

REDPEEL

Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica
Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina

Trayectorias educativas
en América Latina:
prácticas, gestión y políticas

Trajetórias educacionais
na América Latina: práticas,
gestão e políticas



Trayectorias educativas en América Latina: prácticas, gestión y políticas

Trajétoias educacionais na América Latina: práticas, gestão e políticas



Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL)

Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEEL) Trayectorias educativas en América Latina: prácticas, gestión y políticas

Trajétórias educacionais na América Latina: práticas, gestão e políticas

© Universidad Autónoma de Zacatecas, México. Unidad Académica de Docencia Superior, Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas. Programa afiliado a la REDPEEL. Zacatecas, Zacatecas. México. 2024

ISBN: 9798307304778

Coordinación y edición de este libro: Beatriz Herrera Guzmán, Lileya Manrique Villavicencio, Maria Lília Imbiriba Sousa Colares, Jorge Fernando Hermida

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

Cuidado de edición: Beatriz Herrera Guzmán, Carla Beatriz Capetillo Medrano, Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, Elsa Georgina Aponte Sierra

Traductor de la introducción y prólogo al portugués: Carolina Posada Mireles

Síntesis y resúmenes del castellano al portugués: Carolina Posada Mireles

Diseño y diagramación: Laura Contreras Uribe

Edición y corrección: Óscar Tagle



Trayectorias educativas en América Latina: prácticas, gestión y políticas - *Trajétórias educacionais na América Latina: práticas, gestão e políticas* se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución- NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

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

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

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

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

Comité gestor REDPEEL

Coordinador general: Rosa María Tafur Puente

Pontificia Universidad Católica del Perú

Vicecoordinador: Samuel Mendonça

Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Secretaria académica: Liliana Inés Ávila Garzón

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Coordinación de investigación: María de Lourdes Salas Luévano

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Coordinación de investigación: Omar Aravena Kenigs

Universidad Católica de Temuco, Chile

Coordinación de investigación: María Silvia Pinto

De Moura Librandi Da Rocha

Pontificia Universida de Católica de Campinas, Brasil

Coordinación REDEPEL: Artur Renda Vitorino

Pontificia Universidade Católica de Campinas, Brasil

Coordinación REDEPEL y de publicaciones:

Carla Beatriz Capetillo Medrano

Universidad Autónoma de Zacatecas, México

Coordinación de publicaciones: Elsa Georgina Aponte Sierra

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

Coordinación de publicaciones: Marcelo Rodrigo Pérez Pérez

Universidad de Chile

Coordinación de eventos: Deise Aparecida Peralta

Universidade Estadual Paulista “Júlio De Mesquita Filho”, Brasil

Coordinación de eventos: Ana Clédina Rodrigues Gomes

Universidade Federal do Pará, Brasil

Coordinación de eventos: Jorge Fernando Hermida

Universidade Federal Da Paraíba, Brasil

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

Pontificia Universidad Católica del Perú

Coordinador General REDPEEL, 2020-2024

Líder de cada universidad integrante REDPEEL

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

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

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

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

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

Marcelo Pérez Pérez
Universidad de Chile

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

Liliana Inés Ávila Garzón Elsa
Georgina Aponte Sierra
Universidad Pedagógica y
Tecnológica de Colombia

Elenilton Vieira Godoy
Universidade Federal
do Paraná, Brasil

Lexy Concepción Medina Mejía
Universidad Pedagógica Nacional
Francisco Morazán, Honduras

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

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

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

Juares da Silva Thiesen
Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

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

María Elena Villegas de Rinaldi
Universidad Católica Andrés
Bello, Venezuela

Carlos Mario Ortega Rojas
Corporación Universitaria Minuto
de Dios, Sede Antioquia-Chocó,
Colombia

Jorge Fernando Hermida
Eduardo Jorge Lopes da Silva
Universidade Federal Da
Paraíba, Brasil

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

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

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

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

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

Nancy Mendoza González
Escuela Normal Atlacomulco,
México

Ana María Salmerón Castro
Universidad Nacional Autónoma
de México

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

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

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

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

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

Propósito de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica

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

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

Por lo tanto, promueve los siguientes valores: tolerancia, respeto, colaboración, democracia y cercanía, permitiendo ser un espacio democrático y de aprendizaje entre sus integrantes, realizar diversos eventos académicos y producir reflexiones, proyectos y estudios a nivel local, nacional y regional, desde una mirada integradora. A su vez, el factor de idiomas (portugués y español) no es elemento diferenciador, si no de acercamiento para generar nuevas propuestas.

Objetivos:

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

(Red creada en el año 2020)

Contenido

Presentación	
Jorge Isaac Ramírez Acosta	14
Apresentação	
Jorge Isaac Ramírez Acosta	17
Introducción	
Beatriz Herrera Guzmán	20
Introdução	
Beatriz Herrera Guzmán	27
Capítulo 1	
Estilos y competencias de liderazgo relacionados a la eficacia escolar de los directivos de una institución educativa	
Estilo e competências de liderança relacionados à eficácia escolar dos líderes escolares em uma instituição educacional	
<i>Tania Karina Malpartida Benavides</i>	34
Capítulo 2	
Liderazgo pedagógico para el aprendizaje profundo y desarrollo de competencias científicas en estudiantes de secundaria	
Liderança pedagógica para aprendizagem profunda e desenvolvimento de competências científicas em alunos do ensino médio	
<i>Joan Stefani Sandoval Briceño</i>	
<i>María Elena Mellado Hernández</i>	61
Capítulo 3	
Lineamientos teóricos fundamentados en el liderazgo transformacional para el fortalecimiento de la praxis pedagógica del docente	
Diretrizes teóricas baseadas na liderança transformacional para fortalecer da práxis pedagógica do professor	
<i>Mariana Alvia Zambrano</i>	
<i>Xiomara Rojas</i>	84

Capítulo 4

Trabalho docente no ensino médio em tempo integral no estado da Paraíba: a percepção dos/as professores/as

El trabajo docente en la escuela secundaria de tiempo completo en el estado de Paraíba: la percepción de las y los docentes

Hedgard Rodrigues da Silva

Dalila Andrade Oliveira

106

Capítulo 5

La gestión directiva en instituciones educativas inclusivas

Gestão diretiva em instituições de educação inclusiva

Karina Elizabeth Medina

María Alejandra Grzona

130

Capítulo 6

La apropiación de políticas para la inclusión: unidad pedagógica y fortalecimiento, impacto en educación primaria

A apropriação de políticas de inclusão: Unidade e Fortalecimento Pedagógico, impacto no ensino fundamental

Andrea Beatriz Herrera

Verónica Plaza

149

Capítulo 7

Transformaciones de sensibilidad intercultural con literatura infantil en estudiantes de grado quinto de primaria

Transformações da sensibilidade intercultural com a literatura infantil em alunos do quinto ano do ensino fundamental

Soranlly Munar Usaquén

Adriana Catalina Roa Casas

171

Capítulo 8

¿Cómo a pandemia (trans)formou minha própria prática? reflexões autoformativas para alfabetização científica e tecnológica

¿Cómo ha forjado la pandemia (trans) mi propia práctica? reflexiones autoformativas para la alfabetización científica y tecnológica

Sebastião Rodrigues-Moura

Terezinha Valim Oliver Gonçalves

192

Capítulo 9

Los burócratas de nivel calle en un bachillerato de Oaxaca:
un análisis de política

Burocratas de rua em uma escola secundária em Oaxaca:
uma análise política

Claudia Margarita Chávez Gómez

Judith Pérez Castro

216

Capítulo 10

La ley 10.639/2003 desde la perspectiva de la justicia
bidimensional de Nancy Fraser: una crítica a los
currículos de escuela secundaria

A lei 10.639/2003 sob a perspectiva da justiça
bidimensional de nancy fraser: uma crítica a currículos de
ensino médio

Handerson Ferreira Gonçalves

Deise Aparecida Peralta

235

Capítulo 11

La percepción sobre el desarrollo competencial de liderazgo
en la formación universitaria

A percepção do desenvolvimento de competências de
liderança no ensino universitário

Carolina Maria Cortez Schall

Cecilia Raschio

255

Capítulo 12

Política de ações afirmativas na Amazônia brasileira
destinada a estudantes indígenas

Política de acción afirmativa en la amazonia
brasileña diseñada en estudiantes indígenas

Maria do Socorro Bergeron Lago

Edilan Sant'Ana Quaresma

274

Capítulo 13

Efectos de la pandemia por COVID-19 en la educación odontológica en la UAZ

Efeitos da pandemia de COVID-19 na educação odontológica da UAZ

Melina Robles Sarellano

Ernesto Pesci Gaytán

Ana María Pesci Gaitán

294

Capítulo 14

Percepción sobre la identidad visual corporativa y aplicación del manual de identidad visual de UPNFM

Percepção da identidade visual corporativa e aplicação do manual de identidade visual da UPNFM

Irving Eduardo Cruz Melgar

Erika Patricia Bulnes García

309

Capítulo 15

Rankings acadêmicos: tensões teóricas e trajetória na educação superior brasileira

Rankings académicos: tensiones teóricas y trayectoria en la educación superior brasileña

Edivaldo Cesar Camarotti Martins

Adolfo Ignacio Calderón

327

Presentación

Los procesos de formación son tan diversos como humanos e instituciones existen, se podría decir sin temor a equivocaciones que todos tienen expresiones territoriales por las formas que asumen los sujetos para comprender la educación y los modos de construcción de conocimiento sobre este hecho social, al igual que el interés de las instituciones por solucionar e intervenir determinados problemas de su realidad, lo que da lugar a preguntas diferentes en investigadores de un mismo campo de conocimiento como la educación. El libro *Trayectorias educativas en América Latina: prácticas, gestión y políticas*, presenta trabajos de investigación posgradual de maestría y doctorado realizados en Argentina, Brasil, Colombia, Honduras, México y Perú, en los que se responde a preguntas de investigación que tienen como foco las prácticas educativas tanto en la escuela como en la universidad.

El libro es fruto del trabajo colaborativo de la Red de Programas de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL). Espacio que siguiendo la tradición de compartir y divulgar el conocimiento pone a disposición de las comunidades académicas este libro resultado de las investigaciones en las que se reflexiona y debate sobre las trayectorias educativas. En el texto se comparten experiencias y estudios que permiten a estudiantes, profesores e investigadores enriquecer visiones y perspectivas sobre la educación en sentido amplio.

Las trayectorias educativas que se presentan en el libro dan cuenta del movimiento que siguen las instituciones, al igual que los procesos formativos que implementan para cumplir con sus propósitos. Las trayectorias se caracterizan por el cambio, tanto en las acciones de los sujetos como en las ideas, fruto de nuevas experiencias, relaciones y condiciones que demandan otras maneras de pensar y materializar la educación. En este sentido, el libro permite a quienes lo leen conocer trabajos en torno a cuatro grandes temáticas: el liderazgo educativo, el trabajo docente, las políticas de inclusión y de apropiación y los efectos de la pandemia por COVID-19 en la educación.

El primer grupo de trabajos aborda la relación entre las distintas formas de liderazgo educativo en los directivos docentes y la gestión educativa. Los trabajos presentados muestran los estilos de liderazgo predominantes y las competencias que emplean los directivos en los procesos de gestión. Asimismo, plantean el papel del liderazgo pedagógico para el aprendizaje profundo en los estudiantes y como dicho liderazgo ayuda en el desarrollo de competencias científicas en estudiantes de enseñanza secundaria. En estas investigaciones se evidencian los conocimientos sobre diferentes tipos de liderazgo y las maneras en que ello ayuda en la innovación de la práctica pedagógica de los docentes.

El segundo grupo de capítulos gira en torno al trabajo docente. En este sentido, presentan investigaciones que analizan las implicaciones de la nueva gestión pública en el ámbito educativo, discurso que ha conllevado al control del trabajo de los docentes en las instituciones educativas. Este discurso se encuentra en el marco de las concepciones gerenciales de la educación, donde se privilegia la dimensión práctica sobre la intelectual. Estas investigaciones también hablan de las relaciones entre los sujetos que intervienen el acto educativo: la escuela, el estado, la comunidad y los estudiantes; relaciones que dan cuenta de los intereses de unos y otros respecto a los fines y medios de la educación y las prácticas que se despliegan en el proceso.

El tercer grupo de trabajos analiza las políticas de inclusión educativa como una forma de garantizar el derecho a la educación para todos, sin importar su condición social o su grupo étnico. De acuerdo con estos en este grupo de capítulos se propone el análisis de políticas nacionales e internacionales que protegen a las personas con miras a que puedan desplegar sus potencialidades. De ahí que en estas investigaciones se analice la forma como los establecimientos educativos se apropian de las políticas tanto en sus procesos de planeación como en la dimensión pedagógica, con miras a generar condiciones y prácticas que favorezcan el desarrollo y aprendizaje de los estudiantes en las aulas.

El cuarto grupo de investigaciones abordan los efectos de la pandemia por COVID-19 en la educación, que puso en jaque a los sistemas educativos de la región, caracterizados por la brecha digital; en otras palabras, aumentó la desigualdad en el acceso a Internet y las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), lo que comprometió la capacidad de las instituciones educativas y sus docentes para garantizar el derecho a la educación. Lo cual llevó a los docentes a procesos de

alfabetización científica y tecnológica que les permitirán continuar con los procesos de formación que acompañaban. Por ello se analizan las acciones implementadas, los aprendizajes alcanzados y las percepciones de los sujetos que intervienen en el acto educativo.

Este libro es una puerta abierta para comprender algunas de las trayectorias educativas que siguen las instituciones según sus recursos y horizontes de posibilidad, para cumplir con sus objetivos misionales en contextos que interrogan diariamente su quehacer, con el propósito de obtener mejores resultados en la formación de los estudiantes en los diferentes niveles y grados de los sistemas educativos de la región.

Jorge Isaac Ramírez Acosta
Universidade de Antioquia, Medellín
9 de agosto de 2024

Apresentação

Os processos de formação são tão diversos quanto humanos e instituições existem, poder-se-ia dizer sem medo de mal-entendidos que todos eles têm expressões territoriais devido às formas que os sujeitos assumem para compreender a educação e os modos de construção do conhecimento sobre este fato social, bem como do que o interesse das instituições em solucionar e intervir em determinados problemas de sua realidade, o que suscita diversos questionamentos de pesquisadores de uma mesma área do conhecimento como a educação. O livro *Trajetórias educacionais na América Latina: práticas, gestão e políticas*, apresenta pesquisas de pós-graduação, mestrado e doutorado realizadas na Argentina, Brasil, Colômbia, Honduras, México e Peru, nas quais são respondidas questões de pesquisa que enfocam nas práticas educativas tanto na escola quanto na universidade.

O livro é resultado do trabalho colaborativo da Rede de Programas de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEEL). Um espaço que, seguindo a tradição de partilha e difusão de conhecimento, disponibiliza às comunidades acadêmicas este livro resultante de pesquisas onde se refletem e debatem trajetórias educativas. O texto compartilha experiências e estudos que permitem a estudantes, professores e pesquisadores enriquecer visões e perspectivas sobre a educação em sentido amplo.

As trajetórias educacionais apresentadas no livro mostram o movimento que as instituições seguem, bem como os processos formativos que implementam para cumprir seus propósitos. As trajetórias são caracterizadas por mudanças, tanto nas ações dos sujeitos quanto nas ideias, fruto de novas experiências, relações e condições que exigem outras formas de pensar e materializar a educação. Nesse sentido, o livro permite a quem o lê conhecer obras em torno de quatro grandes temas: liderança educacional, trabalho docente, políticas de inclusão e apropriação e os efeitos da pandemia da COVID-19 na educação.

O primeiro grupo de trabalhos aborda a relação entre as diferentes formas de liderança educacional nos gestores docentes e na gestão educacional. Os trabalhos apresentados mostram os estilos de liderança predominantes e as competências que os gestores utilizam nos processos de gestão. Da mesma forma, levantam o papel da liderança pedagógica para a aprendizagem profunda dos alunos e como essa liderança ajuda no desenvolvimento de competências científicas nos alunos do ensino secundário. Estas investigações demonstram conhecimento sobre diferentes tipos de liderança e as formas como esta ajuda na inovação da prática pedagógica dos professores.

O segundo grupo de capítulos gira em torno do trabalho docente. Nesse sentido, apresentam pesquisas que analisam as implicações da nova gestão pública no campo educacional, discurso que tem levado ao controle do trabalho dos professores nas instituições de ensino. Este discurso insere-se no quadro das concepções gerenciais de educação, onde a dimensão prática é privilegiada em detrimento da intelectual. Estas investigações falam também das relações entre os sujeitos que intervêm no ato educativo: a escola, o Estado, a comunidade e os alunos; relações que levam em conta os interesses uns dos outros em relação aos fins e meios da educação e às práticas que são implantadas no processo.

O terceiro grupo de trabalhos analisa as políticas de inclusão educacional como forma de garantir o direito à educação para todos, independentemente da sua condição social ou etnia. De acordo com estes, este conjunto de capítulos propõe a análise de políticas nacionais e internacionais que protegem às pessoas para que possam desenvolver o seu potencial. Assim, estas investigações analisam a forma como os estabelecimentos de ensino se apropriam das políticas tanto nos seus processos de planeamento quanto na dimensão pedagógica, com vistas a gerar condições e práticas que favoreçam o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos nas salas de aula.

O quarto grupo de pesquisa aborda os efeitos da pandemia da COVID-19 na educação, que colocou em xeque aos sistemas educacionais da região, caracterizados pela exclusão digital; ou seja, aumentou a desigualdade no acesso à Internet e às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), o que comprometeu a capacidade das instituições de ensino e dos seus professores para garantir o direito à educação. O que conduziu os professores a processos de literacia científica e tecnológica que lhes permitirão prosseguir com os processos formativos que acompanharam. Por

isso, estas investigações analisam as ações implementadas, as aprendizagens alcançadas e as percepções dos sujeitos envolvidos no ato educativo.

Este livro é uma porta aberta para compreender algumas das trajetórias educativas que as instituições percorrem de acordo com os seus recursos e horizontes de possibilidade, para cumprir os seus objetivos missionários em contextos que questionam diariamente o seu trabalho, com o propósito de obter melhores resultados na formação dos alunos nos diferentes níveis e séries dos sistemas educacionais da região.

Jorge Isaac Ramírez Acosta
Universidade de Antioquia, Medellín
9 de agosto de 2024

Introducción

La lectura de los capítulos que conforman esta obra titulada *Trayectorias educativas en América Latina: prácticas, gestión y políticas*, ha resultado un verdadero placer. Exploraciones que al menos por un par de años, los estudiosos se dieron a la tarea de construir con la idea de tesis proveniente de un problema educativo en un contexto específico que motivó el gusto por hacer investigación, aplicando métodos y técnicas acordes con las necesidades investigativas, así como los resultados novedosos que aquí se exponen, dan muestra del arduo trabajo tanto en la construcción del objeto de estudio como en la asesoría de cada proyecto para que se mostraran los más rigurosos procesos teórico-metodológicos.

Sin duda, a toda América Latina le ocupan problemas educativos similares, empero los ámbitos de aplicación y su metodología le otorgan originalidad a cada trabajo de tesis realizado. Los países de la Red de Posgrados de Educación en Latinoamérica (REDPEEL), que participan en los distintos capítulos de libro son Venezuela, Perú, Brasil, Chile, Argentina, Colombia, México y Honduras, todos aseguran una riqueza investigativa en los distintos ámbitos en los que se desarrolla cada pesquisa, cada proyecto es original y propositivo que busca exponer el acontecer de cada sistema educativo, con sus logros, crisis y retos.

El contenido del texto se inclina por temáticas como liderazgo, políticas y gestión educativa, currículo, enseñanza-aprendizaje, así como cuestiones de evaluación, todo en distintos niveles educativos en los países antes mencionados. De ahí que fue posible visualizar algunos de los contratiempos educativos en los que los sistemas educativos latinoamericanos se hallan inmersos.

En efecto, los temas de liderazgo son motivo de preocupación entre los distintos estudiosos, pues exponer las competencias que se le asignan a quien dirige una institución educativa es reconocer que el liderazgo pedagógico llega a ser un proceso integral que determina el de-

sarrollo de un espacio educativo. La persona que dirige la escuela tiene necesidades pedagógicas, metas y una idea o visión de escuela. Quien ejerce el liderazgo debe crear condiciones favorables para llevar a cabo el aprendizaje, es quien crea las condiciones para que la diversidad de personas que asisten a la escuela, docentes y alumnos, logren nutrir su proceso formativo en el entendido de que pertenecen a contextos y culturas diversas, pero que, a su vez, se nutren de esa oportunidad. Visto así, el liderazgo comprende la creación de ambientes de trabajo, participación conjunta, promoción de valores, toma de decisiones, lo que implica que al docente se le otorgue el título de garante de la eficacia escolar.

La relevancia de las investigaciones contempladas en este texto, es que se busca mejorar las escuelas y los sistemas educativos. Si bien el Estado debe garantizar este proyecto de mejora escolar, así como garantizar que cada individuo disponga de mejores condiciones y oportunidades de aprendizaje, la comunidad educativa también debe participar en ello, lograr la excelencia educativa no es tarea solo de un gobierno, sino de todos quienes en ella participan. En ese tenor, el avance educativo no solo se puede ver desde un solo componente, aquí también intervienen las condiciones materiales de vida de la población, esto es, las políticas educativas deben estar en consonancia con la realidad política, económica, social y cultura de las naciones, procurar que sean cambiantes según el avance de un país, lo que implica trabajar permanentemente para gestionar el progreso de un sistema educativo.

Ante tal escenario, el currículum debe actualizarse, el docente acude a él como recurso pedagógico donde se diseñan los planes de estudio, fundamentos y metodologías para llevar al alumno a una formación académica integral. En ella convergen indicadores diversos que llevan al currículum exitoso a partir de nuevas regulaciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, acciones estratégicas que permiten la inclusión educativa en el que se vean reflejados; por ejemplo, los derechos de los afrodescendientes, indígenas, como parte de un todo, que lleva al currículum a representar cada vez más las necesidades reales de espacios y poblaciones determinados. Un currículum exitoso se distingue porque se manifiesta en el aula, se fortalecen las habilidades sociales y emocionales de los alumnos, transforma la forma de llevar a cabo la praxis docente, incluso de una mayor integración de los objetivos pedagógicos con el uso de las tecnologías. En sí, el currículum es una transformación

continua entre el colectivo de docentes para llevar a cabo de la mejor manera el reto de enseñar y de acompañar a los actores de la comunidad educativa.

Todas las reflexiones anteriores podrán rescatarse de los trabajos que se incluyen en este documento digno de lectura y análisis. Representa, a su vez, la oportunidad de que en un solo documento se examinen contextos variados con el desarrollo de metodologías acertadas, lo que permite tener una mirada holística de los problemas y retos pendientes que acontecen en los sistemas educativos latinoamericanos. Enseguida, se describen algunas particularidades de los capítulos que comprenden la obra.

En el capítulo uno, *Estilos y competencias de liderazgo relacionados a la eficacia escolar de los directivos de una institución educativa*, la autora, mediante un estudio de carácter cualitativo, expone el liderazgo como uno de los factores clave de la eficacia escolar. El objetivo del capítulo es analizar la percepción de los directivos sobre su estilo y competencias de liderazgo, para ello acude a la técnica de la entrevista a directivos para rescatar que entre los tipos de liderazgo el que prevalece es el liderazgo transformacional.

Para el capítulo dos, los autores desarrollan la investigación *Liderazgo pedagógico para el aprendizaje profundo y desarrollo de competencias científicas en estudiantes de secundaria*, en el contexto educativo chileno. El objetivo de este trabajo se centra en promover el aprendizaje profundo en estudiantes de tercer año para desarrollar competencias científicas sobre interpretación de datos en diferentes formas de representación. Se acude al método mixto y concluyen que las prácticas del profesorado que se focalizan en las acciones pedagógicas profundas son las que potencian el desarrollo de competencias científicas.

Analizando el capítulo tres, se examina el trabajo *Lineamientos teóricos fundamentados en el liderazgo transformacional para el fortalecimiento de la praxis pedagógica del docente*, según la tesis realizada el liderazgo requiere cambios profundos, con una visión más participativa de los miembros de una institución educativa; por ello, el objetivo se centra en construir lineamientos teóricos fundamentadas en el liderazgo transformacional, utilizando el paradigma interpretativo con un enfoque cualitativo, acudiendo también a la técnica de observación, así como al análisis de contenido para analizar e interpretar la información. Se evidenció la necesidad de construir lineamientos teóricos fundamen-

tados en el liderazgo transformacional, fortaleciendo los conocimientos tanto de los docentes, como el desarrollo y progreso de los estudiantes.

En el capítulo cuatro, *El trabajo docente en la escuela secundaria de tiempo completo en el estado de Paraíba: la percepción de las y los docentes*, el objetivo es compartir análisis y reflexiones en el contexto de las políticas educativas sobre el trabajo de los profesores en el Régimen de Dedicación Integral a la Enseñanza en Paraíba, ello desde una investigación bibliográfica, documental y de campo. Las conclusiones apuntan a cambios en el trabajo docente que resultan en procesos de intensificación y sobrecarga alineados con mecanismos gerenciales de la nueva gestión pública y reestructuración escolar.

La investigación que se presenta en el capítulo cinco sobre *La gestión directiva en instituciones educativas inclusivas*, las autoras abordan un estudio sobre la gestión directiva, en relación con las dimensiones: cultura, política y práctica, en instituciones educativas inclusivas de nivel primario y secundario. Aplican la entrevista semiestructurada y el cuestionario. De ahí que se concluya que las comunidades educativas reconozcan el valor significativo a la coordinación entre los miembros del equipo directivo, a la organización de recursos, apoyos, a la comunicación, a las relaciones interpersonales, el trabajo red, para el desarrollo de comunidades educativas más inclusivas.

En el capítulo seis, *La apropiación de políticas para la inclusión: unidad pedagógica y fortalecimiento, impacto en educación primaria*, la investigación refiere a políticas de inclusión educativa en educación primaria que movilizan a los docentes en su tarea de enseñanza, esto es, cómo se desarrollan los procesos de enseñanza a partir de la puesta en marcha de las nuevas regulaciones. Se atiende la metodología de investigación cualitativa, buscando construir datos de los discursos de los sujetos involucrados para atender las prácticas con las políticas inclusivas relacionadas con el mejoramiento o no de las trayectorias escolares.

El objeto de estudio desarrollado en el capítulo siete, titulado *Transformaciones de sensibilidad intercultural con literatura infantil en estudiantes de grado quinto de primaria*, la investigación buscó comprender las transformaciones que propicia la lectura de literatura infantil en el desarrollo de sensibilidad intercultural de estudiantes de primaria. Las autoras acuden a los estudios cualitativos, investigación-acción en el aula. Se concluye que las situaciones pedagógicas con literatura infantil permiten el desarrollo de la sensibilidad intercultural, incremento en

la empatía, actitudes positivas hacia la diversidad cultural, conciencia sobre la historia y conciben el aula como espacio seguro para expresar emociones.

La investigación expuesta en el capítulo ocho, *¿Cómo ha forjado la pandemia (trans) mi propia práctica? reflexiones autoformativas para la alfabetización científica y tecnológica*, el propósito es comprender cómo se constituyen las experiencias pedagógicas en Física en un espacio colaborativo durante la pandemia COVID-19. Con un enfoque cualitativo en la modalidad de investigación narrativa, los autores apuntan a experiencias durante la enseñanza remota y un proceso de educación científica como caminos hacia una mediación pedagógica virtual necesaria para la autoformación docente y la comprensión de contextos y aprendizajes sobre la situación vivida durante la pandemia.

En el capítulo nueve, *Los burócratas de nivel calle en un bachillerato de Oaxaca: un análisis de política*, indaga sobre la forma en que los docentes de un Bachillerato Integral Comunitario (BIC) en Oaxaca, México, implementan *la* Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS). Implementando una metodología cualitativa, con un estudio de caso, se evidencia que ahí los docentes y directora se enfrentan a desafíos para modificar sus prácticas y alinearlas a lo que señala la reforma. De ahí los Burócratas de Primer Nivel (BNC) que cuestionan las reformas, priorizan la atención a los estudiantes, se posicionan no como agentes del Estado, sino como ciudadanos que tejen relaciones sociales con las estudiantes y con la comunidad, lo que llaman calidad.

En lo que tiene que ver con el capítulo diez, *La ley 10.639/2003 desde la perspectiva de la justicia bidimensional de Nancy Fraser: una crítica a los currículos de escuela secundaria*, la investigación analiza la relación reconocimiento-retribución, en la materialización de la política de acción afirmativa pretendida por la Ley 10.639/2003, en el currículo de secundaria. Para llevarla a cabo se aplicó la metodología cualitativa, con la lectura exhaustiva de documentos de la Teoría Crítica de la Sociedad, basada en la teoría de la justicia social de Nancy Fraser. Se percibe que hay un escenario de falso reconocimiento, ya que los contenidos son contemplados en disciplinas como Artes, Lenguajes y Ciencias Sociales, pero no aparecen en Matemáticas y otras áreas.

El contenido del capítulo once, versa sobre *La percepción sobre el desarrollo competencial de liderazgo en la formación universitaria*, expone un proceso de valoración en el desarrollo competencial de liderazgo ins-

titucional. La recogida y análisis de la información es a través de entrevistas, encuestas y documentos. Se concluye que el desarrollo de competencias de liderazgo se encuentra en su mayor esplendor institucional, en pro de atender las necesidades y problemáticas que surgen a partir de la pandemia mundial y la autoevaluación continua. Así también del reconocimiento sobre los esfuerzos y el trabajo que se realiza a partir de objetivos estratégicos que influyen en el crecimiento y desarrollo de área y la expansión institucional.

El capítulo doce expone la *Política de acción afirmativa en la amazonia brasileña diseñada en estudiantes indígenas*, el propósito de la investigación es conocer cómo se desarrollaron políticas de acción afirmativa en la Amazonia brasileña dirigida a estudiantes indígenas. El método de análisis se basó en el Materialismo Histórico-Dialéctico. Se concluye que la educación en Brasil pasó por un largo proceso de exclusión de grupos socialmente excluidos de los derechos sociales y en condiciones de vulnerabilidad social como los negros e indígenas, quienes obtuvieron derechos de acceso a la educación hasta la Constitución Federal de 1988.

En el capítulo trece, *Efectos de la pandemia por COVID-19 en la educación odontológica en la UAZ*, dicha investigación expone las dificultades que enfrentó la Unidad Académica de Odontología durante la pandemia. Por tratarse de una carrera que requiere prácticas con pacientes, el objetivo del trabajo fue conocer acerca de los aprendizajes alcanzados por los alumnos y la eficacia de la enseñanza durante la pandemia. Se aplicó la metodología cualitativa acudiendo a la técnica de entrevista. En la tesis se concluye que, si bien el proceso educativo no se logró de manera idónea en el área de la práctica clínica, aunado a la apatía de los estudiantes, ellos desarrollaron habilidades tecno-constructivas que a la fecha continúan asimilando.

En el transcurso del capítulo catorce los autores indagan sobre el tema *Percepción sobre la identidad visual corporativa y aplicación del manual de identidad visual de UPNFM*, el objeto de estudio pretende describir la percepción de los directivos y docentes sobre la Identidad Visual Corporativa en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras. Se empleó un enfoque mixto utilizando un estudio descriptivo, acudiendo a la recolección de datos resultado de una entrevista semiestructurada y la encuesta. Finalmente, muestran el valor que los directivos y docentes le dan a la identidad visual de la institución, así

también a la significancia que les otorgan a los elementos que conforman la identidad visual. Finalmente, en el capítulo quince, *Rankings académicos: tensiones teóricas y trayectoria en la educación superior brasileña*, a través de una investigación teórica y búsqueda bibliográfica nacional e internacional, con un enfoque empírico racional, se exploran las tensiones teórico-epistemológicas que existen en la comprensión de los rankings, índices y tablas de clasificación académicos, en el contexto de la trayectoria de estos instrumentos de evaluación externa en la educación superior en Brasil. El estudio muestra que, a pesar de los conflictos y tensiones teórico-epistemológicas existentes, los rankings académicos vienen ganando legitimidad.

Beatriz Herrera Guzmán
Universidad Autónoma de Zacatecas
México, octubre 2024

Introdução

A leitura dos capítulos que compõem este trabalho intitulado *Trajetórias educacionais na América Latina: práticas, gestão e políticas*, foi um verdadeiro prazer. Explorações que, pelo menos durante alguns anos, os estudiosos assumiram a tarefa de construir com a ideia de uma tese advinda de um problema educacional em um contexto específico que motivasse o prazer de fazer pesquisa, aplicando métodos e técnicas de acordo com as necessidades investigativas, bem como os resultados inovadores aqui apresentados, mostram o árduo trabalho tanto na construção do objeto de estudo quanto no aconselhamento de cada projeto para que fossem evidenciados os mais rigorosos processos teórico-metodológicos.

Sem dúvida, toda a América Latina enfrenta problemas educacionais semelhantes, porém as áreas de aplicação e sua metodologia deram originalidade a cada trabalho de tese realizado. Os países da Rede de Educação de Pós-Graduação na América Latina (REDPE-EL), que participam dos diferentes capítulos do livro, são Venezuela, Peru, Brasil, Chile, Argentina, Colômbia, México e Honduras, todos os quais garantem uma riqueza de pesquisas nas diferentes áreas em que cada pesquisa se desenvolve, cada projeto é original e proposital que busca expor os acontecimentos de cada sistema educacional, com suas conquistas, crises e desafios.

O conteúdo do texto centrarse em temas como liderança, políticas e gestão educacional, currículo, ensino-aprendizagem, bem como questões de avaliação, todos em diferentes níveis educacionais nos países mencionados. Assim, foi possível visualizar alguns dos retrocessos educacionais em que estão imersos os sistemas educacionais latino-americanos.

De fato, as questões de liderança têm sido motivo de preocupação entre diferentes estudiosos, uma vez que expor as competências atribuídas a quem dirige uma instituição de ensino é reconhecer que a liderança pedagógica se torna um processo integral que determina o

desenvolvimento de um espaço educativo. Quem dirige a escola tem necessidades pedagógicas, objetivos e uma ideia ou visão da escola. Quem exerce a liderança deve criar condições favoráveis para realizar a aprendizagem; é ele quem cria as condições para que a diversidade de pessoas que frequentam a escola, professores e alunos, possam nutrir o seu processo de formação com a compreensão de que pertencem a contextos diferentes e. culturas diversas, mas que, por sua vez, são nutridas por essa oportunidade. Vista desta forma, a liderança inclui a criação de ambientes de trabalho, a participação conjunta, a promoção de valores, a tomada de decisões, o que implica que ao professor seja atribuído o título de garante da eficácia escolar.

A relevância das pesquisas contempladas neste texto é que ela busca melhorar as escolas e os sistemas educacionais. Embora o Estado deva garantir este projeto de melhoria escolar, bem como garantir que cada indivíduo tenha melhores condições e oportunidades de aprendizagem, a comunidade educativa também deve participar nele, alcançar a excelência educativa não é tarefa apenas de um governo, mas de todos aqueles que participem dele. Neste sentido, o progresso educativo não pode ser visto apenas a partir de uma única componente, aqui também intervêm as condições materiais de vida da população, ou seja, as políticas educativas devem estar em consonância com a realidade política, econômica, social e cultural das nações, garantindo que estão mudando de acordo com o progresso de um país, o que implica trabalhar permanentemente para gerir o progresso de um sistema educacional.

Nesse cenário, o currículo deve ser atualizado, o professor recorre a ele como um recurso pedagógico onde os planos de estudos, fundamentos e metodologias são desenhados para conduzir o aluno a uma formação acadêmica integral. Nele convergem diversos indicadores que levam a um currículo de sucesso baseado em novas regulamentações no processo de ensino-aprendizagem, ações estratégicas que permitem a inclusão educacional, por exemplo, os direitos dos afrodescendentes, indígenas, como parte de um todo, o que leva o currículo a representar cada vez mais as reais necessidades de espaços e populações específicas. Um currículo de sucesso distingue-se porque se manifesta em sala de aula, fortalece as competências sociais e emocionais dos alunos, transforma a forma de realizar a prática docente, incluindo uma maior integração dos objetivos pedagógicos

com o uso de tecnologias. Em si, o currículo é uma transformação contínua entre o grupo de professores para melhor cumprir o desafio de ensinar e acompanhar os atores da comunidade educativa.

Todas as reflexões anteriores podem ser resgatadas dos trabalhos incluídos neste documento dignos de leitura e análise. Representa, por sua vez, a oportunidade de examinar vários contextos em um único documento com o desenvolvimento de metodologias adequadas, o que permite uma visão holística dos problemas e desafios pendentes que ocorrem nos sistemas educacionais latino-americanos. A seguir, são descritas algumas particularidades dos capítulos que compõem o trabalho.

No capítulo um, *Estilos e competências de liderança relacionadas com a eficácia escolar dos diretores de uma instituição de ensino*, a autora, através de um estudo qualitativo, expõe a liderança como um dos fatores-chave da eficácia escolar. O objetivo do capítulo é analisar a percepção dos gestores sobre seu estilo e competências de liderança. Para isso, utiliza a técnica de entrevistar gestores para descobrir que, dentre os tipos de liderança, a que prevalece é a liderança transformacional.

Para o capítulo dois, os autores desenvolvem a pesquisa *Liderança pedagógica para aprendizagem profunda e desenvolvimento de competências científicas em estudantes do ensino médio*, no contexto educacional chileno. O objetivo deste trabalho centrarse em promover a aprendizagem profunda em alunos do terceiro ano para desenvolver competências científicas sobre interpretação de dados em diferentes formas de apresentação. Utilizase o método misto e concluem que as práticas dos profesores apostam pelas ações pedagógicas profundas são as que potenciam o desenvolvimento de competências científicas.

Analisando o capítulo três, examinase o trabalho *Orientações teóricas baseadas na liderança transformacional para fortalecer a prática pedagógica do professor*, de acordo com a tese realizada, a liderança requer mudanças profundas, com uma visão mais participativa dos membros de uma instituição de ensino, portanto, o objetivo centrarse na construção de diretrizes teóricas baseadas na liderança transformacional, utilizando o paradigma interpretativo com abordagem qualitativa, utilizando também a técnica de observação, bem como análise de conteúdo para analisar e interpretar as informações. Ficou evidente a necessidade de construir diretrizes teóricas baseadas na

liderança transformacional, fortalecendo o conhecimento tanto dos professores quanto o desenvolvimento e progresso dos alunos.

No capítulo quarto, *Trabalho docente no ensino médio em tempo integral no estado da Paraíba: a percepção dos professores*, o objetivo é compartilhar análises e reflexões no contexto das políticas educacionais sobre o trabalho dos professores no Regime de Dedicção Integral à Docência em Paraíba, a partir de pesquisas bibliográficas, documentais e de campo. As conclusões apontam para mudanças no trabalho docente que resultam em processos de intensificação e sobrecarga alinhados aos mecanismos gerenciais da nova gestão pública e à reestruturação escolar.

A investigação apresentada no capítulo cinco sobre *A gestão em instituições de ensino inclusivas*, as autoras abordam um estudo sobre gestão, em relação às dimensões: cultura, política e prática, em instituições de ensino inclusivas de nível primário e secundário. Aplicam a entrevista semiestruturada e o questionário. Assim, conclui-se que as comunidades educativas reconhecem o valor significativo da coordenação entre os membros da equipa de gestão, da organização dos recursos, do apoio, da comunicação, das relações interpessoais, do trabalho em rede, para o desenvolvimento de comunidades educativas mais inclusivas.

No capítulo seis, *A apropriação das políticas de inclusão: unidade e fortalecimento pedagógico, impacto no ensino fundamental*, a pesquisa refere-se às políticas de inclusão educacional no ensino fundamental que mobilizam os professores em sua tarefa docente, ou seja, como desenvolvem os processos de ensino a partir da implementação dos novos regulamentos. Segue-se a metodologia de pesquisa qualitativa, buscando construir dados a partir dos discursos dos sujeitos envolvidos, a fim de abordar práticas com políticas inclusivas relacionadas à melhoria ou não das trajetórias escolares. Objeto de estudo desenvolvido no capítulo sete, intitulado *Transformações da sensibilidade intercultural com a literatura infantil em alunos do quinto ano do ensino fundamental*, a pesquisa buscou compreender as transformações que a leitura da literatura infantil promove no desenvolvimento da sensibilidade intercultural de alunos do ensino fundamental. As autoras utilizam estudos qualitativos, pesquisa-ação em sala de aula. Conclui-se que as situações pedagógicas com literatura infantil permitem o desenvolvimento da sensibilidade intercultural, aumento da

empatia, atitudes positivas face à diversidade cultural, consciência da história e conceber a sala de aula como um espaço seguro para expressar emoções.

A investigação apresentada no capítulo oito, *Como é que a pandemia (trans) moldou a minha própria prática? reflexões de autoformação para a alfabetização científica e tecnológica*, o objetivo é compreender como se constituem as experiências pedagógicas em Física em um espaço colaborativo durante a pandemia da COVID-19. Com abordagem qualitativa na modalidade de pesquisa narrativa, os autores apontam a experiências durante o ensino remoto e um processo de educação científica como caminhos para uma mediação pedagógica virtual necessária para a autoformação docente e à compreensão dos contextos e aprendizagens sobre a situação vivenciada durante a pandemia.

