provocar la adaptación y olvido cultural de los considerados minoritarios, quienes buscan mejorar su bienestar personal y familiar. La valorización de la diversidad ha sido encasillada al rol de la escuela, generando estereotipos. Se plantea el cambio de paradigma desde lo multicultural hacia lo intercultural, ya que toda relación entre seres humanos es dialógica, valorizando lo diverso, basándonos en la dignidad y modificando la percepción de invariabilidad de los constructos sociales.

PALABRAS CLAVE: ESCUELA, DIVERSIDAD, CULTURA

-
- * Estudiante de cuarto año de psicología de la Universidad de Chile. Correo electrónico: guzmans.mf@gmail.com.
 - ** Estudiante de cuarto año de psicología de la Universidad de Chile. Correo electrónico: rodrigo.mc@ug.uchile.cl.
 - *** Profesor educación general básica mención lenguaje y comunicación. Docente de aula, Complejo Educacional Maipú. Correo electrónico: daniel.cheuque@gmail.com.

**«SE VAI PARA O CHILE»: CONSIDERAÇÕES, CONTEXTOS,
DEBATES E DESAFIOS DO SISTEMA EDUCACIONAL
CHILENO FACE À INTERCULTURALIDADE A PARTIR
DE UM OLHAR CRÍTICO**

RESUMO

O objetivo deste artigo é problematizar uma das tendências homogeneizadoras presentes na educação chilena, considerando a escola como instituição estratégica do Estado para formar indivíduos aptos para o funcionamento do grupo hegemônico. Nas políticas educacionais, somos testemunhas de iniciativas que teoricamente avançam em direção ao reconhecimento das diversidades culturais, mas na prática, se detêm nas diferenças dos grupos. Tais iniciativas têm tendências segregacionistas, podendo provocar a adaptação e o esquecimento cultural das minorias que buscam melhorar seu bem-estar pessoal e familiar. A valorização da diversidade tem sido limitada ao papel da escola, gerando estereótipos. O artigo explica a mudança de paradigma do multicultural para o intercultural, já que toda relação entre seres humanos é dialógica, valorizando a diversidade, com base na dignidade e modificando a percepção de invariabilidade dos construtos sociais.

PALAVRAS CHAVE: ESCOLA, DIVERSIDADE, CULTURA

**«IF YOU GO TO CHILE»: CONSIDERATIONS,
CONTEXTS, DEBATES AND CHALLENGES OF THE CHILEAN
EDUCATION SYSTEM FROM A CRITICAL INTERCULTURAL
GLANCE**

ABSTRACT

The intention of this article is to break down one of the homogenizing tendencies that are presents in the Chilean education, considering the school as a strategic institution of the State to form individuals apt for the operation of the hegemonic group. Within the educational policies we are witnesses of objectives that theoretically advance towards the recognition of the cultural diversities, but actually they pause in the differences of the groups, with segregation tendencies and being able to bring about the adaptation and cultural forgetfulness of the minority considered ones, and look for to improve its personal and familiar well-being. The valuation of the diversity has been classified to the roll of the school, generating stereotypes. The shift of paradigm considers from multicultural towards intercultural, since all relation between human beings is dialogue, valorizing the diverse things, basing us on the dignity and modifying the perception of invariability of the social construction.

KEY WORDS: SCHOOL, DIVERSITY, CULTURE

1. INTRODUCCIÓN

LA ÚLTIMA DÉCADA DEL siglo XX y los inicios del nuevo siglo se caracterizaron por una especial actividad en educación, orientada a la transformación de los sistemas educativos de la región latinoamericana. Es un hecho que la rapidez de los cambios sociales, económicos, culturales y tecnológicos plantea nuevas exigencias y desafíos que obligan a estos sistemas a una renovación constante, para así dar respuesta a las demandas y necesidades de las personas y de las sociedades. Y, en este sentido, el proceso de globalización económica y cultural, facilitada por el rápido avance de las tecnologías de la información y la comunicación, ha impactado no sólo la producción de bienes y servicios y las formas de organización del trabajo, sino también la convivencia social, configurando nuevos escenarios.

Hoy, la educación se halla matizada por múltiples tendencias, como resultado de asombrosos adelantos de la ciencia y la tecnología, la disminución de tiempos y distancias en los procesos de comunicación y la globalización cultural. Así, en los últimos años se ha dado especial reconocimiento a la heterogeneidad cultural y a las culturas históricamente subordinadas. Como consecuencia de ello, emerge la demanda de atención a esa diversidad desde el contexto escolar (Poblete, 2006).

Muchas circunstancias históricas y de nuestro tiempo contribuyen a que cada vez más en un mismo espacio coincidamos personas de universos culturales, creencias religiosas y lenguas diversas. Fenómenos como la globalización o la inmigración extranjera obligan a los estados a tomar cartas en el asunto, haciéndose cargo de los nuevos desafíos que implica una nueva configuración social. Porque, sin duda, es posible constatar que la multiculturalidad está siendo uno de los fenómenos clave en los cambios sociales, políticos, económicos y culturales de los que estamos siendo testigos en los principios del siglo XXI (Poblete, 2006).

En torno a lo planteado anteriormente, se hace patente la necesidad de considerar o, mejor dicho, reconsiderar cómo abordamos la temática de la diversidad cultural, entendiendo que las diferencias son inherentes a los seres humanos y que la

principal proviene de la procedencia cultural, sustento dinámico y cambiante desde el cual el sujeto construye su propia identidad (UNESCO, 2007 en Hirmas, 2008).

Determinante en la orientación y el foco del tema de la diversidad cultural en América latina es la composición indígena de la región. El aumento demográfico de la población mapuche y la intensificación de la migración rural-urbana de miembros de sus generaciones jóvenes constituyen dos fenómenos relevantes de la actual realidad chilena. El centro principal de la migración ha sido el área metropolitana, con alrededor de medio millón de habitantes distribuidos en Santiago y sus áreas periféricas circundantes (Hirmas, Hevia, Triviño y Marambio, 2005).

Sin embargo, también se han dado otros procesos a niveles casi explosivos que merecen atención. Así, otros grupos importantes en la conformación del mapa actual de la diversidad son el de la población migrante latina movilizada por la pobreza a países vecinos y los grupos desplazados en zonas de conflicto. También la llegada de europeos y asiáticos a América latina, iniciada en el siglo XVI y con fuertes oleadas migratorias a lo largo del XX, exige considerar, como parte de la diversidad de este continente, la influencia española, portuguesa, inglesa, alemana, francesa, holandesa, italiana y judía. A ello se suma, durante el siglo XX, el arribo de grupos asiáticos —japoneses, chinos y coreanos— (Hirmas et al., 2005).

Chile se ha convertido en un país que atrae a inmigrantes de distintos lugares. Las causas que se le atribuyen al fenómeno son, por una parte, la crisis económica, política y social que enfrentan las naciones vecinas y, por otra, la estabilidad económica y política de nuestro país, que se refuerza por la imagen de desarrollo y solidez institucional que se ha buscado proyectar en el exterior (Stefoni, 2002 en Rodríguez, 2003).

En este sentido, el desafío que deben plantearse las distintas naciones, en especial nuestro país debido a los procesos migratorios que vive, es la generación de las condiciones de equidad indispensables y la ampliación de las posibilidades de elección que se les brinden, atendiendo a las aspiraciones de los pueblos originarios, afroamericanos, migrantes, minorías

religiosas y otras, para alcanzar el desarrollo humano y global del que todos debemos formar parte.

Especialmente, la convivencia de distintos grupos culturales en un mismo contexto supone todo un reto educativo, puesto que la diversidad sociocultural reclama respuestas teóricas y prácticas para la formación de personas tolerantes y respetuosas con la diferencia, en un marco social democrático de igualdad frente al fenómeno de la migración.

La multiculturalidad nos obliga a la reflexión sobre los fines educativos en una sociedad y en un mundo diverso e interdependiente. Es necesario que la educación, como proceso dinámico e interactivo, ofrezca alternativas pedagógicas al modelo monocultural tradicional, que respondan a la pluralidad y complejidad sociocultural (Rodríguez, 2003:2).

Es por ello que a continuación se propone realizar una revisión teórica con respecto a los tópicos relevantes, que nos lleve a entender cómo se articulan la diversidad y la educación. Cómo las escuelas se están haciendo cargo de los fenómenos de migración, de diversidad cultural instalado en Chile desde hace mucho tiempo y que comienza a cobrar relevancia. En esta revisión ahondaremos en los cimientos de los conceptos principalmente utilizados al referirnos a la interculturalidad, derribando mitos y proponiendo nuevas visiones que nos ayuden a abordarlo de la mejor forma posible.

2. CULTURA Y EDUCACIÓN

El término cultura es ambiguo y difícil de delimitar, ya que constituye un entramado de elementos donde juegan mucha importancia los valores, costumbres, actitudes y tradiciones de determinada población; y según el proceso histórico-social y geográfico que ésta sufra, se manifestará de una manera u otra (Pérez, 2006).

Son tantas las definiciones de cultura que enumerarlas sería una tarea un tanto titánica y enciclopedista. A lo que sí apuntaremos es a nombrar aquellos preceptos comunes de lo que es la cultura (Poblete, 2006): i) La cultura es universal en

la experiencia del hombre; sin embargo, cada manifestación local o regional de aquella es única. ii) La cultura es estable y, no obstante, también dinámica, y manifiesta continuo y constante cambio. iii) La cultura llena y determina ampliamente el curso de nuestras vidas; no obstante, raramente se entromete en el pensamiento consciente.

Podemos decir, entonces, que la cultura es una construcción humana: la capacidad propia de los seres humanos de adaptarse y aprehender en forma particular su medio. Sin embargo, como construcción, no es única. Está llena de particularidades; incluso, en contextos similares. Así también, podemos decir que no existe mujer u hombre sin cultura, en tanto ser humano como ser social se deduce su condición cultural. Al socializarse, el ser humano adquiere una cultura, expresada en formas de ser, pensar, sentir y hacer, que se condicen con formas de ser, pensar, sentir y hacer de la comunidad donde se halla inserto, y que reconoce como posibles. La cultura se manifiesta por un aprendizaje a través de la socialización y nos confiere una determinada forma de ver la realidad.

La cultura modela nuestra vida y se halla presente en todos los ámbitos de nuestro desarrollo. En tal sentido, vemos que la cultura —en tanto construcción en constante cambio— es aprendida y se transmite a través de medios formales e informales, generando conocimientos que dicen relación con un sistema de significados que funcionan para definir el mundo. De esta forma, normamos e interpretamos situaciones a las que nos enfrentamos, y guiamos nuestro accionar en forma coherente con los parámetros de comportamiento comunes al resto. Como bien explica Poblete: «La cultura no es un atributo a los individuos en cuanto tales, sino de individuos en cuanto miembros de grupos, lo que nos lleva a reafirmar el carácter social de la cultura y caracterizarla como necesariamente compartida» (2006:39).

Entonces, diremos que la cultura es: «un sistema pautado e integrado de creencias, costumbres, valores e instituciones, lo que hace ver que todo en ella está interrelacionado y ordenando de acuerdo a las formas de ser y actuar aquello que el grupo ha construido como posible» (Poblete, 2006:38).

Son variadas las formas de aprender y aprehender la cultura, ya sea por medios institucionalizados o informales. Entre los primeros se encuentra la escuela, que como objetivo primero propone dar forma y sentido a la identidad social y cultural de los individuos, de manera de lograr la cohesión del grupo. Y, a través de este proceso, facilitar su inclusión total en el colectivo. Dicho así, entonces, ¿cómo podría la escuela responder a las nuevas tendencias migratorias cada vez más patentes en nuestro país? ¿Cómo podremos hablar de diversidad si estamos ante un dispositivo institucional encargado de socializar a los individuos en torno a una cultura particular?

Primero que todo, resulta necesario denotar el juego interaccional entre educación y cultura. Entendemos a esta última como aquello que nos une, que nos homogeneiza, pero también hablamos de que cada persona es capaz de reconfigurar a su propio modo la realidad y, asimismo, que la cultura es dinámica y cambiante. Debemos entender a la cultura, en primer lugar, como una inmensidad de multiculturas. La cultura más bien es una organización de la diversidad, de la heterogeneidad cultural inherente a toda realidad humana (García, 1997 en Poblete, 2006).

Lo interesante de la visión de cultura como una forma de realidad multicultural estriba en que, abocada a la escuela, resulta más operativa. No es única; está plagada de diversidad. Por lo que cada individuo, al interior de una misma sociedad, puede tener acceso a más de una cultura, a más de un conjunto de conocimientos, de formas de ser, pensar, sentir y actuar. Hacer valer esta diversidad, frente al proceso de la migración, constituye el gran debate de hoy.

3. EL FENÓMENO MIGRATORIO EN CHILE

A mediados de la década del noventa, Chile comenzó a experimentar un incremento en el número de inmigrantes de países andinos. Hasta ese entonces, el fenómeno había sido asociado a una inmigración que provenía de países europeos, principalmente de España, Italia, Alemania y Yugoslavia. Y en el imaginario colectivo quedó la idea del inmigrante blanco, masculino,

europeo, y poseedor del conocimiento y desarrollo necesarios para dar un empuje modernizador al país (Stefoni, 2005).

Hasta 1982, el fenómeno migratorio se caracterizó por la mayor presencia de personas de origen europeo, la existencia de corrientes árabes y otra pequeña del lejano oriente. Sólo en las últimas décadas del siglo XX comienza a prevalecer, dentro de las corrientes migratorias hacia Chile, la población fronteriza, sumada a la de países asiáticos, producto, principalmente, del crecimiento macroeconómico que comienza a observarse a mediados de la década de los 80.

Según el censo de 2002, el número de extranjeros asciende a unas 184.664 personas, lo que representa el 1,2% de la población total de Chile. Entre los transfronterizos más numerosos figuran, aproximadamente, 50.000 argentinos, 40.000 peruanos, 11.000 bolivianos, 9.000 ecuatorianos, 4.500 colombianos y unos 3.300 cubanos (Norambuena, 2004). Con los datos anteriores queda clara una cosa: la inmigración es un hecho en Chile y plantea desafíos concretos, en especial en el ámbito de la educación. Sin ir más lejos, en 2004 el Departamento de Extranjería y Migración estimaba que la cifra de niños inmigrantes bordeaba los 20 mil. En 2008, creció a 52 mil (Norambuena, 2004). Esto supone una demanda por educación escolar básica y media para niños inmigrantes sin parangón, y en creciente aumento.

4. LA ESCUELA: UN ENCUENTRO ENTRE CULTURAS. DE LO «MULTI» A LO «INTER»

La escuela, con presencia de diversos grupos —mayoritarios o minoritarios— en su interior, ofrece numerosos puntos de interés para los científicos sociales.

En tanto institución designada socialmente para educar en los conocimientos, habilidades y valores necesarios para el desenvolvimiento adecuado de sus miembros, la escuela se identifica, primero, con las normas de la cultura dominante. Para Araos y Correa (2004) la escuela «recibe» niños y «debe entregar» individuos aptos para ser incluidos en los distintos ámbitos de la sociedad, por lo que su función socializadora

específica establece un puente entre dos niveles de la existencia social: la familia y la sociedad. Y, en este sentido, la educación estatal en nuestro país se ha sostenido en la función homogeneizadora de los establecimientos.

La escuela no propende, pues, al menos en su origen, a la multiculturalidad, sino a uniformar culturalmente a los alumnos. El proceso de asimilación cultural lo realiza la institución educativa a través de todos sus elementos (Gómez, 2004): i) Los objetivos y planes de estudio. ii) Las actitudes, creencias y comportamientos de los profesores. iii) La vida escolar. iv) Los objetos culturales. v) La contextualización de la educación.