No capítulo nove, *Burocratas de rua em uma escola secundária em Oaxaca: uma análise de política*, investiga a maneira pela qual os professores de uma Escola Secundária Comunitária Abrangente (BIC) em Oaxaca, México, implementam a Reforma Abrangente do Ensino Secundário Superior (RIEMS). Implementando uma metodologia qualitativa, com estudo de caso, fica evidente que professores e diretores enfrentam desafios para modificar suas práticas e alinhá-las ao que a reforma indica. Daí os Burocratas de Primeiro Nível (BNC) que questionam as reformas, priorizam a atenção aos estudantes, se posicionam não como agentes do Estado, mas como cidadãos que constroem relações sociais com os estudantes e com a comunidade, o que chamam de qualidade.

No que diz respeito ao capítulo diez, *Lei 10.639/2003 na perspectiva da justiça bidimensional de Nancy Fraser: uma crítica aos currículos do ensino médio*, a pesquisa analisa a relação reconhecimento-retribuição, na materialização da política de ações afirmativas pretendida pela Lei 10.639/2003, no currículo do ensino médio. Para realizá-lo, aplicouse metodologia qualitativa, com leitura exaustiva de documentos da Teoria Crítica da Sociedade, fundamentada na teoria de justiça social de Nancy Fraser. Percebe-se que há um cenário de falso reconhecimento, uma vez que os conteúdos são contemplados em disciplinas como Artes, Letras e Ciências Sociais, mas não aparecem em Matemática e outras áreas. O conteúdo do capítulo onze, trata sobre *A percepção do desenvolvimento de competências de liderança no ensino universitário*, expõe um processo de avaliação no desenvolvimen-

to de competências de liderança institucional. A coleta e análise de informações se dá por meio de entrevistas, pesquisas e documentos. Conclui-se que o desenvolvimento de competências de liderança está no seu maior esplendor institucional, de forma a dar resposta às necessidades e problemas que surgem da pandemia global e da autoavaliação contínua. Bem como o reconhecimento dos esforços e trabalhos realizados com base em objetivos estratégicos que influenciam o crescimento e desenvolvimento da área e a expansão institucional. O capítulo doze expõe *A política de ações afirmativas na Amazônia brasileira destinada aos estudantes indígenas*, o objetivo da pesquisa é conhecer como foram desenvolvidas as políticas de ações afirmativas na Amazônia brasileira voltadas aos estudantes indígenas. O método de análise baseouse no Materialismo Histórico-Dialético. Conclui-se que a educação no Brasil passou por um longo processo de exclusão de grupos socialmente excluídos dos direitos sociais e em condições de vulnerabilidade social como negros e indígenas, que obtiveram direitos de acesso à educação até a Constituição Federal de 1988.

No capítulo treze, *Efeitos da pandemia de COVID-19 no ensino odontológico da UAZ*, a referida pesquisa expõe as dificuldades enfrentadas pela Unidade Acadêmica de Odontologia durante a pandemia. Por se tratar de uma carreira que exige estágios com pacientes, o objetivo do trabalho foi conhecer o aprendizado alcançado pelos alunos e a efetividade do ensino durante a pandemia. A metodologia qualitativa foi aplicada por meio da técnica de entrevista. A tese conclui que, embora o processo educativo não tenha sido alcançado de forma ideal na área da prática clínica, aliado à apatia dos alunos, estes desenvolveram competências técnico construtivas que continuam a assimilar até os dias de hoje.

No decorrer do capítulo quatorze os autores investigam o tema *Percepção da identidade visual corporativa e aplicação do manual de identidade visual da UPNFM*, o objeto de estudo tem como objetivo descrever a percepção de gestores e professores sobre Identidade Visual Corporativa da Universidade Pedagógica Nacional, Francisco Morazan, Honduras. Foi utilizada uma abordagem mista através de um estudo descritivo, com coleta de dados resultantes de uma entrevista semiestruturada e do inquérito. Por fim, mostram o valor que gestores e professores dão à identidade visual da instituição, bem como o significado que dão aos elementos que compõem a identidade visual.

Por fim, no capítulo quinze, *Rankings Acadêmicos: tensões teóricas e trajetória no ensino superior brasileiro*, por meio de pesquisa teórica e pesquisa bibliográfica nacional e internacional, com abordagem empírica racional, são exploradas as tensões teórico-epistemológicas existentes na compreensão dos rankings acadêmicos, índices e tabelas de classificação, no contexto da trajetória desses instrumentos de avaliação externa no ensino superior no Brasil. O estudo mostra que, apesar dos conflitos e tensões teórico-epistemológicas existentes, os rankings acadêmicos vêm ganhando legitimidade.

Beatriz Herrera Guzmán
Universidad Autónoma de Zacatecas
México, octubre 2024

Capítulo 1

Estilo y competencias de liderazgo relacionados a la eficacia escolar de los directivos de una institución educativa¹

Estilo e competências de liderança relacionados à eficácia escolar dos líderes escolares em uma instituição educacional²

Tania Karina Malpartida Benavides
Pontificia Universidad Católica del Perú
Perú
<https://orcid.org/0000-0002-4153-6544>
tania.malpartida.b@gmail.com

Resumen

Hoy en día el liderazgo dentro del marco educativo a nivel internacional, es uno de los factores de eficacia escolar con importante trascendencia y que más influye en el aprendizaje de los alumnos. En esta línea, el objetivo de este capítulo es analizar la percepción de los directivos sobre su estilo y competencias de liderazgo, relacionadas a la eficacia escolar en una institución educativa privada al este de Lima, Perú. Este estudio cualitativo utilizó una metodología de corte fenomenológico, ya que se buscó construir

1 Derivada de la tesis titulada “Estilos y competencias de liderazgo relacionados a la Eficacia Escolar de los directivos de una institución educativa privada en Lurigancho” para obtener el grado de Magister en el programa “Maestría en Educación con mención en Gestión de la Educación”. Sustentada: 05/12/2023. <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/196750>.

2 Derivada da dissertação intitulada “Estilos de liderança e competências relacionados à eficácia escolar dos diretores de uma instituição educacional privada em Lurigancho.” para obtenção do grau de Mestre no programa “Mestrado em Educação com especialização em Gestão Educacional”. Defendida: 05/12/2020 <https://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/196750>.

el fenómeno estudiado desde las perspectivas de los entrevistados. Es así como se realizaron cinco entrevistas a los directivos de la institución investigada, de ambos sexos, con un tiempo de servicio igual o mayor a diez años dentro de la institución y una permanencia en el cargo actual no menor a cinco años. Como resultado se obtuvo que los estilos de liderazgo asociados a la eficacia escolar predominantes en los directivos son el liderazgo transformacional, el liderazgo pedagógico y los estilos de liderazgo asociados a la eficacia escolar no predominantes son los estilos de liderazgo democrático y distribuido. También se identificaron noventa y cinco competencias asociadas a los líderes eficaces en los directivos de la institución.

Palabras clave: Escuelas eficaces; liderazgo; estilos de liderazgo; competencias de liderazgo.

Resumo

Atualmente, a liderança dentro da estrutura educacional internacional é um dos fatores mais importantes para a eficácia da escola e tem a maior influência sobre o aprendizado dos alunos. Nessa linha, o objetivo deste capítulo é analisar as percepções dos líderes escolares sobre seu estilo de liderança e as competências relacionadas à eficácia escolar em uma instituição educacional privada no leste de Lima, Peru. Este estudo qualitativo utilizou uma metodologia fenomenológica, pois buscou construir o fenômeno estudado a partir das perspectivas dos entrevistados. Assim, foram realizadas cinco entrevistas com os diretores da instituição investigada, de ambos os sexos, com tempo de serviço igual ou superior a 10 anos na instituição e permanência no cargo atual não inferior a 5 anos. Como resultado, os estilos de liderança predominantes associados à eficácia da escola foram a liderança transformacional e a liderança pedagógica, e os estilos de liderança associados à eficácia da escola foram os estilos de liderança democrática e distribuída. Também identificamos 95 competências associadas a líderes eficazes em líderes escolares.

Palavras-chave: Escolas eficazes; liderança; estilos de liderança; competências de liderança.

Introducción

Una institución educativa eficaz es aquella que logra resultados significativamente superiores y consigue un desarrollo integral mayor al esperado en cada uno de sus estudiantes, en función de sus características socioculturales, manteniendo estos resultados a lo largo del tiempo. (Muñoz, 2010). Teodorovic (2019), mencionado por Kocak y Bozkurt (2020), destaca también que las características de una escuela eficaz deben ser comprendidas desde la integridad de todo el sistema, el cual comprende a los estudiantes, administradores, profesores, directores, padres y entorno en general.

La presente investigación toma como eje principal el liderazgo, factor crítico asociado a la eficacia escolar, considerado también el segundo factor de mayor trascendencia y que además tiene un fuerte peso en la mejora escolar, siendo capaz de impactar de una manera muy positiva a calidad de enseñanza de las escuelas (Leithwood et al., 2008). Dentro del marco escolar, Leithwood (2009), citado en Uribe (2010), define el liderazgo escolar como la acción de movilizar a las personas, motivarlas e influir positivamente en ellas, para lograr de esta manera los objetivos y metas institucionales necesarias dentro de la escuela. Es así como existe un vínculo estrecho entre el liderazgo y la eficacia escolar, demostrando que la capacidad de liderazgo de los gerentes tiene un impacto directo en la mejora de la enseñanza, o de manera indirecta al establecer un entorno propicio para el desarrollo de los conocimientos de los alumnos. (UNESCO, 2006, Letihwood y Louis, 2011, citados en Vaillant, 2015).

En la actualidad, el papel del liderazgo desempeñado por los directivos en las instituciones educativas ha adquirido una relevancia significativa a nivel mundial, esto se debe a que diversas investigaciones han confirmado la relevancia del liderazgo directivo para alcanzar la eficacia escolar (UNESCO, 2015). En América Latina y el Caribe se han realizado esfuerzos importantes para fortalecer este liderazgo directivo, no obstante, aún persisten desafíos significativos en lo que respecta a la preparación y capacitación de los líderes educativos. (UNESCO, 2015). Adicionalmente, en el año 2016, el Ministerio de Educación del Perú, publica el marco del buen desempeño directivo, en donde afirma

que el liderazgo pedagógico directivo, influencia directamente en los logros de aprendizaje de los estudiantes, dándole prioridad al liderazgo para la transformación efectiva de la escuela.

Es relevante destacar que el grado de influencia del liderazgo en la efectividad escolar dependerá del estilo de liderazgo adoptado en cada institución. Además, las competencias necesarias para lograr un desempeño exitoso en la gestión escolar son igualmente fundamentales y de igual importancia Uribe (2007). Conocer tanto los estilos de liderazgo, como las competencias permitirá identificar de forma más adecuada y acertada la efectividad de la dirección dentro de la institución. Es a partir de lo expresado líneas arriba que se toman en cuenta las competencias de liderazgo, siendo estas el conjunto de habilidades, aptitudes y conocimientos que les permiten a los directivos, un exitoso desempeño en la gestión institucional y pedagógica (Saltsman, y Shelton, 2019).

Marco de referencia

1. Eficacia escolar

La eficacia escolar se centra en mejorar los resultados educativos, considerando también los resultados sociales (Ismail et al., 2022). Murillo (2005) destaca que una institución educativa eficaz logra un mayor desarrollo integral en los estudiantes, considerando su rendimiento inicial y contexto familiar. Además, Blanco (2007) señala que, en consecuencia, las escuelas obtienen resultados superiores para todos sus estudiantes al adaptarse a las características socioculturales. Por otro lado, Cubukçu y Girmen (2006) añaden que una escuela eficaz, por su parte, se enfoca en el desarrollo cognitivo, afectivo y conductual de los estudiantes. Es fundamental añadir que la eficacia escolar no depende necesariamente de grandes inversiones, sino de la interacción eficiente de múltiples variables (Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad y la Educación, 2006).

Las investigaciones en eficacia escolar identifican una variedad de factores en escuelas, aulas y contextos que influyen en el aprendizaje de los estudiantes y la calidad educativa (Murillo y Martínez-Garrido, 2016). Huaman (2018) destaca la importancia de estos factores para el movimiento de investigación en eficacia

escolar, mencionando revisiones realizadas por Edmonds (1979), Purkey y Smith (1993), Levine y Lezzote (1990), Cotton (1995), Sammons et al. (1995) y Scheerens y Bosker (1997). Entre los factores identificados se encuentran metas claras, visión y misión compartidas, clima y atmósfera cooperativa, con centro en la enseñanza y el aprendizaje, evaluación constante y retroalimentación, liderazgo fuerte y sobresaliente, involucramiento de los padres, gestión organizativa del aula, desarrollo profesional docente y aprendizaje cooperativo, diseño y calidad del currículo y altas expectativas, entre otros (Murillo, 2005). Además, Murillo (2008) destaca entre los factores; el sentido de comunidad, el liderazgo educativo, el clima escolar y en el aula, las altas expectativas (tanto de los docentes hacia los alumnos, como de los directivos hacia los docentes y de las familias hacia la escuela), la calidad del currículo y las estrategias de enseñanza, la organización del aula, el seguimiento y la evaluación, el crecimiento y capacitación profesional de los docentes, la implicación de las familias y la disponibilidad de medios materiales y financieros. Adicionalmente, menciona factores de entrada y de contexto como: particularidades de los alumnos (rendimiento y contexto), características de los docentes y del aula.

2. Liderazgo de las escuelas eficaces

El liderazgo en el ámbito educativo ganó relevancia a nivel internacional, siendo un factor crucial para la eficacia escolar, después de la enseñanza en el aula. La investigación destaca su importancia para mejorar la calidad de la enseñanza y generar condiciones laborales óptimas para el personal docente. Maureira (2018) identifica prácticas clave para el liderazgo en escuelas eficaces, como asegurar un currículo coherente, difundir buenas prácticas entre el personal, monitorear el funcionamiento del currículo y dar retroalimentación a los docentes. Leithwood (2009) define el liderazgo escolar como la capacidad de motivar e influir positivamente en las personas para alcanzar los objetivos institucionales. Esto resalta la importancia del liderazgo tanto del director como de los directivos en la institución educativa.

Uribe (2007) destaca la importancia del papel de los directores en la promoción de la eficacia escolar, equiparándolos en relevan-

cia con los docentes en los procesos de aprendizaje. La literatura reciente resalta el impacto positivo del liderazgo directivo en el desarrollo y los resultados de las escuelas (Maureira, 2018, Thapa et al., 2013, citado en Umar et al., 2021). Este liderazgo efectivo no solo implica la experiencia y los valores del director, sino también una interacción constructiva con el cuerpo docente, que puede mejorar la eficacia escolar a través de una comunicación efectiva y un monitoreo constante (Raupu et al., 2021, Sunaengsih et al., 2019).

Los directores de escuelas eficaces establecen y promueven una cultura escolar positiva y colaborativa, inspirando compromiso y alineación con los objetivos institucionales (Ismail et al., 2022; Sammons, Hillman y Mortimore, 1995, citado en Kocak y Bozkurt Bostanci, 2020). Además, se enfocan en desarrollar habilidades de liderazgo esenciales, como la capacidad de guiar, motivar y promover la integración dentro de la institución (Ghanem y Abu Awwad, 2019). Estas características son fundamentales para el éxito del liderazgo directivo en la mejora continua de las escuelas. Likert (1961) define cinco comportamientos clave que caracterizan a un líder de una escuela eficaz: generación de relaciones positivas, mantenimiento de lealtad hacia el grupo, establecimiento de estándares de rendimiento elevados, motivación del equipo para alcanzar objetivos, y poseer conocimientos técnicos y habilidades de gestión y planificación. Murillo (2005) también identifica siete características esenciales de los directores de escuelas eficaces, incluyendo la capacidad de establecer metas, responsabilizar a los docentes por el rendimiento estudiantil, estar involucrado en el avance académico, realizar una selección de personal adecuada, y generar un ambiente de altas expectativas.

Hallinger (2008) agrega siete atributos esenciales de un líder escolar eficaz, incluyendo la concreción de la misión de la escuela, el fomento de un clima de aprendizaje positivo, la implementación de mecanismos efectivos de enseñanza en el aula, y la promoción de comunidades profesionales de aprendizaje. Por último, Ghanem y Abu Awwad (2019) destacan la importancia del desarrollo de una comprensión profunda del apoyo a los profesores, la gestión del plan de estudios y la capacidad de transformar las escuelas en instituciones más eficaces.

Es bajo todos estos sustentos teóricos que se establece una relación fundamental entre el liderazgo y la eficacia escolar, demostrando que el liderazgo de las personas que dirigen una institución educativa impacta directamente en su desarrollo, es decir, es un factor determinante para que una escuela sea eficaz o no. Esta relación se refleja, por un lado, motivando y liderando a las personas dentro de la institución (profesores, administrativos, alumnos y padres de familia), y por el otro creando condiciones necesarias para que todos sus estudiantes alcancen exitosamente su desarrollo cognitivo, afectivo y conductual, necesarios para ser personas felices que impacten de manera positiva a la sociedad.

Estilos de liderazgo en las escuelas eficaces

El estilo de liderazgo, definido como “el comportamiento o enfoque de un líder para influir en los pensamientos, sentimientos y actitudes de los miembros de la organización” (Wibowo y Hasanah, 2021; citados en Raupu et al., 2021), establece pautas de interacción entre el líder y su grupo. La teoría conductual del liderazgo, derivada de investigaciones sobre los comportamientos de líderes ideales (Short y Creer, 2002; citados en Murillo, 2006), ha identificado acciones y actitudes asociadas a líderes eficaces en entornos educativos (Murillo, 2006).

El liderazgo del director escolar influye directamente en la eficacia de la escuela, dado que existe una conexión estrecha entre ambos (Masry-Herzallah y Stavisky, 2021). Por lo tanto, es crucial determinar qué estilos de liderazgo son más apropiados para una gestión educativa exitosa.

Entre los estilos de liderazgo destacados en la investigación sobre escuelas eficaces se encuentran el liderazgo pedagógico, transformacional, distribuido y democrático, cada uno con características distintivas que influyen en el funcionamiento de la institución educativa.

Liderazgo pedagógico

Según Murillo (2006), este estilo de liderazgo enfatiza la importancia de la dirección escolar en el éxito de los estudiantes,

priorizando aspectos como la misión de la escuela, el clima de aprendizaje, el desarrollo profesional docente, la coordinación del currículum y el trabajo en equipo. Day et al. (2020) señalan que este enfoque se alinea con la eficacia escolar, centrando la atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje para mejorar la calidad educativa.

Macneill, Cavanagh y Silcox (2005), citados por Arenas (2020), describen características del liderazgo pedagógico, resaltando su enfoque en el desarrollo de los aprendizajes, la conexión con la realidad, y el liderazgo distribuido. Además, Day et al. (2020) identifican prácticas asociadas al liderazgo pedagógico que influyen en los resultados de los estudiantes, como promover el desarrollo docente, establecer objetivos claros, planificar el currículum y evaluar la enseñanza.

El meta-análisis de Robinson, Hohepa y Lloyd (2009) destaca la importancia de dimensiones adicionales del liderazgo pedagógico, como crear conexiones educativamente poderosas, fomentar conversaciones constructivas y seleccionar herramientas inteligentes. Estas dimensiones reflejan la relevancia de la inteligencia emocional en el liderazgo escolar.

En resumen, el liderazgo pedagógico se centra en el crecimiento y desarrollo de los individuos en el entorno educativo, contribuyendo así a la eficacia escolar y superando un enfoque burocrático centrado en la organización.

Liderazgo transformacional

El liderazgo transformacional, según Bass (1985), se caracteriza por el carisma, la visión, la atención individualizada, la estimulación intelectual y la capacidad de motivar. Vermeulen et al. (2022) identificaron tres dimensiones clave: la construcción de una visión, la consideración individual y la estimulación intelectual. Day et al. (2020) destacan características como establecer direcciones, comprender y desarrollar a las personas, (re)diseñar la organización y gestionar el programa de enseñanza y aprendizaje.

Este estilo de liderazgo se vincula estrechamente con la eficacia escolar, motivando a los seguidores hacia los objetivos institucionales (Day et al., 2020). Durante la pandemia, se ha demos-

trado que el liderazgo transformacional aumenta el compromiso de los profesores con la escuela, promoviendo la innovación y la adaptación al aprendizaje en línea (Masry-Herzallah y Stavisky, 2021). Por tanto, se considera un “modelo de liderazgo del futuro”, capacitando a las escuelas para adaptarse positivamente al cambio (Álvarez, 2010, citado en Valladolid, 2021).

Liderazgo distribuido

El liderazgo distribuido, surgido en los años noventa en respuesta a las jerarquías, implica una cultura de compromiso donde la comunidad educativa participa activamente (Gumus et al., 2018; Harris y Chapman, 2002; citado en Murillo, 2006). Leithwood et al. (2020), mencionado en Day et al. (2020), destaca su influencia positiva en resultados escolares al involucrar a todos los niveles. Sin embargo, Harris (2013) advierte que hay barreras como amenazas al poder, estructuras escolares rígidas y malentendidos sobre la delegación de tareas. Un líder eficaz desarrolla capacidades en la comunidad educativa, fomentando la coordinación y eliminando las barreras entre líder y seguidor (Gumus et al., 2018, Harris, 2013). Al hacerlo se promueve la eficacia mediante una mayor coordinación y desarrollo del aprendizaje en la comunidad educativa. Este enfoque no solo permite a los líderes compartir responsabilidades, sino que también estimula un ambiente colaborativo donde todos los miembros pueden contribuir con sus habilidades y conocimientos. De esta manera, se fomenta una cultura de confianza y autonomía, facilitando la resolución de problemas y la toma de decisiones en beneficio del crecimiento y éxito de la institución educativa.

Liderazgo democrático

El liderazgo democrático se basa en la cooperación y la participación de todos los miembros del grupo (Murillo, 2006), promoviendo relaciones respetuosas y colaborativas, así como organizaciones educativas sensibles culturalmente. Según Starratt (2001, citado en Kilicoglu, 2018), este tipo de liderazgo fomenta un entorno que apoya la participación, el intercambio de ideas y

virtudes como la honestidad y la flexibilidad. Harris et al. (2007) y Moller (2003), también citados en Kilicoglu (2018), destacan su papel en la equidad social y el fortalecimiento de la comunidad.

En cuanto a su importancia, el liderazgo democrático promueve la justicia social y una cultura de diálogo y debate (Rawson, 2011). Woods (2005, citado en Kilicoglu, 2018) señala su contribución al desarrollo humano, mientras que Lopez (2014) destaca su papel en la participación de los diferentes actores escolares en la toma de decisiones. Esta participación activa permite vivenciar la democracia y generar un espacio para la reflexión y la crítica constructiva (Muñoz, 2011).

Un líder eficaz adopta un enfoque democrático al tomar decisiones, involucrando a todos en la deliberación y delegando autoridad y responsabilidad (Raupu et al., 2021).

Competencias directivas para una gestión eficaz

Conocer las competencias que permitan una gestión eficaz dentro de la escuela, permitirá identificar de la manera más acertada y precisa la efectividad de la dirección dentro de la institución (Uribe, 2007). Además, como menciona Castro et al. (2019), las competencias de liderazgo son básicas y fundamentales para poder desarrollar en los estudiantes aprendizajes de calidad, por lo que es de suma importancia analizarlos, para así plantear y desarrollar planes de acción de alto impacto educativo.

Tafur (2018), define las competencias en el sector educativo como la habilidad de solucionar en diferentes contextos, tareas con éxito, especificando que un director es cualificado cuando tiene un desempeño exitoso en sus actividades a cargo. Asimismo, para Saltsman y Shelton (2019) las competencias son un aglomerado de habilidades, aptitudes y conocimientos que generan un exitoso desempeño en la gestión institucional y pedagógica de los directivos. Es importante tomar en cuenta que las competencias directivas engloban tanto el aspecto profesional como el personal, obteniendo capacidades, conocimientos y aptitudes que logran que los directivos puedan desarrollar su labor. (Quinn 1995, Ducci 1997, OECD 2001, Carrasco 2003, Masseilot 2000, Tobón, 2006, mencionados en Tafur, 2018).

García et al. (2011), identificaron tres tipos de competencias básicas, las cuales son:

- Competencias instrumentales: Son habilidades metodológicas y cognitivas que permiten el desempeño profesional eficaz.
- Competencias interpersonales: Engloban habilidades de manejo asertivo de emociones y promueven relaciones saludables.
- Competencias sistémicas: Permiten apreciar la interrelación y combinación de diferentes partes en un contexto. Requieren habilidades previamente adquiridas, imaginación y sensibilidad.

Es a partir de esta tipología realizada por García et al. (2011), que se seleccionaron el siguiente listado competencias:

1. Planificación, visión estratégica y pensamiento analítico: Definir objetivos, prioridades y organizar actividades eficazmente.
2. Trabajo en equipo: Fomentar la colaboración, comunicación efectiva y confianza para lograr metas compartidas.
3. Toma de decisiones y resolución de problemas: Evaluar opciones, asumir responsabilidad y proponer estrategias.
4. Relaciones interpersonales y comunicación: Mantener interacciones saludables, expresar ideas claramente y generar un clima de respeto.
5. Liderazgo: Influir positivamente, motivar y conducir hacia objetivos comunes.
6. Sentido ético: Optar por lo moralmente correcto, comprometerse con la institución y promover derechos.
7. Participación y negociación: Resolver diferencias y promover un ambiente de paz.
8. Conciencia e implicación social: Interactuar y ayudar en el desarrollo de la comunidad.
9. Administración y control del tiempo: Planificar, coordinar y supervisar eficazmente el trabajo.

10. Orientación al logro: Enfocarse en alcanzar resultados esperados.
11. Autonomía, autodominio y resistencia al estrés: Ejecutar labores eficazmente, asumiendo responsabilidades y gestionando emociones.
12. Enfoque en el aprendizaje de los estudiantes: Diseñar acciones centradas en el proceso de enseñanza y aprendizaje para mejorar continuamente.
13. Innovación y capacidad de adaptación: Introducir soluciones novedosas para mejorar procesos educativos.
14. Actitud emprendedora: Optimizar recursos y aprovechar oportunidades para impulsar el desarrollo institucional.
15. Enfoque en el crecimiento personal y el aprendizaje: Fomentar el desarrollo personal y el aprendizaje alineados con objetivos.
16. Coaching y apoyo al crecimiento profesional: Promover el desarrollo profesional del equipo de trabajo.

Saltsman y Shelton (2019) llevaron a cabo un estudio con expertos, incluyendo delegados de la UNESCO, para identificar competencias clave para líderes educativos a nivel mundial. Tras un meta-análisis de setenta estudios, se consensuaron setenta competencias, las cuales se presentan en la tabla 1.

TABLA I. Competencias clave para líderes educativos

<ul style="list-style-type: none"> • Visión 	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicado a la educación (Compromiso con los valores de la educación) 	<ul style="list-style-type: none"> • Persuasión (influir, inspirar, motivar)
<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo (capacidad de liderar y empoderar a otros) 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo en equipo (potenciar los equipos) 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades de comunicación intercultural
<ul style="list-style-type: none"> • Integridad (honestidad, confianza, responsabilidad, ética) 	<ul style="list-style-type: none"> • Curiosidad, deseo de saber o aprender 	<ul style="list-style-type: none"> • Determinación (capacidad de decidir qué es lo mejor que se puede hacer en una situación concreta, y de hacerlo con energía y determinación.)

<ul style="list-style-type: none"> • Mentalidad global (comprensión de otras culturas, perspectiva mundial, capacidad de pensar globalmente) 	<ul style="list-style-type: none"> • Posee conocimientos académicos 	<ul style="list-style-type: none"> • Orientado a los resultados
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para hacer frente al estrés (inteligencia emocional, equilibrar las tensiones, el equilibrio de la vida) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión de conflictos (diplomacia, negociación) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestiona el tiempo con eficacia
<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento creativo 	<ul style="list-style-type: none"> • Optimismo 	<ul style="list-style-type: none"> • Respeta
<ul style="list-style-type: none"> • Liderar con el ejemplo 	<ul style="list-style-type: none"> • Tolerancia a la ambigüedad (capacidad de gestionar la incertidumbre) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión operativa (coordinación, organización, administración, delegación)
<ul style="list-style-type: none"> • Apertura mental (pensar fuera de la caja) 	<ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidad 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso/Perseverancia
<ul style="list-style-type: none"> • Motivación 	<ul style="list-style-type: none"> • Colaboración (compartir el liderazgo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesionalismo
<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas (evaluación, análisis, pensamiento analítico) 	<ul style="list-style-type: none"> • Gestión intercultural (trabajo entre culturas, equilibrio de tensiones, competencia intercultural) 	<ul style="list-style-type: none"> • Visión holística del bienestar
<ul style="list-style-type: none"> • Sincero/Honesto/Veraz 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia social o sensibilidad social (habilidad para comprender y mostrar empatía hacia los demás, incluyendo aquellos de diferentes orígenes y culturas). 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia cultural (inteligencia cultural, apreciación de la diversidad)
<ul style="list-style-type: none"> • Madurez 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades generales de comunicación (escritas, orales, no verbales) 	<ul style="list-style-type: none"> • Resiliencia (supera la adversidad, persistencia, tenacidad)

<ul style="list-style-type: none"> • Adaptabilidad social (capaz de sentir la situación y la gente) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pensamiento estratégico 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de sí mismo (comprensión de uno mismo y de su papel)
<ul style="list-style-type: none"> • Estilo personal (fuerte personalidad) 	<ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento (inteligencia) 	<ul style="list-style-type: none"> • Compromiso con el desarrollo profesional personal y el aprendizaje
<ul style="list-style-type: none"> • Proactivo 	<ul style="list-style-type: none"> • Agente de cambio (dirige y facilita el cambio) 	<ul style="list-style-type: none"> • Enfocado en el desarrollo de las personas (contratación, desarrollo y capacitación de personas)
<ul style="list-style-type: none"> • Toma decisiones asertivas (juicio, decisión) 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprecia a los trabajadores proactivos 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprometido en generar entornos de trabajo seguros (equilibrio de las tensiones)
<ul style="list-style-type: none"> • Paciente 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolverse significativamente y participar en discusiones profesionales 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión del sistema educativo (estructuras, asuntos estudiantiles, tendencias en la educación)
<ul style="list-style-type: none"> • Confidente (está seguro de sus capacidades o de tener confianza en las personas, los planes o el futuro) 	<ul style="list-style-type: none"> • Energía personal (dinámica, energizante) 	<ul style="list-style-type: none"> • Comprensión de los sistemas organizativos (estructuras de trabajo globales)
<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad de escucha 	<ul style="list-style-type: none"> • Autocontrol (pensar antes de actuar) 	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades lingüísticas
<ul style="list-style-type: none"> • Ethos (con espíritu, carácter y aspiraciones) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicado a los estudiantes (compromiso con el aprendizaje centrado en el estudiante y su satisfacción) 	<ul style="list-style-type: none"> • Oportuno (puntualidad)
<ul style="list-style-type: none"> • Altos niveles de exigencia (calidad) 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajo ético 	<ul style="list-style-type: none"> • Equitativo
<ul style="list-style-type: none"> • Empatía (preocupación por los demás, sensibilidad) 	<ul style="list-style-type: none"> • Capacidad para comprender la investigación y los datos desde un enfoque multidisciplinar 	<ul style="list-style-type: none"> • Actúa con cautela (Prefiere dar un paso atrás y conceptualizar o teorizar el proyecto antes de pasar a la acción)

<ul style="list-style-type: none"> • Construye relaciones (creación de asociaciones y alianzas enfoque externo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Coraje (la capacidad de controlar el miedo en una situación peligrosa o difícil) 	<ul style="list-style-type: none"> • Sabiduría. • Conocimiento del contexto local.
--	--	--

Nota: En este cuadro se presentan las setenta competencias para líderes educativos planteadas por Saltsman y Shelton (2019).

En una investigación realizada por Castro et al. (2019), se examinaron los grados de desarrollo de las competencias de liderazgo de los directivos en la región de Chile, trabajaron con una muestra de 568 docentes, para lo cual se tomaron los criterios y descriptores del área de liderazgo planteados en Marco para la Buena Dirección del ministerio de educación de Chile siendo los criterios los presentados en la tabla 2.

TABLA II. Criterios y descriptores del área de liderazgo planteados en Marco para la Buena Dirección del ministerio de educación de Chile

Criterio	Descriptor
El director y el equipo directivo ejercen liderazgo y administran el cambio al interior de la escuela.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Utiliza distintos estilos de liderazgo de manera eficiente. 2. Ejerce su rol como formador de personas y de la organización. 3. Reflexiona sobre su gestión profesional en el contexto de su labor directiva. 4. Lidera procesos de cambio al interior de la escuela. 5. Promueve y apoya una cultura organizacional flexible
El director comunica sus puntos de vista con claridad y entiende las perspectivas de otros actores.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es capaz de comunicarse de manera efectiva con diferentes interlocutores en forma escrita. 2. Es capaz de comunicarse de manera efectiva en forma oral. 3. Es capaz de escuchar y estar abierto a recibir comentarios, ideas y sugerencias. 4. Practica un trato cordial con el personal de la escuela. 5. Coopera con la comunidad educativa. 6. Establece canales de comunicación con personas ligadas al proceso de toma de decisiones fuera de la comunidad escolar.

<p>El director y el equipo directivo aseguran la existencia de información útil para la toma de decisiones oportuna y la consecución de resultados educativos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Garantizar la existencia de mecanismos de recolección de información como como insumo para el proyecto educativo del establecimiento. 2. Asegurar la recolección y sistematización de la información para evaluar a las y los docentes. 3. Retroalimenta a docentes sobre su desempeño profesional. 4. Retroalimenta a docentes y asistentes de la educación sobre su desempeño laboral. 5. Dispone de mecanismos de información sistemática sobre el clima interno del establecimiento y las relaciones con los actores relevantes del entorno. 6. Utiliza información disponible para monitorear los resultados de aprendizaje de los estudiantes, y evaluar oportunamente los resultados de aprendizaje de los estudiantes. 7. Utiliza la información disponible para monitorear y evaluar los resultados del establecimiento.
<p>El director y el equipo directivo son capaces de administrar conflictos y resolver problemas</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Es capaz de identificar los problemas del establecimiento y resolverlos. 2. Utiliza técnicas de negociación y resolución de conflictos. 3. Establece mecanismos para la resolución de disputas y quejas. 4. Toma decisiones fundamentadas. 5. Considera enfoques alternativos para la resolución de problemas.
<p>El director difunde el proyecto educativo institucional y asegura la participación de los principales actores de la comunidad educativa en su desarrollo</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Comunica el proyecto educativo de la escuela 2. Promueve el desarrollo de una visión compartida del proyecto educativo institucional. 3. Procura que los cambios al interior de la unidad educativa se reflejen en la planificación del establecimiento. 4. Asegura que la planificación se base en información relevante considerando a los actores del contexto interno y externo. 5. Genera espacio para que los intereses de los distintos actores de la comunidad escolar se vean reflejados en el proyecto educativo institucional.

Nota: Castro et al. (2019, p.5)

Ghanem y Abu Awwad (2019), realizaron un estudio para identificar las competencias de liderazgo que deben ejercer los directores de la escuela para incidir en el desempeño de los docentes y el personal, en las escuelas UNRWA de las Naciones unidas. En

esta investigación, las competencias se agruparon en dos: competencias administrativas y técnicas, y competencias personales y sociales. A partir de estos dos grupos se utilizaron treinta y un ítems para determinar las habilidades administrativas y técnicas y diecinueve ítems para determinar las habilidades personales y sociales. En la tabla 3 se muestra el listado de competencias.

**TABLA III. Competencias Administrativas y Personales.
Ghanem y Abu Awwad (2019)**

COMPETENCIAS ADMINISTRATIVAS Y TÉCNICAS	COMPETENCIAS PERSONALES Y SOCIALES
<p>Comprende el entorno en el que trabaja. Incrementa el valor de las acciones de su institución. Involucra a todos los colaboradores en la obtención de los objetivos de la escuela. Está interesado en obtener la información necesaria para su trabajo. Se esfuerza por la innovación y la creatividad en su trabajo. Traduce la visión y la misión de la escuela en planes realistas. Desarrollar planes detallados y precisos. Desarrolla planes ejecutables y realistas. Tiene amplios conocimientos de gestión. Desea desarrollar permanentemente sus capacidades de gestión. Organiza las prioridades de su trabajo en función de los objetivos fijados. Organiza y gestiona el tiempo con precisión. Organizar adecuadamente sus archivos y registros. Dedicar tiempo al trabajo de oficina. Realiza reuniones escolares de coordinación. Tiene equipos de trabajo en la escuela. Está dispuesto a elevar las competencias cognitivas y profesionales de sus colaboradores. Distribuye tareas con los colaboradores de la escuela según sus capacidades, áreas y responsabilidades de diferentes maneras. Involucra a los colaboradores en la toma de decisiones. Explica a los colaboradores lo que deben de hacer, pero les deja libertad para implementar las tareas. Anima a sus colaboradores a trabajar de forma activa y dinámica. Reacciona positivamente a las nuevas ideas propuestas por los colaboradores. Ayuda a sus colaboradores a comprender sus t Busca crear un alto espíritu moral entre todos los colaboradores en la escuela. Da el ejemplo cumpliendo los reglamentos y normas. Tiene normas acordadas en su trato con los empleados.</p>	<p>Se comunica asertivamente con los demás. Escucha a sus interlocutores hasta el final sin interrumpirlos. Ofrece oportunidades para que los colaboradores expresen sus opiniones libremente. Puede trabajar con personas difíciles. Respeta las opiniones y decisiones de los demás. Es estricto con el cumplimiento de labores. Corrige a sus empleados asertivamente. Muestra confianza a las personas que tratan con él/ella. Actúan de manera pacífica y equibada Es capaz de controlar sus emociones y ajustarlas. Está interesado en mejorar la comunicación entre sus colaboradores. Trabaja para reforzar las relaciones en toda la comunidad escolar. Es paciente en su búsqueda de objetivos. Es firme con los colaboradores cuando es necesario. Conoce bien y a fondo a sus colaboradores. Tiene alta autoestima sin ser arrogante. Sus problemas personales no suelen reflejarse en su trabajo y en su relación con el personal. Es coherente con sus acciones. Trata a sus colaboradores con humanidad, teniendo en cuenta sus diferentes circunstancias.</p>

Es justo en su evaluación del rendimiento del personal. Es activo y capaz de soportar diferentes condiciones de trabajo Tiene la capacidad de enfrentarse a las crisis y actuar con sabiduría ante ellas Actuar con rapidez en situaciones que requieren toma de decisiones Tiene el coraje de tomar decisiones.	
--	--

Nota: Elaboración propia

Diseño metodológico

El objetivo general de esta investigación es analizar la percepción de los directivos sobre su estilo y competencias de liderazgo, relacionadas a la eficacia escolar en una institución educativa al este de Lima. Se trata de un estudio interpretativo, con un enfoque metodológico cualitativo, ya que analiza las experiencias de las personas y estudia el entorno natural en la que estas se desenvuelven. Para llevar a cabo esta investigación se optó por aplicar una metodología de corte fenomenológico, ya que según Van-Manen (2016), la fenomenología es el camino más pertinente para acceder al mundo tal y como lo experimentamos desde nuestra cotidianidad en las acciones más sencillas del diario vivir y se orienta a los significados que surgen en las experiencias. Además, este método ayuda de manera excepcional al entendimiento de las realidades escolares, principalmente a las experiencias y vivencias de los agentes de la comunidad educativa (Aguirre y Jaramillo, 2012). Es así como la fenomenología contribuyó a la obtención de los objetivos planteados en esta investigación, ya que rescataremos cómo se vive el liderazgo dentro de la institución educativa desde la mirada interna de los directivos. La técnica empleada fue la entrevista a profundidad, entrevistando así a cinco miembros del equipo directivo de la institución educativa, la entrevista se centró en cuatro preguntas principales sobre el propósito, motivación, experiencias con el equipo y obstáculos en la institución, con otras preguntas adicionales para obtener detalles específicos y fomentar la exploración de nuevas ideas.

Resultados y conclusiones

A continuación se presentan los resultados obtenidos:

1. Con respecto a los estilos de liderazgo asociados a la eficacia escolar, luego de entrevistar a los directivos y escuchar sus experiencias vividas, podemos concluir que:
 - Los estilos de liderazgo predominantes en los directivos de la institución son el liderazgo transformacional y el liderazgo pedagógico. Los estilos no predominantes son los estilos de liderazgo democrático y distribuido.
 - Predomina un estilo de liderazgo transformacional, ya que:
 - Generan procesos de cambio e innovan dentro de la escuela, se pudo percibir también que los directivos involucran a todos los colaboradores para la obtención de los objetivos institucionales, trabajando en equipo y con una visión compartida.
 - Los directivos están muy involucrados con el desarrollo profesional docente, atendiendo no solo sus necesidades intelectuales, sino también sus necesidades emocionales, buscando siempre atender las necesidades docentes y enfocándose en desarrollar el talento humano.
 - Los directivos se basan y centran en el desarrollo no solo en los aprendizajes de los estudiantes, sino también en su formación, priorizando y dando atención a las necesidades del estudiante, teniendo en cuenta sus necesidades pedagógicas y emocionales.
 - Involucran a todos los colaboradores para la obtención de los objetivos, favoreciendo la participación de la comunidad, trabajando en equipo con una visión compartida.
 - Predomina un estilo de liderazgo pedagógico ya que:
 - Los directivos dan prioridad al proceso de enseñanza-aprendizaje para así mejorar la calidad educativa de la institución. Supervisando el aprendizaje y utilizando como estrategias la el plan de monitoreo y las entrevistas individuales con docentes para proporcionarles *feedback* individual.
 - Construyen comunidades de aprendizaje, en donde promueven una cultura de apertura al conocimiento, tenien-

do como principio que el conocimiento que se comparte crece.