No ha de sorprendernos que, con fines estratégicos, como institución se halle al servicio del Estado, que es quien regula y establece el funcionamiento de la educación a través de normativas, leyes y reformas que definen qué enseñar, cómo hacerlo y a quiénes dirigir tales esfuerzos. La escuela se organiza en función de los valores socialmente aceptados, que se comprometen con una visión sobre el individuo y su rol en la sociedad (Poblete, 2006). Su gran objetivo, entonces, se orienta a ser capaz de crear una identidad nacional que permita unificar a todos los grupos bajo un mismo sentido de nación, que siempre se asimila a aquel de la cultura hegemónica.

Este anhelado principio de uniformidad y hegemonización choca con la realidad multicultural de las distintas formas de ser, pensar y hacer. Por la diversidad de maneras en que los individuos configuran el mundo —sumado a que en la actualidad casi todas las sociedades se ven más o menos enfrentadas a la migración—, se refuerza la convicción sobre el carácter multicultural.

Los Estados sólo han provocado confusión al enfrentar este fenómeno, generada, especialmente, por una concepción estática o categorizadora de la cultura. Ello ha llevado a diseñar programas y modelos de educación multicultural asimilacionistas o segregacionistas, que se preciaban de suponer un enorme avance en el campo pedagógico al incorporar la diversidad en el currículum (García y Barragán, 2000).

La incorporación de la diversidad se ha realizado, en los mejores casos, de forma parcial e incompleta, y ha generado aún más confusión en los estudiantes minoritarios, que no

sólo se enfrentan a un currículum basado en valores y creencias a menudo no compartidas por ellos, sino también a una información sesgada de sus propias culturas y que deben compatibilizar con ese currículum. En este sentido, criticamos el sentido con que definimos cultura y, además, que hablemos de multiculturalidad y diferencias culturales.

Cuando nos referimos a multiculturalidad, hablamos de reconocer la existencia, el valor y la autonomía de las distintas culturas existentes (Fernández, 2003). La multiculturalidad es un término por sobre todo descriptivo. Típicamente, se refiere a la multiplicidad de culturas que existen dentro de un determinado espacio, sea local, regional, nacional o internacional, sin que, necesariamente, tengan una relación entre ellas (Walsh, 2005). Pero, además de obviar esta dimensión relacional, la atención a las diferentes culturas se basa en los discursos que pueda hacer una de otra, lo que oculta la permanencia de desigualdades e inequidades sociales que no permiten a todos los grupos relacionarse equitativamente y participar de manera activa en la sociedad, dejando así intactas las estructuras e instituciones que privilegian a unos sobre otros.

Podemos decir, entonces, que la multiculturalidad es un hecho; pero el multiculturalismo, un error (Fernández, 2003).

Así también, se suele hablar de diferencias culturales. Pero resulta decisivo distinguir entre diversidad y diferencia cuando nos planteamos el estudio o la revisión teórica cultural. De esta forma, desde los propios discursos del sistema educacional y estatal es posible identificar hacia dónde apuntan los planes y programas en educación. Así «la lógica de la diferencia se inscribe en el marco de una lógica monódica que aísla las entidades desde el punto de vista de una relación no igualitaria. La diferencia no se manifiesta en el plano de las realidades sino en el de los símbolos. La diferencia legitima la distancia, incluso el rechazo» (Abdallah-Preteille, 2001 en Aguado et al., 2007:36). Al hablar de diferencias, marcamos barreras a veces insalvables y definimos un problema sin solución posible, ya que la única solución posible implicaría «dejar de ser la persona que uno es».

Abogamos por un tratamiento distinto de esta problemática, enfatizando los conceptos de diversidad e interculturalidad.

En el ámbito educativo, tanto en los discursos oficiales como en las manifestaciones diarias de profesores, directivos y alumnos se confunde la idea de diversidad cultural con la de culturas diferentes. ¿Cuál es la distinción? ¿Para qué hacerla? ¿Qué consecuencias conlleva establecerla?

No es útil delimitar la realidad cultural de los estudiantes y sus grupos de referencia estableciendo como punto de partida estructuras o rasgos aislados (lengua, religión, nacionalidad, tradiciones, etcétera). Esta forma de ver la cultura, compuesta por elementos constituyentes fijos y estáticos, no nos permite en educación alcanzar logros valiosos, ya que no podemos definir a las personas al margen de sí mismas. En este sentido, hablar de diversidad cultural implica no fijarnos en las diferencias desde nuestros preceptos —lo que a menudo justifica las relaciones de poder subordinadas y la discriminación—, sino reconocer al otro, huyendo de adscripciones fijas, previas y categorizantes. Lo esencial no es describir las culturas, sino analizar lo que sucede entre los individuos y grupos que dicen pertenecer a culturas diferentes; analizar sus usos culturales y comunicativos (Aguado et al., 2007).

En este proceso dinámico y relacional, el concepto de interculturalidad es el que trata de ir más allá de la simple descripción para abocarse a la interrelación entre diversas culturas. A diferencia, entonces, de la realidad multicultural, la realidad intercultural supone una relación. Por eso se habla de «inter» cultural. Admite una relación entre grupos humanos con culturas diversas y la presume establecida desde posiciones de igualdad, asumiendo que la diversidad no es sólo algo necesario, sino también una riqueza. Esta interculturalidad supone una relación, comprensión y respeto entre las culturas (Schmelkes, 2001).

5. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Cuando nos referimos a la educación intercultural nos situamos en un modelo que da un paso más allá del reconocimiento característico de lo multicultural, porque pone énfasis en la relación entre las culturas, postulando que se puede alcanzar

una interdependencia enriquecedora, no sólo respetando el hecho de la diversidad, sino que también valorándolo positivamente. Mientras que para la multiculturalidad pueden existir culturas desiguales o superiores e inferiores, para la interculturalidad todas las culturas son iguales en dignidad, aunque con diversos rasgos peculiares (Poblete, 2006).

La educación intercultural sostiene la diversidad y no la desigualdad y, como tal, es interacción, intercambio, ruptura del aislamiento, reciprocidad y solidaridad. Esta visión se condice con la necesidad de rescatar la perspectiva cultural inherente a todos los grupos que conviven en un mismo espacio, asumiendo tal esfuerzo desde el reconocimiento, respeto y valoración de sus particularidades, para, desde ahí, construir conocimientos y relaciones mucho más solidarias y democráticas.

La perspectiva intercultural, para alcanzar un verdadero impacto en los alumnos y en la sociedad, debe partir de la experiencia de los estudiantes y de la realidad sociocultural en que viven e incluir los conflictos internos —inter e intragrupal— y los desequilibrios sociales y culturales que ellos confrontan. También tiene que desarrollar conocimientos y habilidades que permitan conceptualizarla, interiorizar su ejercicio y asumir compromiso y conciencia (Walsh, 2005).

Para Walsh (2005), la educación intercultural intenta promover una relación comunicativa y crítica entre seres y grupos distintos, y también extenderla, en la tarea de construir sociedades realmente plurales y equitativas. Así, hay cuatro fines amplios y generales que definen la educación intercultural: i) Fortalecer y legitimar la identidad cultural de todos los estudiantes en la forma que ellos y sus familias la definen. ii) Promover un ámbito de aprendizaje en el cual todos los estudiantes puedan expresarse y comunicarse desde su propia identidad y práctica cultural, y enriquecerse mutuamente con las experiencias de unos y otros. iii) Desarrollar capacidades de comunicación, diálogo e interrelación y fomentar la comunicación, diálogo e interrelación equitativa entre personas (alumnos, docentes, padres de familia, etcétera), grupos, saberes y conocimientos culturalmente distintos. iv) Contribuir a la búsqueda de la equidad social y mejores condiciones de vida.

6. CURRÍCULUM Y DIVERSIDAD

El currículum representa lo que se debe enseñar, lo deseable para las nuevas generaciones; es el entramado mediante el cual la escuela intenciona las orientaciones ideológicas acerca del patrimonio cultural y sociedad deseada (Turra, 2009). El currículum expresa determinados intereses, valores, opciones ideológicas y políticas existentes en una sociedad, además de algunas concepciones epistemológicas y pedagógicas que orientan su construcción: los principios y medios a través de los cuales los contenidos serán enseñados (Sánchez, 2001). El currículum nacional homogéneo viene a significar, respecto de las varias culturas indígenas y/o migrantes, la invisibilidad de la diversidad.

Desde una perspectiva intercultural, el conocimiento se construye y se discute articulando entre los actores educacionales la mejor forma de conocer y reconocer la diversidad, además de abandonar el currículum eurocéntrico característico de nuestro país, que puede ser vista como una herramienta de etnocentrismo cultural.

El currículum funciona en dos niveles: explícito e implícito. El primero hace referencia a aquella pedagogía cuya estructura subyacente reviste un carácter de visibilidad para el adquirente (las reglas de jerarquía y de secuencia son explícitas; los criterios de evaluación son explícitos y específicos, y definidos por el transmisor), mientras que en el caso del segundo, su estructura reviste un carácter de invisibilidad (Po-blete, 2006).

La institución escolar, a través de normas tanto explícitas como implícitas, regula su funcionamiento y objetivos a lograr. El currículum habitual de las escuelas muestra conceptos, eventos y situaciones desde la perspectiva de la cultura dominante, lo que margina las experiencias de los grupos minoritarios. Por eso, las reformas curriculares de carácter intercultural persiguen mostrar a los estudiantes una visión que recoja la diversidad racial, étnica, de clase social, de género, etcétera.

La educación intercultural requiere de la superación de la uniformidad y centralismo característico del currículum tradi-

cional. Para ello, según Poblete (2006), se necesita: i) Trabajar los contenidos en forma integrada al currículum habitual de la escuela y no aisladamente, como parte de una asignatura particular. La educación intercultural debiera integrar todos los contenidos en forma transversal y no limitarse a ciertos temas específicos. ii) Motivar la participación e inclusión de la comunidad para una construcción conjunta y democrática del currículum, que permita no sólo dar cabida a todas las visiones y perspectivas culturales, sino también promover la pertinencia, el carácter interactivo y significativo de los aprendizajes. iii) Los materiales que se usan en la escuela también requieren ser modificados, pues debieran incluir y representar hechos y eventos desde diversas perspectivas étnico-culturales, valorando manifestaciones diferentes que pueden resultar significativas para el proceso educativo. iv) Proceder al diseño de evaluaciones no convencionales que se adapten para afrontar la diversidad cultural y no centrarse en las habilidades y sesgos propios de la cultura dominante. v) Atendiendo al currículum oculto, se deben tomar medidas (composición étnica del personal directivo y docente, revisión de los materiales audiovisuales utilizados, promoción de discursos en torno a la diversidad) que entreguen un mensaje de reconocimiento e igualdad.

Concluyendo, las reformas educacionales pasan tanto por el currículum explícito como por el currículum oculto, porque ambos se potencian mutuamente, si se quiere dar un mensaje orientado a que la comunidad visualice que la escuela es un lugar de encuentro, donde se valora positivamente y se celebra la diversidad.

7. EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y EL DISCURSO POLÍTICO: DEL DICHO AL HECHO

Existe un hecho indiscutible: la estrecha relación entre la educación escolar, los discursos políticos y los contextos dentro de los cuales cobran sentido. Y dado que la educación es uno de los sectores hacia donde el Estado claramente dirige mayoritariamente sus discursos, no hay que dejar de lado esa conexión. En este sentido, la educación intercultural ha pasado a formar

parte del discurso pedagógico oficial en los distintos países latinoamericanos que viven fuertes procesos de migración. La diversidad se ha impuesto como una realidad ineludible para los Estados, que ven en esta modalidad una forma precisa de enfrentarla y controlarla.

Si bien la educación intercultural constituye una necesaria reivindicación de grupos sociales diversos frente a demandas vinculadas con rendimiento escolar y problemas de adaptación, marginación, exclusión social, desvalorización y discriminación al interior de la sociedad —a veces acompañadas con movilizaciones—, el hecho de que se haya institucionalizado demuestra que para los Estados nacionales es una necesidad «controlar» un conflicto que puede ser mayor, porque sus alcances son políticos, económicos y sociales (Poblete, 2006).

Por tanto, planteamos que la educación intercultural se mueve en un terreno fronterizo entre aquello que los grupos minoritarios entienden una reivindicación de sus derechos y las acciones de control social que los Estados, inevitablemente, ejercen para mantener un orden. Siguiendo esta lógica, las acciones respecto a las políticas generales y culturales del grupo y poder dominante respecto a las minorías pueden ser.

TABLA 1: FORMAS DE POLÍTICA GENERAL Y CULTURAL RESPECTO A LAS MINORÍAS

Equidad	Pluralidad	Política general	Política cultural
Sí	Sí	Diversificación	Integración
Sí	No	Absorción	Asimilación
No	Sí	Discriminación	Segregación
No	No	Rechazo	Deculturación

Tomada de De Vreede, 1990 citado en Muñoz, A. (1995).

En esta tabla se resumen las diversas políticas educativas. En ella se muestra que la equidad y la pluralidad se combinan de distintas formas, dando origen a tipos de políticas donde las diferencias (o diversidades) culturales se conciben y se tratan de determinada manera, con un objetivo a lograr para con dicha cultura distinta.

Según Muñoz (1995), podemos hablar de los siguientes tipos de políticas.

La política *asimilacionista* busca que el grupo cultural perteneciente a la minoría llegue a asemejarse al grupo hegemónico. De esta manera, se olvidan los rasgos y particularidades originarios y se adquieren los del grupo mayoritario. Implica, para los grupos minoritarios, un proceso de pérdida de la cultura propia, porque se ven obligados a adquirir lo que el grupo hegemónico les impone culturalmente; por ejemplo, el aprendizaje de una lengua e identidad ajenas. La diversidad, en este caso, sería más bien una especie de obstáculo para la «integración» escolar.

En la política de *segregación*, los grupos culturales se desarrollan de manera separada, con interacciones mínimas y sin interrelación, incluso aunque compartan el mismo territorio. Puede ser impuesta por el grupo cultural mayoritario o bien ser una decisión del grupo minoritario, con el objeto de preservar sus características culturales originarias. Ocurre un desarrollo paralelo, donde cada cultura convive en un lugar determinado, con sus propias costumbres e instituciones, manteniendo su identidad cultural.

La política de *deculturación* se refiere a una pérdida de la cultura originaria. Aquí hay un rechazo hacia la minoría, no aceptando la pluralidad. Este proceso se puede observar también en las políticas asimilacionistas.

Por otra parte, la *integración* cultural apunta hacia la interdependencia entre grupos culturales diversos, con capacidad de confrontar e intercambiar normas, valores, etcétera, en una postura de igualdad y de participación.

Existen, además, políticas de tipo *interaccionista*, en donde se da un desarrollo diferenciado de los diversos grupos culturales, mas con una permanente relación comunicativa entre ellos. La generalidad de las políticas educativas se sitúan aquí, en donde se pueden incluir la mayoría de los programas de educación multicultural e intercultural (Muñoz, 1995).

La Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural expresa, junto con la reafirmación a la adhesión de los Derechos Humanos, «que la amplia difusión de la cultu-

ra y la educación de la humanidad para la justicia, la libertad y la paz son indispensables a la dignidad del hombre y constituyen un deber sagrado que todas las naciones han de cumplir con un espíritu de responsabilidad y de ayuda mutua» (UNESCO, 2001:5). Por lo que ninguna cultura debiera ser privada de difusión, de ser preservada, comunicada, aprehendida y valorada por ningún grupo humano. Tomando en cuenta que hoy (y siempre) «la cultura se encuentra en el centro de los debates contemporáneos sobre la identidad, la cohesión social y el desarrollo de una economía fundada en el saber» (UNESCO, 2001:5), lo que deja en claro que todas las culturas son igualmente importantes en cuanto a los aportes que pueden realizar para los procesos identitarios de los distintos grupos sociales. De esta manera, es necesario e imperioso «el respeto de la diversidad de las culturas, la tolerancia, el diálogo y la cooperación, en un clima de confianza y de entendimiento mutuos» (UNESCO, 2001:5). Sólo tales consideraciones y acciones permitirán la valoración pertinente de todas las culturas, teniendo en cuenta que todas resultan indispensables para el desarrollo de la humanidad. Y ello dentro del marco de la globalización actual, que si bien parece un obstáculo y un elemento contrapuesto a la diversidad cultural, sí puede permitir que lo anterior pueda ser llevado a cabo debido a que «las nuevas tecnologías de la información y la comunicación [...] crea las condiciones de un diálogo renovado entre las culturas y las civilizaciones» (UNESCO, 2001:5).

Por estas razones, las políticas educacionales que pretendan orientarse hacia la diversidad cultural debieran estar enmarcadas dentro de las políticas integrativas, pero no en el sentido de querer homogeneizar a las culturas coexistentes dentro de un mismo territorio, sino con un enfoque intercultural, donde cada cultura pueda ser valorada, donde se las entienda dentro de un contexto de diversidad y no de diferencia, donde se busque convivir en un ambiente de respeto y apreciación mutua. Sencillamente: coexistencia.

8. EL CASO DE CHILE: LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB)

Desde la década del 80, los pueblos indígenas han llevado a cabo movimientos en pro de su reconocimiento cultural, político, social y económico, a través de medidas que logren contrarrestar su progresiva condición económica paupérrima y su invisibilidad sociocultural dentro del contexto chileno.

A partir de este tipo de demandas, el Estado asume una posición reactiva, lo que se refleja en la promulgación de la Ley Indígena, N°19.253, en el año 1993.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación (MINEDUC), es la unidad institucional responsable por diseñar, proponer y llevar a cabo, de modo directo o a través de acciones descentralizadas, las políticas y programas educacionales del MINEDUC, orientadas a la promoción y desarrollo de la educación intercultural bilingüe (EIB), respecto de los pueblos indígenas definidos por la denominada Ley Indígena (N°19.253, 1993), cuanto para el conjunto de la sociedad nacional, en el contexto de la Reforma Educacional, de los principios determinados por dicha Ley, de la demanda histórica de los propios pueblos (Mineduc, S/F).

La EIB busca mejorar aprendizajes mediante estrategias pedagógicas que fomenten la equidad a través de una convivencia intercultural y una gestión participativa de la comunidad educativa.

Algunas de las orientaciones generales de este programa de la Reforma Educacional apuntan hacia: el mejoramiento de la calidad de la educación, alcanzando mayores y mejores logros de aprendizaje comunes a la sociedad nacional y diferenciados según los aprendizajes propios de los pueblos indígenas; aprendizaje de la lengua materna y segunda lengua, como condición para mejorar el aprendizaje; formación integral y no discriminación (formación moral); crear un conocimiento crítico, contextualizado de forma histórica, económica y política; reconocimiento del pluralismo multicultural; fortalecer las instancias de participación al interior de las comunidades educativas, gestando una cultura democrática; formar relaciones

sociales de aprendizaje intercultural; lograr aprendizajes significativos; apoyar la investigación educacional y cultural para generar más fundamentos teóricos para la EIB; formar personas para ejercer profesionalmente dentro del programa EIB; considerar a los alumnos como agentes y productores culturales; lograr establecer sociedades con la sociedad civil, logrando la articulación de distintos tipos de redes sociales, académicas, etcétera; buscar recursos financieros de distinto origen para poder sustentar el programa EIB, aunque no provengan del MINEDUC.

9. EIB EN SANTIAGO Y EL PAPEL DEL ESTADO: EL INCUMPLIMIENTO DE OBJETIVOS

Dentro del marco de contingencia social que hace urgente integrar a la educación a los pueblos indígenas, se comienza a implementar la Educación Intercultural Bilingüe para el logro de los objetivos anteriormente mencionados.

Según lo arrojado en el Censo de los años 1992 y 2002, se evidencia que «la mitad de la población indígena se asienta en la capital» (Donoso, Contreras, Cubillos y Aravena, 2006:4), por lo que Santiago se convierte en el escenario principal de estas políticas.

Desde 1995 se comienzan a realizar actividades a fin de desplegar parte del proyecto EIB, abarcando 3 ámbitos de acción: i) Formación de habilidades docentes en interculturalidad: cursos de perfeccionamiento, postgrados, postítulos, etcétera. ii) Generación y difusión de material pedagógico intercultural, que en su mayoría había sido elaborado en contextos rurales. iii) Realización de actividades extracurriculares y/o talleres interculturales: congresos, seminarios, muestras, etcétera.

Si bien tales medidas, en cierto modo, «han tenido éxito», todo lo logrado termina, finalmente, por redundar en mayores niveles de visibilización de los pueblos indígenas en el contexto educativo, lo que ya constituye un avance, en el sentido de que «se los considera». No obstante, el programa EIB y sus acciones poseen muchas carencias estructurales. Por ejemplo, se concentran sólo en un pueblo indígena en particular (mapu-

che o aymará o pascuense, etcétera), que, en este caso, sería el mapuche, el de mayor número dentro del país; existen sesgos y estereotipos ruralizantes y folclorizantes, lo que no coincide con la realidad contingente de los estudiantes indígenas que habitan en sectores urbanos; se hallan destinados, en exclusiva, a etnias indígenas, etcétera (Donoso et al., 2006)

Para corregir estas falencias, que impiden la realización efectiva de una nueva educación intercultural, habría que revisar los objetivos planteados, puesto que algunos resultan confusos, ya que, aparentemente, se pretende lograr el respeto a la diversidad y alcanzar una «integración verdadera» de estos pueblos a la educación y no han hecho más que trabajar en una línea asimilacionista, haciendo que se tornen invisibles, nuevamente, para el sistema educativo. Además, se suma a un tipo de relación paternalista para con estos pueblos indígenas, aumentando su dependencia socio-cultural, económica y política (Donoso et al., 2006).

Finalmente, la implementación de una política de integración (independiente de las buenas intenciones de fondo que tenga y pretenda) con características ruralizantes y folclorizantes incongruentes con la realidad urbana simplemente «se transforma en una estrategia negadora de la diversidad cultural en la medida que no mejora la coexistencia ni ayuda en la integración de los Pueblos Indígenas a la sociedad nacional. Cuestiona la identidad de los estudiantes indígenas por presentarles que lo verdaderamente indígena está en lo rural y en el folclor, restándoles posibilidades para desenvolverse adecuadamente en el contexto urbano» (Donoso et al., 2006:5). En vez de considerar y valorar esta identidad propia de los pueblos originarios, para lograr un ambiente de respeto dentro del contexto educativo, se generan conflictos identitarios derivados de este pobre reconocimiento cultural.

Sumado a todos estos obstáculos, aparece el problema de los recursos públicos destinados, los que llegan a ser realmente mínimos. Por otro lado, agrava el escenario el hecho de que estas políticas funcionan bajo la lógica de concursos de proyectos: los recursos (ínfimos) se destinan hacia las organizaciones o agencias que cumplan con los requisitos formales necesarios,

lo que marca una especie de eterno recommienzo en los proyectos (Donoso et al., 2006).

En conclusión, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe no ha sido suficiente para lograr una educación intercultural nueva y efectiva, que realmente considere, respete y trabaje en conjunto con los pueblos minoritarios (indígenas, en este caso, y migrantes) en el ámbito educativo y para alcanzar los objetivos que se propone una política real de educación intercultural.

10. A MODO DE ANÁLISIS

Algunos enfoques actuales, como la interculturalidad, tratan de responder a la tendencia hegemónica y homogeneizadora que caracteriza al modelo educativo actual, tratando de poner atención y dar respuesta al fenómeno de la diversidad presente en los procesos migratorios; además, son una postura más bien funcional del actuar educativo frente a las críticas de un funcionamiento estructural sustentado en la diferenciación y la desigualdad social.

Como discurso social, es difícil negar la importancia del reconocimiento y la integración de las diversas culturas. Pero existe un optimismo exagerado puesto en la educación, en tanto proceso social a través del cual no sólo se producen los conflictos sociales, sino que también se solucionan. Así, suele pedírsele que asuma sola los retos de la interculturalidad. En este sentido, no resulta posible pensar que la educación es la total responsable de solucionar los conflictos sociales, ya que constituye una de las tantas dimensiones que configuran nuestra realidad social. La idealización de este tipo de discurso nos lleva a suponer la estaticidad del cambio social, la invisibilización de los actores responsables y la unidireccionalidad de los procesos y relaciones en nuestra sociedad.

De este modo, el modelo de la interculturalidad se entiende desde la relación, es decir, desde el diálogo, cuya condición primaria es el respeto mutuo entre las culturas diversas como forma de abordar el fenómeno migratorio en las escuelas, otorgándole un nuevo sentido, más dinámico y relacional.

Sin embargo, esta ideal propuesta sigue pegada a que el diálogo se debe dar en igualdad de circunstancias sociales, que junto con el respeto es capaz de producirlas. Se considera un punto crítico, y de mayor conflicto, para llevar a la práctica políticas interculturales concretas, ya que, como se mencionaba anteriormente, la escuela no es la única responsable de construir y asegurar la igualdad para todos.

Por ello, la construcción de proyectos interculturales debe ser entendida en su relación con estrategias políticas articuladas y contextualizadas. Así, podemos construir un proyecto remitiéndonos a procesos y prácticas situadas sociohistóricamente, y que se configuran en un campo determinado, de forma que cada institución se haga parte y responsable de su rol en la sociedad y en el mejor afrontamiento de los procesos migratorios y su impacto en las escuelas.

Al referirnos a educación intercultural nos encontramos con un proyecto que, en la práctica, se encuentra con serias complicaciones. Este enfoque —definido como aquel que persigue el reconocimiento y el diálogo entre culturas diferentes— no puede, de manera aislada, establecer relaciones armónicas, porque el respeto mutuo no se da independientemente del resto de las condiciones sociales. No puede haber un reconocimiento armónico desde la educación mientras, estructuralmente, se vive en condiciones sumamente asimétricas y desiguales.

La gran fragmentación existente en los programas de educación intercultural contribuye a que muchas transformaciones queden inconclusas y que se debiliten los principios que la sustentan, porque son políticas que se mantienen aisladas del sistema educativo y no se articulan con medidas de otros sectores. Es decir, se constituyen propuestas de carácter focalizado y vertical, que no suelen admitir formas alternativas para el manejo de la diversidad y la diferencia.

El Estado, como dispositivo institucional, ha pasado desde un discurso homogeneizador de la cultura al reconocimiento de la diversidad y otorgamiento de derechos específicos a ciertos grupos. Pero lo anterior no ha generado transformaciones profundas. Sólo se reconocen las particularidades culturales,

pero no se propician condiciones de modificación de las relaciones sociales. La armonía y la convivencia pacífica aparecen en el discurso como elementos superadores del conflicto, pero no en la experiencia práctica.

Desde la coordinación del programa, la interculturalidad debería atravesar todo el diseño curricular. Sin embargo, en el trabajo técnico sólo nos encontramos con categorías descriptivas. La interculturalidad debería ponerse de manifiesto a través de la presentación de distintas consignas que recuperan diferentes actitudes de valoración por los saberes de las comunidades; que presenten los contenidos como formas de interpretación de la realidad y de la historia, no como saberes cerrados, y que favorezcan el intercambio de ideas y opiniones.

Al definir con simples contenidos la diversidad cultural, aislamos y recortamos una dimensión fundamental de la interacción entre los jóvenes y la propuesta educativa, porque se apunta más a una reafirmación de una identidad nacional en particular. La identificación del «ser chileno» o «ser peruano» se basaría más bien en parámetros estáticos, invariables y propios. De esta forma, se limita la posibilidad de visualizar, comprender e interactuar con el otro de manera integral, y sólo se hace desde las diferencias, desde lo que ese otro «no es».

En tal sentido, se recurre a definir los espacios interculturales como lugares de encuentro o de choque de colectivos y no sobre la base de relaciones dinámicas y cambiantes, producto de la experiencia histórica. Esto da cuenta de que se entiende la cultura cual elemento estático. Se plantea que la discusión sobre la diversidad es válida; el problema es la estigmatización generada por quienes definen la política intercultural a partir de categorías a priori, lo que reduce la historia a una condición englobante.

Una potencialidad de este enfoque es la consideración de los contextos de diversidad cultural como espacios que permiten desarrollar la capacidad de interpretar códigos diversos, enseñar a convivir con la ambigüedad y relativizar los logros de la propia cultura. Es decir, nos permite promover mayores niveles de ambigüedad e incertidumbre en la presentación de los contenidos, distanciándose de los modelos educativos rígi-

dos y las nociones más positivistas sobre el conocimiento. Esto podría verse reflejado, por ejemplo, en la forma en que se trata la temática del Combate Naval de Iquique, donde lo que importa no es quién ganó o cómo lo hizo, sino más bien sus implicancias en la conformación actual de las relaciones entre los países involucrados.

Desde el contexto de interculturalidad, y la perspectiva de este trabajo, es posible desprender que el fracaso escolar existiría por una situación de desventaja social y económica y debido a las condiciones en que los inmigrantes peruanos residen en Chile: hacinados en cités y con una situación económica precaria. Además, los ajustes culturales y lingüísticos que deben llevar a cabo para adaptarse al sistema escolar complican a los estudiantes, más aún cuando no existen medidas de tipo institucional que permitan una mayor integración.

También podemos ver ciertos obstáculos no explícitos, que configuran el currículum oculto y que inciden en el proyecto intercultural. La inexistencia de un currículum organizado y declarado que responda a las necesidades sentidas de la comunidad estudiantil y a los ideales de la interculturalidad hacen aparecer ciertas dudas con respecto a la seriedad y compromiso institucional con el trabajo con la diversidad.

La existencia del fracaso escolar en relación al fenómeno de la interculturalidad tiene más que ver con una cuestión de factores socioeconómicos, potenciado con la pertenencia a determinado grupo cultural. En otras palabras, las dificultades que experimentan los grupos de migrantes, y que inciden en el fracaso escolar, pueden ser atribuidas a ciertas características generalizadas: dificultades económicas, de vivienda u otras asociadas a ellas, y al hecho de provenir de un país en particular. Esto se refleja en las concepciones descriptivas y englobantes que sustentan el trabajo en las escuelas, como hablar de «los migrantes», «los peruanos», «los chilenos», lo que invisibiliza la complejidad de los diversos procesos sociohistóricos y culturales detrás de cada una de estas definiciones.

11. CONCLUSIÓN

Se puede concluir que la idea de una escuela intercultural no es factible en este contexto sociopolítico, debido a que la escuela fue creada para cumplir otro tipo de funciones: servir al Estado como herramienta estratégica para el cumplimiento de las normativas y leyes que la sociedad necesita para su óptimo funcionamiento. Y esas normativas y leyes, por su parte, buscan crear un tipo de individuo que pueda cumplir un rol específico en lo social; por ejemplo, el de producción. Esta idea de identidad individual está directamente ligada con la creación de una identidad nacional que permitiría una unificación de los diversos grupos existentes bajo una misma etiqueta («ser chileno»), que reúna todas las características de la cultura hegemónica.

Para que el funcionamiento social ocurra sin (mayores) impedimentos se necesita identidad nacional. Por lo tanto, con una educación intercultural, cuya máxima busca integrar a las distintas culturas bajo un marco de respeto, tolerancia y valoración basado en la interrelación de cada una de ellas, no es posible lograr el fin primero y último de la escuela. Es necesario que esta institución promueva las diferencias y que sitúe a una cultura por sobre otra (hegemónica), privilegiando algunos valores, conocimientos y hábitos, para así poder cumplir de manera eficiente con su papel estratégico.

Mientras no se articulen los distintos organismos de la sociedad en pos de la integración real de las diferentes culturas, no será posible lograr el proyecto de una educación intercultural, al menos no de manera íntegra; estaremos condenados, por siempre, a cumplir dicha labor sólo en forma parcial.