- Los directivos también ejercen como líderes de la enseñanza profesional del profesorado, capacitándolos y brindándoles talleres de acuerdo a sus necesidades durante todo el año.
 - Involucran a todos los colaboradores para la obtención de los objetivos, favoreciendo la participación de la comunidad, trabajando en equipo, con una visión compartida.
2. Con respecto a las competencias de liderazgo asociadas a la eficacia escolar, luego de entrevistar a los directivos podemos concluir que:
- Se detectaron competencias asociadas a los líderes eficaces en los directivos de la institución:
 - Tres competencias emprendedoras: espíritu emprendedor, proyección a futuro, trabajador, perseverante y orientado a los logros.
 - Diecisiete competencias para enfrentar situaciones difíciles: adaptación al cambio, asume riesgos, capacidad para hacer frente al estrés, comprender y manejar sus propias emociones, coraje, determinación, es activo y capaz de soportar diferentes condiciones de trabajo, estabilidad emocional, fuerte personalidad, gestión de conflictos (diplomacia, negociación), pensamiento creativo, resiliencia, resistencia al estrés, resolución de problemas con rapidez y eficacia, tiene la capacidad de enfrentarse a las crisis y actuar con sabiduría ante ellas, tolerancia a la ambigüedad, utiliza técnicas de negociación y resolución de conflictos.
 - Veintiún competencias para relacionarse asertivamente con la comunidad educativa: agradable como persona (respetuosa, de buen carácter, flexible, cooperadora y confiada), aprecia a los trabajadores proactivos, autocontrol, busca crear un alto espíritu moral entre todos los colaboradores en la escuela, capacidad de escucha, compromiso con el desarrollo profesional personal y el aprendizaje, comunicación asertiva y efectiva, cons-

truye relaciones, corrige a los docentes o trabajadores asertivamente, empatía, preocupación por los demás, sensibilidad, empodera, es firme con los colaboradores cuando es necesario, habilidades generales de comunicación, practica un trato cordial con el personal de la escuela, promueve trabajo en equipo, promueve y apoya una cultura organizacional flexible, puede trabajar con personas difíciles, respeta las opiniones y decisiones de los demás, retroalimenta constantemente a los docentes, sentimiento de lealtad hacia el grupo, trata a sus colaboradores con humanidad, teniendo en cuenta sus diferentes circunstancias.

- Ocho competencias para la toma de decisiones: actúa con cautela, con confianza en sí mismos, autosuficiente, con conocimiento del contexto local, desarrolla planes ejecutables y realistas, con pensamiento estratégico, planificación financiera estratégica, toma decisiones asertivas y toma decisiones fundamentadas.
- Ocho competencias que promueven la calidad educativa: altos niveles de exigencia, comprensión del sistema educativo, conocimiento/ Inteligencia, dirige y facilita el cambio (AC), orientado a los resultados, posee conocimientos académicos, proactivo y posee profesionalismo.
- Veintisiete competencias vinculadas a la vocación educativa: abierto a nuevas experiencias, apasionados por su trabajo, apertura mental, capacidad para motivar, compromiso/perseverancia, con espíritu, carácter y aspiraciones (Ethos), con justicia social, conciencia de sí mismo, conciencia social, curiosidad, deseo de saber o aprender, dedicado a la educación, dedicado a los estudiantes, energía personal, genera procesos de cambio, genera un ambiente de altas expectativas, influye en otros para que crean en la importancia fundamental de la educación, inspira, entusiasmo e influye a otros con su carisma, inspiración personal, liderar con el ejemplo, marcado servicio social, motivación, optimismo, sabiduría, se esfuerza por la innovación y la creatividad en

su trabajo, seguridad y confianza en uno mismo, visión, visión holística del bienestar; once valores y propósitos morales; actúa de manera pacífica y equilibrada, equitativo, posee humildad, integridad, paciente, presta apoyo individual, promueve un ambiente de paz, se inclina hacia lo moralmente correcto, sincero/honesto/veraz, trabajo ético y valores claros y propósitos morales.

- Las competencias con mayor incidencia fueron: apasionado por su trabajo, con energía personal, dedicado a los estudiantes, posee determinación, empatía, preocupación por los demás y sensibilidad, construye relaciones con valores claros y propósitos morales, y se inclina a lo moralmente correcto.

Todo el listado de competencias presentadas anteriormente, al ser percibidas de las experiencias e historias vividas durante la trayectoria directiva de los entrevistados, reflejan ser herramientas de alto impacto para la eficacia dentro de la institución. Este conglomerado de habilidades, aptitudes y conocimientos, no solo son poderosos aliados ante la adversidad experimentada durante la vida de la institución, sino también, han sido fuertes cimientos sobre los cuales se ha construido una escuela con treinta y tres años de exitosa trayectoria, una escuela que sigue creciendo, pero sobre todo una escuela con un gran propósito; formar agentes de cambio que hagan de este mundo un lugar mejor.

Referencias

- Aguirre, J., y Jaramillo, L. (2012). Aportes del Método Fenomenológico a la investigación educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8(2), 51–74. <https://tinyurl.com/2fu2kqs9>
- Arenas, A. (2020). *El Liderazgo Pedagógico. Una Revisión de la literatura del Reino Unido, Finlandia y Australia* [tesis de especialización, Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/17573>
- Ayala, R. (2008). La Metodología fenomenológico-Hermenéutica de M. Van Manen en el campo de investigación educativa. Posibilidades y primeras experiencias. *Revista de Investigación Educativa*, 26, 409–430. <https://www.redalyc.org/pdf/2833/283321909008.pdf>
- Blanco, E. (2009). Eficacia escolar y desigualdad: Aportes para la política educativa. *Perfiles Latinoamericanos*, 17(34), 51–85. <http://www.scielo.org.mx/pdf/perlat/v17n34/v17n34a3.pdf>
- Day, C., Sammons, P., y Gorgen, K. (2020). Successful School Leadership. In *Successful School Leadership*. <https://doi.org/10.5040/9781474270984>
- Delgado, R., y Sánchez, A. (2021). Factores organizacionales en una institución educativa privada del Callao-Perú. *Horizonte de la ciencia*, 11(20), 291–308. <https://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/784/987>
- García, A., Chow, A., y Tafur, R. (2011). Competencias de la dirección para una nueva organización. *La Dirección de Centros Educativos en Iberoamérica. Reflexiones y Experiencias*, 42–93. <https://tinyurl.com/2lytk2eb>
- Ghanem, B. O., y Abu Awwad, F. M. (2019). The Degree of Principals' Practice of Leadership Skills from the Perspective of UNRWA School Teachers assam. *International Education Studies*, 12(7), 106. <https://doi.org/10.5539/ies.v12n7p106>
- Gumus, S., Bellibas, M. S., Esen, M., y Gumus, E. (2018). A systematic review of studies on Gumusleadership models in educational research from 1980 to 2014. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 25–48. <https://doi.org/10.1177/1741143216659296>
- Huaman, P. (2018). *Valoración que otorgan los padres de familia de 6to grado de primaria del colegio Fe y Alegría No1 a los factores de eficacia escolar*. <https://tinyurl.com/2pgwblj6>

- Ismail, M., Ali Khatibi, A., y Ferdous Azam, S. M. (2022). Impact of School Culture on School Effectiveness in Government Schools in Abdol Ali Khatibi. *Participatory Educational Research*, 9(March), 261–279. <https://tinyurl.com/2z2x2eeg>
- Kilicoglu, D. (2018). Understanding Democratic and Distributed Leadership: How Democratic Leadership of School Principals Related to Distributed Leadership in Schools? *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 13(3), 6–23. <https://doi.org/10.29329/epasr.2018.150.1>
- Leithwood, K., Harris, A., y Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School Leadership and Management*, 28(1), 27–42. <https://doi.org/10.1080/13632430701800060>
- Martínez-Graarrido, C. (2011). 25 investigaciones clave en Eficacia Escolar. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 15(3), 149–174. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56722230010>
- Masry-Herzallah, A., y Stavisky, Y. (2021). Investigation of the relationship between transformational leadership style and teachers' successful online teaching during COVID-19. *International Journal of Instruction*, 14(4), 891–912. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14451a>
- Maureira C. (2006). Dirección y Eficacia Escolar, una relación fundamental. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 4(4). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10089/10199>
- Maureira C. (2018). Prácticas del liderazgo educativo: Una mirada evolutiva e ilustrativa a partir de sus principales marcos, dimensiones e indicadores más representativos. *Revista Educación*, 42, 1–19. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i1.22115>
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *REXE. Revista de Estudios y Experiencias En Educación*, 10(19), 107–129. <https://www.redalyc.org/pdf/2431/243120126006.pdf>
- Muñoz, G. (2010). Eficacia escolar. Aportaciones conceptuales y panorama de los estudios en México. *Revista Iberoamericana de Educación*, 54(4), 1–11. <http://www.rieoei.org/deloslectores/4040Munoz.pdf>
- Murillo, F. (2005). La investigación en eficacia escolar y mejora de la escuela como motor para el incremento de la calidad educativa en

- Iberoamérica. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 3(2), [https://www. redalyc.org/pdf/551/55103201.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/551/55103201.pdf)
- Murillo, F., y Martínez-Garrido, C. (2016). Factores de eficacia escolar en la República Dominicana. *Innovación Educativa (México, DF)*, 16(72), 113–132. <http://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v16n72/1665-2673-ie-16-72-00113.pdf>
- Murillo, J. (2011). Mejora de la eficacia escolar en Iberoamérica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 49–83. <https://doi.org/10.35362/rie550525>
- Murillo, J., y Roman, M. (2007). I Congreso Iberoamericano de Eficacia Escolar y Factores Asociados. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 5(5). [https://www. redalyc.org/pdf/551/55121025001.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025001.pdf)
- Murillo, f. (2008). Hacia un Modelo de Eficacia Escolar. Estudio Multinivel sobre los Factores de Eficacia de las Escuelas Españolas. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 6(1), 4–28. [https://www. redalyc.org/pdf/551/55160102.pdf](https://www.redalyc.org/pdf/551/55160102.pdf)
- Murillo, F. (2006). Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE. Revista Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4, 11–24. <http://www.redalyc.org/articulo. oa?id=55140403>
- Murillo, F. (2006). Dirección Escolar para el Cambio: Del liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4(4), 11–24. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55140403.pdf>
- Murillo, F. (2007). *Investigación iberoamericana sobre eficacia escolar*. Convenio Andrés Bello
- Raupu, S., Maharani, D., Mahmud, H., y Alauddin. (2021). Democratic Leadership and Its Impact on Teacher Performance. *AL-ISHLAH: Jurnal Pendidikan*, 13(3), 1556–1570. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v13i3.990>
- Rawson, M. (2011). Democratic leadership in Waldorf schools. *Research on Steiner Education*, 2(2), 1–15.
- Saltsman, G., y Shelton, K. (2019). Leadership Competencies for Global Education Leaders: A Delphi Study of UNESCO Delegates and Administrators. *Education Leadership Review*, 20(1), 150–166. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1234926.pdf>

- Sammons, P., y Bakkum, L. (2011). Effective Schools, Equity and Teacher Effectiveness: A Review to the Literature. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 15(3), 9–26. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20405>
- Scheerens, J. (2013). *What is Effective Schooling? A review of current thought and practice*. 75. <https://tinyurl.com/2gr54aaq>
- Sunaengsih, C., Anggarani, M., Amalia, M., Nurfatmala, S., y Naelin, S. D. (2019). Principal Leadership in the Implementation of Effective School Management. *Mimbar Sekolah Dasar*, 6(1), 79. <https://doi.org/10.17509/mimbar-sd.v6i1.15200>
- Tafur, R. (2018). Las Competencias Directivas en la Gestión De Tres Instituciones Educativas Escolares de Lima. En *Pontificia Universidad Católica del Perú* 53 (9). <https://tinyurl.com/2m6dvfjo>
- Umar, O. S., Kenayathulla, H. B., y Hoque, K. E. (2021). Principal leadership practices and school effectiveness in niger state, nigeria. *South African Journal of Education*, 41(3), 1–12. <https://doi.org/10.15700/saje.v41n3a1859>
- UNESCO. (2015). *Liderazgo escolar en américa latina y el caribe. Experiencias innovadoras de formación de directivos escolares en la región*. 5–6. <https://tinyurl.com/2mr3zxo4>
- Uribe, M. (2007). Liderazgo y competencias directivas para la eficacia escolar: experiencia del modelo de gestión escolar de Fundación Chile. *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*, 5(5e), 149–156. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025022.pdf>
- Uribe, M. (2010). La Profesionalizar la Dirección Escolar Potenciando el Liderazgo: Una Clave Ineludible en la Mejora Escolar. Desarrollo de Perfiles de Competencias Directivas en el Sistema Educativo Chileno. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 3. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333329700007.pdf>
- Valladolid, M. (2021). *Liderazgo transformacional de los directores de educación básica: Una revisión de la literatura en Perú, Chile y México* [Pontificia Universidad Católica del Perú]. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/19683>
- Van-Manen, M. (2016). *Phenomenology of Practice. Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. Routledge.
- Vermeulen, M., Kreijns, K., y Evers, A. (2022). Transformational leadership, leader–member exchange and school learning climate:

Impact on teachers' innovative behaviour in the Netherlands. *Educational Management Administration and Leadership*, 50(3), 491–510.
<https://doi.org/10.1177/1741143220932582>

Capítulo 2

Liderazgo pedagógico para el aprendizaje profundo y desarrollo de competencias científicas en estudiantes de secundaria¹

Liderança pedagógica para aprendizagem profunda e desenvolvimento de competências científicas em alunos do ensino médio²³

Joan Stefani Sandoval Briceño
Universidad Católica de Temuco
Chile

<https://orcid.org/0009-0003-6466-7007>
joan.sandoval2020@alu.uct.cl

María Elena Mellado Hernández (Asesora de tesis)
Universidad Católica de Temuco
Chile

<https://orcid.org/0000-0003-2039-5145>
mmellado@uct.cl

Resumen

En la mayoría de las escuelas chilenas persiste como problemática educativa la sostenida concentración de resultados de aprendi-

1 Derivado de la tesis “Liderazgo pedagógico: promover el aprendizaje profundo en ciencias naturales” para optar al grado de Magíster en Gestión Escolar” de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, sustentada 16/12/2023.

2 Derivada da dissertação intitulada “Liderança pedagógica: promovendo a aprendizagem profunda em ciências naturais através de projetos” para obtenção do grau de Mestre no programa “Mestrado em Gestão Escolar” de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Mantido: 16/12/2023.

3 Este capítulo se realiza en el marco del Proyecto Fondecyt Regular N° 1221855 financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

zaje superficial, según datos de mediciones estandarizadas debido a métodos de enseñanza centrados en la memorización, transmisión y reproducción de información. El objetivo del capítulo es promover el aprendizaje profundo en estudiantes de tercer año de enseñanza secundaria para desarrollar competencias científicas sobre interpretación de datos en diferentes formas de representación. Es una investigación educativa de alcance descriptivo que utiliza un método mixto, participaron treinta y dos estudiantes, dieciocho mujeres y catorce hombres, cuyo promedio de edad fue dieciséis años; también participó la docente de ciencias del curso Biología de Ecosistemas con siete años de experiencia profesional. Los resultados del estudio muestran que la docente del curso de Biología de los Ecosistemas propició mayores oportunidades de aprendizaje profundo respecto del dominio cognitivo, interpersonal e intrapersonal que permitieron mejorar el desarrollo de competencias científicas del estudiantado, en especial, aprendieron con mayor profundidad el proceso de interpretación de datos en las diversas formas de representación de la información. Se concluye que las prácticas del profesorado que se focalizan en acciones pedagógicas de aprendizaje profundo potencian el desarrollo de competencias científicas necesarias en el siglo XXI.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico; liderazgo para el aprendizaje; competencias científicas; aprendizaje profundo; prácticas pedagógicas.

Resumo

Na maioria das escolas chilenas, a concentração sustentada de resultados superficiais de aprendizagem persiste como um problema educacional, segundo dados de medições padronizadas, devido aos métodos de ensino focados na memorização, transmissão e reprodução de informações. O objetivo do capítulo é promover a aprendizagem profunda em alunos do terceiro ano do ensino secundário para desenvolver competências científicas na interpretação de dados em diferentes formas de representação. Trata-se de uma pesquisa educacional de escopo descritivo que

utiliza método misto, participaron 32 estudiantes, 18 mujeres e 14 hombres, cuya idade média foi de 16 anos; Também participou o professor de ciências do curso de Biología de Ecosistemas com 7 anos de experiência profissional. Os resultados do estudo mostram que o professor do curso de Biología de Ecosistemas proporcionou maiores oportunidades de aprendizagem profunda no domínio cognitivo, interpessoal e intrapessoal que lhes permitiu melhorar o desenvolvimento das competências científicas dos alunos, nomeadamente, aprenderam com maior profundidade o processo de interpretação dos dados nas diversas formas de representação da informação. Conclui-se que práticas docentes que privilegiam ações pedagógicas de aprendizagem profunda potencializam o desenvolvimento de competências científicas necessárias no século XXI.

Palavras-chave: Liderança pedagógica; liderança para aprendizagem; habilidades científicas; aprendizagem profunda; práticas pedagógicas.

Introducción

El sistema educativo chileno emprendió una renovación curricular en los programas de estudio de educación secundaria, desafiando al profesorado a adoptar un enfoque pedagógico más profundo que implique el desarrollo de competencias esenciales del siglo XXI. Sin embargo, persisten prácticas de aprendizaje superficial en Ciencias Naturales, atribuido a métodos de enseñanza centrados en la memorización y la reproducción de información, que limita el desarrollo de competencias científicas. Varios autores señalan que estos métodos de enseñanza suelen ignorar el conocimiento previo del estudiante, manteniendo una relación profesor-estudiante asimétrica y distante, que reduce oportunidades de colaboración necesarias en la sociedad actual (Fullan, 2020; Rincón-Gallardo, 2019; Miranda, 2022). Estas prácticas pedagógicas conducen a una cultura escolar que restringe las clases de ciencias sin aprovechar el entorno como laboratorio para promover la experimentación e indagación científica (Nicolás et al., 2021). Existen antecedentes en Chile que provienen de las

pruebas PISA que advierten que los resultados en ciencias son superiores a treinta países evaluados y menor a otros cuarenta y cuatro, obteniendo un promedio (444) por sobre Latinoamérica (403), pero sigue lejos del promedio de la OCDE (489). En tal sentido, PISA muestra que un tercio de estudiantes de quince años en Chile (35,3%) no ha alcanzado las competencias científicas mínimas (Nivel 2) necesarias para la vida cotidiana (Agencia de la Calidad de la Educación, 2019). Asimismo, los resultados de la prueba TIMSS en ciencias presentan una disminución gradual 2011(480), 2015(478) y 2019 (469) por debajo del centro de escala TIMSS (500). En otras palabras, existe un interés compartido en impulsar mejoras en la enseñanza de ciencias, con un enfoque indagatorio que involucre a estudiantes en actividades desafiantes y promueva la reconstrucción de significados. En este contexto, nos preguntamos cuál es la calidad de las tareas y en qué condiciones aprenden los y las estudiantes de tercer año de secundaria para facilitar el aprendizaje profundo y el desarrollo de competencias científicas.

Marco teórico

Liderazgo pedagógico para el aprendizaje profundo

En la actualidad varios autores consideran que el liderazgo para el aprendizaje es la influencia de equipos directivos y del profesorado en el proceso de aprender del estudiante en relación a los principios del aprendizaje que aportan a mejorar la calidad de actividades pedagógicas, de manera que sean desafiantes para el estudiante, esto implica tomar conciencia que la calidad de la tarea predice el desempeño docente (Elmore, 2010). Asimismo, el liderazgo para el aprendizaje, requiere un rol de líder-aprendiz de sus propias prácticas pedagógicas y el desafío de experiencias de aprendizaje profundo para sus estudiantes (Fullan, 2020; Chaucono y Mellado, 2024; Pozo y Simonetti, 2018; Rincón-Gallardo, 2019). Por consiguiente, el desarrollo de diseños de aprendizaje de calidad es un desafío latente en las escuelas chilenas.

El liderazgo pedagógico se convirtió en un factor crítico en las instituciones escolares implicadas en la tarea constante de mejo-

rar la calidad y efectividad del aprendizaje (Bolívar, 2019; Cuesta y Moreno, 2021; Chuquiwanca et al., 2022). En efecto, liderar pedagógicamente exige centrar la dinámica escolar en el aprendizaje integral del estudiante y propiciar soluciones a problemas de las prácticas pedagógicas (Acevedo, 2020; Fullan, 2020). En esta línea, los procesos pedagógicos deberían estar asociados a garantizar aprendizajes de calidad para asegurar que el alumnado pueda participar de su proceso educativo y construir aprendizajes con sentido y significado para sus vidas.

El vínculo entre el liderazgo pedagógico y el aprendizaje ha sido una línea de investigación emergente en la última década, desde que sabemos que el segundo factor que más influye en el aprendizaje del estudiante es el director/a, solo superado por el profesorado como líder docente que afecta directamente el aprendizaje del estudiante (Leithwood et al., 2019; Quinn et al., 2021). Asimismo, Stoll (2020) indica que el alumnado tiene que estar en el centro del aprendizaje y el profesorado debería prepararlos para vivir y trabajar en un mundo en constante cambio superando los retos de la incertidumbre con sentido de bienestar. El liderazgo para el aprendizaje busca que las organizaciones educativas aprendan (Bolívar et al., 2022; Chaucono et al., 2024; Stoll, 2020), promueve transformación y cambio educativo para conseguir la mejora de la calidad del aprendizaje.

En otras palabras, el liderazgo para el aprendizaje ocurre cuando el proceso pedagógico considera razonamientos de mayor calidad, conversaciones sustanciales, conocimientos profundos y conexiones con el mundo más allá del aula. En contraparte, diferentes estudios muestran que en pleno siglo XXI, las instituciones escolares se encuentran influenciadas por un enfoque educativo convencional centrado en la enseñanza del docente (Fullan, 2020), procesos educativos jerárquicos y asimétricos, altamente burocratizados, orientados por un excesivo racionalismo técnico, que hacen perder el sentido de la escuela, con exigencias meramente administrativas de la docencia, sin condiciones ni capacidad de poder liderar prácticas que contribuyan al aprendizaje profundo de estudiantes.

En esta misma línea, Quinn et al. (2021) proponen transitar hacia un cambio educativo que se focalice en el desarrollo de las

seis competencias del aprendizaje profundo *de creatividad, carácter, colaboración, ciudadanía, comunicación y pensamiento crítico* (Fullan, 2020; Quinn et al., 2021) que despliega conocimientos y habilidades para la vida y aprendizaje profundo a nivel cognitivo, interpersonal e intrapersonal (Pozo y Simonetti, 2018). En este sentido, el liderazgo para el aprendizaje profundo necesita transformación de las prácticas pedagógicas que permitan al estudiante aprender a aprender, a través de experiencias de aprendizaje de calidad, colaborativas, contextualizadas, pertinentes y con protagonismo del estudiante (Pozo y Simonetti, 2018; Quinn et al., 2021). En esta línea, Rivas y Scasso (2020) plantean que no se trata de innovar sin propósito claro, sino de identificar una visión compartida de principios y sentido del aprendizaje, que son poco compatibles con la enseñanza tradicional. Por tal razón se necesita de valentía y autonomía del profesorado para el desarrollo de un currículo flexible, dinámico, no prescriptivo, que propicie prácticas liberadoras de aprendizaje, desafío requerido para el cambio de paradigma en el aula (Pereira et al., 2022). En definitiva, el aprendizaje profundo necesita escenarios de aprendizaje desafiantes y democráticos que conviertan al estudiante en líderes de su aprendizaje para concebirse como aprendices para toda la vida.

Desarrollo de competencias científicas

Numerosas investigaciones plantean cuestionamientos a la enseñanza de las ciencias con modelos unidireccionales que limitan posibilidades de indagación científica y restringen la participación del estudiante a un mero espectador de su propio proceso de aprendizaje (Mendoza y Loor, 2022, Pérez, 2017, Villanueva y González, 2021). La propuesta metodológica de trabajar por proyectos de ciencias que abordan una problemática situada se convirtió en una alternativa efectiva para transitar desde modelos educativos centrados en la enseñanza que entrega el docente hacia aprendizajes activos con sentido para el estudiante (Perico et al., 2022). De esta manera los aprendices abordan problemáticas de forma colaborativa e interdisciplinaria, frente a una pregunta central y situada que desafía su proceso de aprendizaje (Botella

y Ramos, 2020, Cyrulies y Schamne, 2022, Morales, 2018). Dicho así, la clase tiene el propósito que todo estudiantado disfrute aprendiendo en un ambiente de descubrimiento e indagación. Así, varios estudios afirman que docentes con sólido liderazgo pedagógico diseñan actividades formativas en base a principios del aprendizaje, tareas desafiantes, contextualizadas en experiencias previas e implicación del aprendiz en procesos de indagación (Petrico et al., 2022; Varela et al., 2021).

En Latinoamérica numerosos estudios convergen en la necesidad de promover en los y las estudiantes la curiosidad por conocer la naturaleza y el interés por ahondar en el conocimiento de las ciencias (Dogan et al., 2020; Valencia et al., 2020). Asimismo, Zompero et al. (2022) advierte la necesidad de transformar las prácticas de ciencias, dándoles mayor realidad científica, social y natural que ayude al aprendiz a entender el mundo que le rodea con la finalidad de comprender fenómenos naturales y problemas sociales para buscar soluciones basadas en el conocimiento científico. Por consiguiente, aprender ciencias actualmente se considera un proceso multidimensional de apropiación natural, cultural, social y tecnológica que permitan al profesorado y estudiantes desarrollar prácticas con posibilidades de indagar de forma activa y colaborativa en problemas situados de carácter socioambiental (Dogan et al., 2020). En este sentido, la OECD (2016) define competencia científica como la habilidad del estudiante en su rol activo para cuestionar críticamente planteamientos de ciencias y tecnología como ciudadano que participa de la toma de decisiones. Asimismo, PISA (MINEDUC, 2018) establece que estudiar ciencias significa emplear conocimiento científico para identificar problemas, construir nuevos conocimientos, explicar fenómenos científicos y extraer conclusiones. Actualmente, las actitudes hacia las ciencias y uso de tecnología muestran el interés por apoyar la investigación y desarrollo de competencias científicas para interpretar datos en diferentes formas de representación desde un enfoque de formación ciudadana, con énfasis en capacidades científicas de reproducción, transferencia, aplicación, reflexión, heurística y argumentación (Muñoz y Charro, 2018; Ortiz y Suárez, 2019). En otras palabras, la escasa reflexión docente sostiene prácticas de transmisión de conceptos, hechos y teorías, en

desmedro de una ciudadanía responsable de una cultura científica que aborde situaciones sociales y científicas que contribuyan al desarrollo del país.

Diseño metodológico

Esta investigación educativa tiene un alcance descriptivo, utiliza una metodología mixta (Creswell y Plano, 2017), que recoge y analiza información cuantitativa y cualitativa para dar mayor comprensión al problema de investigación. Los participantes fueron seleccionados por conveniencia de las investigadoras, son treinta y dos estudiantes de tercer año de educación secundaria, cuya edad promedio es de dieciséis años, quienes participan voluntariamente de la investigación de la práctica de la docente, en la asignatura de Biología de los Ecosistemas, profesora en ciencias naturales y biología, con una experiencia profesional de siete años.

Se empleó el *Cuestionario de aprendizaje profundo* titulado *¿Cómo indagar sobre aprendizaje profundo en centros escolares?* (Pozo y Simonetti, 2018), con el objetivo de indagar sobre las oportunidades de aprendizaje profundo que ofrece la clase y orientar la práctica pedagógica de la docente del curso electivo de Biología de los Ecosistemas. La primera parte del instrumento es cuantitativa y se aplica a la docente y estudiantes, cuenta con treinta y dos ítem que consisten en acciones pedagógicas distribuidas en los tres dominios de aprendizaje profundo (cognitivo, interpersonal e intrapersonal), usando una escala de tres valores (claramente observado/parcialmente observado/ausente). Asimismo, se desarrolla un *grupo de discusión* aplicado al 25 % de la muestra que corresponden a ocho estudiantes (cuatro hombres y cuatro mujeres) con el objetivo de profundizar cualitativamente los resultados cuantitativos. El guion fueron tres preguntas cualitativas del mismo instrumento de Pozo y Simonetti (2018), se seleccionó una pregunta por cada dominio de aprendizaje profundo, nivel cognitivo *¿Qué actividades desafiantes y de pensamiento crítico trabajaron durante las clases?*; interpersonal *¿Cuáles fueron las oportunidades de trabajo colaborativo y comunicación efectiva durante las clases?*; e intrapersonal *¿Cómo se puede mejorar la*

autonomía del aprendizaje y la mentalidad académica positiva? Del mismo modo, se realizó una *entrevista semiestructurada* a la docente de ciencias, que usó el mismo guion aplicado a estudiantes (grupo discusión) con el propósito de analizar la información, realizar codificación, relacionar y representar resultados de las subcategorías que emerjan del análisis de contenidos (Atlasti) según las categorías preestablecidas (dominios cognitivo, interpersonal e intrapersonal de aprendizaje profundo). Asimismo, se aplicó una *prueba de competencias científicas* al estudiantado, posee veinticinco preguntas estandarizadas y liberadas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de OCDE (2016), de competencias científicas para interpretar datos en diferentes formas de representación que se refieren a inferir información de tablas de datos, organizar datos en forma de figuras, imágenes y gráficas de ejes; recoger datos de forma textual y recolectar pruebas o datos y uso interactivo del ítem.

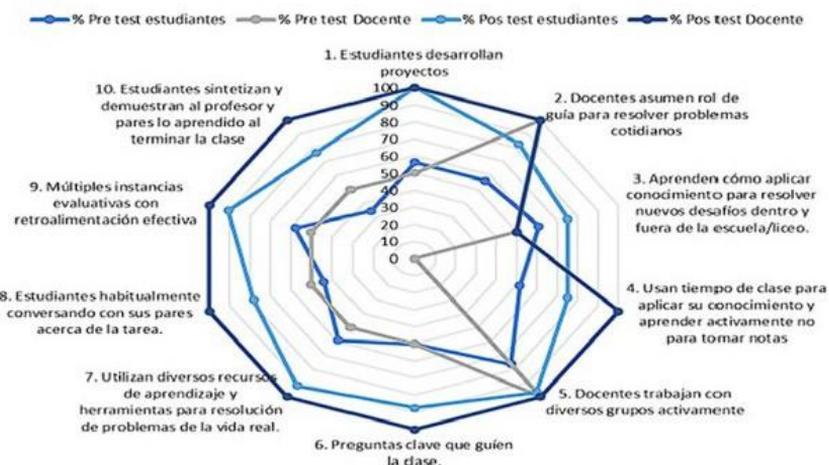
Interpretación de resultados

Resultados cuantitativos y cualitativos de aprendizaje profundo según dominio cognitivo, interpersonal e intrapersonal

La figura 1, contiene resultados (pre-postest) sobre aprendizaje profundo del *dominio cognitivo*, según las expresiones de la docente y estudiantes que participan de este estudio. Se observa que los resultados del postest de estudiantes y de la docente alcanzan un porcentaje promedio más elevado que el pretest en todas las acciones del dominio cognitivo de aprendizaje profundo. Estos resultados explican una mayor frecuencia de acciones pedagógicas en aula que ofrecen mejores oportunidades de aprendizaje profundo a estudiantes participantes del estudio. La *docente* de biología, declara en el postest que el 100 % del alumnado “*usan el tiempo de clases para aplicar su conocimiento y aprender activamente*”; en cambio en el pretest afirmó nunca realizar en clases este tipo de actividad. Por otro lado, la docente mantiene en pretest y postest una frecuencia promedio de 50 % en la acción “*aprenden cómo aplicar conocimiento para resolver nuevos de-*

safios dentro y fuera del colegio”, siendo la única práctica evaluada que no mejora, considerando que todas las otras alcanzan el 100%.

FIGURA I. Resultados sobre aprendizaje profundo del dominio cognitivo de estudiantes y docente (pre-postest)



Nota: Elaboración propia.

En esta acción (N°3) los resultados del postest de estudiantes solo superan en 14 % la percepción de la docente. Otras valoraciones del alumnado, señalan que las acciones pedagógicas que alcanzan mayor diferencia entre el pre-postest (44 %) y (43 %) respectivamente, sería “*estudiantes desarrollan proyectos*” con un 56 % (pretest) y 100 % (postest); y la acción “*estudiantes sintetizan y demuestran al profesor y pares, lo aprendido al terminar la clase*” avanzando del 34 % al 77 %. Asimismo, el estudiantado declara que las acciones pedagógicas con mayor frecuencia en el aula (>90 %) en el postest, serían “*estudiantes desarrollan proyectos*” que alcanza 100 %; “*docente trabajando con diversos grupos activamente*” logra 97 %; “*utilizan diversos recursos de aprendizaje y herramientas para la resolución de problemas de la vida real*” obtiene 92 % y “*múltiples instancias evaluativas con retroalimentación efectiva para potenciar el aprendizaje*” que consigue un 91 %.

Resultados cualitativos de aprendizaje profundo del dominio cognitivo después de la mejora

A continuación, se muestran resultados cualitativos con el objetivo de profundizar el análisis cuantitativo y dar una explicación más amplia e integrada a la problemática planteada. Estos resultados cualitativos surgen del análisis de contenido de la información recogida de ocho estudiantes (grupo de discusión) y una docente (entrevista) según la pregunta *¿Qué actividades desafiantes y de pensamiento crítico trabajaron durante las clases?*

Subcategoría: Contenidos académicos desafiantes

- *“Fue desafiante diseñar proyectos en grupo, teníamos que pensar cómo trabajar las competencias descendidas para que mejoren de verdad, se decidió revisar varias lecturas de artículos científicos y la confección de informes, esquemas e infografías con resultados a otros grupos”* (estudiante 1, GD).
- *“Me cuestioné mi práctica, me di cuenta que las actividades que hacía eran poco desafiantes y la mayoría con enseñanza transmisiva y memorización conceptual. Ahora son problemas reales que desafiaron al estudiante a comprender principios y contenidos clave de ciencias y representar datos”* (docente Ciencias).

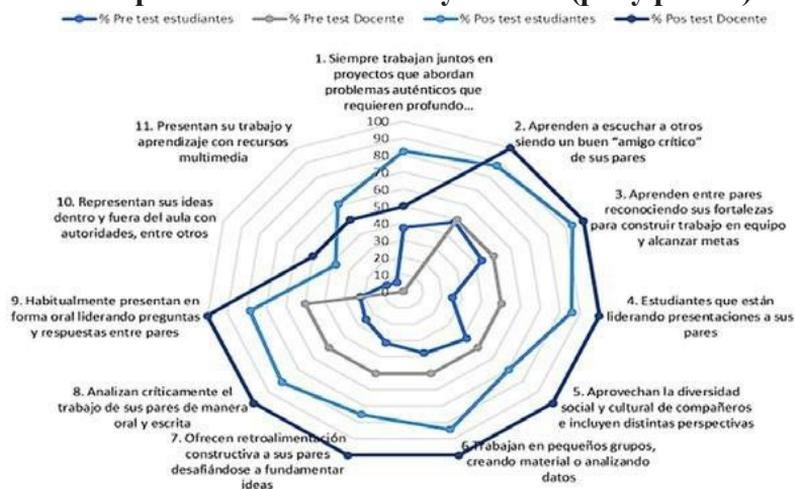
Subcategoría: Pensar críticamente para resolver problemas complejos

- *“Pensamos en respuestas acertadas a preguntas científicas desafiantes, definir una problemática de interés para diseñar un proyecto en ciencias, usando los pasos del método científico, además aprendimos a indagar en fuentes confiables, análisis crítico de datos al interior del equipo”* (estudiante 5, GD)
- *“Antes todas las clases tenían la misma rutina expositiva y escaso tiempo de acciones centradas en el estudiante, fue difícil para los y las estudiantes aprender a pensar de forma reflexiva y crítica en problemas reales para buscar soluciones novedosas y pertinentes”* (Docente Ciencias)

Las subcategorías *contenidos académicos desafiantes* y *pensar críticamente para resolver problemas complejos*, muestran declaraciones recurrentes y coherentes entre estudiantes y docente que coinciden en describir clases con actividades desafiantes a partir del análisis y soluciones a problemáticas situadas. Asimismo, dichos resultados cualitativos reflejan reflexión crítica de la docente y mejora de la práctica pedagógica centrada en acciones de aprendizaje profundo.

A continuación, la figura 2 muestra resultados (pre-postest) sobre aprendizaje profundo del dominio interpersonal, según la docente y estudiantes que participan del estudio.

FIGURA II. Resultados sobre aprendizaje profundo del dominio interpersonal de estudiantes y docente (pre y postest)



Nota: Elaboración propia.

En la figura 2, se observan resultados del postest de estudiantes y de la docente de biología con un porcentaje promedio mayor que el pretest en todas las acciones pedagógicas evaluadas del *dominio interpersonal de aprendizaje profundo*. La docente logra en 8/11 acciones pedagógicas (2,3,4,5,6,7,8,9) del postest un 100%, versus un 50 % del pretest. De igual forma, se observa que el alumnado coincide con la docente en evaluar con menor frecuencia las acciones 10 (9 % a 38 %) y 11 (6 % a 61 %), tanto en el pretest como postest. Asimismo, los resultados de estudiantes manifiestan en 8/11 acciones una frecuencia promedio ≥ 75 % en el postest, con mayor porcentaje (94 %) la acción “*estudiantes que están aprendiendo entre pares, reco-*

nociendo sus fortalezas para construir trabajo en equipo y alcanzar las metas” que aumentó un 50 % entre pre-posttest (44 % a 94 %). Asimismo, “aprenden a escuchar a otros siendo un buen amigo crítico de sus pares “que alcanza 88 % y “estudiantes están liderando presentaciones a sus pares” logra 86 %.

Resultados cualitativos de aprendizaje profundo del dominio interpersonal después de la mejora

Seguidamente, se muestran resultados cualitativos de la categoría *dominio interpersonal* de aprendizaje profundo según las subcategorías que surgen del análisis de contenidos de datos de estudiantes (grupo de discusión) y de entrevista a la docente de biología, en base a la pregunta *¿Cuáles fueron las oportunidades de trabajo colaborativo y comunicación efectiva durante las clases?*

Subcategoría: Trabajo colaborativo

- *“Aprendimos a trabajar en proyectos, en pequeños grupos, sobre problemas del ecosistema, pudimos escucharnos y dar ideas con confianza, explicar resultados en público, representar datos de forma comprensible, con apoyo de Tic como gráficos, tablas, figuras, mapas (estudiante, 3,4,7, GD)*
- *“Fue gratificante observar a cada grupo trabajar colaborativamente en su proyecto, la implicación y compromiso entre compañeros con los problemas del ecosistema, cuando iniciamos fue difícil el trabajo entre pares, pero mejoraron el diálogo entre ellos y los resultados de proyectos” (Docente Ciencias)*

Subcategoría: Comunicación efectiva

- *“Creamos proyectos en el curso de ecosistema, nos organizamos en equipos de trabajo, fue interesante porque usamos computador y pudimos buscar y representar información de forma oral y escrita usando aplicaciones, y explicar de nuestras ideas con presentaciones al curso (estudiante 6, 8, GD)*
- *“Me di cuenta que los alumnos lograron involucrarse colectivamente en los proyectos de ciencias, disfrutaron la in-*

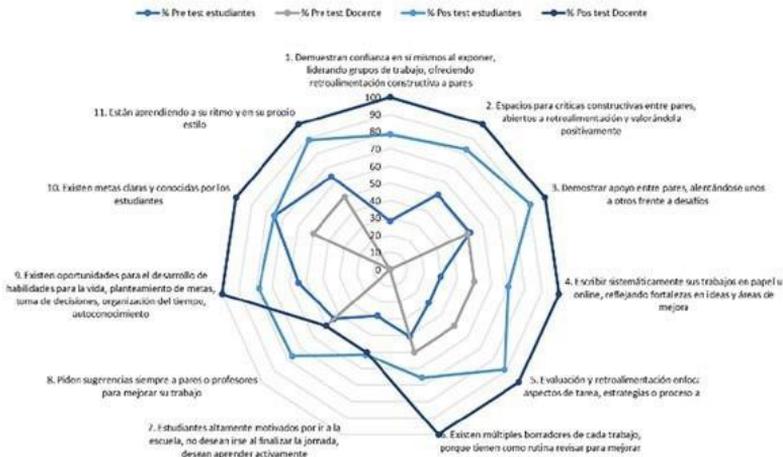
dagación del problema y encontraron diversas alternativas para representar datos usando computador, se expresaron mejor entre pares, mientras exponían sus proyectos” (Docente Ciencias)

Las subcategorías *trabajo colaborativo* y *comunicación efectiva* muestran resultados coherentes entre estudiantes y la docente que emergen del análisis de contenido, quienes coinciden en describir prácticas de trabajo colaborativo con interacción y diálogo entre compañeros para dar soluciones a desafíos académicos. Asimismo, reconocen diversas oportunidades de expresión con apoyo de recursos multimedia que ayudaron a una comunicación más efectiva y aprendieron a dar cuenta pública de sus aprendizajes.

Seguidamente, se presentan los resultados cuantitativos y luego aquellos cualitativos sobre aprendizaje profundo del *dominio intrapersonal* de la docente y estudiantes que participan del estudio.

La figura 3, muestra resultados cuantitativos de aprendizaje profundo asociados al *dominio intrapersonal* que surgen del análisis de datos recogidos del pre-post, según la docente y estudiantes.

FIGURA III. Resultados sobre aprendizaje profundo del dominio intrapersonal de estudiantes y docente (pre y postest)



Nota: elaboración propia.

En la figura 3, se observan resultados entre pre-postest de estudiantes y docente, que muestran una diferencia mayor a favor del postest, en la mayoría de las acciones pedagógicas del dominio intrapersonal de aprendizaje profundo. En específico, los resultados de estudiantes indican en ocho de once acciones una frecuencia promedio $\geq 75\%$ en el postest, alcanzando mayor porcentaje (91%) la acción “*demostrar apoyo entre pares, alentándose unos a otros frente a desafíos*” aumentó 39%. En tanto, la mayor diferencia (59%) entre el pre-postest la arroja “*evaluación y retroalimentación enfocada en aspectos de tarea, estrategias o procesos a mejorar*”. En cambio, obtiene menor frecuencia la acción “*estudiantes altamente motivados por ir a la escuela*” (28%) en pretest y (52%) postest. Del mismo modo, la acción “*piden sugerencias siempre a pares o profesores para mejorar su trabajo*” mantiene un 50% en el pre-postest, siendo la única acción pedagógica sin aumentar su presencia en el aula en la evaluación posterior.

Resultados cualitativos de aprendizaje profundo del dominio intrapersonal

A continuación se presentan resultados cualitativos de la categoría *dominio intrapersonal* de aprendizaje profundo, según subcategorías que emergen del proceso de decodificación y análisis de contenido de la información recogida en grupo de discusión de estudiantes y entrevista realizada a docente, en base a la pregunta *¿Cómo se puede mejorar la autonomía del aprendizaje y la mentalidad académica positiva?*

Subcategoría Aprendizaje independiente:

- “*La profesora nos dio más libertad y confianza para aprender de nuestros errores, pudimos pensar en las problemáticas del ecosistema, decidimos cómo indagar el tema, tuvimos la oportunidad como grupo de hacernos cargo de nuestro proyecto y exponer los resultados a otros compañeros*” (estudiante, 8 y 3)
- “*Antes existía dependencia de los estudiantes, estaban acostumbrados a recibir las respuestas correctas en clases, tenían menos interés y motivación por el proceso de*

análisis, representación y exposición. Ahora logré mayor autonomía y seguridad, mejoraron su aprendizaje y desean seguir aprendiendo fuera del aula” (Docente Ciencias)

Subcategoría: Mentalidad académica positiva

- *“He aprendido mucho en las conversaciones con mis compañeros/as, fue interesante escuchar nuevas ideas y aprender a indagar y organizar la información de las problemáticas, exponer con mayor seguridad, aceptar críticas de compañeros, nos atrevemos a participar con mayor confianza (estudiante 7 y 4).*
- *“Me enfoqué en mejorar sus actitudes hacia el aprendizaje, dándoles más responsabilidad en buscar soluciones a las problemáticas; cultivé la perseverancia con la búsqueda de información, sentido de pertenencia con sus grupos y proyectos y el valor que tiene aprender” (Docente de Ciencia).*

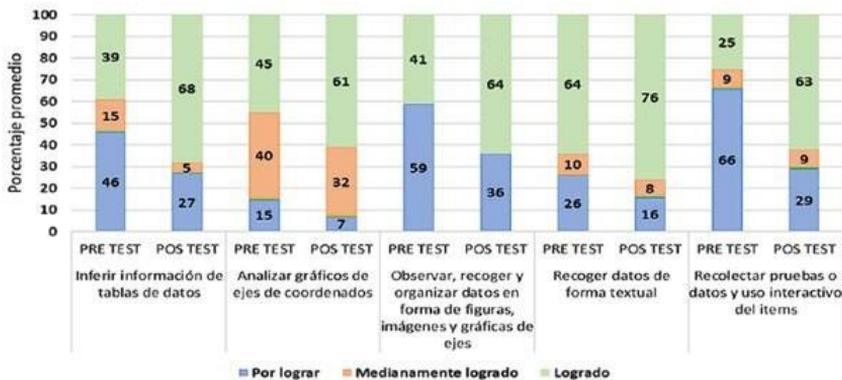
Estos resultados cualitativos muestran en ambas subcategorías, un alumnado en rol protagónico con mayor confianza en sí mismo, producto de oportunidades de aprendizaje más simétricas, que brinda la docente de forma intencionada y deliberada, dando autonomía para aprender de la reflexión crítica de problemas del ecosistema, en constante retroalimentación entre pares y procesos de autorregulación del aprendiz.

Resultados del desarrollo de competencias científicas de estudiantes (pre-postest)

Los resultados se muestran en porcentaje promedio entre pre y postest en la prueba de competencias científicas que evalúan la capacidad de interpretar datos en diferentes formas de representación (texto, tablas, gráficas, imágenes o figuras).

La figura 4, evidencia la distribución de resultados de los y las estudiantes de las competencias científicas sobre la capacidad de interpretar datos en diferentes formas de representación, biología de los ecosistemas: expresados en porcentajes promedio para mostrar la mejora entre pre-postest, agrupados en desempeños *por lograr, medianamente logrado y logrado*, descritos a continuación.

FIGURA IV. Resultados competencias científicas de estudiantes (pre-postest)



Nota: elaboración propia.

Competencia Inferir información de tablas de datos: los resultados más bajo (*por lograr*) en el pretest logra 46%; mientras el posttest muestra un desempeño *por lograr* de 27% (-19%), entonces hubo un desarrollo de esta competencia científica, desde un 39% (*logrado*) en el pretest hacia un 68% en el posttest (+29%). *Competencia analizar gráficos de ejes de coordenadas:* esta competencia concentra un 40% (*medianamente logrado*) en pretest, disminuyendo a un 32% en el posttest (+8%). Asimismo, el desempeño (*logrado*) consigue 45% en el pretest, que sube a 61% en el posttest (+16%). *Competencia observar, recoger y organizar datos en forma de figuras, imágenes y gráficas de ejes:* el desempeño más bajo (*por lograr*) disminuye a un 36% en el posttest en relación con un 49% en el pretest (-13%). En el desempeño más alto (*logrado*) se observa un 41% en el pre test, que posteriormente mejora en el posttest a 64% (+23%). *Competencia recoger datos de forma textual:* estos resultados indican que el desempeño más bajo *por lograr* alcanzó un 26% en el pretest; sin embargo, disminuye a un 16% en el posttest (-10%). Asimismo, el desempeño más alto *logrado* sube de 64% del pretest a 76% en el posttest (+12%). *Competencia recolectar pruebas o datos y uso interactivo de ítems:* los resultados más bajos (*por lograr*) del pretest concentran un 66%; situación que se reduce a un 29% en el posttest (-36%). En el pretest el desempeño más alto (*logrado*) alcanzó solo un 25% que aumenta a 63% en el posttest (+38%). En

tal sentido, los resultados (pre test) muestran mejora sustancial en las competencias científicas de interpretar datos en diferentes formas de representación con acciones pedagógicas de aprendizaje profundo que superan la transmisión de contenidos y repetición de conceptos.

Conclusiones

El enfoque formativo centrado en el aprendizaje profundo promueve principios de democracia en el aula que desarrollan procesos cognitivos complejos y desafiantes (Quinn et al., 2021). En tal sentido, el liderazgo pedagógico para el aprendizaje profundo puede mejorar el diseño e implementación de la práctica docente en ciencias y aportar al desarrollo de competencias científicas en estudiantes de secundaria. De este modo, es indispensable la toma de conciencia del profesorado sobre las oportunidades de aprendizaje profundo que otorgan a sus estudiantes en el aula, que se focalicen en las competencias científicas descendidas para convertir el aula en un escenario de aprendizaje profundo y democrático que promueva el máximo potencial del estudiante.

Por consiguiente, se puede concluir que es fundamental que el profesorado reflexione críticamente y de manera permanente sobre la calidad de actividades que ofrece al estudiante y analice de forma constante las condiciones de aprendizaje profundo e integral. La mejora continua de la práctica pedagógica permitió a la docente resignificar su comprensión de cómo aprenden las personas para asegurar un aprendizaje profundo en el aula. Asimismo, se cuestionó las relaciones jerárquicas y la concepción restringida del aprendizaje (Fullan, 2020).

De igual forma, se puede concluir que la mejora de la práctica pedagógica implica el sostenido desarrollo de competencias globales de aprendizaje profundo, necesarias para este siglo XXI; esto implica posibilitar en el aula, protagonismo del estudiante e instancias de comunicación y colaboración entre pares, pensamiento flexible y crítico, desarrollo de la creatividad y del carácter, que convergen en un desarrollo integral del estudiante para una adecuada vida ciudadana (Rincón-Gallardo, 2019; Zompero et al., 2022). También, podría concluirse, que cuando el profesoro-

rado conoce el currículum que enseña tiene más seguridad para asumir la apertura curricular de contextualización y flexibilización en ciencias u otra asignatura (Pereira et al., 2022). En esta línea, los hallazgos permiten concluir que una práctica pedagógica de aprendizaje profundo favorece procesos de indagación e investigación y promueve aprendizaje participativo, colaborativo, reflexivo, simétrico que se despliegan en oportunidades de aprendizaje desafiantes y activas a partir de problemáticas reales que mejoraron las competencias científicas basadas en la interpretación de los datos en diferentes formas de representación, consideradas esenciales por PISA (MINEDUC, 2018).

Referencias

- Acevedo, A. (2020). Liderazgo pedagógico: pensar y construir una mejor educación. *REDIPE*, 9(11), 26-46. <https://doi.org/10.36260/rbr.v9i11.1105>
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla
- Bolívar, A., Muúoz, G., Weinstein, J., Domingo Segovia, J. (2022). *Liderazgo educativo en tiempos de crisis: Aprendizajes para la escuela post-covid*. Editorial Universidad de Granada.
- Botella, A. y Ramos, P. (2020). La relación con los demás y la motivación en un Aprendizaje Basado en Proyectos. *Estudios Pedagógicos*, 46(1), 145-160. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100145>
- Chaucono, J. y Mellado, M. (2024). Resignificando el liderazgo pedagógico de líderes escolares para favorecer la transformación de sus prácticas directivas. *Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 8(1), 595-622. <https://doi.org/10.23854/autoc.v8i1.324>
- Chaucono, J., Mellado, M. E. y Garrido, N. (2024). Resignificando las prácticas pedagógicas para transitar hacia un liderazgo para el aprendizaje. *Revista Andina de Educación*, 7(1), 007110. <https://doi.org/10.32719/26312816.2023.7.1.10>
- Chuquihuanca, N., Fernández, M., Gonzáles, M., Chunga, L., Girón, R., Estrada, S. y Campoverde, G. (2022). Liderazgo pedagógico directivo y calidad educativa en instituciones de educación básica regular del Perú. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 4(6), 181-191. <https://doi.org/10.38186/difcie.46.11>
- Creswell, J. y Plano, C. (2017). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Sage.
- Cuesta, O. y Moreno, E. (2021). El concepto de liderazgo en los espacios educativos: alcances y límites de un término elástico. *Sophia*, 17(1), 115. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.17v.1i.1010>
- Cyrlies, E. y Schamne, M. (2022). El aprendizaje basado en proyectos: una capacitación docente vinculante. *Páginas de Educación*, 14(1), 1-25. <https://doi.org/10.22235/pe.v14i1.2293>
- Dogan, N., Manassero, M. y Vázquez, A. (2020). El pensamiento creativo en estudiantes para profesores de ciencias: efectos del aprendizaje basado en problemas y en la historia de la ciencia. *Revis-*

- ta *Tecné, Episteme y Didaxis (TED)*, 48, 163-180. <https://doi.org/10.17227/ted.num48-10926>
- Elmore, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Salesianos Impresores S.A.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.
- Leithwood, K. Harris, A. y Hopkins, d. (2019). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(4),1-18. <http://dx.doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Mendoza, R. y Loor, I. (2022). Estrategias didácticas para la enseñanza de las ciencias naturales y desarrollo del pensamiento científico, *Revista científica dominio de las ciencias*, 8(1), 859-875. <http://dx.doi.org/10.23857/dc.v8i41.2527>
- MINEDUC (2018). *PISA 2018: Entrega de Resultados Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes de 15 años en Chile*. Agencia de la Calidad de la Educación. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/9286>
- Miranda, Y. (2022). Aprendizaje significativo desde la praxis educativa constructivista. *Revista Interdisciplinaria KOINONIA*, 7(13), 7991. <https://doi.org/10.35381/r.k.v7i13.1643>
- Morales, P. (2018). Aprendizaje basado en problemas (ABP) y habilidades de pensamiento crítico ¿una relación vinculante? *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(2), 91-108. <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.2.323371>
- Muñoz, J. y Charro, E. (2018). La interpretación de datos y pruebas científicas vistas desde los ítems liberados de PISA. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(2), 2101 https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i2.2101
- Nicolás, C., Limiñana, R., Menargues, A., Rosa, S. y Martínez, J. (2021). ¿Es factible cambiar la enseñanza de las ciencias en primaria? *Enseñanza de las ciencias*, 39(3),135-156 doi.org/10.5565/rev/ensciencias.3260
- OECD (2016). What makes a school a learning organisation: A guide for policy makers, school leaders and teachers. OECD publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en>
- Ortiz, C. y Suárez-Ortega, M. (2019). La indagación guiada como estrategia metodológica para el desarrollo de competencias científicas en estudiantes de Educación Media. *MLS Educational Research (MLSER)*, 3(1), 7-24. <https://doi.org/10.29314/mlser.v3i1.175>

- Pereira, M., Romero, M., Panchi, W., Panchi, R. y Gualpa, S. (2022). Liderazgo pedagógico: una visión del currículo con énfasis en competencias. *Revista EDUCARE UPEL-IPB*, 26(2), 362–375. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i2.1691>
- Pérez, M. E. (2017). El proceso de enseñanza aprendizaje de las ciencias naturales en la secundaria básica. *Revista Científico-Metodológica, Varona* 65, 1-7 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360657469022>
- Perico, N., González, L., Puerto, M. y Perico, C. (2022). Construcción de conocimiento sobre el medio ambiente con base en el método de proyectos. *Formación Universitaria* 15(2), 11-20. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062022000200011>
- Pozo, C. y Simonetti, F. (2018). ¿Cómo indagar sobre Aprendizaje profundo en centros escolares? Instrumentos y orientaciones prácticas. *Líderes Educativos. Centro de liderazgo para la mejora escolar*. <https://www.lidereseducativos.cl/recursos/comoindagar-sobre-aprendizaje-profundo/>
- Quinn, J., Mceachren, J., Fullan, M., Gardner, M. y Drummy, M. (2021). *Sumergirse en el aprendizaje profundo*. Morata.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje*. Grano de sal
- Rivas, A. y Scasso, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio com- parado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Fundación Santillana.
- Stoll, L. (2020). El lenguaje para el aprendizaje del liderazgo. *Occasional Paper 167. Jolimont*, Centro de Educación Estratégica.
- Valencia, M., Rojas, T., Montes, J. y Ochoa, S. (2020). Patrones de interacción profesor-estudiante en colegios colombianos de alto y bajo desempeño en ciencias. *Psicología desde el Caribe*, 37(3), 211-236. <https://doi.org/10.14482/psdc.37.3.171.2>
- Varela, H., García, M. y Correa, Y. (2021). Aprendizaje basado en problemas para la enseñanza de las ciencias naturales. *Revista Humanidades Médicas*, 21(2), 573-596. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S172781202021000200573&lng=es&tlng=es
- Villanueva, R. y González, H. (2021). Tensiones constitutivas entre el diseño y la implementación del currículo en la enseñanza de las ciencias naturales en el contexto escolar colombiano, *Revista Educación*, 45(1), 1-13. <http://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.4062>
- Zompero, A., Parga, D., Werner, C. y Vildosola, X. (2022). Competencias científicas en los currículos de ciencias naturales: estudio comparativo entre Brasil, Chile y Colombia. *Praxis & Saber*, 13(34), 1-17. <https://doi.org/10.19053/22160159.v13.n34.2022>

Capítulo 3

Lineamientos teóricos fundamentados en el liderazgo transformacional para el fortalecimiento de la praxis pedagógica del docente¹

Diretrizes teóricas baseadas na liderança transformacional para fortalecer da práxis pedagógica do professor²

Mariana Alvia Zambrano

Universidad Católica Andrés Bello

Venezuela

<https://orcid.org/0009-0007-6112-9384>

masaes1@hotmail.com

Xiomara Rojas (Asesora de tesis)

Universidad Católica Andrés Bello

Venezuela

<https://orcid.org/0000-0002-4213-6614>

xiomararojasbravo08@gmail.com

Resumen

Actualmente el liderazgo requiere cambios profundos, con una visión más participativa de todos los miembros de una institu-

1 Derivada del trabajo de grado de maestría titulado “Lineamientos teóricos fundamentados en el liderazgo transformacional para el fortalecimiento de la praxis pedagógica docente” para obtener el grado de Magíster en el programa Maestría en Educación, mención en Gerencia Educativa”. Sustentada:07/02/2022.

2 Derivado do trabalho de mestrado intitulado “Diretrizes teóricas baseadas na liderança transformacional para fortalecer a práxis pedagógica docente” para obtenção do título de Mestre no programa “Mestrado em Educação, menção em Gestão Educacional” Suportado:07/02/2022.

ción educativa. Por ello que el docente es el principal garante de la eficiencia en la praxis educativa. El objetivo general de la investigación fue construir lineamientos teóricos fundamentados en el liderazgo transformacional para el fortalecimiento de la praxis pedagógica del docente. En lo concerniente al proceso metodológico se utilizó el paradigma interpretativo con enfoque cualitativo, el diseño de investigación fue emergente y flexible, como técnicas se usaron la observación participante y entrevista en profundidad, las cuales permitieron a través de triangulación la construcción de teoría. Los informantes fueron seis docentes pertenecientes a la institución. Se seleccionó el método de análisis de contenido para analizar e interpretar la información obtenida. Se evidenció la necesidad de construir lineamientos teóricos fundamentados en el liderazgo transformacional para ser aplicados en la institución objeto de estudio, así se fortalecerán los conocimientos ya existentes en los docentes para el ejercicio de su práctica pedagógica a través de procesos innovadores, estimulando la creatividad, fomentando la colaboración, motivando y reforzando el comportamiento positivo, para lograr el desarrollo y progreso de los estudiantes, formándolos con proyección a cumplir sus metas a futuro.

Palabras clave: Lineamientos; Praxis Pedagógica; Docente; Liderazgo.

Resumo

Atualmente, a liderança exige mudanças profundas, com uma visão mais participativa de todos os membros que trabalham em uma instituição educacional. Por isso, os professores são os principais garantidores da eficiência na práxis educacional. Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa foi construir diretrizes teóricas baseadas na liderança transformacional para fortalecer a práxis pedagógica do professor. Quanto ao processo metodológico, foi utilizado o paradigma interpretativo com abordagem qualitativa, o desenho da pesquisa foi emergente e flexível, as técnicas utilizadas foram a observação participante e a entrevista em profundidade, o que permitiu, por meio da triangulação, a

construção da teoria. Os informantes consistiram em seis professores pertencentes à instituição. O método de análise de conteúdo foi escolhido para analisar e interpretar as informações obtidas. Evidenciou-se a necessidade de construção de diretrizes teóricas baseadas na liderança transformacional, a serem aplicadas na instituição estudada, fortalecendo, assim, o conhecimento existente dos professores para o exercício de sua prática pedagógica por meio de processos inovadores, estimulando a criatividade, incentivando a colaboração, motivando e reforçando comportamentos positivos, para alcançar o desenvolvimento e o progresso dos alunos, formando-os com projeção para atingir suas metas futuras.

Palavras-chave: Diretrizes; Práxis Pedagógica; Professor; Liderança.

Introducción

La educación del siglo XXI requiere replantear en su organización los modelos habituales de liderazgo e introducir estilos actuales con enfoques innovadores centrados en la transformación organizacional, el progreso de la praxis pedagógica, participación activa en acciones colectivas de todos los miembros, formación y capacitación del profesional docente, administrativo y directivo entre otros; con la misión de que se acceda a la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes y mejoras en la prestación del servicio de la institución educativa.

El liderazgo es la habilidad de guiar, organizar e impulsar a los individuos y grupos para que obtengan sus metas. “Es la capacidad de influir en personas para dirigirlo en forma coordinada y motivada hacia el logro de determinados propósitos” (Fernández y Quintero, 2017). En este mismo orden de ideas, los autores establecen un modelo de liderazgo transformacional y lo define como un proceso en el que “...líderes y seguidores se ayudan mutuamente para alcanzar mayores niveles de moral y motivación (p.5)

El autor antes mencionado, determinó los siguientes criterios: *El liderazgo transformacional y liderazgo transaccional*. El primero, introduce mejoras “en la vida de las personas y organizaciones, rediseña percepciones, valores, cambios de expectativas

y aspiraciones de los empleados”. El segundo, no consiste en un “dar y recibir” la relación, sin embargo, si se fundamenta en las particularidades del líder, en los rasgos y su capacidad de hacer un cambio a través de la visión y objetivos.

Ante tales planteamientos, la autora de esta investigación considera indispensable mencionar la necesidad que tiene el sistema educativo del Ecuador, el cual requiere de profesionales competentes, comprometidos con su labor y vocación de servicio como docente, que rescaten el liderazgo que en algún momento fue ejercido con demandante protagonismo, basado en valores arraigados en la contribución y el desarrollo de la calidad educativa. Por tal razón, el docente como líder innato, debe estar atento a las diferentes situaciones que se presenten, conocer los retos y desafíos educativos a los que se tiene que enfrentar para que pueda contribuir con la calidad de vida y de la educación de los estudiantes que está formando.

Desde la posición de García (2018), “el liderazgo y la mejora educativa sostenibles desarrollan el aprendizaje profundo, proporcionando un beneficio para las personas que se encuentran a nuestro alrededor, ahora y en el futuro” (p. 26). Por tanto, el liderazgo debe accionar actuaciones con resultados de mejora constante para el individuo y el entorno en donde se desenvuelve.

Por consiguiente, el docente juega entonces un papel fundamental en el proceso de enseñanza-aprendizaje, accionando una excelente y adecuada práctica pedagógica, utilizando estrategias creativas e innovadoras, destrezas y habilidades adecuadas a todas las necesidades educativas existentes, incentivando a la continuidad de la educación en busca de un desarrollo sostenible.

Con atención a lo descrito anteriormente, la ausencia de liderazgo y de pertenencia en la práctica pedagógica está generando desmotivación, descontrol e incertidumbre en el futuro de los educandos. Al respecto Escribanos (2017), afirma: “la formación humana, la educación de los sentimientos y las convicciones requieren de la acción de docentes competentes” (p.19). En tal sentido, el liderazgo en el ámbito educativo se ve deteriorado por el poco trabajo colaborativo, la inexistente transformación de ideas, la escasa renovación de conocimientos y aplicación de metodologías innovadoras y creativas de acuerdo a las necesidades del contexto educativo, social y económico.

Con base a las observaciones de la autora de la investigación realizadas en algunas de las instituciones educativas de la Provincia de Santa Elena, se evidencia que el liderazgo del docente influye mucho en el educando, en su accionar, su interés de adquirir nuevos conocimientos, de participar en una convivencia armónica y democrática, en el compromiso de terminar exitosamente el bachillerato para seguir una carrera universitaria, mejorar la calidad de vida y buscar cumplir sus metas y propósitos, como ejemplo a seguir en su provincia y país, esto no quiere decir que suceda en todas las instituciones educativas de la provincia.

Partiendo del relato que antecede, la investigadora de este estudio expresa la realidad existente en la Unidad Educativa José Antonio García Cando, ubicada en el cantón La Libertad provincia de Santa Elena, la cual puede ser similar a la que experimentan otras instituciones, donde los docentes muestran falta de compromiso, de empatía y responsabilidad en la práctica educativa y esto lógicamente afecta el proceso de enseñanza y aprendizaje, generando desmotivación en los estudiantes.

Se destaca que la Psicóloga Zhingri, quien dirige el Departamento de Bienestar Estudiantil (DECE) de esta institución, manifiesta su preocupación y alarma ante las juntas de curso que se realizan parcialmente con los docentes que imparten clases en cada sección, expresan en informes y de forma verbal en las mismas reuniones la existencia de estudiantes que presentan conductas disruptivas, reiteradas con algunos docentes, bajos rendimientos académicos en las diferentes asignaturas como lengua y literatura, matemáticas, estudios sociales, ciencias naturales, educación artística entre otras, gran porcentaje de exámenes supletorios y remediales, algunos terminan con pérdida de año y deserción escolar de acuerdo a lo esbozado se evidencia la ausencia de liderazgo por parte de los docentes lo que dificulta la buena práctica pedagógica por parte del docente.

En opinión de la autora, la praxis pedagógica es considerada un factor preponderante en los procesos de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto aquel docente que no presenta innovación, creatividad y no demuestre un mínimo interés de ir más allá de enseñar conocimientos, que permanece en una constante queja sin buscar alternativas de solución a los problemas que se pre-

sentan en la cotidianidad educativa, tiene una concepción errada de lo que significa el liderazgo o simplemente no lo aplica en la práctica pedagógica.

Con excepciones, en las juntas de curso se escucha a uno que otro docente proponer soluciones y motivar cambios en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que conduce a observar que representa un estilo de liderazgo encaminado a generar cambios a la institución y por ende a sus miembros.

Se destaca además que un docente que lidera va más allá de las calificaciones, condición económica, clase social o color de piel, este tipo de docentes transforma notablemente el quehacer educativo y su principal característica es ser empático, resiliente y por supuesto ejerce un liderazgo de acuerdo a las necesidades de cada persona o de la institución educativa.

A los efectos de esta investigación se requiere comprender qué es el liderazgo y cómo es ejercido por los docentes desde su praxis pedagógica, como herramienta que le permita ser agente de cambios para lograr eficiencia y eficacia en la organización educativa, siendo modelo a seguir no solo por sus estudiantes sino también por sus compañeros, que fomente en ellos el valor del liderazgo, motivando y promoviendo valores tan necesarios en estos tiempos para lograr una calidad educativa.

Los líderes conducen al crecimiento, tienen miradas a nuevos horizontes prometedores de éxitos, caracterizados por innovar y transformar, es necesario dos tipos de líderes, el transaccional que impulsa el cumplimiento y trabajo del grupo que dirige premiando el cumplimiento y castigando la falta del mismo. “En el transformacional que además de enseñar, aprende, predica con el ejemplo, motiva a las personas a su crecimiento y a llegar al más alto nivel” (Tracy, 2014, p.2)

Los liderazgos mencionados tienen sus particularidades, sin embargo, el transformacional tiene inclinación ética, promueve el conocimiento, la lógica, desarrolla la creatividad siendo el que más se ajusta en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Al respecto, Rojas et al. (2020) expresa que “el líder promueve el desarrollo continuo de todos los miembros, los incita a lograr los propósitos generadores de cambios, esto además de renovar la institución también lo hace con los miembros que son parte de ella”. (p.243)

Por tales argumentos, es necesario que las instituciones educativas cuenten con docentes comprometidos con su labor, que lideren beneficiando a la organización y mejoren la calidad educativa. “La calidad del sistema educativo se basa en la calidad de sus docentes”, aseguran que, además de enseñar las diferentes asignaturas, forman a niños, jóvenes y adolescentes ricos en valores y están comprometidos con el desarrollo de su país”. (Contreras, 2016, p.247)

Interpretando las palabras del autor, el liderazgo que ejerce el docente se basa esencialmente en preparar al estudiante para la vida, motivándolo a que construya, proyecte y cumpla sus metas y para lograrlo se busca que el docente analice y reflexione sobre la concepción que tiene del liderazgo, que aplican en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Con base a los elementos mencionados esta investigación se justifica y se considera importante desde lo teórico, ya que se analiza e interpretará desde el fenómeno a estudiar, la concepción que tienen los docentes sobre el liderazgo y qué estilos ejerce desde su práctica pedagógica. Además, porque contribuye en la formación de ciudadanos con metas proyectadas en un presente inmediato, profesionales capaces, íntegros y con valores que les permitan tomar decisiones asertivas, líderes innovadores y creativos, que coadyuven en la pronta búsqueda de alternativas a la solución de problemas en los diferentes contextos donde se desenvuelvan. En función de la práctica representará gran importancia al permitir fortalecer su desempeño docente y por ende su accionar pedagógico en pro de la calidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. También se obtuvieron aportes para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje, además de establecer un liderazgo transformacional que genere cambios tan necesarios e importantes para las instituciones educativas del país. Desde la perspectiva metodológica se aplicarán entrevistas en profundidad y participación en grupos focales, con el propósito de construir lineamientos teóricos fundamentados en el liderazgo transformacional para el fortalecimiento de la praxis pedagógica del docente, generando nuevos hallazgos como referentes para futuras investigaciones.

Ciertamente, en una institución educativa la figura del líder principal es la del directivo, sin embargo, el docente puede re-

saltar su liderazgo con eficiencia y eficacia e incluso siendo más efectivo, debido a que éste tiene las competencias necesarias para ejercer tal función. Igualmente, porque promueve valores en el grupo de estudiantes, estimula la cooperación y el trabajo en equipo, motiva a sus estudiantes, está comprometido con su vocación como docente, es innovador, creativo y agente de cambio, actúa como mediador, representa la comunicación asertiva y promueve en sus compañeros el liderazgo de manera de obtener calidad y excelencia educativa.

Ante tales argumentos, se plantea el siguiente objetivo general: Construir lineamientos teóricos fundamentados en el liderazgo transformacional para el fortalecimiento de la praxis pedagógica del docente. Para dar respuesta al objetivo general se formulan los siguientes objetivos específicos: 1. Interpretar la concepción acerca del liderazgo que tienen los docentes. 2. Caracterizar el estilo de liderazgo que ejercen los docentes en su praxis pedagógica. 3. Develar los criterios que sustentarían los lineamientos teóricos fundamentados en el liderazgo transformacional para el fortalecimiento de la praxis pedagógica del docente. 4. Integrar en un todo comprensivo los lineamientos teóricos fundamentados en el liderazgo transformacional para el fortalecimiento de la praxis pedagógica del docente.

Las aptitudes y habilidades del liderazgo se presentan cuando una persona tiene el poder de influenciar en la forma de actuar de otro grupo humano para cumplir un determinado objetivo con responsabilidad. El liderazgo se presenta cuando los seguidores son influidos para hacer lo que es ético y benéfico para la organización y para ellos mismos. (Lussier et al., 2011). De esta manera se sostiene que esta cualidad de un líder ejerce control en una organización, dicha característica debe ir de la mano con actuar responsable y asertivamente.

Referentes Teóricos

Liderazgo en Educación

La Organización e las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y La Cultura (UNESCO, 2024) plantea en El Informe

GEM 2024/5 presentado en la Reunión Mundial sobre Educación celebrada en Fortaleza (Brasil) que,

El liderazgo es el núcleo de una educación de calidad. Existe una creencia cada vez mayor de que el liderazgo educativo es el segundo factor más importante que explica los resultados del aprendizaje. Los líderes en múltiples niveles son importantes, desde los que están dentro de la escuela hasta los que están fuera de ella, como los gerentes intermedios, pasando por los que están fuera de los sistemas educativos en el gobierno o los que trabajan en la legislatura y la supervisión. (p.1)

Es importante señalar, según la comprensión de la autora de este discurso, que el informe aborda ciertos aspectos que representan la esencia de los roles desempeñados por los miembros responsables del proceso educativo. A menudo, estos aspectos no se consideran, pero tienen un impacto significativo en la dirección de las instituciones educativas en todos los niveles. Los estilos de liderazgo de estos individuos no solo reflejan su personalidad y experiencia, sino que también se adaptan a las características de sus equipos, a los objetivos de sus instituciones y al contexto en el que trabajan. Esta diversidad de estilos es precisamente lo que dificulta demostrar su influencia en la educación, lo que con frecuencia hace que este impacto pase desapercibido. No obstante, es fundamental contar con líderes competentes en el ámbito escolar, político y del sistema, que ayuden a guiar la educación en la dirección correcta, especialmente frente a los desafíos educativos que siguen siendo relevantes.

En varias de las investigaciones consultadas se resalta que el liderazgo en las instituciones educativas incurre y se forja sobre el director o rector de la institución, porque generalmente se la concibe como prácticas gerenciales o directivas para influir en un grupo de personas. (Bush, 2019), expresa que los conceptos de liderazgo “han presentado cambios a lo largo del tiempo, estos han ido de “administración educativa” seguido por “gestión educativa” y finalmente a “liderazgo educativo”, (pp. 108, 109). Desde el punto de vista del autor, pone en cuestionamiento si estos cambios han presentado modificación en la práctica o únicamente en su expresión lingüística. En este y muchos de los casos

se da gran y mayor importancia al director de la institución como líder como se menciona en líneas anteriores; el liderazgo escolar también comprende la participación efectiva del docente como actor principal.

Estilos de Liderazgo

La tipología del liderazgo se puede clasificar de muchas maneras, Al respecto Pedraja, R. et al., (2016) aseveran que se pueden clasificar según la postura y la apreciación que tenga del líder, a pesar de ello son tres las que resaltan características imperantes, el “transformacional” seguido del “transaccional”, así como el “laissez faire”, estos tres estilos sobresalen. (p.272). A continuación, se mencionan:

- a) Transformacional: el líder está siempre atento a los logros del grupo que tiene a su cargo, incentivan ética y moralmente a sus seguidores, ayudan a fortalecer y desarrollar sus potencialidades, despiertan el deseo de superación y éxito, les hacen conocer y reflexionar la gran valía que representa su contribución en el trabajo y salir victoriosos en el mismo, este estilo influye de manera positiva, plantea una permuta entre el líder y sus discípulos.
- b) Transaccional: se maneja de acuerdo al rendimiento y desempeño del grupo que tiene a cargo el líder, orientado al cumplimiento de las metas por medio del sistema de recompensar a quienes tienen alta productividad y sancionar a quienes no son tan productivos
- c) Laissez Faire: el líder deja trabajar de manera libre demostrando un minúsculo interés por las personas de la organización y los efectos que originan la escasa voluntad para realizar alguna actividad, el líder adopta una postura imperiosa y relajada, este liderazgo se destaca por el escaso compromiso, esquivar responsabilidades y dificultades laborales

De acuerdo a estas definiciones, el estilo de liderazgo que más se ajusta a la búsqueda de mejorar la práctica del docente en el proceso de enseñanza aprendizaje es el liderazgo transformacio-

nal, que a diferencia del estilo transaccional que es conducida por el interés de obtener estímulos y recompensas y no por motivación propia, y en el estilo Laissez Faire se identifica insuficiente ayuda, compromiso y orientación.

Liderazgo Transformacional en la Práctica Docente

El liderazgo transformacional se refiere “al proceso en el que un individuo entabla y crea conexiones con otros, que elevan la motivación y moral de ambos, tanto del líder como de sus seguidores.” (Cruz, Salanova y Martínez 2013, p.17). Las características personales del líder transformacional en la institución están enfocadas según Maxwell (2007), en que “el líder transformador enfoca su esfuerzo en lograr un significativo aprendizaje desarrollado en la organización, siendo competente para comunicar su propósito estratégico, dirigir sus acciones para lograr con eficiencia y eficacia la dinámica productiva, así como el intercambio de ideas” (s.p). Entre las características que tiene un líder transformador están las planteadas por Bass y Avolio (2006) a saber:

a) Carisma: los seguidores pueden identificarse con el líder carismático e imitarlo, siendo pertinente que se comporten como modelo a seguir. Para ello, es necesario poseer ciertos atributos los cuales les permitan ser admirados, respetados y convertirse en personas de confianza, al demostrar una conducta ética y moral, b) Creatividad: los líderes demuestran la capacidad de asumir riesgos, e invitar a los seguidores para contribuir con nuevas ideas. Estos líderes estimulan e incentivan la creatividad en sus seguidores para que estos se desempeñen de manera independiente, c) Interactividad: el líder transformacional debe demostrar su capacidad de interactividad en el trabajo en equipo, como una estrategia importante para generar la sinergia en la organización. Su actuación interactiva se mantiene de manera continua, buscando la formación y desarrollo de sus seguidores, como medio fundamental del crecimiento personal y forma de implicarles en la aplicación de nuevas tecnologías a su trabajo, d) **Ética**: el líder **ético** es un directivo auténtico, el cual se caracteriza por el empleo de estándares elevados tanto morales como **éticos**. Este

líder transformacional asume y respeta las normas **éticas**, los ideales de comportamiento, por propia voluntad y no como una imposición, e) Orientación a las personas: implica el grado en que el líder atiende a las necesidades de cada seguidor, actuando como un mentor el cual se preocupa por sus inquietudes, necesidades y requerimientos. Para ello, se orienta a la comunicación efectiva de los problemas de los seguidores, atendiendo tales necesidades, f) Coherencia: el líder transformacional debe evidenciar entre sus características una fuerte coherencia y adaptabilidad. Esto conlleva a que el líder se oriente a procurar la armonía entre lo que piensa, dice y hace, sin dejar de modificar su conducta, cuando sea necesario para su organización.

Así mismo, el liderazgo transformacional tiene su dirección en lograr que las personas se sientan parte fundamental de la institución y sean partícipes activos del progreso de la misma, comprometiéndose al cambio y bienestar y perfeccionamiento, transformando su propio estímulo en responsabilidad con la organización y de quienes la conforman. (Rodríguez, et al. 2018). También se dan a conocer los siguientes principios del liderazgo transformacional: a. Carisma (que posteriormente Bass modificó por Influencia Idealizada), b. Inspiración o Motivación Inspiracional, c. Estimulación Intelectual y d. Consideración Individual. (p.306).

Praxis Educativa del Docente

Cuando se habla de praxis educativa se viene a la mente todas acciones o actividades que ejecuta el profesor con los estudiantes en las aulas de clase, el convivir e interactuar aproximadamente seis horas diarias con estudiantes, buscando darles una educación de excelencia y calidad, considerando que cada uno tiene su particularidad y que viven diferentes realidades. Esta tarea requiere de docentes éticos, responsables y comprometidos en su accionar. El campo educativo se enfrenta continuamente a grandiosas transformaciones y a distintos escenarios, en muchos de los casos de manera inesperada, recalcando que es el docente quien enfrenta de primera fila estos contextos, contando o no con los materiales o recursos necesarios (Quintero, 2019., p.12). Muchas veces se

vuelven limitantes para ejercer de manera adecuada el rol pedagógico, a esto se le suma los cambios a nivel social, económicos y políticos que influyen en gran medida con las realidades que enfrentan los educadores en el ejercicio de su labor y que además empeora con la aplicación de prácticas obsoletas en el proceso educativo,

...los docentes exteriorizan la necesidad de un liderazgo competente, auténtico, innovador y transformador, que les permita transfigurar la praxis educativa, que lo convierta en un docente autocrático, proactivo, dinámico y capaz de influir psicológica e intelectualmente en sus estudiantes a través de un discurso resonante, carismático, motivador y transformador, idóneo para liderar el cambio en la práctica educativa, (Quintero, 2019., p.13)

Considerando lo que menciona el autor, la práctica educativa requiere que el educador se apropie de estas cualidades y que las ejecute en el proceso pedagógico, la innovación en ideas, prácticas y actitudes ayudarán a evolucionar y brindar una educación de calidad.

Procedimientos metodológicos

En este recorrido epistemológico se describen las perspectivas paradigmáticas asumidas para abordar el estudio, tales como: el diseño de la investigación y las fases, el contexto e informantes, las técnicas de recolección y el método para el análisis de la información. Asimismo, se plantean los supuestos filosóficos de la investigación. Se asumió una postura epistemológica hermenéutica (que también puede ser llamada “interpretativa”) y se elige generalmente una metodología cualitativa; el interés por saber es la comprensión para poder compartir y convivir, y de ahí que se necesite construir sentido (que se sustenta epistemológicamente en la “Hermenéutica”).

Se abordó desde un enfoque cualitativo, el cual consiste en ser un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo “vi-sible”, lo transforman y convierten en una serie de representaciones... (Hernández, Fernández y Baptista, 2014., p.65). Es na-

turalista porque estudia los fenómenos y seres vivos en sus contextos o ambientes naturales y en su cotidianidad e interpretativo por cuanto intenta encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorguen.

Por consiguiente, este proceso se orientó hacia la obtención de hallazgos por distintos medios de información indispensable y relacionados con la temática a desarrollar, así como de los sujetos a estudiar en la investigación, sus experiencias y puntos de vista distintos, los cuales se modificarán conforme va transcurriendo el estudio.

Acercas del diseño de la investigación desde un enfoque cualitativo, este representa la manera como se va manejando el fenómeno de estudio, es emergente por cuanto se deriva de los significados de los informantes sobre un contexto también desconocido por la investigadora. Dentro de este orden de ideas, (Barrantes 2009., p.78), propone tres fases en el proceso de la investigación cualitativa a saber:

- I- Fase Preparatoria y de Diseño: Identificación del tema y documentación del estado de la cuestión, Elección del diseño de la investigación y Formulación de las preguntas.
- II- Fase de Planificación y Trabajo de Campo: Selección del contexto a investigar, Selección de informantes, Selección del registro, Preparación y revisión de la información, Elaboración de boceto como instrumento mediador para posteriormente aplicar en el estudio, Aplicación de instrumento y recogida de la información, Análisis preliminar y reajuste de casos y temas (simultáneo al trabajo de campo).
- III- Fase de Análisis y Redacción de Informes, Transcripción de la información, Sistematización y reducción de la información, Análisis de la información, Presentación de la información, Elaboración de reflexiones finales. En función de lo planteado, como producto de la información que se obtuvo se construyeron lineamientos teóricos fundamentados en el liderazgo transformacional para el fortalecimiento de la praxis pedagógica del docente.