SANTIAGO (CHILE), AGOSTO 2010

RECIBIDO: SEPTIEMBRE 2010

ACEPTADO: OCTUBRE 2010

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUADO, TERESA et al. (2007): «Diversidad cultural y logros de los estudiantes en educación obligatoria». En: www.uned.es.
- ARAOS, CONSUELO y VERÓNICA CORREA (2004): «La escuela hace diferencia. Aproximación sociológica a la violencia escolar». Tesis de titulación. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- DONOSO, ANDRÉS; RAFAEL CONTRERAS, LEONARDO CUBILLOS y LUIS ARAVENA (2006): «Interculturalidad y políticas en educación. Reflexiones desde Santiago de Chile». *Estudios Pedagógicos*, Vol. 23, N°1.
- FERNÁNDEZ, MARIANO (2003): «La educación intercultural en la sociedad multicultural». En: www.ugr.es.
- GARCÍA, JAVIER y CRISTINA BARRAGÁN (2000): «Sociedad multicultural e interculturalismo versus inmigración extranjera: aportaciones teóricas para el debate». *Revista de Estudios Sociales y de Sociología Aplicada*, Vol. 121. En: <http://ldei.ugr.es>.
- GÓMEZ, GONZALO (2004): «Educación en contextos multiculturales». En: <http://web.usal.es>.
- HIRMAS, CAROLINA (2008): «Educación y diversidad cultural. Lecciones desde la práctica innovadora en América Latina». En: www.scribd.com.
- ; RICARDO HEVIA, ERNESTO TRIVIÑO y PABLO MARAMBIO (2005): «Políticas educativas de atención a la diversidad cultural». En: <http://unesdoc.unesco.org>.
- MINEDUC (S/F): «Programa de Educación Intercultural Bilingüe». En: www.mineduc.cl.
- MUÑOZ, ANTONIO (1995): «La educación intercultural, hoy». *Revista Didáctica*, Vol.7. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://revistas.ucm.es>.
- NORAMBUENA, CARMEN (2004): «Chile y sus nuevos inmigrantes. Ni acogidos ni rechazados». *Revista Universitaria* N°84. Santiago: Instituto de Estudios Avanzados, USACH.
- PÉREZ, ROSA (2006): «Programa de intervención curricular: educación en la diversidad cultural». *Revista Digital Investigación y Educación*, Vol. 2, N°25.
- POBLETE, ROLANDO (2006): «Educación intercultural: teorías, políticas y prácticas. La migración peruana en el Chile de hoy. Nuevos escenarios y desafíos para la integración». Tesis doctoral. Barcelona: Departamento de Antropología Social y Cultural. Universidad Autónoma de Barcelona.

- RODRÍGUEZ, ROSA (2003): «La atención a la diversidad cultural: un reto educativo en la sociedad global». En F. HERRERA, F. MATEOS y S. RAMÍREZ: *Inmigración, interculturalidad y convivencia*. Disponible en : www.fongdcam.org.
- SÁNCHEZ, MIGUEL (2001): «Diseño curricular y educación intercultural bilingüe». *Documento de Trabajo*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.
- SCHMELKES, SYLVIA (2001): «Intercultura y educación de jóvenes y adultos». *Revista Interamericana de Educación de Adultos*. Edición Especial Aniversario. Disponible en: www.crefal.edu.mx.
- STEFONI, CAROLINA (2005): «Migración en Chile». *Colección Ideas* N°59. Santiago: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- TURRA, OMAR (2009): «Diversidad cultural en el currículum: un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares». *Revista Horizontes Educativos*, Vol. 14, N°1.
- UNESCO (2001): «Declaración Universal de la UNESCO sobre la Diversidad Cultural».
- WALSH, CATHERINE (2005): «La interculturalidad en la educación». Lima: Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, Ministerio de Educación de Perú.

PEDAGOGÍA Y DIDÁCTICA

ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN EN CONVIVENCIA ESCOLAR. POSIBILIDADES DEL SUJETO MÁS ALLÁ DE LA DISCIPLINA

MIGUEL ÑANCUPIL DUARTE*

RESUMEN

Las herramientas de intervención en convivencia escolar pueden ser comprendidas como tecnologías sociales que buscan incidir, a través de su puesta en funcionamiento, en la calidad de la convivencia escolar de los establecimientos educacionales. Su aplicación posee implicancias significativas en la construcción del sujeto de niños, niñas y jóvenes en los ámbitos ciudadanos y laborales. El presente artículo busca dar a conocer los momentos de continuidad y ruptura que caracterizan la aplicación de herramientas de intervención en convivencia escolar, en relación a los tradicionales métodos disciplinarios de poder que funcionan en las organizaciones escolares. Las reflexiones finales sugieren que la ruptura con las tradicionales estrategias de poder/saber disciplinario, en sus procesos de examen y síntesis, a través del trabajo de nuevas metodologías, conocimientos y saberes, pueden abrir las posibilidades de construcción del sujeto orientadas hacia la libertad y la autonomía.

PALABRAS CLAVE: CONVIVENCIA ESCOLAR, TECNOLOGÍAS
SOCIALES, HERRAMIENTAS DE INTERVENCIÓN

* Sociólogo titulado de la Universidad de Chile. Trabajó desde el año 2006 hasta el 2009 en el Núcleo de Educación del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile.
Correo electrónico: manancupil@yahoo.com.

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO NA CONVIVÊNCIA ESCOLAR. POSSIBILIDADES DO SUJEITO ALÉM DA DISCIPLINA

RESUMO

As ferramentas de intervenção na convivência escolar podem ser compreendidas como tecnologias sociais que buscam incidir na qualidade da convivência escolar dos estabelecimentos educacionais. Sua implementação possui implicações significativas na construção subjetiva de crianças e jovens para a cidadania e para o trabalho. O presente artigo procura analisar os momentos de continuidade e ruptura que caracterizam a aplicação de ferramentas de intervenção na convivência escolar em relação aos métodos tradicionais disciplinares de poder existentes nas organizações escolares. As reflexões finais sugerem que a ruptura com as estratégias tradicionais de poder/saber disciplinar, em seus processos de exame e síntese, pode abrir possibilidades de construção do sujeito orientadas à liberdade e autonomia através do trabalho de novas metodologias, conhecimentos e saberes.

PALAVRAS CHAVE: CONVIVÊNCIA ESCOLAR, TECNOLOGIAS SOCIAIS, FERRAMENTAS DE INTERVENÇÃO

STRATEGIES OF INTERVENTION IN SCHOLASTIC COEXISTENCE. POSSIBILITIES OF SUBJECTION BEYOND DISCIPLINE

ABSTRACT

The tools of intervention in scholastic coexistence can be understood as social technologies that look to make mistakes, and through their operation, the quality of the coexistence of the educational establishments. Its application possesses significant implication in the construction of subject in the citizen and labor scopes of children and adolescents. The following article looks to present moments of continuity and rupture that characterize the application of tools of intervention in scholastic coexistence, in relation to the traditional disciplinary methods of power that work in the scholastic organizations. The final reflections suggest it rupture with the traditional strategies of disciplinary power-knowing, in their processes of examination and syntheses, through work of new methodologies, knowledge and learning, which can open the way to possibilities of construction of the subject oriented towards freedom and autonomy.

KEY WORDS: SCHOLASTIC COEXISTENCE, SOCIAL TECHNOLOGIES, TOOLS OF INTERVENTION

1. DESARROLLO

EL DEBATE TÉCNICO Y político actual sobre educación en Chile se ha venido centrando, cada vez con más fuerza, en construir conocimientos y saberes que permitan desarrollar estrategias, metodologías, intervenciones, financiamientos, coberturas, etcétera, que se deban implementar a fin de mejorar la calidad de los procesos educativos en cada uno de nuestros establecimientos públicos.

Hablar de calidad en términos educativos no es un tema fácil de abordar, pues se cruzan perspectivas tanto políticas como técnicas, al mismo tiempo, en la definición.

El actual modelo pedagógico chileno y latinoamericano, que se ha construido a partir de las reformas educativas de los años 80, se ha sustentado en una particular matriz ideológica y política dominante, la cual orienta los objetivos de la institución escolar contemporánea.

Esta matriz ideológico-política ha sido transmitida a través de distintas organizaciones internacionales que orientan la política pública en educación a nivel regional y mundial. Es importante considerar a estas instituciones, pues han impulsado transformaciones en los sistemas educativos de la totalidad de los países del continente y orientado los objetivos del sistema escolar contemporáneo en su conjunto.

Una de las instituciones de fuerte influencia en este ámbito en las naciones de América del Sur es el Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (PREAL), en cuyos postulados se evidencia la necesidad de vincular la función educativa contemporánea con las estructuras económicas, sociales, culturales y políticas de los países.

La educación es fundamental para el desarrollo económico, social y cultural, como asimismo para la estabilidad política, la identidad nacional y la cohesión social. Además, las empresas de hoy, que utilizan la tecnología de vanguardia, no pueden avanzar sin personas capaces de incorporar habilidades analíticas, creativas y de cooperación al lugar de trabajo. La disponibilidad de trabajadores con estas características también puede tener un gran impacto sobre la capacidad de un país para atraer inversión extranjera (Wolf, 2006:13).

Desde esta perspectiva, los esfuerzos de la escolaridad deben orientarse a nutrir los requerimientos necesarios para que exista estabilidad política, identidad nacional y cohesión social, en el marco de la institucionalidad y organización político-social contemporáneas, situación que debe ser sustentada por capacidades instaladas en los sujetos.

En sincronía con lo anterior, el sistema escolar debe ser capaz de nutrir a las empresas de una mano de obra lo suficientemente calificada para el manejo de la tecnología; es decir, los sujetos deben incorporar en sus procesos educativos aquellos conocimientos, habilidades y destrezas que les permitan insertarse eficientemente en el actual mundo del trabajo. En este contexto, sobresalen como características positivas aquellas capacidades de orden analítico frente a los hechos de la realidad laboral, capacidades creativas para la superación de los problemas, originalidad para la creación de nuevas propuestas y la capacidad de organizarse colectivamente para el trabajo.

En este discurso, se puede observar la subordinación de los objetivos de la institución escolar a los requerimientos y necesidades de tres instituciones e imaginarios sociales que atraviesan transversalmente la vida de nuestras sociedades: el Estado Nación, con sus requerimientos de estabilidad política y social; la sociedad civil, dependiente de la cohesión social, y la empresa moderna, con sus necesidades de eficiencia en el manejo de los instrumentos tecnológicos contemporáneos para el desarrollo de la producción.

Otra de las organizaciones internacionales que ha orientado las políticas públicas regionales en educación es CEPAL. En 1992 desarrolló un diagnóstico sobre tal temática en la región, donde sostiene:

La incorporación y difusión deliberada y sistemática del progreso técnico constituye el pivote de la transformación productiva y de su compatibilidad con la democratización política y una creciente equidad social... es el progreso técnico lo que permite la convergencia entre competitividad y sustentabilidad social y, fundamentalmente, entre crecimiento económico y equidad social (CEPAL, 1992:15).

Estas palabras evidencian la idea de que la incorporación del «progreso técnico» sería lo que mágicamente combinaría competitividad, sustentabilidad social, crecimiento económico y equidad social.

«Progreso técnico» solo es una expresión que no designa ningún hecho concreto que refiera a los modos y a las formas en que se desarrolla, ni a sus productos. Se alude en su definición únicamente a los fines que se persiguen, igualando un medio con su fin. En este sentido, el progreso técnico debe ser auspiciado y favorecido en todos lados como un medio, como «La Posibilidad», lo que hace que el principio sobre el que se sustenta se constituye en un pilar ideológico de las reformas educativas auspiciadas por CEPAL.

Frente a este descubrimiento, las políticas educativas deberían orientar los objetivos de las instituciones educativas hacia:

Articular las distintas fases del proceso educativo, integrando los avances de la ciencia y la investigación, así como también los requerimientos del mercado laboral y de la economía cada vez más globalizada. De lo que se trata es modernizar la educación en los países latinoamericanos, de manera que responda a las necesidades actuales, entregando a cada individuo las competencias y conocimientos claves para desenvolverse en un mercado laboral flexible, cambiante y abierto a nuevas tecnologías, como también aspira a fomentar una participación ciudadana activa y responsable, potenciando el crecimiento económico y la estabilidad política de cada país (Ortega et al., 2007a:10).

A la base de esta afirmación se encuentra la conexión hipotética de dos realidades no necesariamente convergentes. Por un lado, la aspiración al desarrollo económico mediante la utilización de las herramientas tecnológicas contemporáneas, que surte efecto en el avance cuantitativo y cualitativo de la producción, y, por otro, la conexión de esa afirmación con la capacidad de las sociedades para desarrollar una ciudadanía activa y responsable, suponiendo como corolario de esta propuesta la conexión entre desarrollo económico y estabilidad política.

A priori, no podríamos calificar esta conexión de imposible o infundada; más bien, la realidad parece demostrar que

existe, y efectivamente así se ha dado. Como profesionales de las ciencias sociales deberíamos preguntarnos ¿qué ha permitido que el desarrollo económico confluya con la estabilidad política? Sobre la base de tal pregunta, debemos considerar que desarrollo y estabilidad no siempre coinciden, sino que son estados esperables de la sociedad a partir de la construcción de unos cimientos, apoyados en sujetos, que permiten la confluencia de esas dos cualidades en un momento de la historia.

Se pueden ir visualizando —ahondando en la propuesta cepalina— qué características del sistema escolar posibilitan esta conexión entre desarrollo económico y estabilidad política: «la estrategia se articula en torno a objetivos (ciudadanía y competitividad), a criterios inspiradores de políticas (equidad y desempeño), y a lineamientos de reforma institucional (integración nacional y descentralización)» (Ortega et al., 2007a:16).

Nos encontramos con ciertos significados sociales que nos permiten comprender los lineamientos educativos contemporáneos. Primero, el objetivo en la formación de la ciudadanía.

La categoría política contemporánea de ciudadano adscribe ciertas ideas en torno al ser social de cada sujeto, en cuanto a su participación y lugar en la toma de decisiones acerca de los recursos económicos y simbólicos de su comunidad humana. Para desentrañar las características de la estabilidad política, cimentada en la interacción constante entre sujetos, debemos comprender las ideas específicas de participación en la toma de decisiones (ejercicio del poder político) incorporadas en los sujetos, y que pasan por el sistema escolar.

En segundo término, nos encontramos con la categoría económica, e igualmente política, conceptualizada como competitividad. La pregunta acá es ¿qué transforma a una economía en competitiva?, ¿qué características debe incorporar el sujeto, en su paso por la institución escolar, a fin de cooperar en el desarrollo económico de modo competitivo?

Por un lado, la capacidad analítica de interpretar los hechos del mundo del trabajo, en conjunto con la capacidad de intervenir, mediante la manipulación eficiente de las herramientas tecnológicas. Los procesos de análisis y manipulación por sí mismos no inciden en la transformación de los procesos

económicos, más bien se las podría calificar de operatorias racionales que encierran a las cosas y a las personas en la propia subjetividad, sin tender los puentes entre unas y otras.

El concepto que nos permitirá comprender la vinculación entre los sujetos es la cooperación. Entonces, la pregunta que nos deberíamos hacer es ¿qué características alimenta el sistema escolar en los sujetos, que posibilitan la cooperación entre unos y otros impulsando la competitividad económica?

El concepto de cooperación —vínculo entablado entre los sujetos— no debe ser a priori comprendido como positivo o negativo, sino tan sólo como el vínculo ínter subjetivo que permite que las voluntades individuales se relacionen en función de la realización de un trabajo en un contexto social particular.

Construida así esta problematización en torno a las definiciones políticas que orientan los actuales procesos educativos, podemos plantear que la vinculación de las subjetividades es lo que debe comprenderse como el hecho social educativo de nuestros tiempos, en el contexto de las actuales organizaciones escolares, a la luz de la búsqueda de la estabilidad política y el desarrollo económico de las instituciones que propagan un modelo de bienestar. Pero, en la cotidiana realidad de los actores educativos, se presenta como conflictiva e inestable.

2. CONVIVENCIA ESCOLAR

Problematizados de esta manera los objetivos ideológico-políticos de la matriz dominante que orienta a la institucionalidad educativa, debemos pensar cómo se logran implementar en cada uno de los establecimientos educacionales del país, a través de sus distintos procesos de enseñanza-aprendizaje.

Desde el punto de vista de la escuela, al interior de las organizaciones escolares se viven distintos procesos de enseñanza-aprendizaje vinculados al ejercicio del poder ciudadano y a las formas de cooperación que pueden existir entre los sujetos. Conscientes de la importancia de estas dinámicas, las autoridades gubernamentales y las instituciones de investigación e intervención social las han delimitado y definido como un ámbito particular de acción e intervención dentro de los estableci-

mientos educacionales, transversal al funcionamiento de la escuela, pero que se halla por fuera de los marcos curriculares definidos para los distintos subsectores de aprendizaje en los diferentes niveles.

Buscando su clasificación para poder ser objeto de intervención, este cúmulo de relaciones sociales entre los actores educativos que generan aprendizajes ciudadanos ha sido definido como «convivencia escolar».

La convivencia escolar es el contexto donde acontece la actividad pedagógica, abarcando todas las interrelaciones que ocurren en el espacio educativo. Con esta definición, se considera que cada establecimiento educacional debe orientar sus normativas, dinámicas internas y cultura organizacional en una instancia de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes (Ortega et al., 2007b:9).

El sentido de estas definiciones apunta a considerar las prácticas que forman parte del ámbito de la convivencia escolar como oportunidades de aprendizaje para todos los actores de la comunidad educativa.

Los vínculos cotidianos que mantienen los sujetos al interior de las unidades educativas construyen e imprimen un sello especial a la convivencia escolar en un determinado establecimiento y, en este mismo proceso, a los aprendizajes.

Las dinámicas donde interactúan los individuos para construir la normatividad de los establecimientos —más participativa o más autoritaria; metodologías de enseñanza centradas en el docente o en las capacidades y habilidades de los estudiantes; organización estamental de los actores educativos; hechos de violencia y situaciones de crisis, junto con las formas más o menos punitivas o pedagógicas para abordarlas— son procesos en los cuales los aprendizajes desarrollados poseen implicancias significativas para la construcción de sujetos en sus quehaceres políticos y laborales.

Pensar tales dinámicas desde la perspectiva de la construcción de sujetos nos hace mirar el problema de estudio desde la óptica de los vínculos que establecen unos sujetos con otros, cara a cara, en interacción cotidiana, durante el proceso escolar.

Esos vínculos van enseñando e inscribiendo en los mismos sujetos una particular manera de construir conocimientos, saberes y relaciones cooperativas y ciudadanas entre ellos.

En el contexto de la escuela contemporánea, los mencionados vínculos están definidos a través de procedimientos, acciones, actitudes planificadas e institucionalizadas como formas de ser y hacer de los sujetos. Son formas de aprender, de vincularse y construir conocimientos, dominadas en gran medida por la habilitación del sujeto en tanto ente analítico, con saberes parcializados de la vida, pocas veces vinculados unos con otros, que muestran gran eficiencia para la construcción de la acumulación de saberes y producciones materiales, pero no su comprensión y diversificación. Especialización en algunos quehaceres, pero desvinculación de la totalidad del sistema organizacional. Inducción de conocimientos habilitadores para el manejo de la técnica científica, pero no para la emergencia de un saber válido y legítimo como conocimiento, que surja de las experiencias y saberes de los mismos sujetos y que haga sustentable la relación entre técnica científica y sujeto. Se construye así un anonimato intelectual e individual del sujeto histórico. En esta lógica, la persona no desarrolla sus máximas potencialidades, porque la lógica del poder saber moderno que se ejerce en la escuela refuerza la hegemonía de la autoridad y la invisibilización del otro.

El principal objetivo de la investigación realizada apunta a poner en cuestionamiento la dinámica actual de los vínculos educativos puestos en juego al interior de los establecimientos educacionales, a través de los cuales se generan los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Buscando romper con las mencionadas lógicas, la presente investigación ha pretendido destacar, a través del análisis de la puesta en acción de diferentes estrategias de intervención en convivencia escolar, aquellos vínculos educativos que permiten alejarse de los métodos disciplinarios de poder que se ejercen en la escuela como estrategias para lograr aprendizajes, buscando así afectar directamente y poner en cuestionamiento los actuales procesos de construcción de sujeto.

3. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN

Asumiendo la política pública como marco normativo ideal, comprometida con los derechos del niño, la democracia y el respeto entre los sujetos, se comienzan a implementar cada vez más programas y proyectos ejecutados en las escuelas, con el objetivo de incidir en la calidad de la convivencia escolar y de modificar prácticas del quehacer de la institución educativa.

Cada uno de estos planes de intervención cuenta con objetivos, metodologías, fundamentos teóricos y epistemológicos propios. Es decir, dichas estrategias poseen un accionar particular que las diferencia unas de otras, y se identifican a sí mismas como tecnologías sociales que, al ser puestas en juego, inciden en la formación de los sujetos en la escuela.

Enfocar la mirada en la implementación de las herramientas de intervención en convivencia escolar permitirá develar las implicancias que este fenómeno, de reciente aparición, conlleva en los aprendizajes para las nuevas generaciones de sujetos, ciudadanos y trabajadores. Aprendizajes que deben ser ponderados en el marco de una nueva institución escolar, que permita la formación de un sujeto activo, crítico, responsable, seguro de sí mismo, trabajador, pero también con múltiples capacidades más, que apunten a la autonomía y libertad.

La aplicación de nuevas metodologías y la puesta en juego de otros saberes, aprendizajes esperados y formas de ejercer los vínculos en las relaciones entre los actores, característicos de las intervenciones en convivencia escolar, han abierto un nuevo panorama para la actividad pedagógica, el cual permite situarnos más allá o más acá de las estrategias disciplinarias de poder.

La instalación de herramientas pedagógicas enfocadas a nuevas relaciones de aprendizaje en la escuela posibilitará enseñar distintas formas de ser en la cooperación y apropiación de la producción material y simbólica del colectivo social en los sujetos y será, a su vez, un desafío y respuesta para la construcción de otro marco para el ejercicio político y el desarrollo económico.

Por tales motivos, el objetivo general de la presente investigación fue evidenciar los momentos de continuidad y ruptura

que caracterizan la aplicación de herramientas de intervención en convivencia escolar, en relación a los tradicionales métodos disciplinarios de aprendizaje de las organizaciones escolares.

Los objetivos específicos: i) Describir el rol que juegan las diferencias de jerarquía en la aplicación de las herramientas de intervención en convivencia escolar. ii) Describir el rol que juegan los conocimientos y saberes que portan los involucrados en el proceso de aplicación de las herramientas de intervención en convivencia escolar. iii) Comprender la relación de aprendizaje que se produce entre la aplicación de herramientas de intervención en convivencia escolar y el trabajo cooperativo de los sujetos participantes de la actividad. iv) Comprender la relación de aprendizaje que se produce entre la aplicación de herramientas de intervención en convivencia escolar y el ejercicio de poder que ejercen los participantes en sus producciones materiales y simbólicas.

La investigación desarrolló sus resultados a partir del análisis comparativo de tres herramientas de intervención en convivencia escolar, implementadas en Brasil y en Chile, que buscaron abordar esta problemática desde diferentes perspectivas: ciudadanas, cooperativas, pedagógicas y metodológicas.

Las conclusiones que a continuación se presentan buscan evidenciar las posibilidades de ruptura de los procesos pedagógicos disciplinarios contemporáneos, a través de la descripción de los tipos de vínculos que se construyen entre los participantes de un proceso pedagógico y la medida en que permiten romper con la lógica del poder disciplinario mediante la construcción de saberes, conocimientos, formas de cooperación y apropiaciones materiales y simbólicas distintas, originadas desde otra matriz de poder y, por tanto, con otra construcción de sujeto.

4. COMPOSICIÓN DEL CUERPO DE CONOCIMIENTO Y SABER COMO RED DE RELACIONES

Una de las columnas vertebrales de los procedimientos disciplinarios en la escuela es la individuación del sujeto a través de una particular forma de construcción del conocimiento y saber, que se despliega mediante mecanismos que se reproducen

tanto en las lógicas de poder para la construcción de vínculos entre los sujetos (disposición de los cuerpos, espacios, mandos, orden de los tiempos), como en las lógicas mismas de los conocimientos y saberes que se albergan en sus subjetividades. De esta manera, la puesta en funcionamiento del poder de cada uno de los sujetos en los vínculos cotidianos que sostienen reproduce la construcción disciplinaria del poder/saber.

En este sentido, el descifre de las posibles rupturas con las estrategias pedagógicas disciplinarias parte del proceso de individuación del sujeto en relaciones de poder, las cuales, en el ámbito escolar, se encuentran simbolizadas en las figuras de quien enseña y de quien aprende (profesor y estudiante). Y en las estrategias de intervención en convivencia escolar, en las del interventor externo y la población intervenida.

En las herramientas analizadas, la reproducción de las lógicas disciplinarias de construcción de conocimiento y de saber invierten en la figura de una jerarquía externa la legitimidad de quien porta conocimientos y saberes técnicos, que, puestos en funcionamiento, mejorarían la calidad de la convivencia escolar en las comunidades intervenidas.

Esta figura del especialista, quien merced a sus conocimientos y jerarquía ayudará a encontrar el camino, es la que debe ser negada.

¿Y por qué debe ser negada? Porque este proceso evidencia que se construye una relación social de determinadas características entre quienes ocupan la posición de sujetos portadores de conocimiento y saber y aquellos carentes de estos, lo que motiva que se corporee e incorpore en las personas que se relacionan desde una posición pasiva la necesidad de obtención de este conocimiento y saber, para abandonar su posición de dominados, de la única manera conocida: volviéndose también dominantes.

Estrechamente vinculado a ello se encuentra aquel principio individualizante del sujeto moderno, donde este aprende siendo un componente de la totalidad del conocimiento y saber, siempre en deficiencia respecto a las posibilidades de alcanzar la totalidad.

En términos escolares, los estudiantes sentados en una sala de clases, ordenados en filas homogéneas y uniformes, com-

ponen un espacio físico y corpóreo de características analíticas y clasificatorias, donde el curso es construido como un espacio homogéneo, lugar de la suma de los individuos.

La subdivisión de los aprendizajes a través de contenidos ordenados según una matriz anual para cada nivel de enseñanza, por medio del trabajo de conocimientos y saberes construidos por las disciplinas científicas, humanas y filosóficas, es en su estructura central analítica.

Ya en su etapa adulta, en el mundo laboral, el sujeto que ha cumplido con todos los requisitos que le propone el sistema escolar debe continuar su proceso formativo a través de estudios universitarios, postítulos, magíster y doctorados si quiere acceder a un buen puesto de trabajo. En este sentido, siempre faltarán nuevos conocimientos y saberes: el sujeto nunca es completo, siempre está en deficiencia con respecto a la totalidad.

Esta lógica del poder/saber disciplinario construye al sujeto moderno a través de un modelo, en esencia, analítico, clasificatorio, discriminante, pero, a su vez, homogeneizante, totalizante y productivizante, que lo vuelve un engranaje absolutamente reemplazable y, en extremo, negable. Este proceso se logra reproducir en su propia actividad y relaciones sociales con un mismo sentido, con la puesta en juego de su parte del poder/saber.

¿Debería negar esto la posición del sujeto individual como espacio legítimo de conocimientos y saber? No. Esto es otra cosa. Un proceso de construcción de conocimientos y saberes no disciplinario debería promover la composición del sujeto individual (cuerpo y espíritu) como espacio de conocimientos y saberes, pero en lucha con la descomposición analítica e individualizante del sujeto, que convierte la cultura en la suma de los individuos particulares para formar el todo. El espacio total del saber común y corriente se cristaliza en el Estado: aparato de dominación y ejercicio autoritario del poder vinculante (legal, educativo, familiar, laboral, médico, policial e, incluso, espiritual, a través de la religión).

En oposición a estos procedimientos individualizantes, se debe hacer evidente el carácter relacional y genealógico en la construcción de los conocimientos y saberes. Es decir, propo-

ner su construcción como el encuentro de las relaciones históricas (pasadas, actuales y futuras) que mantienen los sujetos, y no como la obtención de saberes y conocimientos desde un individuo a otro o por un individuo en vínculo con su entorno social externo. Se debe buscar la composición de los cuerpos de conocimiento.

Un cuerpo de conocimiento es una estructura de relaciones sociales atravesadas y cruzadas, que, entre sí, construyen conocimientos y saberes alojados en la misma estructura, el mismo cuerpo. Este procedimiento se vincula con cómo las cosas funcionan, pero debemos intencionar, darse cuenta, hacer y mirar la manera de construcción del saber sobre las cosas y los seres.

Una de las metodologías que se revisó en el análisis de la estrategia de intervención «conversando en la escuela»,¹ es la composición de una red de relaciones entre los estudiantes enfocada a la discusión, composición y validación de saberes y conocimientos.

Como se observa en la metodología, luego de un momento de motivación para el desarrollo del trabajo y reflexión, el monitor divide al grupo taller en varios subgrupos más pequeños de 4 ó 5 estudiantes y propicia entre ellos el debate, la reflexión y la obtención de conclusiones acerca de un tema específico.

Esta metodología permite ciertos procesos espaciales, corporales, de fragmentación y unión de sujetos, que logran poner en juego y vincular sus subjetividades, a través de proximidades, cruces, diálogos y reflexiones cercanas, lo que propicia su encuentro. Este proceder rompe con la desvinculación del sujeto individual con su grupo curso en el clásico proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el conocimiento es transmitido unívocamente desde el docente hacia el estudiante.

Ahora son los estudiantes quienes, a través de la expresión de sus puntos de vista en espacios más reducidos e íntimos, van construyendo la discusión y contenidos. En este nuevo proceso, la importancia de la jerarquía facilitadora radica en hacer posible la mirada cercana y el encuentro de las palabras

1 Esta estrategia de intervención fue implementada por la Fundación de Ayuda Social de las Iglesias Cristianas (FASIC), en tres escuelas públicas de la comuna de Huechuraba (Santiago).

entre los involucrados, propiciando un vinculamiento horizontal entre los sujetos.

5. CONOCIMIENTOS Y SABERES DEL CUERPO DE CONOCIMIENTOS

Para que esta red de conocimiento y saber pueda constituir, efectivamente, un cuerpo de relaciones de conocimiento y saber antidisciplinario, el contenido de lo que se conversa debe ser construido, expuesto, reflexionado y debatido como producto de las relaciones sociales entre los sujetos individuales participantes.

La no recomposición del poder disciplinario pasa por pensar que los contenidos y saberes emergen desde sujetos que hasta ahora han sido despojados de ellos por esta lógica del poder: los intervenidos.

Como se evidencia en la puesta en juego de saberes y conocimientos, los procesos de intervención que tienden a reproducir el saber disciplinario tienen en el examen diagnóstico y la síntesis conceptual los puntos de recomposición del poder/saber disciplinario. En los análisis de caso se observó que, en este ámbito, la jerarquía juega un rol fundamental a través del examen.

La estructura del cuerpo de conocimientos debiera evitar, en su intento por romper con la estructura disciplinaria tradicional, la reproducción que la disciplina hace de su saber en el instante del examen y la síntesis y, por tanto, en los contenidos.

En la primera intervención analizada: «planificar para integrar escuela y comunidad»,² el diagnóstico impulsado por el interventor refería a las necesidades y carencias que imposibilitaban el vínculo de calidad entre escuela y comunidad: acceso a recursos, sensación de desamparo sea en relación al poder público, sea en términos intrasistémicos, acceso a información, capacitación o participación en eventos.

En la segunda herramienta de intervención: «conversando en la escuela», se construía el diagnóstico de carencias de los in-

2 Esta estrategia de intervención fue implementada por el Centro de Direitos Humanos e Educacao Popular (CDHEP) en tres escuelas municipales de Campo Limpo (São Paulo, Brasil).

tervenidos respecto a conceptos tales como autoestima, conflicto, comunicación, negociación, asertividad y derechos humanos.