Contexto e Informantes de la Investigación

El contexto implica el espacio físico o lugar donde se desarrollará el estudio, a partir del contexto se puede interpretar o entender un hecho. En atención a esta investigación, la acción se llevó a cabo en la “Unidad Educativa José Antonio García Cando”, ubicada en el barrio 5 de Junio del cantón La Libertad, Santa Elena.

Sujetos de Estudio en la Investigación

En el presente estudio, se consideró un grupo de seis (seis) docentes como informantes, que administran los niveles de básica superior, bachillerato general unificado de la sección vespertina, los cuales se seleccionaron de acuerdo a los siguientes criterios:

(a) Docentes con una trayectoria de más de (seis) años de servicio en la institución. (b) Docentes que administren asignaturas en los niveles ya mencionados. (d) Docentes con disposición a colaborar. Es pertinente señalar que se comunicó a los docentes mediante un consentimiento informado, acerca de la posibilidad de que acepten participar como informantes de esta investigación.

A los efectos del presente estudio se utilizó como técnicas, la observación participante y la entrevista en profundidad. Considerando como instrumentos, las notas de campo y el guion de entrevista. En cuanto a la aplicación de la observación participante, se abordó mediante notas de campo. Al respecto Vitorelli (2014) asevera que: “son relatos descriptivos en los que se registra objetivamente lo que está sucediendo en el escenario”. La meta del investigador es capturar la experiencia vívida de los participantes y describir la comunidad de la cual son una parte. (p.76)

Una vez que fue realizado el procedimiento con el método de análisis de contenido y categorización, se realizó el proceso de triangulación, el cual es definido por Denzin (2017), como “la combinación de dos o más teorías, fuentes de datos, métodos de investigación, en el estudio de un fenómeno singular” (p. 291). Esta técnica contribuyó a elevar la objetividad del análisis de la misma y a ganar una relativa credibilidad de los hallazgos.

Análisis e Interpretación de las Categorías Emergentes

A continuación, se presentan los análisis e interpretación de la información que se obtuvo mediante las entrevistas a profundidad y la observación participante, utilizando para analizarlas el método de análisis de contenido. Posteriormente se inicia el proceso de categorización donde inicialmente se establecieron diez categorías, las cuales se fueron refinando, agrupando y vinculándose la información, procediendo a establecer (cuatro) categorías finales a saber, en una matriz donde se organiza la evidencia con las categorías, subcategorías y propiedades que emergieron. Una vez realizado el procedimiento antes mencionado, se continuó con la técnica de la triangulación de fuentes, donde mediante diagramas graficados se plasmó la evidencia realizada en el proceso de confrontación entre la información obtenida a través de la investigación, los referentes teóricos y desde la experiencia y conocimientos de la investigadora de este estudio. Los diagramas que se presentan a continuación constituyen las categorías emergentes de tus notas de campo y textos de las entrevistas en profundidad:

FIGURA I. Categorías 1: Conceptualización del Liderazgo



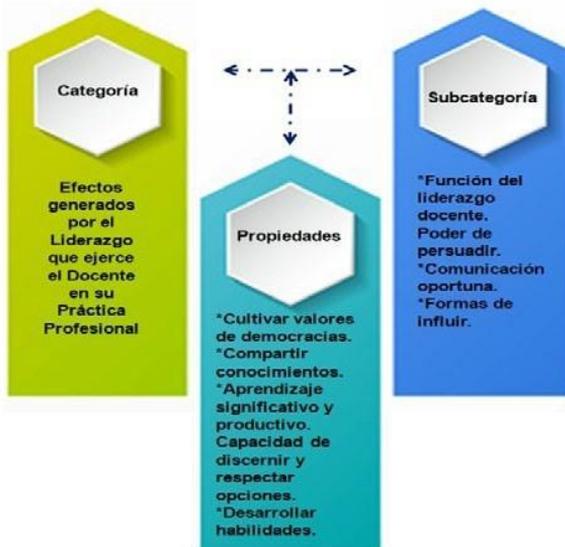
Nota: elaboración propia.

FIGURA II. Categorías 2: Percepción del Docente sobre los Estilos de Liderazgo



Nota: elaboración propia.

FIGURA III. Categorías 3: Efectos generados por el Liderazgo que Ejerce el Docente en su Práctica Profesional



Nota: elaboración propia.

FIGURA IV. Categoría: 4 Perspectivas de Liderazgo para el Fortalecimiento de la Praxis Pedagógica



Nota: elaboración propia.

Reflexiones finales

El presente trabajo investigativo permitió analizar la concepción que tienen los docentes sobre el liderazgo y los tipos de liderazgo que ejercen en función a su labor docente de la misma manera ha permitido interpretar dichos saberes a partir de los aportes e investigaciones teóricas y entrevistas realizadas a los docentes de la Unidad Educativa “José Antonio García Cando”.

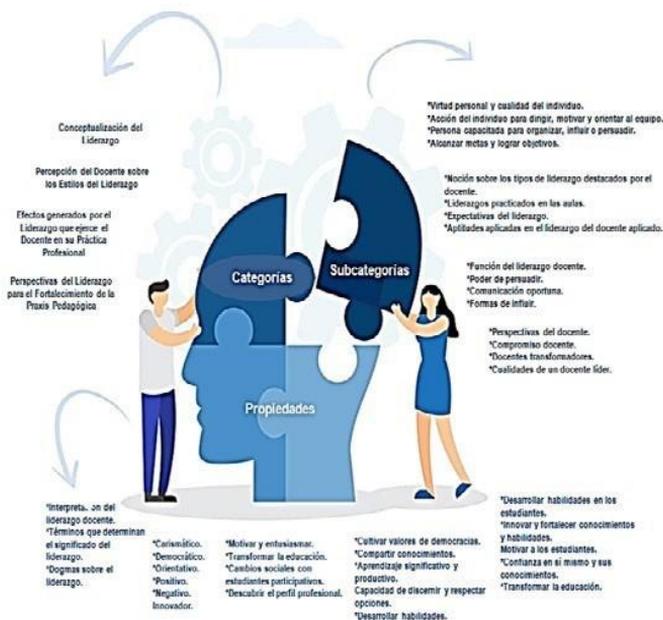
Con relación a los objetivos que se plantearon, los docentes de la institución educativa donde se realizó el estudio, exteriorizan los conocimientos que tienen sobre el liderazgo, a su juicio de una u otra manera conocen y expresan el concepto del mismo y estas tienen mucha concordancia con los conocimientos teóricos ya existentes, de una manera simple y no tan técnica lo expresan y lo explican claramente y se puede determinar que el conocimiento está ahí presente en el educador. Igualmente es necesario un refuerzo continuo y actualizado para el fortalecimiento del mismo. Por otro lado, es imperativo enfocar el interés en fortalecer profundamente la existencia de los estilos de liderazgo y el fun-

cionamiento de cada uno de ellos según fundamentos teóricos, aquí existe un escaso conocimiento, no todos los docentes conocen los estilos de liderar y lo que se conoce es escaso o ambiguo. Generalmente se direcciona que el liderazgo debe ejercerse y ser aplicado desde la dirección de la institución y se fortalece en ese contexto, en lo gerencial y se torna necesario y vital enfocar este perfil del líder también en el docente desde su práctica pedagógica en todo momento.

En tal sentido, aunque los docentes han determinado diferentes cualidades y rasgos, demostrando que el conocimiento de los estilos de liderazgo no es nulo en ellos, se puede percibir también que existe algo de confusión o leve desconocimiento de los mismos, la intención y el compromiso de los docentes para la educación es realmente clara y la direccionan en el crecimiento y el éxito personal y profesional de cada educando, en buscar una educación que le sirva al educando para el resto de su vida y que el mismo genere cambios positivos y progresistas en la sociedad, no solo buscando el bienestar y desarrollo personal, también el país.

Los docentes consideran necesario por no decir obligatorio, buscar, indagar diferentes formas para llegar profundamente al estudiante generando un compromiso propio en los estudiantes y no obligatorio. Al no funcionar un método o estrategias se necesita recurrir a nuevas formas, medios, recursos, la idea es innovar y surge la necesidad de construir lineamientos teóricos fundamentados en el liderazgo transformacional; de esta manera se fortalecerán los conocimientos ya existentes en los docentes para el ejercicio de su práctica pedagógica. A continuación se presenta la estructura diagramada de los lineamientos teóricos fundamentados en el liderazgo transformacional para el fortalecimiento de la praxis pedagógica del docente emergidos del proceso investigativo:

FIGURA V. Estructura Diagramada de los Lineamientos Teóricos



Nota: elaboración propia.

Referencias

- Barrantes, R. (2009). *Investigación: un cambio al conocimiento. Un enfoque cualitativo y cuantitativo*. EU-NED. https://www.academia.edu/38766459/Investigacion_un_camino_a_l_conocimiento_Barrantes_Echavarr%C3%ADa
- Bush, T. (2019). Mejora escolar y modelos de liderazgo: hacia la comprensión de un liderazgo efectivo (School improvement and leadership models: towards the understanding of an effective leadership). *Revista Eletrônica de Educação, 13*(1), 107–122. <https://doi.org/10.14244/198271993067>
- Contreras, T. S. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones, 4*(2), 231–284. <https://doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2>.
- Cruz-Ortiz, V., Salanova, M., & Martínez, I. M. (2013). Liderazgo transformacional: investigación actual y retos futuros. *Revista Universidad y Empresa, 15*(25), 13–32. <https://revistas.urosario.edu.co/index.php/empresa/article/view/2871>.
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315134543>
- Escribano Hervis, E. (2017). La educación en América Latina: desarrollo y perspectivas. *Actualidades Investigativas en Educación, 17*(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v17i1.28147>
- Fernández, M. C., & Quintero, N. (2017). Liderazgo transformacional y transaccional en emprendedores venezolanos. *Revista venezolana de gerencia, 22*(77), 56-74. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29051457005>
- García R, C. F. (2018). Perspectiva en el impacto del liderazgo educativo y la calidad el siglo XXI. *Daena: International Journal of Good Conscience, 13*(2) 24-39 . <http://www.spentamexico.org/v13-n2/A3>.
- Hernández Sampieri, R, Fernández, C y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGraw-Hill. <https://www.esup.edu.pe/wp-content/uploads/2020/12/2.%20Hernandez,%20Fernandez%20y%20Baptista-Methodolog%C3%ADa%20Investigacion%20Cientifica%206ta%20ed.pdf>

- Lussier Robert, N (2011). *Liderazgo, teoría, aplicación y desarrollo de habilidades*. Cuarta edición. Cengage Learning Editores. V.<https://omeka.urbeuniversity.edu/files/original/8f44ab6d88ba0d77162aab290688117eb28528e0.pdf>
- Maxwell, John (2007). *Liderazgo. Principios de oro*. Editora Gupo Nelson.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2024). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2024/5, Liderazgo en educación: Liderar para el aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391755_sp
- Pedraja-Rejas, L., Rodríguez-Ponce, E., Araneda-Guirriman, C., & Rodríguez-Mardones, P. (2016). La relación entre el estilo de liderazgo del director y la satisfacción de los estudiantes: evidencia desde Chile. *Revista de Pedagogía*, 37(100), 269-287 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65949681014>
- Quintero Gutiérrez, K. T. (2019). Discurso del Docente como Líder Transformacional. *Revista Científica*, 4(14), 228-248. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.14.11.228-248>
- Rojas Carrasco, O., Vivas Escalante, A. D., Mota Suárez, K. T., & Quiúñez Fuerte, J. Z. (2020). El liderazgo transformacional desde la perspectiva de la pedagogía humanística. *Sophia* (28) 273-262 <https://sophia.ups.edu.ec/index.php/sophia/article/view/28.2020.09> <https://doi.org/10.17163/soph.n28.2020.09>
- Tracy, B. (2014). *Liderazgo. Estados Unidos de América*. Grupo Nelson https://books.google.com.ec/books?id=3h2MBQAAQBAJ&printsec=frontcover&dq=liderazgo+2015&hl=es&sa=X&ved=2ahUKEwicm5_Hu57sAhVKp1kKHcQhC9QQuwU_wAHoECAYQBw#v=onepage&q=liderazgo%202015&f=false
- Vitorelli Diniz F, , Almeida Karolina, Avani De, Dos Santos Campos, Carla Cristina, Garcia Lopes Alves, Cristina, Mônica Ribeiro, Patrícia, & Mendes, Maria Angélica. (2014). Hablando de la Observación Participante en la investigación cualitativa. *Index de Enfermería*, 23(1-2), 75-79. <https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962014000100016>

Capítulo 4

Trabalho docente no ensino médio em tempo integral no estado da Paraíba: a percepção dos/as professores/as¹

El trabajo docente en la escuela secundaria de tiempo completo en el estado de Paraíba: la percepción de los docentes²

Hedgard Rodrigues da Silva
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-1998-704X>
hdgsilva@yahoo.com.br

Dalila Andrade Oliveira (Asesora de tesis)
Universidade Federal da Paraíba
Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-45166>
dalilaufmg@yahoo.com.br

Resumo

Diante da ampliação da oferta da Educação Básica em tempo integral, o artigo traz contribuições advindas de Tese de doutora-

1 Capítulo elaborado considerando a inclusão de fragmentos da tese intitulada “A regulação do trabalho no programa de educação integral da Paraíba: a percepção dos docentes” para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba. Enviado em: 16/12/2022. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27057>.

2 Capítulo elaborado considerando la inclusión de fragmentos de la tesis titulada “La regulación del trabajo en el programa de educación integral de Paraíba: la percepción de los docentes” para obtener el título de Doctor en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Paraíba. Enviado el: 16/12/2022 <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/27057>.

do, que abordou a regulação do trabalho docente no Programa de Educação Integral da Paraíba, apresentando a percepção dos/as professores/as sobre suas atividades em Regime de Dedicção Docente Integral. Desta forma, o objetivo deste artigo é apresentar algumas análises e reflexões sobre o contexto das políticas educacionais acerca do trabalho docente em Regime de Dedicção Docente Integral no Programa de Educação Integral da Paraíba. O recorte referencial apresentado está situado no contexto da nova gestão pública e da reestruturação do trabalho docente como fundamentação teórica. O percurso metodológico que guiou a produção da tese foi orientado pela pesquisa bibliográfica, documental e de campo. As conclusões apontam para mudanças no trabalho na escola, que resultam em processos de intensificação e sobrecarga alinhados a mecanismos do gerencialismo da nova gestão pública e à reestruturação do trabalho docente.

Palavras-chave: Ensino Médio; Trabalho Docente; Tempo Integral.

Resumen

En vista de la expansión de la educación básica a tiempo completo, este artículo reúne contribuciones de una tesis doctoral sobre la regulación del trabajo docente en el Programa de Educación Integral de Paraíba, presentando las percepciones de los profesores sobre su trabajo en el Régimen de Dedicación Integral a la Enseñanza. De esta forma, el objetivo de este trabajo es compartir análisis y reflexiones en el contexto de las políticas educativas sobre el trabajo de los profesores en el Régimen de Dedicación Integral a la Enseñanza en el Programa de Educación Integral de Paraíba. Las referencias presentadas en este apartado se sitúan en el contexto de la nueva gestión pública y la reestructuración del trabajo docente como fundamento teórico. El camino metodológico que guió la producción de la tesis se orientó por la investigación bibliográfica, documental y de campo. Las conclusiones apuntan a cambios en el trabajo docente que resultan en procesos de intensificación y sobrecarga alineados con los mecanismos gerenciales de la nueva gestión pública y la reestructuración del trabajo docente.

Palabras clave: Enseñanza secundaria; Trabajo docente; Tiempo completo.

Introdução

O Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica no Brasil e atualmente tem estado no centro do debate, em face das novas mudanças propostas para a Lei nº 13.415/2017, Projeto de Lei 5320/2023 que busca reformular, a citada Lei que trata da Reforma do Ensino Médio. Essa Reforma trouxe muitos prejuízos para a formação básica dos estudantes das escolas públicas, como pode ser constatado em estudos recentes (REPU & Gepud, 2024), porém, as tentativas de mudanças e reestruturação do Ensino Médio estiveram sempre presentes nos debates sobre a Educação Básica brasileira, e revelam um processo histórico que culmina com o fortalecimento da oferta do Ensino Médio em tempo integral. A política de educação em tempo integral para as escolas públicas tem sido fortalecida há alguns anos no Brasil e recentemente foi lançado, pelo governo federal, o Programa Escola em Tempo Integral, Lei nº 14.640/2023, no intuito de ampliar o número de matrículas em escolas públicas, que ofertem educação em tempo integral.

Diante desta realidade em que há uma ampliação da oferta da Educação Básica em tempo integral, o artigo pretende trazer contribuições advindas de Tese de doutorado, que abordou a regulação do trabalho docente no Programa de Educação Integral da Paraíba (PEIPB), apresentando a percepção dos docentes sobre suas atividades laborais em Regime de Dedicção Docente Integral (RDDI). O objetivo deste artigo é apresentar algumas análises e reflexões sobre o contexto das políticas educacionais acerca do trabalho docente em RDDI no Programa de Educação Integral da Paraíba (PEIPB). O PEIPB abrange as Escolas Cidadãs Integrais, Escolas Cidadãs Integrais Técnicas, Escolas Cidadãs Integrais Socioeducativas e Centros de Referência em Inovação da Aprendizagem em todo o estado. A pesquisa teve como foco a compreensão das mudanças no processo do trabalho docente e seu impacto na profissionalidade, conceituada como a capacidade de cada professor ou professora, a partir de sua experiência e saber, de lidar com as demandas apresentadas em seu cotidiano de trabalho (Ludke &

Boing, 2010), portanto, um processo de construção, surgindo do próprio ato do trabalho, pressupondo a adaptação a um contexto em movimento (Courtois, 1996).

Na Paraíba, a política de educação integral para o Ensino Médio começou a ser implementada em 2015, com a criação das Escolas Cidadã Integral e Cidadã Integral Técnica, respectivamente por meio dos Decretos nº 36.408 e nº 36.409, instituindo o RDDI para a carga horária docente de 40h semanais, sendo 28h para atividades em sala de aula e 12h para estudo, planejamento e atendimentos, realizados no ambiente escolar. No ano de 2018 a política educacional de tempo integral passou a ser denominada como PEIPB, tendo como objetivo planejar e executar uma série de transformações no tocante a método, conteúdo e gestão na busca por melhores condições na oferta e na qualidade do ensino, tendo em seu núcleo a perspectiva de reestruturação curricular do Ensino Médio. A partir daí, a política de educação integral deixou de ser uma política de governo e se estabeleceu como política de Estado, regulamentada pela Lei nº 11.100/2018, que no ano seguinte sofreu algumas modificações estabelecidas na Lei nº 11.314/2019.

A reformulação curricular do Ensino Médio na Paraíba ocorreu após uma série de políticas articuladas em parceria entre as esferas estadual e federal. Nos anos de 2007 a 2010, segundo mandato do Governo Lula (2007-2011), a reformulação curricular para o Ensino Médio no Brasil foi impulsionada pelo movimento “Todos pela Educação” (TPE), possibilitando a intervenção, articulada em rede, de empresários nas políticas educacionais, diante do discurso da participação e corresponsabilidade de diversos setores da sociedade junto aos governos pela qualidade da educação (Martins & Krawczyk, 2018). No ano de 2009, o Ministério da Educação (MEC) lançou o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), no contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Entre os anos de 2011-2014, no primeiro mandato de Dilma Rousseff, a formação integral foi realçada nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parecer CNE/CEB nº 05/2011 e Resolução nº 02/2012, e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. No ano de 2014 o Plano Nacional de Educação (PNE) e, em 2015, o Plano Estadual de Educação da Paraíba (PEEPB) contribuíram com suas metas na criação das escolas de Ensino Médio em tempo integral.

Marco referencial

O referencial teórico adotado neste artigo é orientado pelos estudos sobre a Nova Gestão Pública (NGP) e da reestruturação do trabalho docente para compreender as mudanças que ocorreram a partir da criação das Escolas Cidadãs e do RDDI, além de abordar a estrutura curricular e suas demandas ao trabalho docente.

A NGP propõe reformar administrativamente o Estado na busca por eficiência de seus serviços, utilizando para isso processos de terceirização, competitividade e *accountability* para gerar maior produtividade, baseando a gestão dos bens públicos nas conformidades da iniciativa privada (Oliveira, 2018). Assim, o Estado vai deixando de ser o provedor direto dos serviços sociais para focar-se principalmente na regulação política, transformando a relação com os cidadãos, que passam a ser tratados como clientes e a avaliação dos serviços públicos passam a ser realizada de acordo com critérios do mercado.

O termo “regulação”, segundo Barroso (2005), remete a um novo estatuto da intervenção do Estado para as políticas públicas. Diferente da regulamentação que se concentra mais no controle e definição dos procedimentos normativos, a regulação está mais preocupada com a eficiência e eficácia dos resultados, por isso é mais flexível na definição dos processos e mais rígida na avaliação.

O modelo de gestão considerado eficaz é o da iniciativa privada, cujo centro está baseado em controle e responsabilização, ou seja, em processos de fixação de metas objetivas submetidas a avaliação e divulgação, associadas a prêmio ou punição, na dependência dos resultados obtidos. Os supostos básicos do seu bom funcionamento são o controle gerencial e a concorrência sob as leis do mercado (Freitas, 2016, p. 140).

Essa forma de regulação está presente na NGP que propõe uma reestruturação da administração pública tendo como modelo a administração do setor privado, ou seja, “um programa de reformas do setor público pautado em instrumentos da gestão privada, como objetivo de melhorar tanto a eficiência quanto a eficácia dos serviços públicos nas modernas burocracias” (Araújo et al., 2020, p. 7). As propostas de implantação dessa nova configuração

gerencial são justificadas no processo de modernização da gestão pública com ampliação das operações de Parcerias Público-Privadas, terceirizações e privatizações.

A NGP atinge a educação pública com bastante vigor e provoca mudanças na forma de gerir políticas e instituições educativas, transfigurando o currículo, redefinindo o financiamento, instituindo novas formas de avaliação e promovendo uma reestruturação do trabalho docente (Oliveira, 2015; 2018).

As reformas no âmbito do Estado e na educação vão ao encontro das transformações no mundo do trabalho, com a chamada reestruturação produtiva. Com o desemprego estrutural provocado na base material da produção, emerge um discurso acerca da reforma educacional de que seria necessário formar as pessoas com habilidades e competências para ocupar os postos de trabalho de um mundo em constante ascensão global. Organismos internacionais como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, entre outros, desempenham papel importante na difusão desse discurso, que vem acompanhado pela introdução da lógica gerencial de resultados, da adoção de novos métodos de gestão dos sistemas educacionais, assemelhando-os cada vez mais à organização empresarial (Oliveira, 2010).

A reestruturação do trabalho docente acontece por processos que interferem na organização e natureza da atividade educativa, no sentido de alcançar resultados específicos com orientações gerenciais técnicas e ideológicas com alinhamento curricular à perspectiva da indústria, do poder militar e das elites dominantes, para determinação e controle dos objetivos e materiais da escola (Apple, 1995).

Neste processo, um dos aspectos de degradação das atividades docentes é a intensificação do trabalho. Segundo Apple (1995), ela destrói os processos de sociabilidade, o lazer e a autodireção, aumentando o risco de isolamento; os processos de trabalho se tornam o centro das demandas da comunidade escolar; falta tempo para os professores se atualizarem através de novos estudos, leituras, vivências e processos criativos, passando por um mecanismo de desqualificação intelectual, que separa o professor de suas condições de elaboração intelectual e abre espaço para a possibilidade de empregar as ideias contidas nos materiais produzidos por *experts*.

Pesquisas têm demonstrado que nas escolas onde as demandas do currículo intensificam o trabalho docente, os professores gas-

tam muito tempo com processos avaliativos. Muitos professores acabam por estender seu tempo de trabalho e se dedicar às atividades de ensino fora do seu horário de trabalho, começando antes e terminando depois do expediente, além de levar trabalho para casa. (Oliveira, D. A., Pereira Junior, E. A., & Souza, J., 2023; Verger, Parcerisa & Fontdevila, 2018).

A reestruturação do trabalho docente revela uma intensificação do trabalho alinhada às demandas da gestão escolar orientada para a produtividade e voltada às exigências da prestação de contas, imposta pelas políticas de *accountability*, inserindo avaliações em larga escala para aferir o alcance de metas, acompanhada pela prática de premiação salarial para os professores, compensando em parte seus baixos salários. Nesse contexto, a reivindicação docente se volta à valorização do seu trabalho com melhoria salarial, projeção da carreira, melhores estruturas para trabalhar e investimentos na formação (Oliveira, 2018).

Portanto, a NGP, acompanhada das políticas de *accountability*, perspectiva um novo profissionalismo, fundamentado em maior flexibilidade, marcado pela modernização das profissões e por políticas de desenvolvimento profissional docente. As metas de desempenho alinhadas à meritocracia para o recebimento de bônus salarial se contrapõem às regras tradicionais do estatuto profissional docente estruturado em bases de estabilidade, progressões e valorização por formação e tempo de experiência.

O estabelecimento das Escolas Cidadãs na Paraíba foi organizado a partir da política de Parceria Público-Privada, articulado com o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) e outros parceiros como a WorldFund³ e o Instituto Sonho Grande⁴. A intervenção das instituições privadas na organização, planejamento e execução do ensino público na Educação Básica não acontece por acaso, há uma intenção voltada para demandas do

3 A Worldfund trabalha em parceria com os governos locais e traz empresas privadas para investirem recursos e conhecimentos nos programas. A sua missão é oferecer treinamento de classe mundial e suporte contínuo para professores e diretores de escolas carentes na América Latina, impactando o sistema socioeducacional de baixo para cima. Disponível em: <https://worldfund.org/pt/about-us/por-que-a-aworldfund.html>. Acesso em: 06 ago. 2017.

4 A parceria entre o Instituto Sonho Grande e o Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE) tem como objetivo apoiar a implantação do Progra-

mercado, que forma uma cultura gerencial no setor público. De acordo com Adrião (2017), a privatização da Educação Básica apresenta três dimensões operadas em diferentes contextos: na oferta educacional, no currículo e na gestão da educação.

O ICE atua em diferentes escalas e se materializa no cotidiano escolar a partir do estabelecimento de modelo escolar pré-estabelecido. A estrutura que sustenta as ações do ICE está articulada em rede, conectando o global ao local, justamente na direção em que as políticas internacionais para educação orientam as políticas educacionais dos países periféricos e “operam práticas e impõem tecnologias às instituições de ensino e sobre elas, tornando corriqueiros princípios neoliberais, que se apresentam em nossa linguagem, ações, propósitos e tomadas de decisões e moldam, inclusive, nossas relações sociais” (Rodrigues & Honorato, 2020, p. 17).

O modelo de escola do ICE, chamada de Escola Cidadã na Paraíba, concentra questões ao nível do discurso sobre a formação integral e humana. As fundamentações político-pedagógicas da formação por competências, baseadas no “aprender a aprender”, no empreendedorismo e outros elementos, buscam uma educação na perspectiva do desenvolvimento da individualidade moldada e adaptada à lógica do mercado. Essa perspectiva é contraditória com os princípios da formação humana, crítica e criativa, que possibilita as pessoas se apropriarem do conhecimento historicamente elaborado pela humanidade e compreenderem sua realidade histórica no intuito de transformá-la. Outra contradição se coloca no embate de sentidos entre o público e o privado, pois enquanto um vislumbra uma construção coletiva, solidária, cooperativa, comunitária com preservação da natureza, o outro investe na individualidade, na competitividade, nos *rankings* e na exploração privada dos bens comuns.

A preparação dos jovens para o mercado de trabalho, pautada na pedagogia da competência, está fundamentada na busca de despertar neles suas habilidades individuais e adaptativas às mu-

ma Escola da Escolha – escolas de ensino médio em tempo integral – na rede pública. O apoio é dado por meio do financiamento do Programa, além de suporte no planejamento, execução e mensuração de resultados. Disponível em: <http://institutosonhogrande.org/>. Acesso em: 06 ago. 2017.

danças socioeconômicas do capitalismo, vislumbrando a construção de uma identidade profissional, consciente das instabilidades internas e externas da produção. Visa prepará-los, inclusive, para o desemprego, o subemprego ou o trabalho autônomo, sendo empreendedor às oportunidades que ofereça o mercado (Ramos, 2005).

As Escolas Cidadãs, de acordo com a legislação que as criou, têm como objetivo formar cidadãos capazes, solidários, socialmente ativos e competentes, desenvolver processos formativos para fomentar o protagonismo juvenil, as aptidões individuais dos estudantes e conscientizá-los acerca de suas responsabilidades individual, social e institucional. Segundo o ICE (2015), o modelo de escola adotado é baseado na lógica de que o conhecimento e a informação são primordiais para a formação humana no século XXI, alinhado com o desenvolvimento de habilidades e competências socioemocionais.

Trata-se de um modelo de formação voltado para a sociedade do conhecimento, que de acordo com Duarte (2001, p. 39), é apresentada no sentido de “enfraquecer as críticas radicais ao capitalismo e enfraquecer a luta por uma revolução que leve a uma superação radical do capitalismo, gerando a crença de que essa luta teria sido superada pela preocupação com questões ‘mais atuais’”. O discurso sobre a sociedade do conhecimento tem se instaurado de forma dominante na sociedade, suportado pelo uso cada vez mais intenso das tecnologias digitais na vida cotidiana, desde as operações bancárias até as formas de comunicação. Esse discurso na atualidade tem sido bastante articulado à defesa do desenvolvimento de competências socioemocionais.

Segundo Spring (2018), a aprendizagem de competências socioemocionais está relacionada ao capital social que, na definição do sociólogo James Coleman, diz respeito a relações sociais que contribuem para o sucesso ou o fracasso econômico de uma pessoa. Na educação, “o capital social se refere ao ensino das habilidades emocionais que prepararão o estudante para interações sociais produtivas dentro das corporações” (Spring, 2018, p. 22). Assim, o que se persegue é favorecer a produção e o crescimento econômico através das conexões humanas com o fornecimento de habilidades interpessoais. Essa abordagem reforça, portanto, uma

formação voltada para trabalhadores adaptados ao mercado, com irrelevante posicionamento crítico para dirimir conflitos.

Na Escola Cidadã, os eixos norteadores estão circunscritos no alcance de uma educação de excelência acadêmica, formação para a vida e para o desenvolvimento de competências para o século XXI. A projeção do projeto de vida do estudante está na centralidade do currículo, composto por uma parte comum, de acordo com as diretrizes e parâmetros nacionais, e uma parte diversificada.

As atribuições postas aos professores, segundo a Lei nº 11.314/2019, estão em consonância com a estrutura de funcionamento da escola em seus aspectos curriculares e de gestão. Desta maneira, devem: elaborar e executar os instrumentos de gestão – Programa de Ação e Guias de Aprendizagem –, contribuir com práticas pedagógicas para o cumprimento do Plano de Ação da escola, atuar na parte diversificada, fomentar atividades de protagonismo juvenil, exercitar a tutoria, participar das atividades de formação continuada propostas pela secretaria de educação ou instituições parceiras, auxiliar a escola nos processos de orientações técnico-pedagógicas, participar do planejamento de área e assumir a função de coordenador de área, caso necessário.

Os professores que assumem a função de coordenação de área, segundo a Lei nº 11.314/2019, devem: elaborar o Programa de Ação da coordenação, orientar e acompanhar os professores de sua área, contribuir para o cumprimento do Plano de Ação da escola, organizar atividades interdisciplinares, participar de reunião semanal com o coordenador pedagógico e coordenadores de área, contribuir na organização e cumprimento da agenda escolar, propor momentos de estudo na área, contribuir com o coordenador pedagógico na estruturação dos horários das atividades curriculares, colaborar para o cumprimento da carga horária da escola e do trabalho docente, e elaborar o cronograma de práticas de laboratórios.

A proposta pedagógica encaminhada nas Escolas Cidadãs traz em seu arcabouço teórico argumentos em favor de uma formação humana voltada para a multidimensionalidade do ser, com viés participativo e democrático para uma formação cidadã. Contudo, trata-se de um discurso retórico, pois as evidências encontra-

das na pesquisa de tese e em outras pesquisas (Silva et al., 2021; Moura, 2022) apontam contradições com os pressupostos teóricos que sustentam a proposta. De acordo com Dagnani (2004), é possível perceber uma confluência perversa ao nível do discurso entre projetos antagônicos, neoliberal e participativo, que camuflam intencionalidades e sentidos de formação de tendência neoliberal e conservadora.

A perspectiva político-pedagógica situada no PEIPB aponta para a formação de cidadãos distantes da participação integrada aos movimentos sociais de reivindicação de direitos humanos, o que se observa é sob um discurso humanista e progressista a noção neoliberal de cidadania, que reduz seu significado coletivo a um entendimento individualista e “estabelece uma sedutora conexão entre cidadania e mercado. Tornar-se cidadão passa a significar a integração individual ao mercado, como consumidor e como produtor” (Dagnani, 2004, p. 155).

Desenho metodológico

O percurso metodológico que guiou a produção da tese foi orientado na pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Primeiramente, foi realizada a revisão bibliográfica sobre o tema em livros e artigos em periódicos acadêmicos, que tratam sobre o trabalho docente em programas de educação integral no Brasil. A revisão bibliográfica contribuiu também para o aprofundamento teórico sobre as políticas educacionais para o Ensino Médio e o processo de reestruturação do trabalho.

O levantamento documental foi um dos procedimentos utilizados na pesquisa. Foram utilizadas fontes documentais que dispõem de informações que se relacionam com a construção da problemática de pesquisa, seu desenvolvimento e análises.

A pesquisa de campo foi o momento de adentrar o universo empírico e explorar a realidade do objeto de estudo, correspondendo ao momento de coleta de dados, alinhada ao propósito do que se buscava conhecer. Para análise dos dados coletados foram selecionadas cinco categorias: carga de trabalho; avaliação docente; relação com a gestão escolar; autonomia docente; e remuneração e carreira.

Essa fase da coleta de dados foi desenvolvida de forma integrada com a pesquisa: “As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil⁵”, do Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO UFMG), tendo em vista o diálogo e a inserção do objeto de estudo da tese com a investigação mais ampla de articulação internacional.

Dessa maneira, os instrumentos de coleta de dados e análise foram compartilhados. Para a obtenção das informações empíricas foi utilizado o questionário de tipo *survey* e a técnica de grupo focal, orientado por um roteiro. Para a análise dos dados, em relação aos aspectos quantitativos, foram empregadas técnicas de tratamento estatístico, e para o exame qualitativo, usou-se a análise de conteúdo com ajuda do *software NVivo*⁶, versão 12.

O questionário *survey* é utilizado na obtenção de dados para análise quantitativa sobre características, ações ou opiniões de um grupo de pessoas (amostra), que representam parte de um conjunto maior (universo). No caso dessa pesquisa, o universo é compreendido pelos professores do Ensino Médio de Escolas Cidadãs, que trabalham em RDDI e a amostra é composta pelos professores das Escolas Cidadãs, sorteadas para participar da pesquisa.

A pesquisa *survey* é apropriada para responder questões do tipo “o quê?”, “por quê?”, “como?” e “quando?”, cujo objeto de estudo ocorre no presente ou no passado recente (Freitas et al., 2000). Segundo Duarte (2010, [s/p]), ela é utilizada em pesquisas sociais que, “objetivamente, visam descrever, explicar e/ou ex-

5 As condições de oferta da Educação Básica pública em quatro estados do Nordeste do Brasil, coordenação Prof.a Dr.a Dalila Andrade Oliveira. COEP/UFMG 15185819.2.0000.5149. A pesquisa tem como objetivo identificar e analisar as condições de oferta da Educação Básica em quatro estados da região Nordeste, com o intuito de subsidiar políticas públicas que promovam sua melhoria. A pesquisa é financiada pelo Edital Universal CNPq, 2018, com o título As políticas de responsabilização e seus efeitos sobre o trabalho docente em contexto de acentuada desigualdade social, Processo n°: 420950/2018-4.

6 N’Vivo é um programa de computador que serve para ajudar na análise qualitativa dos dados com ferramentas de trabalho capazes de lidar com documentos em diferentes formatos, facilitando a organização das discussões do grupo focal e outros processos de análise.

plorar características ou variáveis de uma população por meio de uma amostra estatisticamente extraída desse universo”.

O grupo focal, técnica utilizada na coleta dos dados, serviu para apreender dos professores percepções, sentimentos e ideias que colocaram à vista uma diversidade de fatores, aspectos emocionais e peculiaridades, que ajudaram a entender com mais profundidade o cenário real em que se processa o trabalho docente. De acordo com Bardin (2016), a análise de conteúdo aplicada nos grupos focais, com perspectiva qualitativa e determinada por categorias, surgiu no século XIX nos Estados Unidos, no campo da sociologia e psicologia, tendo como função realizar uma exposição crítica dos discursos. Segundo Gatti (2012), o grupo focal revela representações, hábitos, crenças, valores e outros aspectos que reverberam ideias e práticas divergentes e convergentes das pessoas no seu cotidiano.

O questionário, *on-line* e autoaplicado, foi disponibilizado para os respondentes entre os meses de agosto de 2021 a abril de 2022, correspondendo ao período de pandemia da Covid-19, em que as escolas estavam fechadas e os professores trabalhavam de maneira remota de suas casas. Seu envio foi realizado com o apoio da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia e com o contato direto com o grupo gestor das escolas, por meio de telefone e *e-mail*. Infelizmente, por dificuldades na comunicação e diante das demandas do ensino remoto, muitos professores não conseguiram responder o questionário. No começo de 2022, com o avanço da vacina e a diminuição das mortes causadas pela Covid-19, as escolas começaram a se reorganizar para o retorno das aulas presenciais, assim foi possível visitar algumas delas e convidar os professores a responder o questionário.

Foram realizados dois grupos focais, em formato virtual pela plataforma Zoom, com professores de Escolas Cidadãs localizadas na cidade de João Pessoa. A presença de professores efetivos foi mais preponderante no primeiro dia; no segundo dia professores em contrato temporário estiveram em maioria. Dessa maneira, foi possível explorar questões atinentes às diferentes formas de contratação de trabalho. A análise buscou o que se apresenta por trás do significado das palavras, procurando elucidar a mensagem e compreender a realidade daquilo que se objetiva com a pesquisa.

Interpretação dos resultados

Foram coletadas respostas de docentes de nove escolas localizadas nas quatro mesorregiões do estado da Paraíba (Zona da Mata, Agreste, Borborema e Sertão). A totalização da participação foi de 67 respondentes, com o seguinte perfil: 54% declararam ser do sexo masculino, 45% do sexo feminino e 1% outro/a. Sobre a raça ou cor, 52% marcaram parda, 27% branca, 18% preta e 3% amarela. A maioria possuía vínculo profissional como efetivo, correspondendo a 61%, enquanto 39% estavam contratados temporariamente. Quanto à maior titulação, sobressaíram docentes com especialização/*latu sensu* e com licenciatura.

Carga de trabalho

São diversas as atividades atribuídas aos docentes, cada uma delas reflete as demandas e característica do trabalho desenvolvido pelo professor no PEIPB, e, em conjunto, revelam sua complexidade. Pela quantidade de tarefas e o tempo estabelecido para seu cumprimento, muitos professores não conseguem dar conta de todas as tarefas durante o expediente escolar e ultrapassam a carga horária de trabalho. Diante deste contexto, os professores foram perguntados com que frequência trabalham a mais do que a carga horária estipulada. A resposta revelou que 16% dos professores disseram que nunca, 12% que raramente, 30% algumas vezes, 17% frequentemente e 25% sempre. Portanto, é possível perceber que a maioria dos docentes extrapola a carga horária de trabalho, seja por levar trabalho para casa ou passar do horário na escola ou trabalhar durante o tempo de intervalos e/ou almoço. Essa foi a mesma realidade apresentada nos grupos focais, com relatos de que os docentes são orientados a trabalhar no horário de intervalos ou de almoço para cumprir tarefas como a tutoria ou preenchimento do diário *on-line*.

Segundo informações coletadas nos grupos focais, apesar de trabalharem 40 horas semanais dentro da escola, falta tempo para os professores se dedicarem à preparação das aulas, pois é pouco o tempo para planejar, estudar e se atualizar. Boa parte das 12 horas para estudo e planejamento prevista em suas jornadas de

trabalho é consumida no preenchimento de documentos de acompanhamento pedagógico e administrativo. Soma-se a isso o fato de que muitas vezes têm que entrar em sala para substituir um colega que faltou, desorganizando assim seu seu planejamento, prejudicando o desenvolvimento de suas atividades e contribuindo para a sobrecarga de trabalho.

Uma das demandas que contribui para a sobrecarga do trabalho docente é a preparação dos estudantes para as avaliações externas, pois diante da preocupação da escola em alcançar a meta prevista para sua nota nas avaliações externas, todos são mobilizados a assumir o compromisso de alcançá-la, bem como contribuir para melhorar o índice de avaliação da educação do estado. Ao serem questionados no *survey* se realizavam atividades com os estudantes com o objetivo específico de prepará-los para as avaliações externas, os professores responderam em sua grande maioria que sim, durante todo o ano, correspondendo ao percentual de 92%, enquanto 5% responderam que sim, mas somente no mês anterior ao teste e apenas 3% marcaram que não.

Avaliação docente

No PEIPB, o processo de observação sobre o desenvolvimento do trabalho docente ocorre diante da instabilidade em relação à permanência dos professores nas escolas, condicionado à aprovação em avaliações de desempenho, ao cumprimento das bases pedagógicas e de gestão e à participação efetiva nas atividades de formação promovidas pela Secretaria de Educação. De acordo com o questionário aplicado aos professores de escolas em tempo integral do PEIPB, 92% dos docentes afirmaram que seu trabalho é avaliado na escola. Essa avaliação acontece pela Secretaria de Educação, pela equipe gestora, pelos colegas (outros professores), por si próprio (autoavaliação), por consultoria externa (empresa privada ou fundação) e outros. No questionário, os professores apontaram que as ferramentas ou fontes de informações mais utilizadas na avaliação docente são: a análise documental (50%), as conversas, discussões ou situações informais (45%) e a observação em sala de aula (42%).

Nos grupos focais, os documentos, instrumentos de acompanhamento pedagógico e administrativo, também foram citados

como importantes elementos na avaliação docente, indicando forte cobrança sobre seu cumprimento. Para os professores, a obrigação com aspectos administrativos e burocráticos no trabalho docente, às vezes aparenta ser mais importante que o próprio trabalho com os estudantes, por causa da exigência e do volume que consome boa parte do tempo que seria dedicado à preparação das aulas. Toda a atenção dada aos documentos está relacionada ao acompanhamento e controle do processo gerencialista da escola, no intuito de monitorar o cumprimento de metas e de estabelecer estratégias.

Outro questionamento feito aos professores foi se os resultados das avaliações externas eram utilizados para avaliar seu trabalho. 66% responderam que sim, que observam que o resultado dos testes repercute nas observações feitas sobre o seu trabalho, enquanto 33% responderam que não, que não sentem o reflexo do resultado dos testes. Nos grupos focais, os professores argumentaram no mesmo sentido do maior percentual indicado no questionário, assinalando ainda que a avaliação ocorre principalmente sobre o trabalho dos professores de português e matemática.

Percebeu-se que a avaliação docente no PEIPB, realizada principalmente pela equipe gestora em parceria com a Secretaria de Educação, funciona com vistas ao acompanhamento, controle e cobrança em relação aos aspectos pedagógicos e de gestão, mas também é utilizada para o desligamento ou permanência do docente na escola. Assim, os professores são pressionados a se adaptarem ao modelo de escola integral para permanecerem trabalhando na escola. A referência de avaliação para o desempenho docente segue o padrão estabelecido por metas e resultados da perspectiva gerencialista de gestão, em que os docentes são responsabilizados pelo sucesso ou fracasso dos estudantes, medidos nas notas alcançadas nos testes estandardizados. Alguns professores resistem e seguem fazendo uma autoavaliação, que utiliza como parâmetro o estudante e seu desenvolvimento nas aulas, pois, como foi colocado nos grupos focais, são eles que dão sentido e impulsionam o seu trabalho.

Relação com a gestão

Os professores foram questionados em relação à frequência com que eles consultam a equipe gestora quando têm algum problema e o quanto a equipe gestora os apoia quando necessitam. Os resultados revelaram o quanto os professores, em sua maioria, procuram a equipe gestora para ajudar a resolver algum contratempo e que essa equipe os ajuda na maioria das vezes que precisam. Percebeu-se que há uma significativa relação de parceria entre a equipe gestora e os professores.

A relação de parceria também se apresenta entre os professores, mostrando que em 58% das vezes houve um esforço cooperativo entre o corpo docente, 31% apontaram que essa ajuda mútua ocorreu frequentemente, 9% disseram que em algumas vezes e 2% raramente, mas nenhum docente colocou que o esforço cooperativo nunca aconteceu. O resultado mostra que apesar de as políticas de avaliação e responsabilização favorecerem a individualização da prática docente, os professores continuam trabalhando em equipe. Segundo os docentes, há uma sensação de vigilância e controle por parte da gestão através dos instrumentos de acompanhamento pedagógico, o que gera insatisfação e descontentamento, principalmente perante a importância dada ao mero cumprimento da tarefa, sem nenhum ou pouco retorno com relação à qualidade ou reconhecimento de um bom trabalho. A preocupação da gestão em acompanhar, monitorar e intervir no desenvolvimento do trabalho escolar segue um modelo de reordenamento da administração pública, orientada pela NGP para a eficiência e eficácia dos serviços, medidas através de relatórios e instrumentos de verificação sobre o cotidiano do trabalho escolar, bem como dos resultados alcançados pelos estudantes nas avaliações estandarizadas.

Assim, é possível considerar que a relação entre a gestão e os docentes ocorre no sentido da parceria e colaboração, mas baseada na perspectiva da prestação de contas com alcance de metas e resultados, no controle e monitoramento do trabalho por meio de instrumentos de acompanhamento pedagógico e administrativo. Isso revela uma contradição do projeto de gestão participativa, contrariada perante posturas autoritárias que não dialogam e

utilizam de práticas como assédio, perseguição e ameaças à permanência do profissional na escola.

Autonomia docente

Foi perguntado aos professores com que frequência se sentiram constrangidos em manifestar opiniões sobre questões políticas, religiosas e abordar temas ligados a gênero e sexualidade na sala de aula. Apenas 6% dos professores afirmaram que isso é um fato que se repete sempre e 10%, que ocorre com frequência. O que se percebe é que esse constrangimento não é um fato rotineiro, tendo em vista que 28% dos docentes responderam que ocorre algumas vezes e 21% que acontece raramente, enquanto 34% afirmam que essa situação nunca acontece.

A maior parte dos professores afirma que há autonomia para desenvolver o seu trabalho. Essa mesma percepção foi apresentada no segundo grupo focal, em que os docentes relataram existir autonomia para desenvolver seu trabalho com os estudantes, escolher o conteúdo a ser ensinado, a metodologia, a avaliação que vai aplicar, enfim, ele goza de liberdade para organizar seu trabalho. Porém, essa liberdade de escolha é limitada dentro dos parâmetros definidos pela escola, que determina alguns critérios que devem ser observados pelos professores na elaboração de seus Guias de Aprendizagem, pois a gestão faz frequentemente recomendações aos professores em relação ao ensino e à preparação dos estudantes para os testes em larga escala, sendo essas observações realizadas com mais ênfase aos professores de português e matemática.

A noção de que o modelo pedagógico da Escola Cidadã desenvolve uma educação voltada para o mercado de trabalho faz com que alguns docentes encaminhem uma perspectiva educacional diferente, com abordagem crítica e reflexiva sobre a desigualdade que está colocada na lógica do mercado e do empreendedorismo. Para isso, encontram “brechas” nas atividades em sala de aula ou no desenvolvimento de disciplinas eletivas da base diversificada, para poder desenvolver com mais liberdade o pensamento crítico dos estudantes. As disciplinas de Projeto de Vida e Estudo Orientado são mais rígidas, pois seguem um manual pré-estabelecido

para o desenvolvimento das aulas, mas é possível que na abordagem do conteúdo a aula alcance reflexões críticas.

Contudo, essa é uma questão complexa, pois como afirma Hypólito (2012) há certa contradição na afirmação dos professores, de que possuem autonomia sobre o seu trabalho diante das interferências das políticas de responsabilização e *accountability* sobre o trabalho docente. O que se observa é que os professores percebem, aparentemente, que continuam a gozar da autonomia docente, mas ela está condicionada à observação de determinados critérios, limitada diante dos procedimentos da gestão escolar gerencialista, pautada no monitoramento do trabalho e alcance de resultado nas avaliações externas.

Remuneração e carreira

No questionário, os professores foram perguntados quanto ao grau de satisfação em relação ao salário que recebem. O resultado geral demonstra que 37% dos docentes estão insatisfeitos com o valor que recebem por trabalhar em tempo integral, mas esse valor é apenas 3% a mais que o percentual de 34% dos que estão nem insatisfeitos e nem satisfeitos, enquanto 29% assinalaram estarem satisfeitos.

Os professores também foram perguntados quanto ao grau de satisfação em relação à estrutura de progressão da carreira, ou seja, ao Plano de Cargo, Carreira e Remuneração (PCCR). O resultado leva em consideração a resposta dos professores efetivos a quem se aplica o PCCR, a maior parte dos professores assinala que se sente insatisfeito com o PCCR, alcançando o percentual de 50%, enquanto 14% indicaram satisfação e 36% nem insatisfeito e nem satisfeito.

A política de bonificação, que premia os profissionais da escola com ganhos financeiros, é vista como uma oportunidade de elevar o rendimento no final do ano, um décimo quarto salário. Contudo, essa é uma política de base meritocrática que desagrega, divide e individualiza os profissionais em busca de uma premiação e coloca em disputa as escolas que concorrem para atingir melhores índices, às vezes maquiados, para garantir a bonificação financeira e o nome na lista das escolas premiadas. A maioria dos

professores participantes da pesquisa considera injusto (42%) e muito injusto (27%) o recebimento de melhor remuneração em escolas mais bem avaliadas, ou seja, 69% não estão de acordo com essa disparidade, enquanto 31% pensam ser justo (14%) e muito justo (17%).

Conclusões

A compreensão alcançada pela tese em relação aos impactos dessa política sobre a profissionalidade dos professores do Ensino Médio em RDDI, a partir das mudanças no processo de regulação do trabalho docente no PEIPB, expressa-se na intensificação e autointensificação do trabalho com diminuição do tempo dedicado à preparação das aulas e estudos. Isso leva à redução do trabalho intelectual do professor e ao aumento do pragmatismo na sala de aula pela utilização de instrumentos técnicos de ensino; ao adoecimento e à rotatividade de profissionais na escola, o que prejudica o andamento do trabalho coletivo. Contribui, ainda, para o aumento de demandas burocráticas, que repercute em preocupações com prazos e entrega de documentos, que mais servem para monitoria e controle sobre o trabalho que para a melhoria da oferta educacional. Outro aspecto a ser mencionado é com relação à diminuição de processos criativos e envolvimento com o trabalho pedagógico da escola, diante de instabilidades e falta de política de valorização docente com condições adequadas de trabalho e motivação com a remuneração e o plano de carreira.

A tese constatou que os docentes em RDDI percebem as demandas apresentadas, diante da organização do tempo na escola integral, como sobrecarga de trabalho que dificulta o cumprimento de todas as suas atribuições. Essa sobrecarga dificulta a realização de suas atividades profissionais com mais zelo e atenção, consumindo, muitas vezes, parte do tempo de descanso e de lazer, revelando uma intensificação do trabalho docente que tem como consequências o adoecimento, o desenvolvimento de processos de autointensificação e a rotatividade constante dos profissionais da escola. Esta inferência ressalta uma realidade diagnosticada no momento de projeção da pesquisa, que confirma percepções iniciais e corrobora com resultados indicados na revisão biblio-

gráfica sobre o gerencialismo empresarial na educação, a intensificação do trabalho docente em precárias condições de trabalho, a presença de política de responsabilização docente e escolar, baseada no resultado dos estudantes em avaliações estandardizadas e o estreitamento curricular.

Referências

- Adrião, T. (2017). A privatização da Educação Básica: considerações sobre a incidência de corporações na gestão da educação pública. Em Araújo, L. & Pinto, J. M. (org.). *Público x Privado em tempos de Golpe*, 16-37. Fundação Lauro Campos.
- Apple, M. W. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Artes Médicas.
- Araújo, A. C. C. de, Lima, F. B. T. de, Sousa Junior, L. (2020) A gestão da rede estadual de ensino da Paraíba por organizações sociais: tensões e desafios. *Roteiro*, (45) 1-26.
- Bardin, L. (2016). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Barroso, J. (2005). O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. *Educ. Soc.*, 26 (92), 725-751.
- Courtois, B. et al. (1996). Transformations de la formation et recompositions identitaires en entreprise. In Barbier, J.-M., Berton, F.; Boru, J. J. (coord.). *Situations de travail et formation*, 165- 201. L’Harmattan.
- Dagnani, E. (2004). Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. *Política e Sociedade*, 3(5), 139-164.
- Decreto nº 36.408, de 30 de novembro de 2015 (2015). Cria a Escola Cidadã Integral, institui o Regime de Dedicção Docente Integral – RDDI e dá outras providências. João Pessoa Terça-feira, 01 de dezembro de 2015. <https://tinyurl.com/ypbuaxzx>.
- Decreto Nº 36.409, de 30 de novembro de 2015 (2015). Cria a escola cidadã integral técnica, institui o regime de dedicação docente integral – rddi e dá outras providências. João Pessoa Terça-feira, 01 de dezembro de 2015. Disponível em: [https:// tinyurl.com/yjzxm2hb](https://tinyurl.com/yjzxm2hb).
- Duarte, M. B. T. (2010). Gestor educacional, gestor escolar. In Oliveira, D. A.; Duarte, A. M. C.; Vieira, L. M. F. *Dicionário: Trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação.
- Duarte, N. (2001). As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 35-40.
- Freitas, H. et al. (2000). O método de pesquisa survey. *Revista de Administração*, 35(3), 105-112.

- Freitas, L. C. D. (2016). Três teses sobre as reformas empresariais da educação: perdendo a ingenuidade. *Cad. Cedes*, 36(99), 137- 153.
- Gatti, B. A. (2012). *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Liber Livro.
- Instituto de Corresponsabilidade Pela Educação (2015). *Modelo pedagógico*. Princípios educativos. Recife.
- Lei Nº 10.640, de 31 de julho de 2023. (2023). Institui o programa escola em tempo integral. Presidência da República, Brasília, DF, 31 de julho de 2023. <https://tinyurl.com/3vv77a3r>.
- Lei Nº 11.100, de 06 de abril de 2018 (2018). Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, PB, 12 de abril de 2018, nº 16.596. <https://auniao.pb.gov.br/doi>.
- Lei nº 11.314, de 11 de abril de 2019. (2019). Diário Oficial do Estado da Paraíba, João Pessoa, PB, 12 de abril de 2019, nº 16.848. <https://auniao.pb.gov.br/doi>.
- Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. (2017). Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República, Brasília, DF, 17 de fevereiro de 2017. <https://tinyurl.com/ye2yb24h>.
- Lei nº 10.488, de 23 de junho de 2015 (2015). Plano Estadual de Educação da Paraíba (2015-2025). <https://tinyurl.com/8dcdd2s4>.
- Ludke, M. & Boing, L. A. (2010). Profissionalidade docente. In Oliveira, D. A., Duarte, A. C., Vieira, L. F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).
- Martins, E. M. & Krawczyk, N. R. (2018). Estratégias e incidência empresarial na atual política educacional brasileira: O caso do movimento ‘Todos Pela Educação’. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(1), 4-20.
- Moura, S. A. (2022) Incidência de atores privados e de processos de privatização na política educacional do estado da Paraíba. [Tese de doutorado]. Universidade Federal da Paraíba.
- Oliveira, D. A. (2010). Os trabalhadores da educação e a construção política da profissão docente no Brasil. *Educar em Revista*, n. especial 1, 17-35.
- Oliveira, D. A. (2015). Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, 36 (132), 624-646.

- Oliveira, D. A. (2018). A reestruturação da profissão docente no contexto da nova gestão pública na América Latina. *Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.*, 27(53), 43-59.
- Oliveira, D. A., Pereira Junior, E. A., & Souza, J. (2023). Differential valuation of portuguese and mathematics teaching: the influence of accountability policies. In: *SciELO Preprints*. <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7364>
- Parecer nº 5/2011, de 4 de maio de 2011 (2011). Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.
- Plano Nacional De Educação PNE 2014-2024 (2014). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- Ramos, M. N. (2005). O público e o privado na educação profissional: as políticas do MEC. In Adrião, T.; Peroni, V. (org.). *O público e o privado na educação: interfaces entre Estado e sociedade*, 31-56. Xamã.
- Rede Escola Pública e Universidade & Grupo Escola Pública e Democracia. (2024). *Primeira geração de concluintes avalia o “Novo Ensino Médio”* [Nota Técnica]. REPU / Gepud.
- Resolução nº 2/2012, de 30 de janeiro de 2012 (2012). Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica.
- Rodrigues, A. C. S. & Honorato, R. F. de S. (2020). Redes de política de educação integral da Paraíba: fluxos e influências neoconservadoras e neoliberais. *Roteiro*, (45), 1-32.
- Silva, A. F. et al. (2019). A política educacional para a Educação Básica no estado da Paraíba (2011-2018). Em: Oliveira, D. A., Duarte, A.
- M. C.; Rodrigues, C. M. L. (org.) *A política educacional em contexto de desigualdade: uma análise das redes públicas de ensino da região nordeste*, 255-300. Mercado de letras.
- Silva, H. R. (2022) A regulação do trabalho no Programa de Educação Integral da Paraíba: a percepção dos docentes. [Tese de doutorado]. Universidade Federal da Paraíba.
- Spring, J. (2018). *Como as corporações globais querem usar as escolas para moldar o homem para o mercado*. Vide Editorial.
- Verger, A.; Parcerisa, L.; Fontdevila, C. (2018). Crescimento e disseminação de avaliações em larga escala e de responsabilizações baseadas em testes: uma sociologia política das reformas educacionais globais. *Revista da FAEEBA Educação e Contemp.*, 27 (53), 60–82.

Capítulo 5

La gestión directiva en instituciones educativas inclusivas¹

Gestão diretiva em instituições de educação inclusiva²

Karina Elizabeth Medina

Universidad Católica de Córdoba

Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-0997-0586>

Kari39arg@gmail.com

María Alejandra Grzona (Asesora de tesis)

Universidad Católica de Córdoba

Argentina

<https://orcid.org/0009-0000-0558-8796>

magrizona@gmail.com

Resumen

El presente capítulo aborda, en esencia, el estudio realizado sobre la gestión directiva, características de liderazgo, en relación con las dimensiones: cultura, política y práctica, en instituciones educativas inclusivas de nivel primario y secundario, gestión estatal y privada pertenecientes a las localidades de las Sierras Chicas de

1 Capítulo elaborado considerando la inclusión de fragmentos de la tesis titulada “La Gestión Directiva en Instituciones Educativas Inclusivas de la Provincia de Córdoba, Localidades de Sierras Chicas, en el Período Comprendido entre el 2019-2020” para obtener el título de Doctor en Educación Facultad de Educación de la Universidad Católica de Córdoba. Enviado 23/05/2023 https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/view/creators/Medina=3AKarina_Elizabeth=3A=3A.html.

2 Capítulo elaborado considerando a inclusão de fragmentos da tese intitulada “Gestão de Diretrizes em Instituições Educacionais Inclusivas da Província de Córdoba, Localidades de Sierras Chicas, no Período Entre 2019-2020” para obtenção do título de Doutor em Educação Faculdade de Educação da Universidade Católica de Córdoba. Enviado em: 23/05/2023 https://pa.bibdigital.ucc.edu.ar/view/creators/Medina=3AKarina_Elizabeth=3A=3A.html.

la Provincia de Córdoba. Para la recolección de datos de carácter cualitativo se seleccionó la modalidad de entrevista semiestructurada destinada a directivos y/o equipo de gestión, con preguntas abiertas guiada por un enfoque que delinearon un conjunto de temas para ser explorado. Se implementó también, el cuestionario número uno correspondiente al Índice de inclusión y el Análisis de documentación. Entre los resultados se observó que los miembros de las comunidades educativas seleccionadas otorgan un valor significativo a la coordinación entre los miembros del equipo directivo; a la organización de recursos, apoyos, a las relaciones interpersonales, la comunicación, el trabajo en red y a los dispositivos que constituyen el aspecto de la accesibilidad en las instituciones para el bienestar de todos. También, la importancia que se le confiere a los valores y principios que se ponen en juego en cada institución según su cultura y que permiten el desarrollo de comunidades educativas más inclusivas.

Palabra clave: Gestión directiva; Educación Inclusiva; Liderazgo; Instituciones educativas.

Resumo

Este capítulo aborda, em essência, o estudo realizado sobre gestão gerencial, características de liderança, em relação às dimensões: cultura, política e prática, em instituições de ensino inclusivas de nível primário e secundário, gestão estatal e privada pertencentes às localidades das Serras Chicas da Província de Córdoba. Para a coleta de dados qualitativos, foi selecionada a modalidade de entrevista semiestruturada para gestores e/ou equipes gestoras, com questões abertas norteadas por uma abordagem, que delineou um conjunto de temas a serem explorados. Também foram implementados o questionário número um correspondente ao Índice de Inclusão e análise documental.

Entre os resultados, observou-se que os membros das comunidades educativas selecionadas atribuem valor significativo à coordenação entre os membros da equipa gestora; à organização dos recursos, dos suportes, das relações interpessoais, da comunicação, do networking e dos dispositivos que constituem o aspecto da aces-

sibilidad nas instituições para o bem-estar de todos. Além disso, a importância dada aos valores e princípios que são postos em prática em cada instituição de acordo com a sua cultura e que permitem o desenvolvimento de comunidades educativas mais inclusivas.

Palabra chave: Gestão gerencial; Educação inclusiva; Liderança; Instituições educativas.

Introducción

A la luz de diferentes aportes conceptuales, se realizó un recorrido sobre temas concernientes a educación, inclusión, instituciones educativas, gestión y liderazgo, teniendo en cuenta también la articulación existente con los marcos normativos internacionales, nacionales, provinciales y por sobre todas las cosas, alineados al paradigma de los derechos humanos. La Asamblea General de las Naciones Unidas, Proclama la Declaración Universal de Derechos Humanos como ideal común por el cual todos los pueblos y naciones deben garantizar el reconocimiento y aplicación de estos. Es decir, los estados miembros se comprometen a asegurar el respeto universal y efectivo a los derechos y libertades fundamentales del hombre, entre ellos el derecho a la educación.

Para llevar a cabo la investigación se implementó una metodología cualitativa. El estudio fue descriptivo. Dentro de las unidades de análisis se tuvieron en cuenta a los equipos directivos de tres instituciones educativas de nivel primario y secundario, de las Sierras Chicas, equipos directivos de aquellas instituciones educativas que se autoperciben o denominan inclusivas, teniendo en cuenta la importancia de valorar el saber situado, la concepción que surge desde “el sentir” de las mismas y que responde a la propia construcción respecto a la identidad, como producto de la respuesta del contexto y la mirada que tiene el entorno sobre las mismas, en relación con el concepto de inclusión.

Se identificaron aspectos relacionados a la dinámica de la gestión, al perfil de liderazgo, a la distribución de responsabilidades y a la perspectiva en relación con la inclusión. Así mismo, se analizaron también, relación con los conceptos e ideas que conforman

el Proyecto Educativo Institucional (P.E.I) y con la representación de los miembros del equipo educativo.

Los resultados obtenidos del análisis permitieron describir de manera detallada, las características de gestión de las instituciones y cómo las mismas posibilitaron y favorecieron la construcción de instituciones inclusivas.

Educación para todos. Instituciones educativas

La educación es un derecho humano fundamental (Naciones Unidas, 1948) que supera las barreras de la desigualdad y garantiza un desarrollo sostenible, es en sí un procedimiento dialéctico en el cual la persona, en interrelación con el medio natural y humano, va desplegando sus potencialidades en vistas a su planificación de vida. Esto supone, desde una mirada inclusiva, que la educación brinda las oportunidades que garantizan la formación integral en valores, como el respeto a la diversidad, la igualdad, la responsabilidad y el bien común, entre otros.

La esencia de la educación reside en la esencia misma del hombre y reconoce como objetivo intrínseco la formación de este. Es una práctica social transformadora de la realidad y por ello cumple una función política (González de Zuttión, 2006). Esta práctica implica también las acciones de cada individuo, las actitudes, emociones, es un proceso que generalmente es liderado por una figura de gran autoridad, como lo representan los actores de la comunidad educativa, maestros, la familia y los directivos. Es decir, no se trata sólo de aquello que se dice con palabras, sino de aquello que se hace en actos.

La inclusión es un enfoque basado en principios para la mejora de la educación y la sociedad. Está vinculado a la participación democrática dentro y fuera de la educación, no se trata de un aspecto de la educación relacionado con un determinado grupo de estudiantes. Tiene que ver con la coherencia en las actividades de mejora e innovación que, habitualmente, se llevan a cabo en las instituciones educativas bajo una variedad de iniciativas para que converjan en la tarea de fomentar el aprendizaje y la participación de todo el mundo (Booth y Ainscow, 2015).

La UNESCO (2009) define la educación inclusiva como el proceso de identificar y responder a la diversidad de las necesi-

dades de todos los estudiantes, favoreciendo la participación en el aprendizaje, en las culturas y las comunidades, reduciendo la exclusión en la educación. Involucra cambios y transformaciones en los contenidos, estructuras y estrategias, con una visión común que incluye a todos los estudiantes, respetando su edad cronológica y con la convicción que es el sistema regular, el responsable de educar a todos.

Los cambios en los escenarios sociales impactan en las instituciones educativas, las cuales necesitan estar preparadas para poder gestionarlos. Uno de los principales desafíos que enfrentan, hace referencia al modo de gestionar en la “diversidad”, entendiendo a la misma como una condición inherente al ser humano, relacionado a su cultura, religión, situación personal, de discapacidad, de estilos y modos de aprendizaje, necesidades específicas de apoyo, entre otras. Esto se transforma entonces en una de las principales preocupaciones de la gestión directiva que enfrenta una realidad donde existen controversias en la actuación educativa y social. Si bien, nos encontramos discutiendo sobre cómo desarrollar una sociedad más inclusiva, en la mayoría de las instituciones se observan dinámicas en las que se pretende conformar grupos, aulas de estudiantes con similares características sociales, económicas, culturales, de capacidades y condiciones, es decir, que se organiza desde la homogeneidad y no desde la diversidad.

Hablar de instituciones educativas inclusivas conlleva un cambio y transformación en tres dimensiones: en la cultura, en la política y en la práctica. Es decir, es un proceso que involucra la intervención tanto en el orden de la gestión institucional como en el servicio que brinda.

El derecho a la educación es innegable, sin excepción alguna, y esto implica un desarrollo personal que se constituye con un otro, en su dignidad humana. Un otro que es un par, de similar edad, interés, etapa, contexto cultural, un otro que nos permite entender que somos iguales pero diferentes, con derecho a desarrollar los talentos y capacidades en consonancia con las necesidades personales.

La gestión directiva en instituciones educativas inclusivas debe facilitar estos procesos. Sin embargo, el recelo manifiesto

hacia nuevas concepciones que espera llegar a ser una concepción dominante, se evidencia en las prácticas institucionales y del aula, en las relaciones interpersonales, en la didáctica, en el currículo y en los valores que se construyen institucionalmente, que no constituye un proceso simple de implementar.

Como menciona Arnaiz (2005), “lo verdaderamente importante es que impregnen y cambien los pensamientos, actitudes y se traduzcan en nuevos planteamientos de solidaridad, de tolerancia y en nuevas prácticas educativas que traigan consigo una nueva forma de enfrentarse a la pluralidad y a la multiculturalidad del alumnado” (p. 43).

La Declaración de los Derechos Humanos, Asamblea General (1948), en su Artículo 26, afirma que la educación es un derecho de todos, que debe ser accesible y tiene por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. Entonces, cada acción debe responder a los principios universales, en todas sus dimensiones, generando ambientes, servicios, programas y tecnologías accesibles, para que puedan ser utilizadas por la mayor cantidad de personas. Por lo tanto, las prácticas docentes, la gestión institucional y la gestión curricular, no pueden quedar ajenos a los mismos. La inclusión exige un esfuerzo especial en los casos de niños/as marginados y desfavorecidos que tienen un alto riesgo de exclusión.

Esta desigualdad manifiesta y vivenciada por algunos grupos dentro del escenario educativo, se constituye en uno de los desafíos más importantes del sistema, ya que, en muchos casos, el acceso, la permanencia y el egreso de la educación formal, depende mucho más del origen o condición del estudiante que de sus propias competencias.

Las instituciones educativas para ser inclusivas requieren de una serie de cambios en torno a la percepción de las diversas características de los estudiantes, como así también, en las prácticas educativas, pero por sobre todas las cosas, necesitan reflexionar sobre aquellas actitudes fundamentales acerca de la educación y, por consiguiente, de la educación de aquellos estudiantes que han sido excluidos o marginados por diversas causas (Inclusión International, 2006).

Para el logro de este propósito se requiere que el gobierno y las autoridades educativas en todos los niveles del sistema reformulen la manera de aproximarse al currículo, consideren los apoyos necesarios para los docentes, optimicen los mecanismos de financiación, mejoren las estructuras edilicias, modifiquen el ambiente y clima institucional y generen un liderazgo basado en la cooperación y colaboración. Una institución inclusiva preserva los vínculos, crea un ambiente sano de trabajo, con respeto entre todos, respeto en el trato, respeto por la manera de pensar y sentir, con responsabilidad moral por la tarea y por quienes forman parte de la comunidad.

Las instituciones educativas, en general, se encuentran en un proceso continuo y permanente de cambio, atravesados por el principio de inclusión y por el paradigma de derechos, cuya característica universal nos acompaña a todos.

Si bien, podemos observar que aún en la mayoría de las escuelas las dimensiones: cultura, política y práctica, responden a un paradigma tradicional de la educación, existe una mayor conciencia y decisión para lograr una educación que sea para todos. Quién sabe, tan solo se trate de recuperar el verdadero valor de ser esencialmente humanos.

Gestionar y liderar para la inclusión

La gestión directiva representa una de las figuras más relevantes en los procesos de transformación de las instituciones educativas. Es un pilar fundamental en la organización, planificación y ejecución de las acciones y también para generar y motivar el compromiso de toda la comunidad educativa en la construcción de una institución educativa inclusiva. Para liderar procesos inclusivos debe anclar sus principios en los derechos humanos y en la ética profesional.

El directivo debe favorecer y crear un clima organizacional de apoyo en las diferentes dimensiones institucionales y transformar los conceptos en acción a través de las capacidades, habilidades y prácticas en su trabajo cotidiano.

Las instituciones educativas mejoran en su calidad de servicio, sí en sus políticas internas, brindan la oportunidad a los directivos

para desarrollar capacidades de gestionar eficazmente, en cada una de las dimensiones institucionales, pero principalmente en la pedagógica, con una mirada en los procesos del aula. La gestión directiva influye significativamente en la construcción y desarrollo de instituciones con una identidad inclusiva.

La gestión es importante, un director o directora para el cambio tiene que ser un soñador, un visionario, pero tiene también que tener los conocimientos, destrezas y capacidades para convertir ese sueño en un plan de acción realista, con estrategias útiles. De esta forma, no hay que despreciar la formación técnica de los directivos. (Murillo, 2006).

Pero, no hay que olvidar que un directivo que no es un líder nunca puede cambiar la escuela; un directivo que no es un buen gestor puede, con el apoyo de otras personas, conseguir cambiar el centro.

Las actitudes de los equipos de gestión pueden facilitar u obstruir desde la tarea, rol y función, la construcción de una institución educativa inclusiva, es decir, que se necesitan líderes efectivos cuyas competencias favorezcan estos procesos.

En este escenario se requiere de un proceso reflexivo que permita el análisis de los cambios y evolución de la institución, para la búsqueda de soluciones a los conflictos y la implementación de un plan estratégico, conducente al desarrollo organizacional (Carrasco, 2018).

Según Booth y Ainscow (2002), la gestión escolar, las estrategias de aprendizaje que se utilizan en el aula y las expectativas de los profesores, entre otros, son factores que pueden favorecer o dificultar el desarrollo y aprendizaje de los alumnos y su participación en el proceso educativo.

Así, la gestión abandona su característica centralista y jerárquica, para transformarse en un eje transversal a todas las dependencias de la institución educativa propiciando la horizontalidad, el diálogo, la circulación de información y la construcción colectiva. Un director de una institución educativa inclusiva tiene más probabilidad de ser efectivo en la toma de decisiones si se apropia de criterios y herramientas de planificación que les permiten administrar la diversidad de su contexto y entenderla como una oportunidad de aprendizaje (Operti, 2017).

El tipo, forma y dinámica de la gestión, como las actitudes y aptitudes de quienes conforman los equipos de gestión, pueden funcionar y ser una influencia positiva o negativa para la construcción de una comunidad educativa inclusiva.

Determinadas formas de gestión son más eficaces que otras. Estas se focalizan en la conformación de lazos, redes y comunidades de estudiantes, docentes y padres que se vean fortalecidas. Facilitan la comprensión de la cultura educativa en las familias y reconocen que las decisiones sobre las mejoras institucionales implican un razonamiento moral, político y técnico (UNESCO, 2017).

Gestionar se relaciona con el ejercicio de potenciar, administrar y optimizar lo que se tiene o lo que se puede llegar a tener, mientras que liderar es ir más lejos, es sostener una dinámica innovadora, rica y creadora con la organización y con el equipo, que implique la mejora continua.

Podemos pensar que el liderazgo es una competencia de aquel que gestiona y para gestionar escuelas inclusivas es necesario el desarrollo de un liderazgo sostenible, distribuido y colaborativo para poder construir un liderazgo inclusivo que tenga como mira una “escuela para todos” (Batanero y Fernández, 2013).

Según Hargreaves y Fink (2008), el liderazgo y las mejoras educativas sostenibles, preservan y desarrollan el aprendizaje profundo para todo lo que se extiende y perdura, de forma que no se perjudique a quienes nos rodean y se genere un auténtico beneficio para ellos, hoy y en el futuro. Este tipo de liderazgo se rige bajo siete principios fundamentales: profundidad, duración, amplitud, justicia, diversidad, iniciativa y conservación. El sistema educativo, las instituciones, deben fomentar un aprendizaje que implique una mirada hacia el otro y junto al otro, que genere el desarrollo del conocimiento de manera colaborativa, que permita un aprendizaje en la diversidad, promover el desarrollo de los recursos con respeto a la historia y prever de sentar las bases que sostengan el cambio.

En relación con este concepto, es importante tener en claro que, para gestionar escuelas inclusivas, ese liderazgo también debe ser inclusivo y distribuido. Essomba (2006), define el liderazgo inclusivo como aquel donde el líder debe situar las relacio-

nes humanas en el centro de la acción y percibir la comunidad educativa como un sistema abierto de relaciones interdependientes y complejas. Entonces, podemos decir, que el liderazgo inclusivo, es distribuido, colaborativo y democrático, entendido como un proceso colectivo en el cual cada uno de los miembros de la comunidad educativa, está incluido.

Es decir, se requiere de un sistema flexible, que respete la diversidad como un valor que forma parte de la esencia humana, que logre eliminar las barreras tanto físicas, actitudinales, de acceso, de comunicación y socialización, que proporcione los apoyos, que fomente la convivencia, que promueva el trabajo en equipo y potencie el liderazgo inclusivo.

Las instituciones educativas pueden aprender y crecer apoyando el desarrollo de la gestión y liderazgo inclusivo a través de la formación de aquellos que se desempeñan o desempeñarán en este rol, promoviendo el perfeccionamiento de las capacidades que generen el compromiso con los valores inclusivos (UNESCO, 2017).

La gestión, a través de un liderazgo sostenible desarrolla y favorece el trabajo en equipo, pero con libertad en la gestión; libertad entendida como el hecho de compartir la decisión para tener la autonomía de encontrar los medios, que no es lo mismo que decidir por sí solo.

Sólo será posible garantizar una educación de calidad para todos, un contexto inclusivo, si los equipos directivos, los equipos de gestión, se comprometen con la transformación de la cultura institucional, que implica reformular el modelo de dirección que, hasta el momento, caracteriza al general de las instituciones educativas. Es decir, un modelo de dirección constituido en valores inclusivos puede cambiar la escuela e impactar en la sociedad.

Diseño metodológico

El enfoque perseguido del presente trabajo planteó un diseño descriptivo, ya que el objetivo principal fue conocer e identificar situaciones, costumbres, actitudes a través de la descripción de actividades, acciones y procesos.

La recolección de datos como el procedimiento de sistematización y análisis tuvo un carácter cualitativo. Se aplicaron

entrevistas semiestructuradas a los directivos o equipos de gestión y un cuestionario, N ° 1, del Índice de Inclusión a los diferentes actores de cada institución seleccionada.

Esta última herramienta mencionada, es una guía que permite analizar el estado de situación de las instituciones educativas en relación con tres dimensiones institucionales: la política, la cultura y la práctica y de esta manera conocer aquellos aspectos que son necesarios mejorar.

También se realizó el análisis documental de los Proyectos Educativos Institucionales (P.E.I). Las técnicas posibilitaron la triangulación de datos para lograr confiabilidad y validez a la investigación.

Se establecieron categorías y subcategorías que fueron codificadas con el programa ATLAS. ti 9 (2020), herramienta que permite al investigador agilizar algunas actividades implicadas en el análisis cualitativo y la interpretación como, por ejemplo, la segmentación del texto en pasajes o citas, la codificación o la escritura de comentarios y anotaciones (Muñoz Justicia y Sahagún Padilla, 2017). Se clasificaron las citas en función de estas categorías y, por último, se realizó la síntesis de las citas por categoría y subcategorías analizadas.

FIGURA I. Categorías y subcategorías de Análisis

Dimensiones	Categorías	Subcategorías
Cultura	Cultura y política inclusiva	Inclusión/ educación inclusiva
		Innovación /innovación educativa
		Valores y principios
		Cultura/ cultura inclusiva
Práctica	Práctica y Cultura	Prácticas/prácticas inclusivas
		Instituciones/escuelas inclusivas
Política	Política y práctica	Liderazgo sostenible / inclusivo
		Gestión/gestión directiva inclusiva
		Políticas/ política inclusiva

Nota: elaboración propia.

Para el desarrollo de la investigación, se utilizó como procedimiento metodológico una lógica hipotética-deductiva, que tiene como propósito responder al siguiente interrogante:

¿Cómo se desarrolla la gestión directiva en relación con las normativas emanadas de las políticas educativas, la organización interna, las responsabilidades y la relación entre dimensiones, en las instituciones educativas inclusivas de tres ciudades de las localidades de Sierras Chicas?, es decir, conocer sobre la gestión directiva en instituciones educativas inclusivas, instituciones que se reconocen y cuyas comunidades las reconocen como tales.

Resultados

A partir de la información recabada en las entrevistas, en el cuestionario N ° 1 Índice de Inclusión y el Análisis de los Proyectos Educativos Institucionales, podemos arribar a los siguientes resultados:

Respecto a los procedimientos o métodos por los cuales cada miembro del equipo directivo accede o accedió a su cargo, los mismos describen procesos que responden a requerimientos legales y establecidos por la normativa correspondiente, ya sea que corresponda a la gestión estatal o a la gestión privada. Además, todos expresan el valor y la responsabilidad que eso significa. Este aspecto, claramente manifiesta la importancia de los procesos democráticos, justos y que se ajustan a la norma, reconociendo la antigüedad, la formación, los antecedentes profesionales.

En relación con el significado que tiene para cada uno el rol y función que ocupan, aparecen palabras como responsabilidad, servicio, facilitador de procesos, liderazgo positivo.

Cuando se pregunta sobre los colaboradores de la gestión, los equipos mencionan a actores directos e indirectos. Directos son los miembros del equipo directivo, pueden ser los vicedirectores y coordinadores, luego mencionan a responsables de departamentos, áreas, sectores de la administración y encargados de algunos proyectos. Esto demuestra cómo se delegan ciertas funciones y tareas, cómo se concibe a la gestión desde una perspectiva más horizontal. Queda claro, a través de sus palabras, que consideran a los docentes como los verdaderos hacedores de los procesos.

En cuanto a las normativas y resoluciones, las acciones que lleva a cabo el equipo directivo es analizarlas primero, entenderlas dentro del contexto propio, compartirlas e informar a toda la

comunidad educativa teniendo en cuenta lo que significa en la práctica aplicarlas. Mencionan que muchas veces esas normativas no reflejan la realidad institucional ya que, a veces, distan de las necesidades o desafíos a los cuales enfrenta la institución, pero en general, buscan siempre la discusión de todos, debido a las diferentes miradas. Son respetuosos, en particular de aquellas que se relacionan con garantizar el derecho a la educación de todos, la igualdad de género, protección y cuidado de los niños, entre otros. En este marco se evidencia también cómo el concepto de inclusión es utilizado como equivalente al de integración por algunos miembros, aunque al ampliar el discurso, explicando los procesos y acciones, se hace evidente que las mismas se basan en los derechos a la educación. Así mismo, mencionan la toma de conciencia y la necesidad de mejorar, de fortalecer, apoyar este cambio de mirada en todos los docentes. También mencionan la necesidad de la formación continua y el trabajo en equipo.

El liderazgo y la gestión directiva están estrechamente relacionadas e identificados con conceptos como servicio y se relaciona con acciones como delegar, escuchar, consensuar y dar la oportunidad para el desarrollo de proyectos que, si bien, pueden iniciarse como una motivación individual, se convierten en proyectos institucionales.

Al indagar sobre cómo se administran y distribuyen las actividades y responsabilidades, los miembros del equipo mencionan de manera meticulosa cómo se dividen las tareas y se encargan de manera específica de ciertas áreas, pero que siempre se mantienen en comunicación entre todos los miembros, apoyándose e informándose.

Aluden a cómo otros actores internos y externos colaboran con responsabilidad en las tareas cotidianas, relacionadas a proyectos y a los procesos de inclusión. Algunas instituciones cuentan con recursos humanos conformando equipos de apoyo y orientación, otros recurren a recursos que surgen de las redes que se generan entre las instituciones y organizaciones. La familia aparece como un actor importante de esta comunidad educativa.

Si bien, la mayoría de los miembros reconocen que las instituciones han realizado importantes adaptaciones de accesibilidad a nivel edilicio, en el cuestionario del Índice de inclusión, figura

como uno de los cambios que deberían realizarse en las instituciones para la plena participación de todos los estudiantes.

En relación con las prácticas inclusivas reconocen la necesidad de seguir trabajando en la implementación de propuestas diversificadas, de seguir aprendiendo sobre cómo desarrollar propuestas en aulas inclusivas, que involucre a todos los estudiantes y, a la vez, evaluar, modificar, cuando un abordaje no genera aprendizaje en todos los estudiantes.