Para la recomposición del saber a través de la figura del interventor, el funcionamiento del poder/saber disciplinario necesita la confesión del intervenido, la confirmación del diagnóstico, evidenciar para sí mismo su necesidad.

El proceso de construcción de conocimiento a través de la inspección necesita la interiorización, apropiación, subjetivación, en fin, la construcción de ésta como verdad carente por parte del sujeto inspeccionado. En este proceso, los sujetos se reconocen a sí mismos carentes y necesitados, de acuerdo a las posibilidades que otorga el discurso de la jerarquía.

El quiebre de esta lógica por parte del facilitador externo posibilita que emerjan conocimientos y saberes desde los sujetos, donde su experiencia construida en relaciones sociales sea el contenido del discurso de verdad.

6. CONTENIDO DEL CONOCIMIENTO Y SABER ANTIDISCIPLINARIO

Los conocimientos y saberes que se trabajan y construyen en un cuerpo de trabajo deben emerger de la experiencia social y no imponer el concepto a la experiencia.

La composición del cuerpo como espacio legítimo de conocimiento y saber alejado de la individuación analítica y totalizante del poder disciplinario debe reconocer en el producto de los vínculos cotidianos entre los sujetos —encuentros, desencuentros, expectativas, ansias, deseos, frustraciones, alegrías y placeres— el lugar inicial de las ideas y visiones acerca de la vida y el mundo, que motivan la construcción de verdades sociales e individuales.

Un ejemplo de estas características se expresa en el análisis de la estrategia de intervención 3, «estrategias de resolución alternativa de conflictos: negociación, mediación y arbitraje»,³ donde para la resolución de un conflicto ocurrido entre dos

3 Esta estrategia de intervención fue implementada por el Núcleo de Educación del Departamento de Sociología de la Universidad de Chile, en colegios municipales de las comunas de La Florida e Isla de Maipo (Santiago).

estudiantes se los invita a un proceso de reflexión y diálogo, donde se conversa sobre cómo se fue deteriorando la relación que mantienen hasta llegar a un momento de crisis que desencadenó en un hecho de violencia.

Para que estos estudiantes pudiesen llegar a un acuerdo y resolver su conflicto debieron recordar los sentimientos, percepciones, hechos, eventos, etcétera, que fueron deteriorando su relación. En este proceso, el equipo interventor debe facilitar, a través de la puesta en acción de herramientas pedagógicas, el encuentro de las subjetividades de los sujetos en puntos comunes de sentido respecto a las acciones que fueron deteriorando la relación, haciendo así comprensibles los argumentos, sentimientos, percepciones, emociones, sentidos el uno por el otro. De esta manera, construyen el contenido del conflicto como la historia del deterioro de su propia relación.

Esta lógica de construcción del conocimiento y saber alberga un principio antagónico al proceso disciplinario, ya que el sujeto que aprende porta en sí mismo el contenido del conocimiento y saber que necesita ser construido como una verdad útil y práctica, un aprendizaje. Al ponerse en el centro del proceso de aprendizaje pasa a ser el creador del contenido.

Este principio, puesto en funcionamiento en la red de relaciones de conocimiento y saber, genera una lógica de construcción de saberes y verdades distinta a la que contemporáneamente se enseña a través de la lógica disciplinaria y pone al sujeto efectivamente en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de contenidos y saberes historizados, de los cuales es portador.

7. SÍNTESIS DEL CONTENIDO DE UN SABER ANTIDISCIPLINARIO

Un segundo aspecto de vital importancia para la recomposición del poder/saber disciplinario es el momento de síntesis del contenido trabajado.

En las herramientas de intervención 2 y 3, los procesos de síntesis del saber que fueron resueltos de una manera distinta marcan diferencias respecto al proceso de construcción de

subjetividad mediante el asentamiento de verdades prácticas y útiles.

En la estrategia de intervención: «conversando en la escuela», la síntesis final de cada sesión del taller procedía de la homogeneización de los saberes de los estudiantes conforme al saber del interventor respecto a conceptos como autoestima, conflicto, comunicación, negociación, asertividad, derechos humanos, democracia.

Por el contrario, en la estrategia de intervención 3: «estrategias de resolución alternativa de conflictos», para llegar a acuerdos (como síntesis del proceso), los mismos involucrados en el conflicto, orientados por el equipo facilitador, deben decidir una salida consensuada, que surge de sus propias posibilidades y deseos y que se manifiesta en concordar cómo se trataran en el futuro, cómo desarrollarán su relación social.

Para que los contenidos se puedan asentar y sean posibles de ser sintetizados, ya no por un interventor externo que imponga su propia síntesis, sino que por los mismos sujetos de aprendizaje, los involucrados deben evidenciar y expresar para sí y para el grupo de trabajo la proyección futura de la relación, el horizonte de sentido que motive la continuidad del vínculo hacia el futuro.

Mediante la proyección del vínculo hacia el futuro, a partir de los contenidos expuestos por los sujetos que construyen la relación, este conocimiento puede ser aceptado, sintetizado y objetivado como real y verdadero por los involucrados en el proceso de aprendizaje. En este momento, los sujetos le brindan un sentido acordado de común acuerdo a su relación, más allá de la formalidad.

El objetivo de esta nueva síntesis es ser vinculante y no analítico excluyente. Desde una perspectiva lógicamente analítica, este nudo crítico del saber/poder disciplinario se contradice y, finalmente, se rompe.

Ya no es exclusivamente la jerarquía externa la que porta los contenidos y saberes del proceso de aprendizaje. En esta nueva lógica, desaparece el tradicional sujeto pasivo que se hace parte del proceso educativo a través de la recepción de conocimientos y saberes otorgados por la jerarquía, y que se vuelve parte del poder/saber disciplinario.

Este nuevo proceder legitima al sujeto en proceso de aprendizaje como un portador válido y legítimo de los conocimientos y saberes que necesitan ser puestos en juego para construir verdades útiles en la vida.

8. COOPERACIÓN

En el proceso que se ha descrito, se pone en juego una particular manera de vinculación de subjetividades en el proceso de trabajo. Las principales características de esta estrategia de poder/saber son el establecimiento de los lazos de cooperación para la construcción del conocimiento y saber en la proximidad física, cara a cara, donde el vínculo se construye a través del diálogo, exposición de argumentos, preguntas, respuestas y acuerdos.

En este proceder, todos los participantes de la actividad exponen ante el colectivo sus conocimientos y saberes sobre el tema trabajado, los cuales se discuten y se alcanzan acuerdos.

En este acto, cada sujeto se legitima como portador de conocimientos y saberes y, a su vez, se le otorga legitimidad para expresarlos mediante el diálogo argumentativo.

Los aprendizajes que se asimilan gracias al diálogo, reflexión y debate que se generan entre los participantes son apropiados individualmente, con la posibilidad de poner en funcionamiento estas capacidades en otros contextos y situaciones.

Los aprendizajes por interacción y expresividad pueden quedar en los sujetos según sus propias características, sin que exista la posibilidad de que sean expropiados por alguna jerarquía externa, y su utilización práctica puede trascender hacia muchos otros momentos.

Por otro lado, la división del grupo total en pequeñas unidades de trabajo permite que salga un mayor número de conocimientos y saberes. Por ejemplo, para un grupo indiferenciado de 40 estudiantes la producción mínima puede ser una conclusión acerca de un tema determinado; si se lo divide en pequeñas unidades de cinco, la producción mínima de cada grupo también será una conclusión, pero la producción total del grupo taller podría ser de ocho conclusiones distintas.

9. POSIBILIDADES DEL SUJETO MÁS ALLÁ DE LA DISCIPLINA

La legitimidad del sujeto, en tanto portador de saber y conocimiento, que pone en funcionamiento su proceso de subjetivación en las relaciones sociales, a través de una interacción recurrente, próxima, expresiva, dialogante y comprensiva, permite pensar sus posibilidades más allá de la disciplina y con independencia de las relaciones de jerarquía.

El acento e intencionalidad manifiestamente buscada por los sujetos de la actividad se debe centrar en la transmisión de conocimientos y saberes entre ellos en forma hablada, expresada, conversada, reflexionada, debatida y sintetizada como proyección de su relación.

La experiencia misma del aprendizaje en estas claves entraña en el sujeto su capacidad para ponerse en comunicación con los otros más allá del mismo proceso pedagógico.

El aprendizaje sustancial se produce en la apropiación de las herramientas comunicacionales para la expresión de la subjetividad construida en relaciones sociales. La utilización de estas herramientas comunicacionales puede ser pensada y actuada en diversos contextos, circunstancias, eventualidades.

El aprendizaje y desarrollo de estos conocimientos y saberes del sujeto en forma de herramientas comunicativas, a través de lógicas no disciplinarias, debiera entrar a funcionar en las relaciones sociales cotidianas a través de su misma lógica no disciplinaria, permitiendo la confrontación con la forma del poder/saber dominante. Este tipo de vinculamiento que se construye entre la individualidad y lo social sustenta, de alguna manera, las bases para la mantención de un vínculo del sujeto consigo mismo, afirmado en la autoestima.

La legitimidad del sujeto como portador de saberes y conocimientos construidos en lógicas relacionales valida su autonomía respecto a la producción de conocimientos y saberes, y posibilita la construcción de una individualidad —en vínculo consigo mismo y con los otros— que se abre a la autonomía y autoestima, en interdependencia con los pares y en independencia de la jerarquía que domina.

Este vínculo de legitimidad que une lo individual con lo social permite pensar la construcción del sujeto social no desde la negación de su individualidad, sino en la estimación de aquella individualidad depositaria de saberes y conocimientos sociales vinculantes, próximos, cercanos, útiles, pero, a su vez, históricos.

Esta matriz de saber/poder debe orientarse a devolver al sujeto su carácter histórico, en el sentido de buscar su trascendencia social mediante contextos inmediatos, posibilidades cercanas, tiempos conjuntos, desde una perspectiva de impacto social, cultural, histórico e institucional, sin negar los aspectos que conforman el contenido del conocimiento que emerge de las relaciones sociales historizadas. Es decir, sus sentidos, expectativas, emociones, placeres, anhelos, conflictos y proyecciones. En el fondo, es el reconocimiento de todo lo que compone a lo humano del sujeto, sin mutilaciones ficticias.

SANTIAGO (CHILE), AGOSTO 2010

RECIBIDO: AGOSTO 2010

ACEPTADO: OCTUBRE 2010

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CEPAL/UNESCO (1992): *Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad*. Santiago: CEPAL.
- ORTEGA, MARIPANGUI, CABEZAS, ÑANCUPIL, CARAFI (2007a): «Sistema escolar, convivencia y resolución de conflictos». Santiago: Departamento de Sociología, Universidad de Chile.
- , ———, ———, ———, ——— (2007b): «Orientaciones estratégicas para la formación de monitores en mediación de conflictos escolares». Santiago: Departamento de Sociología, Universidad de Chile.
- WOLF, LAURENCE (2006): «Las evaluaciones educacionales en América Latina: avance actual y futuros desafíos». *Sobre estándares y evaluaciones en América Latina*. Santiago: PREAL.

Diversia. Educación y Sociedad N°3.
CENTRO DE ESTUDIOS SOCIALES CIDPA Valparaíso.
Programa Equipo de Psicología y Educación,
Universidad de Chile.
Noviembre 2010, pp. 165-181.

LA INOCENCIA PEDAGÓGICA O LA INADECUACIÓN AL CONTEXTO. ANÁLISIS DE CLASES Y LOS ALCANCES DE LA ACCIÓN EDUCATIVA

GONZALO BELTRÁN SALAZAR*

RESUMEN

La contextualización de las prácticas pedagógicas resulta fundamental para lograr excelentes resultados académicos, sobre todo en situaciones de vulnerabilidad, puesto que la universalización de los supuestos educativos puede derivar en fracasos y en deserción escolar.

PALABRAS CLAVE: PEDAGOGÍA RACIONAL (VISIBLE),
ENMARCAMIENTO, VOLUNTAD

* Licenciado en historia y profesor de pedagogía media en historia (PUC). Estudiante de magíster en ciencias sociales, mención sociología de la modernización, Universidad de Chile.
Correo electrónico: gdibeltra@gmail.com.

**A INOCÊNCIA PEDAGÓGICA OU A INADEQUAÇÃO AO
CONTEXTO. ANÁLISE DE AULAS E OS ALCANCES
DA AÇÃO EDUCATIVA**

RESUMO

A contextualização das práticas pedagógicas é fundamental para a obtenção de excelentes resultados acadêmicos, sobretudo em situações de vulnerabilidade, considerando que a universalização de seus postos educativos podem resultar em fracassos e evasão escolar.

PALAVRAS CHAVE: PEDAGOGIA RACIONAL (VISÍVEL),
ENQUADRAMENTO, VONTADE

**PEDAGOGICAL INNOCENCE OR THE
UNSUITABILITY TO THE CONTEXT.
ANALYSIS OF CLASSES AND THE EDUCATIVE
RANGES**

ABSTRACT

The contextualization of the pedagogical practices is fundamental to obtain excellent academic results, mainly in vulnerability of situations, since the universalisation of the educative assumptions can derive in failures and scholastic desertion.

KEY WORDS: PEDAGOGICAL PRACTICES (VISIBLE),
FRAME, VOLUNTARY

EL LICEO RAFAEL DONOSO Carrasco, ubicado en la comuna de Recoleta, es un liceo industrial que ha obtenido excelentes resultados en las últimas pruebas SIMCE, llegando a ocupar la quinta posición en matemáticas y la novena en lenguaje, en un contexto de 100 establecimientos con condiciones socioeconómicas similares. El promedio de escolaridad de sus apoderados alcanza a 10 años. Entre 45 y 62% de sus estudiantes se encuentra en una condición socioeconómica de vulnerabilidad social. Y si nos situamos en lo que es Recoleta, obtiene los mejores resultados en lenguaje y en matemática se ubica en el tercer lugar entre colegios de grupos «medio bajo» de la comuna.

Analizar este colegio desde la posición de un observador que también es un protagonista que incide en los resultados académicos de sus alumnos condiciona, en parte, la objetividad con la cual pueden ser descritas su gestión administrativa y el desempeño docente. Por ello, el presente trabajo se centrará en describir el contexto social y educativo donde se inserta el colegio, para, posteriormente, utilizando las categorías sociológicas de P. Bourdieu y B. Bernstein, dar cuenta de la realidad de cuatro de sus alumnos, ya sea en sus aspiraciones como también en la relación con sus familias y entorno.

1. EL CONTEXTO

Durante los últimos 50 años, y producto de la actual sociedad de masas, hemos vivido una democratización material y cultural en varios aspectos de la vida. Y, de este último aspecto, la educación es el más fiel reflejo. Lejos quedaron los años en que sólo los hombres blancos y con cierto capital económico podían aspirar a recibir un mínimo de instrucción. En la actualidad, nadie duda de que la educación constituye un derecho y que todos los seres humanos debemos tener acceso a ella para poder potenciar nuestras capacidades; el problema radica en que algunos las potencian más y otros menos, lo cual repercute en las posiciones de dominación que tienen ciertos grupos en la sociedad.

Este proceso, según Pierre Bourdieu, ha tenido repercusiones directas y profundas en lo que la gente espera de la edu-

cación. Producto de su masificación y «democratización», una mayor cantidad de personas aspira a obtener los mismos resultados de aquellos que se educaron en los inicios de la instrucción institucional. Es decir, en la actualidad (lo cual nos lleva a entender por qué en el último tiempo la educación ha adquirido un interés mediático inusitado), gran cantidad de personas acceden a instituciones educativas con la intención de obtener los mismos «privilegios» de aquellos que hace 50 ó 60 años lo hicieron. En este sentido, el privilegio (premio social) al cual accedieron los graduados de octavo básico en la primera generación no es el mismo que se obtiene hoy en día, y esto se debe, precisamente, a la masificación de la educación.¹

Según el informe del PNUD (2006) para Chile, durante los últimos 20 años hemos vivido una masificación en el acceso a bienes y servicios, tanto materiales como intangibles, y la educación es el caso más representativo. Se muestra que la mala calidad de la enseñanza ha socavado los posibles beneficios derivados de su masificación en las últimas décadas, en la medida en que no se han logrado equiparar los resultados del proceso de enseñanza/aprendizaje, en que se ha ido incrementando la diferencia entre los grupos sociales y aumentando el desprestigio mediatizado de la educación, lo que repercute gravemente en la cohesión social.

Esto conlleva claras consecuencias: las frustraciones de las esperanzas que se han puesto en lo que la educación debe entregar. Durante estos años, hemos vivido la evidencia de la exclusión, o permanente distinción entre grupos sociales, dentro de lo que Bourdieu llama «exclusión en la integración»

1 Esta problemática ha tenido una gran repercusión en lo que es la función social de la educación, debido, según Bourdieu, a dos razones. La primera tiene que ver con la devaluación de los títulos académicos producto de la masificación de la educación, y segundo, por el constante proceso de distinción que establecen los grupos sociales con mayor capital económico y cultural con respecto a quienes luchan o desean acceder a aquellos niveles de capital. Esto último enmarca al sistema educativo en una funcionalidad integradora tensionada por un carácter excluyente. Bourdieu: *La distinción*.

(Bourdieu, 2007). De todos modos, en las últimas décadas Chile ha vivido un proceso donde la educación ha logrado consolidarse como un derecho que debe ser garantizado por el Estado, lo cual se ve concretizado en el considerable aumento en la cobertura en educación básica y media, como también en el descenso de las tasas de deserción (Cox, 2005). Estos elementos permiten visualizar con mejores ojos la construcción de oportunidades más equitativas dentro de lo que es el proceso educativo, el cual se desarrollará, de todos modos, bajo los pretextos condicionantes del estado actual de la división social del trabajo.²

Después de haber expuesto de manera muy general y sucinta el contexto donde se enmarca la práctica educativa, analizaremos, utilizando el marco conceptual de Bernstein, el modo en que se lleva a cabo el proceso de enseñanza aprendizaje en el liceo industrial Rafael Donoso Carrasco.

En la enseñanza técnico-profesional ha habido un gran incremento en el número de matriculados, llegando a cubrir el 44% del total de los alumnos que cursan la enseñanza media (Miranda, 2005). Las razones de esta situación se deben a las proyecciones laborales asociadas a la idea de poder obtener un «cartón», porque cierta especialización aseguraría una rápida incorporación al mundo del trabajo.³

El marco curricular bajo el cual funcionan los liceos técnicos-profesionales es más flexible que el de los de enseñanza

-
- 2 Importante resulta el debate en torno a los objetivos sociales de que se debe hacer cargo la educación. Si bien no hay discusión en torno a que su principal rol es la socialización de los individuos, también cabe la responsabilidad moral de entregar las herramientas con las cuales las personas puedan asegurar una movilidad social. Bernstein habla de límites, los cuales, dentro de su composición estructural, entrega las condiciones para la «liberación» del individuo.
 - 3 Interesante sería poder obtener datos asociados al desempleo juvenil y tener un registro de los discursos mediatizados acerca de la figura del adolescente, que durante la década de los 90 vivió una clara criminalización y un vacío en torno a sus capacidades, lo cual podría haber empujado hacia un cierto «pragmatismo» en los resultados asociados a la educación.

científico-humanista, por la necesidad de que se puedan amoldar a los contextos productivos y laborales, pero con una mayor acentuación en las diferencias entre disciplinas. En este sentido, el uso del tiempo y del espacio, además del manejo del campo simbólico, quedan relegados a lo que son las aspiraciones materiales del alumno, lo cual condiciona los resultados asociados a la adquisición de cierto tipo de código lingüístico. Para realizar un análisis exhaustivo de esta situación, partiremos describiendo conceptos fundamentales que nos permitan entender la realidad social de los alumnos del liceo.

La tesis de Bernstein se centra en ver cómo los factores de clase condicionan la comunicación que media en el proceso formativo de los niños y en la manera en que se transmite el conocimiento. Para llevar a cabo tal análisis, resulta necesario suponer que la naturaleza misma de la escuela, como institución, es masificar el conocimiento y el lenguaje científico, como una forma de expandir los ideales de la escuela moderna. En ella, lo principal radica en que la población se adscriba a este lenguaje como una forma de acceder a los círculos del poder. Desde esta perspectiva, se desecha el ideal utópico de aquellas teorías que la sindicaban como una institución «liberadora», propia de las teorías pedagógicas populistas, y que tienden hacia la concreción de un metalenguaje en un metapoder, porque sencillamente la escuela es conservadora y reproductora de las condiciones previas desde la cual se produce la transmisión del conocimiento (Bernstein, 1988).

Por ello, el lenguaje y la comunicación, a nivel general, juegan un rol preponderante en el proceso educativo, porque, de una u otra forma, constituiría el elemento más práctico y concreto del objetivo de la escuela como institución, en la medida en que permitiría dar cuenta de la movilidad social a través del dominio por parte de los alumnos de ciertos códigos del habla. De este modo, asumimos a priori que el lenguaje es una manifestación de la regulación de las relaciones sociales y que el dominio de un código más complejo o más científico supone una mayor posibilidad u oportunidad de estar, participar e intervenir en las posiciones de dominio en una sociedad de clases.

Así, el contexto social entrega las bases materiales y culturales para desarrollar distintos tipos de códigos, tomando como hechos referenciales las relaciones de poder entre los miembros de una sociedad. ¿Y cuál es su impacto en la educación? Según Bernstein, a través del orden instrumental (transmisión de labores académicas; vale decir, masificación del conocimiento) y el orden expresivo (transmisión de actitudes y valores: disciplina, orden y posicionamiento) se manifiestan las jerarquías sociales derivadas de la división social del trabajo y del control social.

Ahora bien, debido a que nuestro análisis se centra en un liceo industrial que concentra y orienta su práctica educativa hacia el campo de la producción material, resulta primordial ver de qué manera el dominio de tal o cual código lingüístico condiciona el éxito del proceso educativo, y cómo este hecho puede facilitar la adhesión, por parte del alumno, al discurso moralizante de la escuela.

Como ya lo señalamos, los códigos del habla no se centran únicamente en factores lingüísticos, sino también en factores sociales y económicos. Esto nos da paso, según la teoría de Bernstein, a la existencia de dos tipos de códigos: elaborado y restringido. El primero permite una orientación más universalista en la posición social y un lenguaje menos determinado al contexto inmediato, lo cual posibilitaría una mayor capacidad de análisis y reflexión del proceso de socialización. «El acceso a códigos elaborados no depende de factores psicológicos, sino del acceso a posiciones sociales especializadas dentro de la estructura social por medio de la cual se hace posible un determinado modelo del habla» (Bernstein, 1985) Por otro lado, hablamos de código restringido cuando se hace un uso del lenguaje determinado por el contexto y a la interpretación particularista del entorno.

Así, cada contexto social, sujeto a la división social del trabajo, se diferencia a partir de las realizaciones lingüísticas que tratan de interpretar al mismo contexto. De tal manera que «la escuela impone y desarrolla el orden de significados universalistas mediante los controles que impone sobre la organización, distribución y evaluación del conocimiento» (Bernstein, 1985).

Y justamente por esto, el lenguaje científico (representante del código elaborado) resulta primordial para la función social de la escuela, sobre todo para aquellos grupos sociales que solo se manejan bajo códigos restringidos y que se encuentran en condiciones adversas a la hora de hacer suyo el proceso de socialización; o, en otro sentido, porque cuando se sientan a la mesa a cenar no hablan precisamente de cultura. Y eso es, precisamente, lo que el lenguaje de la escuela debe compensar; es decir, masificar el código elaborado y entregar las herramientas para posibilitar la movilidad social, y, a su vez, permitir que una mayor cantidad de personas participe en el lenguaje del poder para, de ese modo, democratizar las bases de la sociedad.

En este proceso, en que la escuela pretende «imponer significados universalistas», surgen códigos educativos dados por las relaciones internas en la institución escolar. Y el currículum, la pedagogía y la evaluación son los elementos que condicionan la distribución del poder y entregan los principios de control al interior de aquella relación.

La manera en que el currículum, la pedagogía y la evaluación se relacionan al interior de una sala de clases —configuran la posición del profesor y del alumno— se define, según Bernstein, a través de los procesos de control y de poder: la forma en que el profesor enseña y el alumno aprende. La descripción de esta situación se hace por medio de dos conceptos: clasificación y enmarcamiento.

En el campo de la educación, la clasificación equivale al nivel o grado en que se mantienen los límites entre contenidos y categorías educativas; o sea, el nivel de aislamiento entre ciertas disciplinas o la distancia entre actores que participan en la institución escolar (profesor/alumno, director/profesor, etcétera). Es decir: «en el conocimiento educativo, el principio de clasificación se refiere al grado de mantenimiento de límites entre los diferentes órdenes de conocimiento que transmite la escuela» (Bernstein, 1985) y que condiciona la distribución de las relaciones de poder y de conocimiento. En resumidas cuentas, la clasificación «es el grado de mantenimiento de límites entre contenidos», y se puede dividir en fuerte y débil. Es fuerte si existe un claro, distinguible y acentuado límite entre las

disciplinas. En cambio, es débil si no hay una diferenciación clara entre contenidos o si se da una conexión entre ellas.

En una clasificación fuerte —nos interesa porque es bajo la cual nosotros reconocemos el modo en que se maneja el currículum en el liceo— se manifiesta un acentuado sentido de pertenencia, lo que posibilita una identidad (al curso, al colegio, etcétera) muy notoria. Y, a su vez, condiciona y limita el grado de intervención de profesores y alumnos en el currículum.

El concepto enmarcamiento, por otro lado, trata sobre el modo en que se establecen las relaciones sociales al interior de la institución escolar: nos señala la manera en que se comunican e interactúan los actores educativos, en función «al grado de control que el maestro y el alumno poseen sobre la selección, organización, ritmo y tiempo del conocimiento que transmite y recibe en la relación pedagógica» (Bernstein; 1985). En un enmarcamiento fuerte, al igual que en la clasificación fuerte, se establece un límite notorio entre el rol del profesor y el rol del alumno, lo que acentúa la «función social» de ambos. Es decir: «en un enmarcamiento fuerte se reduce el poder del alumno sobre el qué, el cuándo y el cómo del conocimiento que él recibe, e incrementa el poder del maestro en la relación pedagógica» (Bernstein; 1985).

2. TIPOS DE PEDAGOGÍA VISIBLE

La clasificación y el enmarcamiento se ven condicionados por el tipo de pedagogía que media en el proceso de enseñanza. Según Bernstein, existen dos tipos: visible e invisible, las cuales se definen en función de la demostración de las relaciones de poder que intervienen en el proceso educativo, lo que resulta indicativo del grado de impacto y de «explicitación» del control simbólico.

En el caso del liceo Rafael Donoso Carrasco (RDC), podemos decir que el estilo pedagógico que prevalece en las aulas es propio de una pedagogía visible, en tanto que el enmarcamiento (E) y la clasificación (C) son fuertes (+). ¿Qué implicancias prácticas tiene lo anterior? Principalmente, condiciona la manera en que el docente se presenta en la sala de clases y la forma en que entrega los contenidos. Esto lo dilucidaremos

por medio de tres reglas que intervienen en la relación profesor-alumno: de jerarquía, de secuencia y de criterios.

Las primeras, determinan la posición social de los actores dentro del aula. El profesor debe enseñar, y los alumnos, aprender. En la medida en que esta relación produzca señales que den cuenta de aquello, estaremos hablando de una jerarquía explícita.

Por otro lado, las reglas de secuencia se relacionan con la forma en que el profesor manipula el ritmo de aprendizaje, como un medio de establecer un orden temporal de lo que los alumnos deben aprender o de lo que se espera de ellos. Si el profesor tiene un manejo constante acerca de lo que han aprendido y comprendido los estudiantes, hablamos de una regla de secuencia explícita.

En cuanto a las reglas de criterios, podemos decir que tratan de hacer público el nivel de aprendizaje del estudiante. Como señala Bernstein, «es cuando el transmisor continuamente está haciendo consciente al adquirente tanto en forma oral como escrita acerca de lo que no está presente en su producción».

La diferencia entre los dos tipos de pedagogía mencionados también fue percibida por Bourdieu, aunque desde un ámbito más epistemológico que analítico. En su obra *Los herederos* habla de la necesidad de establecer mecanismos pedagógicos racionales que permitan reducir las inequidades propias del sistema escolar y favorecer la promoción de las personas que provengan de orígenes sociales menos favorecidos. La pedagogía racional, tal como la denominó Bourdieu, era, según él, una tarea pendiente —en nuestros tiempos lo sigue siendo—, en cuanto a una planificación derivada de políticas públicas propuestas estratégicamente por el Estado. Es imprescindible adoptar las características de una pedagogía racional o visible en un contexto de pobreza, ya que «cada progreso en el sentido de la racionalidad real, se trate de la explicitación de las exigencias recíprocas de los docentes y los alumnos, o incluso de una organización de los estudios lo mejor armada posible para permitir a los estudiantes de las clases desfavorecidas superar sus desventajas, sería un progreso en el sentido de la equidad» (Bourdieu, 2003:113).

Al liceo Rafael Donoso Carrasco (RDC), como se señaló al inicio, asisten alumnos de sectores medio-bajos de la comuna de Recoleta. Atiende, principalmente, a jóvenes de las poblaciones del sector norte de Santiago. Si, además, a esta situación le sumamos que el promedio de escolaridad de los apoderados del establecimiento alcanza los 10 años, podemos inferir que gran parte de los alumnos maneja un código restringido debido a las herencias sociolingüísticas de las familias, el cual se opone a las exigencias propias de la institución escolar. Esto conlleva profundas consecuencias para los estudiantes, ya que, en gran medida, lo que ellos viven es una «discontinuación» de los elementos simbólicos propios de la realidad en que se desenvuelven. Un proceso de formación en el que, finalmente, el «habitus» de origen se enfrenta con los elementos de autoridad y control propios de la institución escolar, derivando en un proceso de diferenciación con lo que nacieron y de adhesión a los elementos culturales que la escuela intenta masificar.⁴ Esta reflexión se hace desde lo que es la práctica cotidiana al interior de la sala de clases. Obviamente, no se puede hablar de una inserción circular, lineal y pacífica. Todo lo contrario, representa un proceso de lucha donde la inadaptación y la rebelión del alumno se tornan constantes, pero que, de todos modos, debido a la explicitación de los márgenes de autoridad y control, es más legítimo a las expectativas de los mismos alumnos.⁵

4 Tal como señala Bernstein: «el código educativo, su forma y contenido, sus reglas de secuencia, ritmo y contenido pueden invalidar y a menudo invalidan la experiencia y la conciencia que los niños traen a la escuela». Ejemplo del impacto de esta situación puede ser la gran cantidad de alumnos que decide abandonar los estudios. Como meta, el colegio se impuso reducir a 5% la tasa de deserción, en circunstancias de que el año pasado el porcentaje fue de casi 13%.

5 A ojos de Bourdieu: «La tendencia a perseverar en su modo de ser, que los grupos deben, entre otras cosas, al hecho de que los agentes que lo componen se encuentran dotados de disposiciones perdurables, capaces de sobrevivir a las condiciones económicas y sociales por ellos mismos producidas, puede ser el motivo de la inadaptación lo mismo que de la adaptación, tanto de la rebelión como de la resignación» (Bourdieu, 1994:90).

Además, al tratarse de una institución técnico-profesional con modalidad dual, gran parte de los esfuerzos del alumno se orientan hacia la adquisición de técnicas y habilidades del campo de la producción material, dejando de lado, la mayoría de las veces, el dominio del campo simbólico. Esto abre una interrogante acerca de los alcances de la educación técnica y pone en conflicto las relaciones de poder propias de la institución escolar. Bajo estas consideraciones, resulta pertinente tratar de entender cómo se manifiesta el control y el poder al interior del código educativo de esta institución escolar.