Con respecto a las características principales de la gestión, que surgen en los datos recabados, coinciden en la flexibilidad, en la empatía, en el valor de lo emocional como un componente que atraviesa todo proceso, el diálogo, saber escuchar y la retroalimentación de esa comunicación. También, surge el sentido de pertenencia y el afecto que existe de cada miembro con la institución.

Los valores que se describen tienen que ver con la calidez humana, el desarrollo integral de cada persona, el respeto, los vínculos humanos por sobre todo y la calidad educativa con igualdad y equidad.

En cuanto a los P.E.I, si bien la mayoría coincide en que deben ser actualizados, es positivo ver reflejado en los mismos algunos aspectos relacionados a los derechos de una educación de calidad, a la cual deben acceder todos los estudiantes más allá de sus condiciones, situación, procedencia o perfil.

Lo interesante de los datos es que surgen de las entrevistas, los P.E.I y del cuestionario, la simpleza de aquello que se necesita para garantizar la inclusión no hubo referencias significativas a tecnología, recursos económicos, como generalmente se piensa, sino más bien se hizo referencia a ambientes acogedores, amigables, flexibles y con un profundo sentido de humanidad y valor por el otro. Quizá esto descrito no es dado por normativas o conocimientos académicos, sino más bien por un alto sentido de reconocimiento y valor de cada persona, sus talentos, formas de ser y estar.

A partir de todo lo analizado anteriormente, se advierte una decisión institucional por construirse desde y para la diversidad, mejorar en este proceso sin dudar sobre los derechos innegables de todos a acceder a una educación de calidad con igualdad y equidad de oportunidades

Conclusiones

A las instituciones educativas se les demanda un proceso de transformación profunda que garantice el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes. Es decir, construir instituciones educativas inclusivas. Iluminar conceptos como inclusión, liderazgo sostenible, gestión directiva, permitió identificar en el discurso y en las acciones de los involucrados, componentes que permiten construir y gestionar instituciones inclusivas.

Cuando, lo que está en juego es garantizar el derecho a la educación de todos los estudiantes, esto no puede ser dejado a los criterios que cada institución determine, se requiere una articulación horizontal por un proyecto que es en común y compartido. Esa transformación profunda requiere de concepciones más simples, menos tradicionales, más humanizadas.

Los líderes educativos no sólo tienen la obligación social y moral de fomentar unas prácticas, procesos y resultados escolares más equitativos para todos los estudiantes, o acabar con cualquier tipo de exclusión o marginación en la escuela, sino que deben trabajar por contribuir a la construcción de una sociedad más justa y equitativa (Murillo et al., 2010).

En síntesis, el presente trabajo de investigación brindó la posibilidad de identificar aquellos componentes que caracterizan la gestión de instituciones educativas inclusivas, reconociendo virtudes de un liderazgo sostenible e inclusivo puesto en escena. Es decir, reducir la distancia existente entre el ideal, el deseo, la utopía a través de acciones concretas, diarias, en contextos reales, diferentes entre sí, pero que adquieren una igualdad en la diversidad.

La vida institucional y la gestión para la inclusión sucede aún en la convivencia con lo emergente, con las exigencias administrativas, con la formación que a veces se aleja de la necesidad puntual de cada escuela, con las disposiciones arbitrarias del sistema. La manera en que las instituciones resuelven la exclusión y garantizan el derecho a la educación para todos, surge de forma única y específica en cada una.

Si bien, hay un marco normativo, una guía, supuestos de cómo debería ser y hacer, en definitiva aquello a lo cual el Estado difi-

cilmente puede responder de manera eficaz, las instituciones educativas inclusivas lo hacen con un gran sentido de humanidad. Esas pequeñas acciones que le devuelven a la educación su valor para crear sociedades más justas a través de la convivencia en y para la diversidad.

Referencias

- Arnaiz, P. (2005). *Atención a la diversidad. Programación curricular*. Editorial Universidad Estatal a Distancia (EUNED).
- Batanero, J., Fernández, A. (2013). *Liderazgo directivo e inclusión educativa. Estudio de casos. Perfiles educativos* 35(142) <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2013.142.42573>
- Booth, T., Ainscow, M. (2002). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.
- Booth, T., Ainscow, M. (2015). *Índice de Inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. UNESCO.
- Carrasco, C. (2018). *Experiencia de gestión educativa escolar. Una acción dinámica para la transformación cultural*. 54(1).
- Delgado, M. (2004). *La función de liderazgo de la dirección escolar; una competencia transversal. Enseñanza*. 22, 193-211. Universidad de Salamanca España.
- Escarbajal, F., Mirete Ruiz, A., Maquilón Sánchez, J., Izquierdo Rus, T., López Hidalgo, J. Orcajada Sánchez, N., Sánchez, M. (2012). *La atención a la diversidad: la educación inclusiva*. REIFOP, 15 (1), 135-144. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217024398011.pdf>
- Fornasari, M. L. (2017). *El Sujeto Ético En La Justicia Educativa. Educación, Formación e Investigación* 3(5). Argentina. Gómez Hurtado, I. (2013). *Dirección y gestión de la diversidad en la escuela: hacia un liderazgo inclusivo. Revista Fuentes*, 14, 61-84. España
- González de Zuttión, M. (2006). *La filosofía de la educación*. Editorial Anábasis.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2008). *El liderazgo sostenible: siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Ediciones Morata
- Inclusión Internacional. (2006). Portal Educación Inclusiva. Recuperado de: Home Inclusion International, <https://inclusion-international.org/lang/es/>
- Muñoz, J., Sahagún Padilla M. (2017). *Hacer análisis cualitativo con ATLAS. ti 7. Manual de uso*. <https://doi.org/10.5281/zenodo.273997>
- Murillo, F. J. (2006). *Una Dirección Escolar para el Cambio: del Liderazgo Transformacional al Liderazgo Distribuido*. REICE. Revista

- Iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 4, (4e), 11-24
- Murillo, F. J., Krichesky, G., Castro, A., Hernández-Castilla, R. (2010). *Liderazgo para la inclusión escolar y la Justicia Social. Aportaciones de la investigación. Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), 169-186
- Murillo, F. J., Hernández-Catilla, R. (2011). Una dirección escolar para la inclusión, *Revista de Organización y Gestión Educativa*. 1, 17-21.
- Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. Lindqvist, B. (1994). *Special Rapporteur of the UN Commission for Social Development [Informe]*. Naciones Unidas. https://www.un.org/esa/socdev/enable/dismsrs2.htm?um_source=chatgpt.com
- Operti, R. (2017). 15 *Claves de Análisis para Apuntalar la Agenda Educativa 2030-UNESCO*
- Ragin, C. (2007). *La construcción de la investigación social. Introducción a los métodos y su diversidad*. Sage
- Rivas, A. (2020). *Pedagogía de la excepción ¿Cómo educar en la pandemia? Documento de trabajo*. Escuela de Educación.
- Romero, C., (2007). *Gestión “Situada” De La Mejora Escolar: Un Estudio de Caso en la Ciudad de Buenos Aires*. REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 5(5e).
- Romero, C., (2017). *Liderazgo Directivo para la Mejora Escolar: Regulación, Formación y Prácticas. Un Estudio sobre directores escolares en Argentina*. RILME
- Rustemier, S. (2002). *Social and Educational Justice: The Human Rights Framework for Inclusion*. Centre for Studies on Inclusive Education. United Kingdom.
- Sierra Cárdenas, E. (2018). *La Incorporación de la Educación Inclusiva y las comunidades del aula como cultura institucional*. Universidad de Costa Rica Facultad de Humanidades.
- Skliar, C. (2010). *Del estar-juntos en educación y de los artificios de la convivencia*. REU, Sorocaba, SP, 36(1) 145-156
- UNESCO (1990). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Declaración Mundial de la Educación para Todos*.

- UNESCO (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. UNESCO.
- UNESCO (2009). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>
- UNESCO (2017). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Iberoamérica Inclusiva.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación en Iberoamericana*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000252>
- UNICEF (2023). *UNICEF on Transforming Education with Equitable Financing Position paper*, January 2023. Transformar la educación mediante una financiación equitativa UNICEF
- Uribe Briceño, M. (2007). Liderazgo y Competencias Directivas para la Eficacia Escolar: Experiencia del Modelo de Gestión Escolar de Fundación Chile. *REICE Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* 2007, 5(5e) 149-156.
- Yuni, J. y Urbano, C. (2014). *Técnicas para investigar 2*. Recursos metodológicos para la preparación de proyectos de investigación. Editorial Brujas. <https://bibliotecafrancisco.wordpress.com/wp-content/uploads/2016/06/tc3a9cnicas-para-investigar-volumen-2-yuni-josc3a9-alberto-y-urbano-claudio-ariel.pdf>

Capítulo 6

La apropiación de políticas para la inclusión: Unidad Pedagógica y Fortalecimiento, impacto en educación primaria¹

A apropriação de políticas de inclusão: Unidade e Fortalecimento Pedagógico, impacto no ensino fundamental²

Andrea Beatriz Herrera
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
<https://orcid.org/0009-0009-7356-0491>
andreherrera73@hotmail.com

Verónica Plaza (Asesora de tesis)
Universidad Nacional de Córdoba
Argentina
<https://orcid.org/0009-0001-7801-3798>
veroplazaschaefer@gmail.com

Resumen

La investigación refiere a políticas de inclusión educativa que intervienen en los regímenes de promoción en la escuela primaria y movilizan a las docentes en su tarea de enseñanza. Es relevante para conocer cómo se desarrollan los procesos de enseñanza a partir de la puesta en marcha de las nuevas regulaciones. Se in-

1 Derivada de la tesis titulada “Regímenes de promoción en la escuela primaria. Encuentros y desencuentros entre las políticas públicas y la tarea del docente” “Regimes de promoção no ensino primário. “Encontros e desencontros entre as políticas públicas e a tarefa do professor” Para obtener el grado de Magíster en Pedagogía. Sustentada 06/06/2024. <http://hdl.handle.net/11086/551134>

2 Derivado da tese intitulada “Regimes de promoção nas escolas primárias. Encontros e desencontros entre políticas públicas e deveres docentes” “Esquemas de promoção no ensino primário. “Encontros e desencontros entre políticas públicas e trabalho docente” Obtenção do título de Mestre em Pedagogia. Sustentado 06/06/2024. <http://hdl.handle.net/11086/551134>

daga en la práctica cotidiana de enseñanza donde los docentes son los encargados de implementar las políticas educativas. El concepto de “apropiación” ayuda a comprender qué acciones y disposiciones realizan los docentes para su implementación. Se puede conocer los modos en que los docentes a cargo de los primeros grados en escuelas primarias de la ciudad de Córdoba se apropian de las políticas educativas que apuntan a la promoción e inclusión y las incorporan a sus prácticas cotidianas. La metodología utilizada para la investigación es cualitativa, ya que desde este enfoque se pueden reconstruir datos de los discursos de los sujetos involucrados, para después poder interpretarlos. El tema que nos ocupa son las prácticas con las políticas inclusivas relacionadas con el mejoramiento o no de las trayectorias escolares, las decisiones sobre la promoción de grados en la escuela primaria y el conocimiento sobre cada una de estas políticas.

Palabras claves: Inclusión; Políticas Públicas; Escuela primaria; Docente; Enseñanza.

Resumo

A investigação refere-se às políticas de inclusão educativa que intervêm nos regimes de promoção no ensino básico e mobilizam os professores nas suas tarefas docentes. É relevante saber como se desenvolvem os processos de ensino após a implementação da nova regulamentação. Investiga a prática cotidiana da docência onde os professores são responsáveis pela implementação de políticas educacionais. O conceito de “apropriação” ajuda a compreender quais as ações e disposições que os professores tomam para a sua implementação. Você poderá conhecer as formas como os professores responsáveis pelas primeiras séries das escolas primárias da cidade de Córdoba se apropriam de políticas educacionais que visam a promoção e a inclusão e as incorporam em suas práticas cotidianas. A metodologia utilizada para a pesquisa é qualitativa, pois a partir desta abordagem os dados das falas dos sujeitos envolvidos podem ser reconstruídos e posteriormente interpretados. O tema em questão são as práticas com políticas inclusivas relacionadas à melhoria ou não das trajetórias escola-

res, decisões sobre promoção de série no ensino fundamental e conhecimentos sobre cada uma dessas políticas.

Palavras-chave: Inclusão; Políticas públicas; Escola primária; Professor; Ensino.

Introducción

La investigación se centra en las políticas de inclusión como lo son la puesta en marcha de la Unidad Pedagógica (U.P) y el programa Fortalecimiento en las escuelas de Córdoba. Se toma como eje de estudio a los regímenes de promoción en primaria y cómo desde esas políticas se encauzan las trayectorias escolares de los alumnos, y así logran la promoción de los grados. Las trayectorias escolares de los estudiantes constituyen un criterio imperativo en el campo pedagógico, tanto para pensar sobre las problemáticas de la inclusión y la desigualdad educativa como en la producción de intervenciones que realizan los docentes desde su práctica. De acuerdo a lo planteado por Terigi (2007) el currículum por niveles, es decir, la gradualidad y la anualización, constituyen principios estructurantes del sistema educativo, debido a que marcan un ritmo esperado de los estudiantes. La perspectiva de análisis sobre las trayectorias escolares devela las diferentes formas en que los estudiantes van atravesando su escolaridad. Se cuestionan estas trayectorias ya previstas al considerarlas como una de las razones centrales por la cual se produce el fracaso escolar, en contraste con aquellas perspectivas que se centran en los sujetos y sus dificultades individuales. Uno de los aspectos de la escuela primaria más interpelados es el régimen que ordena la promoción de los estudiantes de un año a otro.

En nuestro país el sistema educativo ha tomado un método de promoción de grado basado en la evaluación y clasificación de los saberes por parte de los alumnos durante el ciclo lectivo. En dicha promoción de grado es el docente el responsable de realizar la evaluación para verificar que los alumnos se encuentren capacitados, mediante una sumatoria de conocimientos adquiridos a lo largo del ciclo lectivo, para avanzar en el sistema educativo y asumir el siguiente grado (promoción) o, en caso contrario, volver a repetirlo.

La puesta en marcha de la Unidad Pedagógica, en principio, encuentra una resistencia importante entre familias y docentes. Es importante señalar que la implementación de la Unidad Pedagógica en primer y segundo grado de la escuela primaria se torna necesaria para modificar las representaciones que se tienen de la repitencia a nivel social, como así también, brindarle un sentido diferente a la promoción de los grados. La promoción en sí, como medida aislada, no serviría sin el trabajo del docente en el aula, es decir, sin una práctica concreta, reflexiva y comprometida, encargada de acompañar la adquisición de los aprendizajes en el alumno. Dicha adquisición sólo será posible a partir del conocimiento, el uso y la “*apropiación*” de las políticas de inclusión por parte de los docentes. Se busca hacer visibles algunas dimensiones que inciden en los procesos de implementación de la Unidad Pedagógica y del Programa Fortalecimiento. Se pretende analizar de qué manera son receptados por los docentes; saber si conocen las políticas mencionadas e indagar sobre cómo se implementan desde la práctica pedagógica, además cómo es la “*apropiación*” de dichas políticas. Además, considerar si es viable el trabajo entre los docentes de grado y los maestros de apoyo escolar y conocer si existe ayuda y acompañamiento hacia ellos por parte de los equipos directivos de las instituciones educativas, respecto de la posibilidad de promocionar a los alumnos que no hayan alcanzado los conocimientos mínimos.

Las regulaciones descritas constituyen no sólo las aspiraciones políticas y sociales, son un conjunto de acciones que sostienen y dan direccionalidad a la tarea del docente. Todo debe pensarse desde la noción de inclusión en su amplio sentido, desde la implementación de políticas públicas específicas, hasta la tarea del educador como eje central de la puesta en marcha e implementación de estas regulaciones en la escuela primaria. Se define así un contexto conceptual que adopta la educación inclusiva en tanto paradigma y principio orientador de las acciones de las políticas públicas y de las escuelas. Las políticas de inclusión educativa intervienen fuertemente en los regímenes de promoción en la escuela primaria y movilizan a las docentes en su tarea de enseñanza, por lo tanto es necesario conocer cómo se desarrollan estos procesos a partir de la puesta en marcha de dichas regulaciones.

Es importante entender a la práctica docente como el principal mediador entre las políticas y las trayectorias de los estudiantes. En ese sentido, se indaga sobre cómo se posicionan los docentes ante estas normativas y qué aspectos conocen y cuáles desconocen de las políticas inclusivas. Es importante saber qué aspectos toman de estas, cuáles no y cómo inciden sus prácticas en los resultados de promoción de los alumnos. El concepto de “apropiación” (Rockwell, 2005) ayuda a comprender qué acciones y disposiciones realizan los docentes dentro de su papel en la implementación de las políticas para la inclusión. En Córdoba, el programa Fortalecimiento trabaja con docentes en escuelas urbano-marginales como acompañamiento; guía y respalda a los niños que tienen trayectorias escolares interrumpidas (T.E.I), en cuanto a lo pedagógico-didáctico, con el fin de encauzar sus trayectorias escolares a partir de un trabajo sistemático. La noción de “inclusión” se relaciona directamente con las trayectorias escolares. Las políticas públicas acompañan al docente en su tarea y a los alumnos para encauzar las trayectorias discontinuas. Es fundamental la puesta en marcha en el aula de las políticas antes mencionadas, ya que a partir de la implementación y de la tarea específica del docente tienen un fuerte impacto en la escolaridad primaria.

Marco de referencia

Los desafíos que plantean las trayectorias escolares

Terigi (2007) pone en relación un conjunto de datos y de análisis que ofrecen aportes imprescindibles para reflexionar sobre estas. Introduce la distinción entre trayectorias teóricas y trayectorias reales. Las trayectorias teóricas expresan itinerarios en el sistema que siguen la progresión lineal prevista dependiente de los tiempos marcados por una periodización estándar establecida, mientras que las trayectorias reales demuestran los itinerarios reales e individuales recorridos por los alumnos en la escuela. La autora expone un rasgo que caracteriza al sistema educativo, es en primer lugar la organización por niveles, en segundo es la gradualidad, que establece el ordenamiento de los aprendizajes de todas las asignaturas que componen el currículum. El tercer rasgo

mencionado es la anualización de los grados de instrucción, que establece el tiempo previsto para el cumplimiento de esos grados.

Los regímenes de promoción de grado, la repitencia y la promoción pedagógica en la educación primaria

El informe “Los regímenes de promoción de grado repitencia y promoción pedagógica en la educación primaria” realizado por Juan Rigal en octubre de 2016, presenta un informe sobre los índices de repitencia que socavan los ámbitos educativos, los que indudablemente en su efectividad y eficiencia son poco viables. La evidencia, en ámbitos tanto nacionales como internacionales, revela que la repitencia es negativa cuando se debe “repetir” algo que ya se ha cursado. Se analiza con detalle cómo los sistemas educativos adoptan diferentes formas y estrategias para la promoción de los alumnos, principalmente en los primeros años de escolaridad. En este texto la repitencia es tomada como el principal eje de análisis a causa de los graves efectos que produce y, por ello, se presentan distintas acciones que, desde las políticas educativas, logren visibilizar todo lo implícito en la repitencia y su contraproduencias.

Estado y políticas estatales en América latina: hacia una estrategia de investigación

En este trabajo, los autores Oszlak y O'Donnell definen qué son las políticas públicas y por qué es necesario el estudio de éstas, así como la incidencia que tienen en el aprendizaje en cada Estado de América Latina. Los autores definen el término política pública o estatal como: “... un conjunto de acciones y omisiones que manifiestan una determinada modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores en la sociedad civil”. (1984, p.112) En la intervención del Estado, se deduce la direccionalidad y la pauta normativa que guiará esas acciones u omisiones, que sin duda afectará de forma prevista el proceso social implicado.

La institucionalización de la unidad pedagógica de 1° y 2° grado en la provincia de Córdoba. Condiciones previas y desafíos a futuro. Mónica del Valle UaniniAndrea Graciela Martino

Uanini y Martino (2016), realizan un análisis de la resolución 174/12 del Consejo Federal de Educación (CFE), consideran como importante dar una respuesta a las trayectorias escolares y a la necesidad de aumentar la capacidad inclusiva de nuestro sistema educativo. La mirada está puesta en la inclusión educativa, considerándola parte de una política pública específica, y se interroga sobre la forma en que los regímenes de promoción vigentes se interpelan, sobre cómo influyen en las trayectorias escolares de los alumnos que se caracterizan por ser de tipo discontinuas o segmentadas y, además, se hace especial énfasis en la implementación de la Unidad Pedagógica, que dicha resolución presenta como respuesta pedagógica primordial para evitar la repitencia en los primeros años de escolaridad. Además, proponen interrogantes de cómo se institucionalizará en un futuro la implementación de la Unidad Pedagógica en las escuelas primarias. Las autoras postulan que es necesario realizar otras investigaciones y análisis en las escuelas, que es dónde realmente se toman decisiones, se trabaja sobre la puesta en marcha de la U.P y donde toman significaciones desde la práctica docente hasta las intervenciones de los mismos.

Educación Inclusiva Programa de Fortalecimiento Pedagógico en Lengua, Ciencias y Matemática. Soledad Díaz; Sandra Martinelli; Marisa Bussi, Rosa Sosa y Mabel Sueldo

Las autoras toman como referencia la actualidad signada por un contexto de desigualdad. Afirmar que no es porque la enseñanza no sea de excelencia, sino que se debe a su desigual distribución. Existe un desafío desde las políticas, que es desarrollar y producir ciertas disposiciones de carácter material y simbólico que, en palabras de las autoras: *“Este Programa consiste en producir y generar condiciones que permitan a los niños y niñas ingresar,*

permanecer y concluir su trayecto educativo con éxito. Para ello, deben fortalecerse propuestas educativas que aseguren mejores experiencias de aprendizaje.” (2010, p.1) Entienden que, a partir de la institucionalización del Programa Fortalecimiento, es en principio un trabajo político y además se debe construir un compromiso desde lo profesional y por sobre todo un deber que se relaciona con lo social.

Diseño metodológico

La metodología utilizada para obtener la información es cualitativa, desde este enfoque se pueden reconstruir datos de los cursos de los sujetos involucrados, para después poder interpretarlos, analizando las conexiones de significado que se producen en el contexto a investigar. José Ignacio Ruiz Olabuénaga en su trabajo “Metodología de la investigación cualitativa” detalla este tipo de metodología: “Para iniciar un trabajo cualitativo es necesario contar con un núcleo temático, una situación específica, un fenómeno que gira en torno a un foco de interés. Es preciso igualmente contar con unas pistas o claves iniciales de interpretación...” (1999, p. 55). Interpretar es poder reconstruir la realidad observada y comprenderla desde lo cotidiano. Además, se conoce la práctica de los docentes con políticas de inclusión. Se centra el análisis en tres ejes: ¿Qué saben sobre las políticas públicas? ¿Qué hacen desde su práctica con esas políticas? Y ¿Qué piensan?, ¿Cuál es su posicionamiento frente a las políticas presentadas? Los instrumentos de recolección de datos son entrevistas semiestructuradas siguiendo un criterio específico que son docentes que trabajan con políticas inclusivas. Se busca realizar interpretaciones de los significados creados y empleados en los procesos de interacción, en un contexto determinado, y de darle, además, nombres a esas interpretaciones. Posibilita arribar a posibles explicaciones o respuestas al problema planteado. Las entrevistas realizadas dan cuenta de nuevos niveles de análisis y situaciones que se presentan en la cotidianeidad y en la práctica situada. Por medio de esta estrategia de recolección de datos es posible relevar la compleja magnitud que poseen las prácticas en la escuela primaria.

Población: Docentes que trabajan con políticas de inclusión en escuelas de la zona de inspección 1111 de Córdoba Capital.

Unidad de análisis: Docentes que trabajan con políticas como la UP y Fortalecimiento, en el nivel primario.

Muestra: Diez docentes que trabajan con políticas de inclusión, con alumnos que poseen trayectoria escolar interrumpida, en el nivel primario en la zona de inspección 1111 de Córdoba Capital. (uno por cada escuela)

Técnicas e instrumentos de recolección y análisis de datos

Fuentes primarias: entrevistas semiestructuradas de elaboración propia. Notas de campo, a partir de las entrevistas vía zoom.

Fuentes secundarias: Investigación teórica, con material bibliográfico. Documentos públicos.

Interpretación de resultados

Se analizan los sentidos, interpretaciones y valoraciones de los docentes que trabajan con políticas públicas para la inclusión. Se conocen y comprenden cómo son las prácticas en el contexto del aula y cuáles son las interpretaciones, valoraciones que tienen los docentes sobre cada política. El objeto de conocimiento son las prácticas docentes en la Unidad Pedagógica y con el Programa Fortalecimiento que tienen lugar en la escuela primaria. Las preguntas que guían el análisis y los criterios que derivan de cada uno de los interrogantes se circunscriben en las condiciones pedagógicas de cada espacio áulico, en las prácticas docentes vinculadas a los regímenes de promoción y a las trayectorias escolares de los alumnos. El interrogante es cómo es la apropiación de los actores escolares referido al supuesto de la inclusión: es decir qué acciones y qué resultados se desprenden del trabajo con políticas para la inclusión. Además, la indagación sobre posibles enfrentamientos en cuanto a lo que se plantean a nivel político y lo que se puede hacer desde la escuela. Conocer qué saben, qué hacen y qué piensan sobre las políticas para la inclusión, permite identi-

ficar si sus posiciones, valoraciones e interpretaciones van en la misma línea para las que fueron creadas o, por el contrario, son ajenas desde su experiencia en el aula. Las políticas públicas, en el ámbito educativo, impactan de diversas formas en las prácticas de los docentes. Eso se muestra a partir de una amplia gama de sentidos y valoraciones que les atribuyen los docentes cuando trabajan con estas políticas. A nivel de las decisiones políticas la puesta en marcha de la Unidad Pedagógica a través de la Resolución 174/12 (a nivel nacional) y de la implementación del Programa Fortalecimiento (a nivel provincial) en contextos vulnerables, asumen un carácter compensatorio ante las desigualdades sociales. Estas políticas tienden a aliviar las situaciones de exclusión económica que se ha generado por una desigual distribución de las riquezas y por una lógica social librada al mercado. Se suma a esto las consecuencias drásticas de la pandemia del COVID-19. Frente a este panorama, las políticas de igualdad educativa buscan generar una mejora de los aprendizajes obtenidos por los alumnos en las instituciones escolares. El objetivo es acompañar a los docentes en el desafío de enseñar en contextos complejos de desigualdad social, atendiendo a las trayectorias escolares de los alumnos.

El análisis e interpretación de la información cualitativa de las entrevistas logra identificar cuestiones relacionadas a las posturas personales, a las decisiones que se toman para cada política y a las necesidades relacionadas con la contextualización de las políticas y a su correspondiente capacitación. Los interrogantes de qué saben, qué piensan y qué hacen, guiaron las entrevistas para poder hacer interpretaciones e identificar posturas personales. Surgen temas de relevancia que enriquecieron el trabajo de campo, entre ellos la contextualización de las políticas como tópico reiterado en las entrevistas. Los docentes, a pesar de que en un principio se resistieron a la entrevista, por temor a que sus palabras fueran individualizadas, lograron explicar lo que sabían y lo que no; lo que piensan sobre las políticas públicas y, por sobre todo, pudieron contar cómo llevan a la práctica lo planteado por las políticas en las aulas en la escuela primaria.

Conclusiones

Un escenario educativo muy complejo, -pandemia de por medio profundizó desigualdades y visibilizó problemáticas ya instaladas en las escuelas, por este motivo la investigación tomó matices diferentes a las esperadas. La fragmentación social, la alta inasistencia de los niños a las escuelas y las necesidades de las escuelas instaladas en zonas vulnerables, hizo que se trabaje en profundidad con políticas públicas para lograr sostener prácticas escolares inclusivas. Múltiples son los factores que intervienen en el objeto de conocimiento, los ejes analizados, que se desprenden de los interrogantes, permiten describir y conocer sobre el trabajo con políticas inclusivas y su apropiación en las prácticas de las docentes. Se puede conocer las condiciones pedagógicas de las instituciones y la vinculación de sus prácticas con el acompañamiento a las trayectorias reales de los alumnos en situaciones de vulnerabilidad social.

A su vez, dentro de las variadas prácticas escolares se delimita al análisis de aquellas que enfrentan el desafío de acompañar en el aprendizaje a los alumnos con trayectorias interrumpidas (T.E.I) y trayectorias discontinuas, por diferentes factores, tales como las inasistencias, la condición social y familiar que afecta a dichas trayectorias. El aporte de la Resolución 174 del CFE (2012), para el campo pedagógico fue reconstruir las miradas sobre la repitencia, la inclusión y promoción. Según Dubet (2010) en este campo pedagógico definido como un espacio de saber y poder; construido por los sujetos, prácticas y discursos; se instalan nuevas formas de valoraciones y percepciones sobre las nociones de inclusión y el trabajo con políticas públicas. Son de importancia las relaciones hegemónicas y contrahegemónicas que dan sentido al cambio educativo a partir del trabajo con políticas que tienen como fin la inclusión. Con esto, el sistema educativo entra en crisis en cuanto a lo que excluye. Si se excluye al niño por fracasar en la escuela, también lo hará la misma institución educativa y la sociedad. Baquero (2000) dice que los fracasos masivos, los abandonos, la deserción y la repitencia son, simplemente, la suma de los fracasos individuales. Se distinguen las diferentes posiciones que toman las docentes frente a las políticas y los diversos

matices que adoptan en cada uno de los contextos a nivel de la micropolítica escolar. Las prácticas escolares con políticas inclusivas como el Programa Fortalecimiento Pedagógico (2010); y la implementación de la Unidad Pedagógica (2012) dan cuenta tanto de la multidimensionalidad de la problemática y de la interrelación de sus dimensiones objetivas y subjetivas como de su articulación con el contexto social histórico contemporáneo en el que se sitúan. Un contexto sin dudas con importantes desigualdades educativas. La investigación es exploratoria descriptiva y en este sentido, sus alcances son limitados. Sus resultados se aplican a una acotada muestra de las escuelas en donde se realizaron las entrevistas y se analizan los datos, lo cual invita a profundizar en la indagación de nuevos casos y escenarios. Además, el desarrollo de las categorías analíticas responde a una primera organización conceptual que en el futuro podrá generar la construcción de nuevas categorías conceptuales. El diseño de la investigación es una primera red conceptual efectuada y se consideran un aporte para pensar en una propuesta de seguimiento y evaluación de las prácticas docentes con políticas para la inclusión y de cómo se apropian de las mismas. En los principales resultados de la investigación, desde los factores contextuales, configuran el escenario social en el que se sitúan las escuelas. A partir del análisis de su realidad y de las prácticas con políticas inclusivas se observa que las escuelas primarias de gestión estatal están constituidas, por lo general, por familias en situación de vulnerabilidad. Esto permite afirmar que las políticas inclusivas desde lo educativo deben ser sostenidas por políticas sociales.

El análisis de datos obtenidos que guían la investigación se refiere a dos políticas antes mencionadas. La primera es la Unidad Pedagógica (2012) y, en segunda el Programa Fortalecimiento (2010). Es interesante cómo cada una de las políticas incide de diferentes maneras en las docentes entrevistadas.

La Unidad Pedagógica

Los docentes entrevistados reconocen a la Unidad Pedagógica (U.P) como una estrategia para impedir que los niños no repitan el primer grado, el cual poseía el mayor índice de repitencia.

También entienden como necesaria la continuidad de la docente en segundo grado con el grupo de primer grado, para que los objetivos de esta política puedan ser cumplidos. Además, según la Ley de Educación Nacional N°26.206 (2006) presenta a la educación como un derecho. Los docentes conocen que el trabajo en la UP debe realizarse en el transcurso de dos años, tal como lo establece la resolución 171/12 (Ministerio de Educación de la Nación. CFE, 2012), pero, curiosamente, desconocen el marco legal que la implementa. Es decir, trabajan en la UP, pero no saben desde qué marco legal lo regula. Realizan el trabajo a partir de las indicaciones de los equipos directivos y en ocasiones por búsqueda autónoma de información sobre la UP, pero, sin embargo, es necesario el conocimiento de todos los detalles de la resolución. Esto es importante puesto que no solo se implementa la UP en un proceso de dos años, sino que da las pautas para el mejoramiento de las trayectorias escolares. Esto implica que se debe conocer la resolución completa, ya que en ella se indica cómo proceder en casos especiales de trayectorias incompletas, sobreedad y casos particulares, tales como: la enseñanza a niños que están hospitalizados, a niños que se mudan constantemente o a niños que nunca han sido incorporados al sistema educativo.

No solo es importante el conocimiento del marco legal, ya que desde la práctica cotidiana implica una flexibilización, un ida y vuelta en aquellos grados que necesiten apoyo y enseñanza de conocimientos básicos para poder avanzar al grado por su edad cronológica. Además, el desconocimiento abarca al formato de esta política: programa o proyecto o resolución, en este caso. Los docentes, sin saber con exactitud que la UP se desprende de la Resolución 174/12 del CFE, identifican que el trabajo docente es el acompañamiento en 1º, 2º y 3º grado, en algunos casos, para que los niños avancen en la construcción de conocimientos. Reconocen que es un trabajo en bloque y lo que no se puede aprender en un año se aprenderá en el segundo o en el tercero. En el contexto de la pandemia de COVID-19, el trabajo con la UP se vio dificultado por el escaso acceso a internet y a dispositivos tecnológicos. Aquí, el necesario acompañamiento de los docentes no se pudo efectuar. Como toda nueva política que introduce cambios en el formato escolar, la UP, en principio, tuvo una aceptación relativa

por parte de los docentes. El punto más contradictorio, dentro de lo manifestado, fue la promoción directa de primero a segundo grado.

Esto se debe al fuerte arraigo de la repitencia como método eficaz para aprender de no lograrse los objetivos propuestos en un año. Por lo general, la decisión sobre la promoción de un grado a otro siempre estuvo en manos de las docentes. Sin embargo, esto cambió rotundamente con la puesta en marcha de la UP. Esa decisión debió adecuarse a las nuevas normativas y cambios en la promoción, la cual pasó a ser directa, evitando la repitencia. Los docentes sostienen la necesidad de que se plantee una serie de criterios para que la promoción directa no impacte de forma negativa en los grados siguientes. La promoción acompañada en muchas escuelas se ha generado a partir de las necesidades de los niños que no logran alcanzar lo mínimo requerido de la alfabetización. Este acompañamiento es realizado por las docentes en un trabajo comprometido que incluye adecuaciones de acceso, significativas y seguimiento de los casos que lo requieran. Citando a Maggio (2012) se destaca la tarea de las docentes que, desde su rol, enriquecen la tarea de enseñar con “una enseñanza poderosa”. Al finalizar la UP, es decir, cuando los estudiantes deben pasar al tercer grado en algunas escuelas al cuarto grado-, la decisión de “la promoción por lo general recae en manos de los docentes” (Veleda y Batiuk, 2009), pero teniendo en cuenta el proceso que ha realizado el niño en esos dos años. Se parte de la premisa de que no todos aprenden de la misma forma y en tiempos iguales, “*monocromía*” en términos de Terigi (2010). Es aquí cuando se busca el consenso entre los docentes y los equipos directivos. Un aporte significativo es lo referido a los inclusores con los que cuentan los docentes al momento de enseñar.

Dichos inclusores resultan muy elocuentes en cuanto al trabajo con políticas que de alguna forma cambian esas formas rígidas en la que se formaron y con las que se apropian de las mismas. Sin duda el trabajo con las políticas públicas inclusivas en la escuela, llegan a buen puerto a partir del trabajo comprometido de cada uno de los docentes que deben trabajarlas, contextualizarlas y apropiarlas. Sin embargo, aunque la promoción directa en la UP es vista como algo positivo, se cuestiona su posibilidad de

inclusión al afirmar que los estudiantes pasan de grado sin los conocimientos necesarios “... *los alumnos llegan a sexto grado sin saber leer ni escribir*” (testimonio docente entrevistada). Esta no es una cuestión menor, ya que lleva al fracaso en la escuela secundaria. Según el punto de vista de los docentes entrevistados, la UP conlleva cuestionamientos por parte de algunas familias, ya que indican que no comprenden cómo está planteada. Es por ello que algunas se resisten a la promoción directa y otras familias “*se relajan*”, en palabras de los entrevistados y no se involucran en saber si los niños aprenden o en por qué pasan de grado. Otra cuestión relevante sobre la forma en que la UP se instaló en la escuela primaria, es la asignación de los docentes que deben hacerse cargo de los grados y años que se determinan para la aplicación de dicha política. Por lo general, se ha instalado como resultado y producto de las acciones de los actores institucionales que los suplentes o recién titularizados sean los encargados de primer y segundo grado. Este factor de la institucionalización de la UP, se constituye tanto por la habituación de que los nuevos docentes o suplentes se hagan cargo de la UP como por la existencia de ciertas normas explícitas, o no, que rigen dicho funcionamiento.

Por lo general, los docentes con mayor antigüedad en las escuelas o con mayor edad, son los que toman los cursos más altos. Esto se percibe en las afirmaciones de los entrevistados, quienes reconocen que los docentes con mayor antigüedad tienen poca apertura para aceptar las nuevas disposiciones que se plantean a nivel político. Esto se considera como “instituido”, término utilizado por Garay (2000) y, por lo tanto, se sedimenta para ser transmitido y reproducido como un conjunto de elementos que conforman la identidad institucional. Desnaturalizar ciertos hitos de la escuela significa tomar otras posiciones dentro de esta nueva normativa. Todo aquello que cambia lo que se encuentra sedimentado en las formas de enseñar y aprender, encuentran sin dudas resistencias. Además, en la apropiación se toman algunos aspectos de lo propuesto por las políticas y otras cuestiones no serán tomadas en su práctica efectiva. Las prácticas institucionales que forman parte de la gramática escolar y del núcleo duro de la escuela primaria están instituidas y las nuevas disposiciones como lo son la implementación de la UP y el trabajo con Fortale-

cimiento, modifican el orden institucional. Así, la UP y el trabajo específico de fortalecimiento rompe con las formas tradicionales de promover a los estudiantes y con la modalidad de trabajo en el aula.

Programa Fortalecimiento

El Programa Fortalecimiento constituye la política más cuestionada en las escuelas primarias. Con la implementación de este programa se evidencian los mayores puntos de tensión, ya que es desconocido por la mayoría de las docentes. Conocen, por ejemplo, la función del maestro de apoyo, pero no saben la procedencia ni el formato, es decir, si deviene de alguna resolución o si es un programa específico del Estado. Manejan información por búsqueda autónoma o por la transmisión de algunos equipos directivos. A partir de esta investigación, se evidencia que no todas las docentes del primer ciclo trabajan acompañadas por un maestro de apoyo. En el Programa Fortalecimiento (2010) esta figura tiene la función de acompañar en lo pedagógico-didáctico a los docentes de los primeros grados en los que se realiza un trabajo intensificado en la alfabetización inicial. La apertura que tienen los mismos en la habilitación de un trabajo conjunto es relativa, ya que son diversos los factores por los cuales no aceptan la intervención del maestro de apoyo: afinidad; antigüedad; situación de revista (titularidad o suplencia) y aceptación de sugerencias provenientes de personas que no conocen a los grupos.

Es decir, se apropian de algo y dejan otras sin efecto. Es relevante reconocer la variedad de posturas a favor y en contra sobre este programa. Algunos aceptan gran parte de las sugerencias para el trabajo en las planificaciones; otras, tienen una postura más crítica y negacionista, es decir, aquí se incluyen a todos aquellos docentes que no quieren o les resulta dificultoso el trabajo con el maestro de apoyo. Los docentes que aceptan las sugerencias del maestro de apoyo realizan las planificaciones a modo fortalecimiento. Otro grupo de maestros, los que de alguna forma resisten a Fortalecimiento, suelen utilizar algunas de las sugerencias, coincidente con lo que postula Rockwell (2005) con el término de apropiación, pero las incorporan no completamente. El principal

conflicto es en cuanto a las planificaciones, ya que los docentes afirmaron reiteradas veces que ellos pueden hacerlas sin necesitar la ayuda del maestro de apoyo. Si bien en algunas escuelas es obligatorio el trabajo con el Programa Fortalecimiento, los docentes por lo general no cambian sus planificaciones cuando hay sugerencias realizadas por el maestro de apoyo, ya que se encuentran visadas por un directivo. Todo lo que se transmite desde las políticas, interpela la práctica docente y es en esa cotidianidad que encuentra resistencias. Hay dos polos opuestos en cuanto a esta interpelación: la aceptación quizás pasiva de trabajar con este programa y la negación, ya que según lo investigado están “aprobadas” o “no aprobadas” en los contextos en los que se implementa. La implementación del programa es relativa puesto que las estrategias y las metodologías que se proponen, no se encuentran contextualizadas, según las afirmaciones de las entrevistadas. En esto se evidencia un desencuentro entre lo planeado por estas políticas y la práctica áulica diaria.

Las políticas públicas inclusivas en la escuela primaria

A partir del análisis de las entrevistas podemos concluir que, si bien la noción de inclusión se refleja en las respuestas, la mayoría de los docentes no pueden definir si estas políticas son inclusivas o no. A su vez, reconocen que la UP ofrece mayor tiempo al alumno y que es necesario el trabajo con el Programa Fortalecimiento en contextos vulnerables. Esto les permite reflexionar sobre la práctica docente cotidiana y la búsqueda de su fortalecimiento. Es necesaria una intervención informativa sobre objetivos, procedencia y capacitación sobre las políticas destinadas a la inclusión en las escuelas. Las políticas públicas deben ser de orden pedagógico, pero también de orden social, es decir, deben sostener y acompañar a los niños en los contextos de pobreza. Esto se debe a que las escuelas que cuentan con el apoyo del Programa Fortalecimiento durante la UP están instaladas en contextos de pobreza. La principal falencia queda expuesta cuando a nivel micro institucional las políticas que se plantean resultan no ser tan inclusivas. La descontextualización es la brecha principal entre lo que se planifica a nivel gubernamental y lo que realmente se puede realizar

en las aulas. En esto se plantean desencuentros entre las políticas públicas y la práctica docente. Tal como plantea Terigi (2010) es oportuno pensar las prácticas no solo desde lo didáctico-pedagógico sino también desde lo político.