El currículum de los liceos técnico-profesionales es agregado, ya que existe una relación cerrada entre los contenidos. En el caso del liceo RDC se manifiesta de manera muy acentuada, ya que el área profesional está completamente separada del área de formación general. De hecho, las sesiones del consejo de profesores se realizan de manera separada. Por un lado, los docentes del plan general y, por otro, los de las especialidades. Lo mismo sucede con la administración interna del colegio.

Podríamos señalar, utilizando los conceptos de Bernstein, que el liceo tiene una clasificación fuerte, dada por el claro aislamiento entre las disciplinas. El hecho de que predomine el tipo de currículum agregado provoca una fuerte identidad educativa, que se ve reflejada en un encasillamiento del lugar o de la especialidad profesional a la cual pertenece el alumno. Entre los propios estudiantes existe una jerarquización acerca del prestigio académico que se ocupa al interior del establecimiento. Debido a esta situación, Electricidad es la especialidad más prestigiosa de todas las áreas profesionales y cuenta con los alumnos de mejor rendimiento académico. Por otro lado, Instalaciones Sanitarias presenta una menor evaluación y a ella acceden aquellos alumnos que no obtuvieron las notas suficientes, derivadas del promedio obtenido durante primero y segundo medio, para «ingresar» a otra especialidad.

Por otro lado, bajo este currículum agregado, al interior de la escuela se vive un enmarcamiento fuerte debido a la clara distancia en las relaciones sociales entre alumno y profesor, ya que entre ambos, y debido a la política interna de la institución escolar, se promueve una diferenciación en los roles que cada

uno debe cumplir. En este sentido, se ha hecho notoria la necesidad de poder entablar un marco regulatorio desde el cual los alumnos, sobre todo aquellos que recién ingresan a la institución, adquieran hábitos básicos para la convivencia escolar.

3. CUATRO CASOS

Los buenos resultados obtenidos por el colegio en la prueba SIMCE demuestran que el modo en que se realiza la práctica pedagógica se condice con una correcta lectura del contexto familiar en el cual se encuentran los alumnos. Esto ha provocado que la institución se convierta en un refugio «moral» al cual acudir en momentos en que la integridad física y emocional se ha visto amenazada.

Para poder ejemplificar de manera más detallada el modo en que el uso del tiempo y del espacio inciden en los resultados académicos de los alumnos (C.F + C.D.), he decidido entrevistar a cuatro estudiantes que me han llamado la atención en relación con dos criterios: rendimiento académico y voluntad y disposición al estudio. Estos criterios contienen en su conceptualización elementos fundamentales para entender la manera en que la clasificación y el enmarcamiento condicionan el desempeño de los estudiantes y, además, me permiten conocer en parte las herencias culturales con las cuales cargan y saber si éstas se han transformado en obstáculo o en ayuda para las voluntades representadas al interior de la sala de clases.

RENDIMIENTO	VOLUNTAD FUERTE	VOLUNTAD DÉBIL
Rendimiento deficiente	<i>Alumno con voluntad fuerte y rendimiento deficiente.</i> <i>Tercer año, especialidad instalaciones sanitarias.</i>	<i>Alumno con voluntad débil y rendimiento deficiente.</i> <i>Primer año.</i>
Rendimiento suficiente	<i>Alumno con voluntad fuerte y rendimiento suficiente</i> <i>Primer año.</i>	<i>Alumno con voluntad débil y rendimiento suficiente.</i> <i>Segundo año.</i>

La voluntad, como manifestación sociológica expresada en las actitudes corporales y disposiciones intelectuales, resulta un concepto fundamental para entender, en parte, el abanico de oportunidades asociadas a una posición social. Mezcla de agencia y estructura, la voluntad al interior de la sala de clases es el más fiel reflejo del nivel de adhesión, consciente o inconsciente, al discurso del poder emanado de la escuela como institución, y es un medio por el cual los límites pueden ser desbordados. Tal como señala Bourdieu, el esfuerzo asociado a la voluntad permite compensar, en parte, las desventajas del origen social (Bourdieu, 2009). En este sentido, la voluntad la podemos considerar como un bien heredable en relación con las expectativas de las familias de los estudiantes, lo cual puede ser una ventaja o desventaja, pero que, inexorablemente —y sobre todo para los alumnos del RDC—, es un componente esencial en el proceso de «aculturación», debido a la adquisición de un código científico ajeno a su origen social.

Para el alumno del tercer año, ir al colegio resulta fundamental, ya que «es una forma que tengo para salir de la población. Lo único que quiero es verla por las mías y con un cartón puedo tener mis cosas para irme de ahí». Él vive sólo con su padre, el cual no terminó la educación media y se desempeña como obrero de la construcción «nunca lo veo porque trabaja todo el día». Este alumno tiene tres promedios rojos y un comportamiento excelente para un curso en el que reina el desorden. Desde esta perspectiva, podríamos decir que él tiene una clasificación fuerte, ya que únicamente se dedica a escuchar lo que dice el profesor. Además, presenta un enmarcamiento fuerte, derivado del respeto al uso del tiempo y del espacio que hace el docente.

Para el alumno del primer año, ir al colegio es parte de un compromiso asumido con su madre. No tiene muchas expectativas en relación con lo que podría hacer al terminar el liceo: «no creo que pueda o quiera seguir estudiando», y la utilidad que le ve al colegio es que «a lo mejor me puede servir para trabajar». Su voluntad débil se refleja en su pésimo desempeño académico y en las dos hojas de anotaciones, las cuales demuestran su falta de interés bajo un enmarcamiento débil.

Otro de los alumnos entrevistado, es uno de los que más se destaca por su rendimiento académico y también por su buena disposición hacia los profesores. El señala: «el colegio me gusta porque me ayuda a sacarme de los problemas de la casa». Su fuerte voluntad se refleja en sus expectativas asociadas al terminar el liceo: «me gustaría entrar a la universidad y estudiar ingeniería». Con un enmarcamiento fuerte, este joven participa activamente en las clases, ya sea para ordenar a sus compañeros o para aportar con algún comentario.

Otro alumno de segundo año, es uno de los estudiantes académicamente más destacados de su curso, pero su comportamiento resulta perjudicial para el mantenimiento del orden al interior de la sala de clases. Dice que el colegio le va a servir para cuando sea grande, ya que va a ser alguien en la vida. Sueña con entrar a la universidad y ayudar a su familia, pero está consciente de que con su conducta lo más probable es que lo echen del colegio. «No estoy ni ahí, señala, si me echan me pongo a trabajar y dejo de estudiar».

Lo mencionado puede ser cruzado con otras categorías, en las que el origen social condicione la formación de voluntades. Y, de cierto modo, resulta así. Por ejemplo, el joven que vive únicamente con su padre, señala que él se ha criado solo: su madre lo abandonó a los 10 años y su padre nunca le ha ayudado a realizar una tarea. Mientras tanto, otro estudiante, vive con ambos padres, pero por sus condiciones de trabajo no los ve nunca, sólo se dedica a «jugar computador y andar en la calle» durante su tiempo libre.

Un tercero cuenta con la ayuda de sus padres. Su papá, que es soldador, lo ayuda con las tareas. Además, hace poco tiempo le llegó el maletín literario con el cual ha leído cosas que siempre quiso leer. Su única frustración radica en que sus padres no lo apoyan en su sueño de ser futbolista profesional, porque prefieren que se dedique a los estudios. Y un cuarto alumno, está consciente de su situación. Actualmente vive con su primo, ya que hace un año se fue de su casa, no pretende volver, y lo único que quiere es conseguir un «cartón» para tener con qué vivir.

Lo interesante de los testimonios de estos cuatro alumnos es que coinciden en que el colegio les sirve para salir de la rea-

lidad de sus casas, lo cual habla de un permanente conflicto entre sus lugares de origen y el lugar de estudio, lo cual terminará por separarlos, ya sea de la escuela o del entorno en el cual se han criado. El valor del colegio, para ellos, no se cifra en que resulta un factor clave para una mejor condición de vida futura, sino en que simplemente se trata de un espacio de sociabilidad donde sus relaciones interpersonales complementan o rellenan los vacíos dejados por el modo en que interactúan con su entorno familiar. El colegio, en contextos de vulnerabilidad, representa, más allá de los resultados de un proceso que dura 12 años, el último espacio desde el y en el que se constituyen los valores que posibiliten una integración a la sociedad; la última zona de la «modernidad».

Las voluntades, manifestadas bajo un tipo de enmarcamiento y clasificación y con las particularidades del currículum de la educación técnico-profesional, se hallan condicionadas por el origen social y por el modo en que la institución educativa maneja los desempeños internos de los miembros de la institución. En este sentido, con una clasificación fuerte y un enmarcamiento fuerte se han podido obtener excelentes resultados en pruebas de medición estandarizadas. Una correcta contextualización de los modelos pedagógicos, como, a su vez, una institucionalidad gestionada para la obtención de una educación de calidad han hecho del colegio un lugar desde el cual se puede construir una realidad ajena a la pesada carga del origen social de la gran mayoría de los estudiantes del establecimiento, constituyéndose su estadía en el colegio en una apertura a nuevas oportunidades en la vida.

SANTIAGO (CHILE), AGOSTO 2010

RECIBIDO: SEPTIEMBRE 2010

ACEPTADO: OCTUBRE 2010

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, BASIL (1988): «Siete preguntas». En *Poder educación y conciencia*. Santiago: CIDE.
- (1985a): «Clasificación y enmarcamiento del conocimiento educativo». *Revista Colombiana de Educación* N°15. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- (1985b): «Clases y pedagogías: visibles e invisibles». *Revista Colombiana de Educación* N°15. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- (1985c): «Clases sociales, lenguaje y socialización». *Revista Colombiana de Educación* N°15. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- BOURDIEU, PIERRE (2007): *La miseria del mundo*. Buenos Aires: FCE.
- (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- y JEAN-CLAUDE PASSERON (2009): *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- COX, CRISTIÁN (2005) (editor): *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- MIRANDA, MARTÍN (2005): «La educación técnico profesional». En CRISTIÁN COX (editor): *Políticas educacionales en el cambio de siglo*. Santiago: Editorial Universitaria.

NORMAS PARA LA PRESENTACIÓN DE TRABAJOS

Revista Diversia. Educación y Sociedad

MISIÓN: La revista *Diversia. Educación y Sociedad* es una publicación conjunta, que semestralmente editan el Centro de Estudios Sociales CIDPA y el Programa Equipo de Psicología y Educación del Departamento de Psicología perteneciente a la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Definida como una revista especializada en temas de educación y sociedad, de carácter multidisciplinaria, que publica aportes provenientes de las ciencias sociales, educación y humanidades; y recibe trabajos que se inscriban en la categoría de artículos, ponencias o comunicaciones a congresos, artículos de revisión, estados del arte, ensayos y afines, que vengan de parte de profesionales de las áreas mencionadas.

ÁMBITOS TEMÁTICOS QUE CUBRE LA REVISTA:

a) *Políticas educativas*. Interesa construir opinión sobre ámbitos globales, que desde la fundamentación, diseño e intervención, el Estado, organismos internacionales, instituciones académicas, organizaciones sociales y gremiales, proponen y ejecutan como políticas, programas y proyectos que afectan el desarrollo del sistema educativo chileno o a países de la región. Está contenido aquí, de manera no exhaustiva: el financiamiento, la organización de los sistemas educativos, desarrollo profesional docente, mejoramiento educativo, participación de actores.

b) *Currículum y pedagogía*. Interesa conocer el desarrollo educativo, el sentido y posibilidades formativas del currículo, que sirva como fundamento para la acción de los actores educativos y sociales interesados en la acción educativa. Se considera entre otros temas: el análisis crítico del currículo, ahondar el debate sobre perspectivas de la planificación, la evaluación, la didáctica, enfoques sobre el aprendizaje.

c) *Sujetos educativos*. Interesa recoger y desarrollar conocimiento de los diversos actores involucrados en la educación, características, demandas y propuestas sobre posicionamientos acerca de la misma experiencia educativa, como en temas relevantes que marcan el período educativo tanto de las décadas pasadas como las definiciones que se puedan presentar a futuro. Hablamos de estudiantes, profesores, padres y apoderados, profesionales de otras disciplinas que intervienen en educación, asistentes de la educación.

DIFUSIÓN: *Diversia. Educación y Sociedad* se asume como un proyecto editorial de acceso abierto (*open access*), con el propósito de difundir de manera gratuita las contribuciones que en ella se publican. Está disponible íntegramente en el sitio www.cidpa.cl o www.cidpa.org y www.programaepc.cl.

ORIGINALIDAD: Los trabajos a ser considerados en la revista deben ser originales e inéditos, no publicados en otras revistas o libros. Excepcionalmente el Comité Editorial podrá aceptar artículos que no cumplan con este requisito.

ARBITRAJE: Los artículos recibidos serán sometidos a evaluación, a recomendación del Comité Editorial enviará los trabajos a árbitros independientes para su aceptación o rechazo para su publicación. En caso de rechazo, se emitirá un informe al autor/a donde se señalen las razones de la decisión. El Comité Editorial podrá solicitar trabajos a autores de reconocido prestigio, quienes no serán sometidos al proceso de evaluación por árbitros.

EXTENSIÓN: El artículo deberá tener una extensión entre 12 y 15 páginas (aproximadamente entre 8.000 y 10.000 palabras), tamaño carta, a espacio simple, cuerpo 12, incluidos gráficos, cuadros, diagramas, notas y referencias bibliográficas.

IDIOMAS: Se aceptan trabajos en castellano y portugués, los cuales serán publicados en su idioma original.

RESUMEN Y PALABRAS CLAVE: El trabajo deberá tener un resumen en la primera página, de no más de 100 palabras, que sintetice sus propósitos y conclusiones más relevantes. De igual modo, deben incluirse tres palabras clave, que en lo posible no se encuentren en el título del trabajo, para efectos de indización bibliográfica.

NOTA BIOGRÁFICA: En la primera página, en nota a pie de página, deben consignarse una breve reseña curricular de los/as autores/as, considerando nacionalidad, títulos y/o grados académicos, desempeño y/o afiliación profesional actual y su dirección de correo electrónico, para posibles comunicaciones de los/as lectores/as con los/as autores/as.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS: Utilizar para las referencias bibliográficas la modalidad de (Autor, Año: Página) en el texto, evitando su utilización a pie de página. Ejemplo: (Pérez, 2010:45-46). Agregar al

final del texto, la bibliografía completa, sólo con los/as autores/as y obras citadas, ordenadas alfabéticamente. Para el formato de la bibliografía, utilizar la modalidad: Apellido, Nombre (Año): Nombre de la fuente. Ciudad: Editorial. Ejemplos:

A) EJEMPLO DE REFERENCIA DE LIBRO:

Pérez, José (2010): *Educación inclusiva*. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

B) EJEMPLO DE REFERENCIA DE ARTÍCULO:

Pérez, José (2010): «Educación y pedagogía». *Diversia. Educación y Sociedad* N°2. Valparaíso: Ediciones CIDPA.

Ante cualquier duda sobre las referencias bibliográficas, véase una edición reciente de la *Revista Diversia. Educación y Sociedad*.

DERECHOS: Los derechos sobre los trabajos publicados serán cedidos por los/as autores/as a la Revista.

INVESTIGADORES JÓVENES: El Comité Editorial considerará positivamente el envío de trabajos por parte de investigadores/as jóvenes, menores de 30 años, como una forma de incentivo y apoyo a quienes comienzan su carrera en investigación.

EJEMPLARES DE CORTESÍA: Los/as autores/as recibirán cinco (5) ejemplares de cortesía del número de la revista en que se publique su artículo.

ENVÍO DE TRABAJOS: Los trabajos deben enviarse vía correo a la dirección electrónica raul@cidpa.cl.