Cuestiones para seguir pensando las políticas públicas inclusivas

Es importante saber qué está pasando en las escuelas, cómo trabajan los docentes con las políticas y si estas funcionan tal como se piensa a nivel macro. Conocer algunos de los factores relativos a las formas en que se institucionaliza la Unidad Pedagógica es un modo de comprender cómo se gestan y desarrollan las políticas en las escuelas (Garay, 2000). Esto se concede a partir de los procesos de aceptación, negociación e implementación de lo planeado en los espacios escolares. Tal como sostiene Ball (1997) se explicita claramente que las instituciones son campos de lucha en donde entran en juego el poder, los conflictos y la diversidad de posturas y de significados. Los docentes son los referentes principales y los artífices que dan forma y sentido a las políticas en las escuelas. Conocer cómo y por qué ciertos sentidos y valoraciones se condensan, se reconocen y sirven para dar sustento a prácticas pedagógicas que se instalan y cambian de acuerdo con las diferentes concepciones, inclusores y posicionamientos. En este caminar por las escuelas se puede evidenciar un trabajo comprometido de los profesores. Los aportes al campo pedagógico son muchos. Conocer cómo es el trabajo diario con las políticas, cómo es factible o no llevarlas a la práctica. Los desafíos que se plantean a nivel institucional y los cambios que se deben plantear a nivel macro son los principales ejes de análisis para la mejora y continuidad de estas políticas inclusivas desde las escuelas. Las dimensiones analizadas y los criterios utilizados hacen visibles muchas problemáticas presentes en las escuelas primarias. La Unidad Pedagógica es la base de la escuela primaria, es medular en cuanto a la adquisición de la alfabetización inicial. La promoción en esta fase debe ser acompañada, no solo por los docentes sino por un conocimiento pleno a nivel macro de cómo esta se incorpora y se hace posible en la escuela. Es necesaria una

promoción asistida con docentes que logren concluir la Unidad Pedagógica con el mismo grupo, ya que el conocimiento de las necesidades puntuales es necesario para que sea exitosa. Indudablemente, el trabajo de los docentes es fundamental para que estas políticas inclusivas logren sus objetivos.

El compromiso de cada uno de los actores involucrados con una posición firme y clara hacia dónde se quiere llegar aportará al fin propuesto. Se requiere disposición para trabajar, capacitarse y apertura hacia lo nuevo. A partir de este trabajo colectivo es posible deterrar el fracaso escolar, el cual, según Terigi (2010) nació con la escuela, pero en el contexto actual hay nuevas formas de evaluar para que las trayectorias sean continuas y completas. En el trabajo con políticas para la inclusión es necesario conocer los contextos en los cuales se implementarán. Se requiere “*caminar las escuelas*” para conocer las especificaciones de los contextos vulnerables. Se debe volver a la necesidad de igualdad en que se fundó la escuela. A partir del análisis del trabajo realizado con las entrevistas, se puede afirmar que no hay correspondencia entre lo que se plantea a nivel macro y lo que se puede incorporar en las escuelas. Sin embargo, se puede destacar positivamente a la no repitencia: ese año más que ofrece la UP logra no solo la reducción de los porcentajes de repitentes, sino que cambia mentalidades e implementa nuevas formas y estrategias de enseñar y aprender. Para Terigi (2010) las políticas, tanto educativas como sociales, desarrollan condiciones en las trayectorias de los niños que sirven para enfrentar a esta nueva sociedad, diferente a la que fundó la escuela. Actualmente existen otros desafíos y problemáticas que deben ser contempladas desde lo que se plantea desde el Estado. ¿Puede la escuela primaria ser una gran UP y lograr ese ida y vuelta dentro de toda la institución? ¿Quiénes son los principales artífices para que la inclusión sea una realidad y no una utopía? ¿Son políticas realmente inclusivas? ¿La UP es realmente una respuesta a la repitencia o se traslada el problema a los grados más altos? ¿Cuándo la inclusión deja de ser un problema pedagógico y se convierte en un problema político? ¿Es posible la igualdad para todos los niños? Sin duda, queda un largo camino por recorrer y encontrar respuestas.

Para que la promoción en la escuela primaria sea no sólo factible sino real hay que pensar en esa infancia a la cual están diri-

gidas estas políticas, tal como plantea Narodowski (1993) caracterizar y conocer a esa infancia pobre es el comienzo para actuar y comprender sus necesidades. En este recorrido y a partir de la voz de los docentes, podemos conocer qué saben, qué piensan y qué hacen con las políticas públicas para la inclusión y cómo se apropian de las mismas. También, se reconoce a docentes que luchan, que ponen el cuerpo y la mente para que todos puedan aprender. La subjetividad de los docentes siempre estará presente en sus prácticas, ya que cada una posee sus propios esquemas de representación y de percepción (Tenti, 1987), sin embargo, el trabajo en las escuelas es muy bueno, posee aciertos y errores, pero también convicción y esa humanidad necesaria en el rol docente. Hay realidades que escapan a lo que se puede plantear desde las políticas, es a partir del trabajo de los docentes que se puede avanzar y seguir pensando una escuela pública inclusiva.

Referencias

- Ball, S. J. (1997). *La micropolítica de la escuela: Hacia una teoría de la organización escolar*. Paidós.
- Baquero, R. (2000). Lo habitual del fracaso y el fracaso de lo habitual en F. Avedaño y N. Boggino (Comps.), *La escuela por dentro y el aprendizaje escolar*. HomoSapiens Ediciones.
- Batiuk, V. y Veleda, C. (2009). *Normativas, reglamentaciones y criterios escolares y docentes en la definición de la evaluación y promoción en el nivel EGB 1 y EGB 2 / Primario*. Fortalecimiento Pedagógico de las Escuelas. Programa Integral para la Igualdad Educativa.
- Díaz, S., Martinelli, S., Bussi, M., Sosa, R. y Sueldo, M. (13, 14 y 15 de septiembre de 2010). *Educación Inclusiva. Programa de fortalecimiento pedagógico en lengua, ciencias y matemática* [Publicación]. Congreso Iberoamericano de Educación, Buenos Aires, Argentina.
- Dubet, F. (2010). Crisis de la transición y declive de la institución. *Política y Sociedad*, 47(2), 15-25. <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/POSO1010230015A>
- Garay, L. (2000). Algunos conceptos para el análisis de las instituciones educativas en Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades (Comp), *Publicación del programa de Análisis Institucional de la Educación*. Universidad Nacional de Córdoba. <https://pdfcoffee.com/2garayl-algunos-conceptos-para-analizar-instituciones-educativa-2-pdf-free.html>
- Ley 26.206 de 2006. Ley de Educación Nacional. 14 de diciembre de 2006.
- Ministerio de Educación (2010) *Fortalecimiento en Lengua, Ciencias y Matemática. Córdoba entre todos*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL003401.pdf>
- Narodowski, M. (1993). La pedagogización de la infancia. En Aique Grupo Editor S.A (Ed.), *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Universidad de Deusto.
- Oszlak, O. y O'Donnell, G. (1984). Estado y políticas estatales en América latina: Hacia una estrategia de investigación. *Redes*, 02 (4),99-108. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90711285004>

- Rigal, J. (2016) Los regímenes de promoción de grado: Repitencia y promoción pedagógica en la educación primaria (Informe n° 5). Ministerio de Educación y Deportes, SICE y DiNIEE. <https://www.argentina.gov.ar/sites/default/files/05-rigal-regimenes-de-promocion-de-grado-issn.pdf>
- Rockwell, E. (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares. *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación, 1*, 28- 38. <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/memoria/issue/view/36/42>
- Tenti Fanfani, E. (1987). Representaciones escolares de los alumnos, *Revista Argentina de Educación, 05(9)*, 41-67.
- Terigi, f. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio y G. Diker (Eds.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Ediciones Novedades Educativas.
- Terigi, F. (28, 29 y 30 de mayo de 2007). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*. [Publicado en el III Foro Latinoamericano de Educación Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy]. Fundación Santillana. <https://periferiaactiva.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/03/terigi-losdesafios-que-plantean-las-trayectorias-escolares.pdf>
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación, (50)*, 23-39. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie50a01.pdf>
- Terigi, F. (23 de febrero de 2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. [Conferencia]. La Pampa, Argentina. https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg_flavia_terigi_las_cronologias_de_aprendizaje_un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares.pdf
- Uanini, M. y Martino, A. (2016). La institucionalización de la unidad pedagógica de 1° y 2° grado en la Provincia de Córdoba. Condiciones previas y desafíos a futuro. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Universidad Nacional de Jujuy (50)*, 91 109. <https://www.redalyc.org/pdf/185/18552439001.pdf>

Capítulo 7

Transformaciones de sensibilidad intercultural con literatura infantil en estudiantes de grado quinto de primaria¹

Transformações da sensibilidade intercultural com a literatura infantil em alunos do quinto ano do ensino fundamental²

Soranlly Munar Usaquén

Pontificia Universidad Javeriana
Colombia

<https://orcid.org/0009-0006-1582-8427>
munars@javeriana.edu.co

Adriana Catalina Roa Casas (Asesora de tesis)

Pontificia Universidad Javeriana
Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-8104-5782>
roa.a@javeriana.edu.co

Resumen

La investigación buscó comprender las transformaciones que propicia la lectura de literatura infantil en el desarrollo de sensibilidad intercultural de estudiantes de primaria.³ La población in-

1 Derivada de la tesis titulada “Transformaciones en el desarrollo de la sensibilidad intercultural de los estudiantes de primaria a partir de la lectura de literatura infantil” para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación” Sustentada: 23/11/2023. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/66093>. *Distinción tesis meritória.*

2 Derivado da tese intitulada “Transformações no desenvolvimento da sensibilidade intercultural de alunos do ensino fundamental a partir da leitura de literatura infantil” para obtenção do título de Mestre no programa “Mestrado em Educação”. Mantida: 23/11/2023. [https:// repository.javeriana.edu.co/handle/10554/66093](https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/66093). *Distinção de tese meritória.*

3 El sistema educativo colombiano lo conforman: la educación inicial, la educación

cluyó veintiséis educandos de grado quinto del Colegio Bosanova I.E.D., una institución de carácter público, ubicada en Bogotá, Colombia; caracterizada por la diversidad cultural por migración nacional e internacional. Para identificar las transformaciones en la sensibilidad intercultural de los estudiantes se utilizó un enfoque cualitativo de investigación-acción en el aula. El análisis de datos contempló la caracterización del estado inicial y final de la sensibilidad intercultural, en una intervención con lectura de literatura. Esta caracterización se realizó desde una adaptación de la escala de sensibilidad intercultural de Vilá (2006). Además, se construyó un mapa de eventos (Skukauskaitė y Girdzijauskienė, 2021) para describir la trayectoria de las transformaciones en la sensibilidad durante la intervención pedagógica. Los resultados indican que las situaciones pedagógicas con literatura infantil permitieron el desarrollo de la sensibilidad intercultural, en relación con un incremento en la empatía, actitudes positivas hacia la diversidad cultural, conciencia sobre las historias de vida y consolidación del aula como espacio seguro para expresar emociones. Estos hallazgos proporcionan lineamientos para docentes interesados en el tema.

Palabras clave: dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural; sensibilidad intercultural; migración; escuela primaria, literatura infantil.

Resumo

A pesquisa buscou compreender as transformações que a leitura de literatura infantil promove no desenvolvimento da sensibilidade intercultural de alunos do ensino fundamental³. A população incluiu 26 alunos do quinto ano da Escola Bosanova I.E.D., uma instituição pública localizada em Bogotá, Colômbia; caracterizada pela diversidade cultural devido à migração nacional e internacional. Para identificar as transformações na sensibilidade intercultural dos alunos, utilizou-se uma abordagem qualitativa

preescolar, la educación básica (primaria cinco grados y secundaria cuatro grados), la educación media (dos grados y culmina con el título de bachiller), y la educación superior. (MEN, 2024)

de pesquisa-ação em sala de aula. A análise dos dados incluiu a caracterização do estado inicial e final da sensibilidade intercultural, numa intervenção com leitura de literatura. Esta caracterização foi realizada a partir de uma adaptação da escala de sensibilidade intercultural de Vilá (2006). Além disso, foi construído um mapa de eventos (Skukauskaitė e Girdzijauskienė, 2021) para descrever a trajetória das transformações na sensibilidade durante a intervenção pedagógica. Os resultados indicam que as situações pedagógicas com a literatura infantil permitiram o desenvolvimento da sensibilidade intercultural, no que diz respeito ao aumento da empatia, às atitudes positivas face à diversidade cultural, à consciência das histórias de vida e à consolidação da sala de aula como espaço seguro para expressar emoções. Essas descobertas fornecem diretrizes para professores interessados no tema.

Palavras-chave: dimensão afetiva da competência comunicativa intercultural; sensibilidade intercultural; migração; escola primária, literatura infantil.

Introducción

La competencia comunicativa intercultural, el desarrollo de sensibilidad intercultural, la literatura infantil y su abordaje en la educación primaria, son temas que han sido explorados de manera separada o limitada. A través de una revisión documental se identificó la necesidad de expandir la comprensión y relaciones de estos campos, lo que impulsó la investigación *Transformaciones en la sensibilidad intercultural de los estudiantes del curso 501 del Colegio Bosanova I.E.D a partir de la lectura de literatura infantil*. Esta indagación posibilitó la oportunidad de enriquecer el panorama de la educación intercultural en Colombia, explorando su intersección con el desarrollo de la sensibilidad intercultural a través de la literatura infantil. La intervención pedagógica comprendió tres momentos. En el primero se efectuó un reconocimiento del estado inicial de la sensibilidad intercultural a través de una sesión introductoria. En el segundo momento se planearon y llevaron a cabo seis intervenciones pedagógicas con lectura de literatura infantil enfocadas en temas frente a la sensi-

bilidad intercultural como migración, aceptación de la diferencia, diversidad cultural y culturas indígenas presentes en Colombia. En el tercer momento se implementó una sesión final, diseñada para desencadenar un efecto de impacto, con el propósito de identificar las transformaciones en el desarrollo de la sensibilidad intercultural entre los educandos.

El estudio fue cualitativo, desde la investigación acción. El procedimiento metodológico para identificar las transformaciones que se dieron en la sensibilidad intercultural comprendió, de un lado, el contraste entre las sesiones inicial y final fundamentado en una adaptación de la escala de sensibilidad intercultural propuesta por Vilá (2006). De otro lado, se reconstruyó la trayectoria de las transformaciones identificadas en el primer momento para reconocer cómo surgieron, desde las interacciones de los niños, los libros seleccionados, la intervención de la maestra, entre otros, con el fin de comprender las condiciones didácticas en las que tuvieron lugar a través de un mapa de eventos (Skukauskaitė y Girdzijauskienė, 2021). Los resultados indican que las situaciones pedagógicas con literatura infantil permitieron el desarrollo de la sensibilidad intercultural, en relación con un incremento en la empatía, actitudes positivas hacia la diversidad cultural, conciencia sobre las historias de vida y la consolidación del aula como espacio seguro para expresar emociones.

Marco de referencia

Interculturalidad y educación

El estudio asume como marco de comprensión la perspectiva de interculturalidad crítica, como posibilidad para replantear en los entornos educativos el enfoque cultural hacia la historia de los sujetos y revitalizar sus interacciones. En consonancia con este enfoque, se optó por el reconocimiento de la educación intercultural como un modelo y proyecto político inclusivos, no solo desde el reconocimiento de las minorías culturales, sino desde un proceso educativo destinado a sensibilizar a los estudiantes sobre la importancia del otro y su papel en la revitalización, tanto de la escuela como de la sociedad en su conjunto.

En este marco se aborda la competencia comunicativa intercultural compuesta por dimensiones cognitivas, afectivas y comportamentales. La competencia intercultural implica la interacción entre personas “que poseen orientaciones afectivas, cognitivas o conductuales diferentes [...] esta interacción no siempre actúa en un mismo nivel, por lo tanto, el grado en que las personas manifiesten su proximidad con un grupo será manifestación de su competencia intercultural (Sanhueza, 2010).

Esa proximidad desde la competencia intercultural remite a la noción central de la investigación: la sensibilidad intercultural, definida como un conjunto de habilidades que favorecen emociones positivas antes, durante y después de los encuentros interculturales. Esta sensibilidad incluye atributos como el autoconcepto, la apertura mental, la empatía, la autorregulación y la implicación en la interacción, contribuyendo a una comprensión más profunda y respetuosa de la diversidad cultural en la sociedad y la educación. (Sanhueza, 2010).

Lectura de literatura

La acción de leer, lejos de seguir un proceso metódico y lineal, se desarrolla de manera gradual, ofreciendo a los lectores diversas oportunidades para establecer conexiones significativas entre las palabras y la realidad que les rodea. Esta interacción entre el texto y la experiencia del lector genera una comprensión más profunda del lenguaje y del mundo que les rodea. En este sentido la lectura se convierte en una herramienta esencial por naturaleza, permitiendo a los individuos descubrir su identidad, su origen y crear vínculos con los demás (Colomer, 2011). Así, no solo enriquece su capacidad de pensamiento, sino que influye en su comportamiento y participación en la sociedad; leer es un poder transformador capaz de generar cambios significativos en la vida de las personas. (Arizpe, 2018)

La literatura, comprendida como un arte con un profundo valor estético y fenomenológico, desempeña un papel crucial en este proceso. Como lo señala Colomer (2011), la literatura actúa como un instrumento privilegiado que permite la articulación de las identidades culturales de cada individuo. Cuanto más arraiga-

da está la experiencia literaria en una cultura específica, más universal se vuelve, conectando a las personas con sus propias raíces y, al mismo tiempo, con la diversidad cultural que enriquece el panorama global.

En este contexto, los libros álbum emergen como una herramienta vital para el desarrollo de la sensibilidad intercultural. Rosenblatt, citada en Arizpe (2002), subraya la importancia de que los niños establezcan conexiones personales con lo que leen, ya que esto les permite comprometerse activamente con los textos y ampliar sus experiencias. La lectura de libros álbum, en particular, se convierte en una experiencia sensible, rica en sentimientos y emociones, lo cual se alinea con los objetivos de la presente investigación.

El mediador desempeña un papel fundamental en la experiencia de lectura al convertirla en un espacio acogedor y enriquecedor. Su función va más allá de simplemente transmitir palabras; implica la transmisión de emociones, afecto, ternura, sensibilidad, solidaridad y un reconocimiento hacia el otro. El mediador garantiza que la conexión entre el niño y el libro no solo se establezca, sino que también se mantenga y perdure a lo largo del tiempo. En resumen, el mediador actúa como un puente entre el texto y el lector, facilitando un viaje enriquecedor y significativo a través de la lectura.

Diseño metodológico

Esta investigación se enmarcó en el enfoque cualitativo dado que se llevó a cabo una reflexión en torno a las transformaciones generadas por la lectura de literatura en el desarrollo de la sensibilidad intercultural en veintiséis estudiantes pertenecientes al curso 501 de la jornada tarde del Colegio Bosanova I.E.D, en Bogotá, Colombia. Para esto, se exploraron detalladamente los contextos reales y naturales con el objetivo de interpretar los distintos fenómenos relacionados con la experiencia de cada individuo en estudio. Se trató de “comprender los fenómenos, explorándolos desde las perspectivas de los participantes en un ambiente natural y en relación con su contexto” (Hernández, Fernández & Baptista, 2014, p. 358). Complementando esta visión, se adoptó

como metodología la investigación acción en el aula para lograr una exploración profunda y una comprensión más compleja del fenómeno estudiado; a la vez que se aporta a su mejoramiento y transformación.

El objetivo central era descubrir cambios en la sensibilidad intercultural de los participantes a través de una intervención pedagógica de lectura de literatura infantil. Desde la observación como técnica de recolección de información, se optó por diferentes fuentes que permitieron reconstruir lo que sucedió en las intervenciones: diarios de campo, producciones de los estudiantes, fotos y videos. En todos los momentos se llevó a cabo un proceso analítico que consistió en identificar temas significativos y eventos frecuentes registrados en las fuentes de información. Se prestó especial atención a las conexiones y patrones que surgían de manera repetida. A continuación, se presentan las dos fases del proceso investigativo, especificando instrumentos para el procesamiento de la información y el análisis de datos.

Fase 1. Caracterización de transformaciones en la sensibilidad intercultural

Para caracterizar el estado inicial y final de la sensibilidad intercultural de los estudiantes se desarrollaron dos sesiones. La sesión inicial buscó reconocer la sensibilidad intercultural del grupo mediante la interacción de los educandos con cinco estudiantes migrantes de otros grados, quienes presentaron aspectos de su historia personal, relacionados con su lugar de origen y tradiciones.

La sesión final, por su parte, permitió evidenciar los cambios y las transformaciones en el desarrollo de la sensibilidad intercultural de los estudiantes. Para esto se invitaron tres adultos de la comunidad educativa, que en algún momento llegaron a la ciudad como migrantes, para compartir con los estudiantes sus narrativas de la llegada a Bogotá y los sentimientos derivados de esta experiencia.

En un primer momento, para el análisis de la sesión inicial se construyó una tabla a partir de la escala de sensibilidad intercultural, propuesta por Vilá Baños (2006), con adaptaciones realizadas para la presente investigación. Las categorías fueron: implicación

en la interacción, respeto ante las diferencias culturales, confianza, grado en que se disfruta la interacción y atención durante la interacción, con veintidós indicadores que se distribuyen en estas. El procesamiento para cada categoría buscó identificar en las diferentes fuentes la siguiente información: fragmentos de videos, descripción de intervenciones de los participantes, documentación en fotos y producciones de los estudiantes, extractos pertinentes del diario de campo que ampliaban los datos recopilados y comentarios de la investigadora para recoger sus percepciones y reflexiones. (Ver figura 1)

FIGURA 1. Propuesta para el análisis de indicadores de la sensibilidad intercultural sesión inicial

Categoría	Indicador	Fragmento	Descripción	Documentación	Comentario	Fragmento del diario de campo
Implicación en la interacción	1. Reconoce las diferencias.	1.1 Video 1 Minuto 13:41	1.1 Daniel Leyva: "El compañero que dice que es del Tolima, Adrián, se ve un poquito rólo, hay muchas cosas que no me cuadran como que no nombra las fiestas de San Pedro, o el sancocho, o cómo así que comen cosas dulces en la noche"		1. Los estudiantes reconocen que existen distintas culturas y maneras de ser, sin embargo, uno de los educandos de 501 al encontrar que uno de los invitados era de su misma región de origen (Tolima) refutó en varias ocasiones las tradiciones nombradas. A lo que otra compañera respondió que, aunque fueran del mismo lugar no quería decir que tuvieran las mismas experiencias.	1. Los encuentros culturales pueden generar todo tipo de reacciones, sin embargo, el papel de un conciliador o mediador, puede lograr que las diferencias que tal vez son extra valoradas en el encuentro sean pensadas desde el reconocimiento, la aceptación y el entendimiento que todos somos diferentes y esas diferencias construyen comunidad. La corporalidad también demuestra la posición de los educandos frente a un tema de reconocimiento del otro, en apoyo a sus ideas, costumbres y tradiciones, en el caso de Isabel y Sarah, al interpelar la apreciación de Daniel sobre un estereotipo marcan con sus gestos, reacciones y tono de voz el por qué no
		1.2 Video 1 minuto 13:48	1.2 Isabel Diaz: "Pero las apariencias engañan"			
		1.3 Video 1 Minuto 14:21	1.3 Sarah Jean: "Su familia tal vez tenga otras tradiciones"			

El procesamiento de la sesión inicial generó nuevas categorías inductivas y un reagrupamiento de las existentes para generar una nueva tabla que permitió procesar la información de la sesión final con mayor cercanía a los datos que la información proporcionaba y, de esta manera, contrastar e identificar las principales transformaciones logradas en la sensibilidad intercultural. Las categorías finales fueron: actitud frente a las diferencias culturales explícitas, participación en espacios académicos con enfoque cultural, interacción y diálogo con personas de otras culturas y posicionamiento frente a personas de otras culturas (Ver figura 2). Este nuevo instrumento contó con la definición de cada categoría,

los indicadores agrupados según las coincidencias encontradas, algunas palabras destacadas por categoría, la valoración de cada categoría por color (verde para positivo y rojo para negativo) y una casilla de documentación para relacionar el análisis con las evidencias obtenidas en la sesión (fotos, fragmentos de diálogo y producciones escritas de los estudiantes).

FIGURA II. Propuesta para la reducción de datos Sesión final

ACTITUD FRENTE A LAS DIFERENCIAS CULTURALES EXPLÍCITAS				
Definición: manera en cómo los niños y niñas actúan ante la diversidad cultural.				
Indicadores	Principales hallazgos	Palabras destacadas de la categoría	Valoración de la categoría	Documentación
<p>15. Actitud negativa</p> <p>16. Gestos de aprecio</p> <p>18. Desinterés, distancia</p> <p>6. Aceptar opiniones</p> <p>8 y 9. Seguridad de sí mismo</p> <p>11. Desánimo</p> <p>12. Incomodidad</p> <p>13. Observación atenta</p> <p>14. Curiosidad</p>	<p>Intensidad en los gestos, posturas, reacciones físicas e interacciones explícitas de los educandos ante la llegada y participación de los invitados. Estas expresiones fueron muy evidentes debido a la manera en que se planteó la sesión, que incluyó en mayor medida la presentación de los invitados y la narración de sus historias</p>	<p>Expresiones corporales y verbales positivas</p> <p>Atención constante</p> <p>Respeto</p> <p>Escucha</p> <p>Validación del otro</p>		

Nota: Munar Usaquén (2023).

La tabla de la figura 2 permitió reconocer los principales hallazgos y una valoración que indicaba movilizaciones o estados continuos. Así, las transformaciones identificadas en el contraste de la primera y la última sesión fueron: empatía, actitudes explícitamente favorables hacia la diversidad cultural, conciencia sobre las historias de vida y el establecimiento del aula como un entorno seguro para expresar emociones.

Fase 2. Trayectoria de las transformaciones en sensibilidad intercultural

Además de las sesiones inicial y final, se llevaron a cabo seis intervenciones pedagógicas enfocadas en la lectura de literatura infantil, abordando específicamente el desarrollo de la sensibilidad intercultural a través de temas como migración, reconocimiento y aceptación de la diversidad, diferencias culturales, etnias y grupos indígenas de Colombia. El análisis de lo sucedido

en estas sesiones intermedias permitió identificar la trayectoria de las transformaciones identificadas en el contraste entre la sesión inicial y la sesión final: empatía, actitudes explícitamente favorables hacia la diversidad cultural, conciencia sobre las historias de vida y el establecimiento del aula como un entorno seguro para expresar emociones.

El interés del análisis de esas sesiones intermedias era identificar las condiciones didácticas en las que se produjeron las transformaciones, viendo las variaciones de cada una, según las interacciones propuestas, los libros leídos y otros aspectos. Para este proceso se construyó un mapa de eventos (Skukauskaitė & Girdzijauskienė, 2021) que rastreó momentos en cada sesión y condiciones claves para cada transformación. De este modo, el mapa incluyó descripciones desde preguntas guía como: ¿qué acciones o interacciones de los niños y niñas evidenciaron cambios en su nivel de empatía?

¿qué discursos de los niños, niñas y de la docente estuvieron relacionados con la transformación en la empatía?, ¿qué acciones por parte de la docente facilitaron el desarrollo de la empatía? y ¿qué materiales fueron relevantes para promover cambios en la empatía de los estudiantes? (Ver figura 3)

FIGURA III. Tomada de: Mapa de eventos-Empatía

Mapa de eventos-Empatía					
Los niños y niñas después de la intervención pedagógica con literatura infantil demuestran transformaciones en su grado de confianza y apertura para comprender los sentimientos de los demás y valorar las distintas formas de ser.					
# de sesión/Preguntas orientadoras para resaltar los eventos	¿Qué acciones-interacciones de los niños y niñas demostraron la transformación en su grado de empatía?	¿Qué discursos de los niños, niñas y la docente se relacionan con la transformación de la empatía?	¿Qué acciones de la docente dieron paso a la transformación de la empatía? (Incluye el diseño de la situación e interacción)	¿Qué materiales fueron pertinentes para lograr transformaciones en la empatía de los educandos?	Comentarios
Sesión 1 "El día que Salida llegó"	Los estudiantes se dispusieron para escuchar la historia de Salida aprovechando la organización del espacio, sintiéndose cercanos a sus compañeros y participando con frecuencia e interés en la sesión. Los niños y niñas se mostraron muy empáticos ante el relato de Danna Figueroa cuando expone que en su anterior colegio sufrió de constantes burlas porque ella no tenía papá. Fue un momento en el que ella se sintió	38:45 Daniel: "o puede ser que a ella le de miedo hablar porque la pueden discriminar por el idioma que ella habla" 40:19 Docente: "cómo ven la actitud de la compañera de Salida" 40:29: Isabel: "Ella intenta incluirla en las actividades, intenta ser amable con ella, intenta sacarle las palabras, le dibujaba cosas	Minuto 22:59 "¿Cuál era la relación de las dos niñas que aparecen en la portada del libro, hermanas, amigas, parientes?" #preguntas adicionales como esta permitieron que se establecieran aún más conexiones sobre lo que los estudiantes veían, pensaban y se preguntaban en medio de toda la sesión.	La disposición del aula de clase con colchonetas generó un ambiente tranquilo y propicio para el trabajo de lectura.  La construcción del decálogo para recibir a un compañero nuevo de manera grupal permitió escuchar ideas y decidir sobre aquellos ítems relevantes para la	Introducir nuevas preguntas frente a los planteamientos propuestos en la planeación de la intervención generó mayor confianza por parte de los niños para continuar estableciendo apreciaciones sobre el contenido del libro.

Nota: Munar Usaquén (2023).

Durante el proceso de análisis de las sesiones intermedias, la investigadora identificó elementos emergentes que se convirtieron en subcategorías para evidenciar las condiciones didácticas que se relacionaron con las transformaciones en sensibilidad intercultural de los estudiantes en las diversas sesiones con literatura infantil (Ver tabla 1). Estas situaciones recurrentes proporcionaron información valiosa para definir la trayectoria de la sensibilidad intercultural de los educandos.

TABLA 1. Subcategorías del análisis de trayectorias de las transformaciones

Preguntas que contrastan con la propia experiencia	
Verbalización de experiencias propias	
Ponerse en los zapatos del otro	
Conversaciones con enfoque cultural	

Nota: Munar Usaquén (2023).

A partir del mapa de eventos y las subcategorías inductivas construidas desde los datos, se trazó la trayectoria de cada transformación a lo largo de las sesiones, mostrando condiciones didácticas frecuentes y potentes para cada caso, así como posibilidades que se abrieron desde los libros leídos.

Interpretación de resultados

Transformaciones en la sensibilidad intercultural

Estos resultados corresponden al análisis que contrasta la sesión inicial y la final, para identificar las transformaciones que se dieron en relación con la sensibilidad intercultural de los estudiantes participantes.

Actitud favorable frente a las diferencias culturales explícitas

En la sesión inicial hubo alta frecuencia en el indicador que corresponde a desinterés y distancia. Durante esta clase, predominó la indiferencia y la apatía generalizada frente a la invitación a in-

teractuar con los compañeros invitados provenientes de distintas regiones y culturas. Esta actitud estuvo acompañada de desánimo y desacuerdos frecuentes ante las opiniones de los invitados, los cuales a menudo se basaron en estereotipos, por ejemplo, cuando uno de los estudiantes expone: “El compañero que dice que es del Tolima, Adrián, se ve un poquito rolo, hay muchas cosas que no me cuadran como que no nombrara las fiestas de San Pedro, o el sancocho, o cómo así que comen cosas dulces en la noche” (Participante 2, sesión 1) (Munar Usaquén, 2023, p.179)

En la sesión final hubo un cambio significativo en la intensidad positiva de los gestos, las posturas, las reacciones físicas y las expresiones verbales de los estudiantes frente a las presentaciones de los invitados, adultos de la comunidad, que narraban sus experiencias de migración. Los veintiséis estudiantes, con la excepción de dos casos, manifestaron expresiones corporales notorias de interés y atención. En este sentido, es posible señalar una transformación positiva en la categoría de actitud frente a las diferencias culturales, expresado en palabras como “es muy fuerte al dejar su región, yo dejé mi país y mis amigos, mi familia... espero vuelvas a tu región de origen como yo pueda regresar a mi país” (Participante 12, sesión final).

Participación en espacios académicos con enfoque cultural

En la sesión inicial, se evidenció una actitud de timidez y dificultad para establecer un encuentro con los demás. Dado que este momento estaba mediado, muchos de los niños y las niñas optaron por seguir rigurosamente las instrucciones de la docente, sin aventurarse más allá de lo indicado. En la sesión final se observó una transformación notable al respecto. Los estudiantes participantes mostraron una actitud abierta, con disposición para escuchar y reconocer las historias personales de los demás, en este caso, de los adultos invitados. Durante esta interacción, los estudiantes demostraron interés y encontraron similitudes en algunos aspectos mencionados, lo que les permitió identificarse con las experiencias compartidas. Así, se evidenció una transformación en cuanto a la participación autónoma y motivada en espacios académicos que abordaban un enfoque cultural.

Interacción y diálogo con personas de otras culturas

La actividad de la sesión inicial consistió en conformar de manera aleatoria grupos de estudiantes del curso participante en el estudio y en cada grupo incluir un estudiante migrante invitado de otro curso. Esto conllevó dificultades para mediar diálogos en los grupos formados, por lo que varios se subdividieron para mantener la conexión entre aquellos educandos ya conocidos. En contraste, en la sesión final se escucharon con seguridad las voces de los estudiantes que no habían participado en los espacios de diálogo y conversación anteriores. Esto dejó claro que las interacciones con individuos de otras culturas tienen un impacto positivo en la afinidad, la confianza y la empatía. Este cambio fue evidente en las preguntas que los estudiantes realizaron a los invitados durante la sesión final, lo que indicó un marcado interés por conocer más sobre las vidas de estos últimos. La experiencia demostró que las relaciones con personas de diferentes culturas pueden aumentar los lazos afectivos, la confianza y la empatía, como se reflejó en las interacciones y en la participación activa de los estudiantes en la sesión final.

Posicionamiento frente a personas de otras culturas

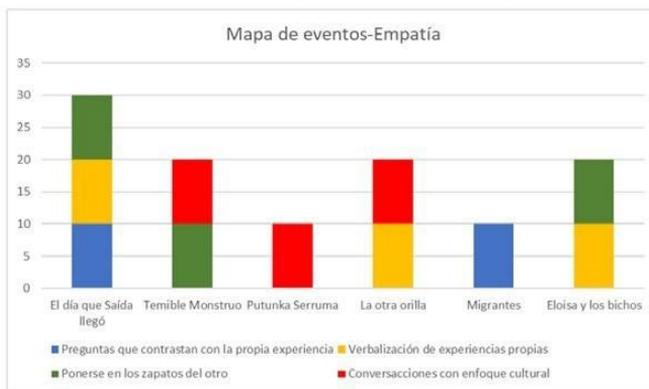
En la primera sesión se observó una actitud negativa frente a la participación de niños migrantes de otros grados, por ejemplo, con comentarios que mostraban ausencia de consideración hacia las perspectivas de los demás y de empatía en intervenciones que podrían afectar a los demás. En contraste, en la sesión final los estudiantes demostraron un posicionamiento caracterizado por el respeto y una alta sensibilidad hacia las narraciones de los invitados. Además, mostraron aceptación ante el llamado a escribir cartas individuales a cada uno de ellos. Estas cartas proporcionaron una visión de cómo los niños y las niñas percibieron el encuentro intercultural, demostrando reconocimiento por las diferencias culturales, respeto por las formas de vida, aprecio por las tradiciones, consideración de las opiniones, habilidad para establecer relaciones sociales y empatía hacia las experiencias de los demás, según lo reportado en el trabajo previo de Munar Usaquén (2023)

los estudiantes reflejaron estas afirmaciones en palabras como: “me conmovió su historia, espero a donde llegue le vaya bien, y que le abran las puertas” (Carta participante 3, sesión final); “lo siento, eres una guerrera, tu historia me conmovió” (Carta participante 10, sesión final) o “en mí tienes una admiradora” (Carta participante 21, sesión final).

Trayectorias de las transformaciones en sensibilidad intercultural

La trayectoria de la sensibilidad intercultural de los educandos se analizó a partir de las transformaciones más relevantes halladas en el contraste de las sesiones inicial y final, las cuales se concretaron en cuatro categorías principales: empatía, actitudes favorables explícitas ante la diversidad cultural, conciencia sobre la historia de vida y el aula de clase como entorno seguro para expresar emociones. A continuación, se presentan los principales hallazgos evidenciados en cada transformación durante las seis intervenciones con literatura, para ello se incluye un gráfico con la incidencia de las subcategorías de análisis y la movilización de estas de acuerdo con los libros utilizados.

FIGURA IV. Mapa de eventos empatía

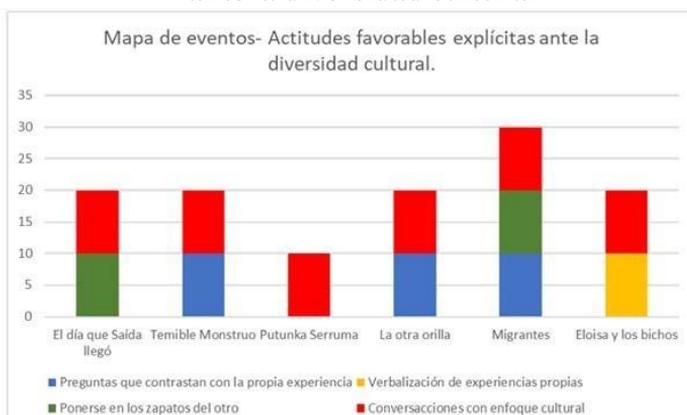


Nota: Munar Usaquén (2023).

En relación con cómo se dieron las transformaciones en cuanto a la empatía se identificó mayor movilización en la sesión del

libro “El día que Saida llegó” (Redondo, 2012). Las situaciones que mostraron mayor inclinación hacia la empatía fueron conversaciones con enfoque cultural, ponerse en los zapatos del otro y verbalización de experiencias propias (Ver figura 4). En primer lugar la interacción y el afecto entre los estudiantes, pues se observó que compartieron experiencias personales, fortaleciendo su confianza y apoyo mutuo. De igual forma, se destaca el papel de los libros y su potencial para reflexionar sobre temas como la diversidad, la discriminación y la interculturalidad, fomentando así la empatía al ponerse en el lugar del otro. En este marco, el papel activo de la mediadora fue esencial para guiar las actividades y facilitar que los estudiantes se involucren emocionalmente y reflexionen sobre sus propias experiencias en relación con los temas tratados en los libros. Por último, fue relevante que los educandos demostraran comprensión y apoyo emocional hacia sus compañeros, especialmente cuando compartieron historias personales difíciles, demostrando un cambio en su sensibilidad e inclinación hacia el otro.

FIGURA V. Mapa de eventos Actitudes favorables explícitas ante la diversidad cultural

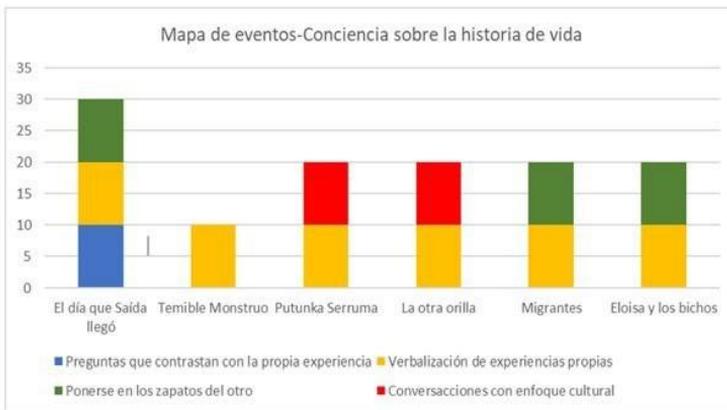


Nota: Munar Usaquén (2023).

La transformación Actitudes favorables explícitas ante la diversidad cultural fue evidente en la mayoría de las sesiones en las que se observó cómo los niños transformaron sus percepciones iniciales hacia el otro, en el marco de conversaciones con enfoque

cultural (Ver figura 5). Inicialmente expresaban ideas relacionadas con la importancia de ser amables y evitar prejuicios basados en la cultura, el color de piel o la forma de ser. Con el tiempo desarrollaron una mayor aceptación y respeto hacia las diferencias culturales, rechazando el racismo y la discriminación. Cada libro provocó discusiones que profundizaron en temas de inclusión, aceptación y comprensión mutua, mostrando cómo la literatura puede ser una herramienta poderosa para promover la sensibilidad intercultural en el entorno escolar. Los niños expresaron una capacidad creciente para valorar las experiencias de los demás y reconocer la riqueza que aporta la diversidad cultural a la formación de su identidad y su habilidad para interactuar de manera respetuosa como ciudadanos del mundo.

FIGURA VI. Mapa de eventos-Movilización Conciencia sobre las historias de vida

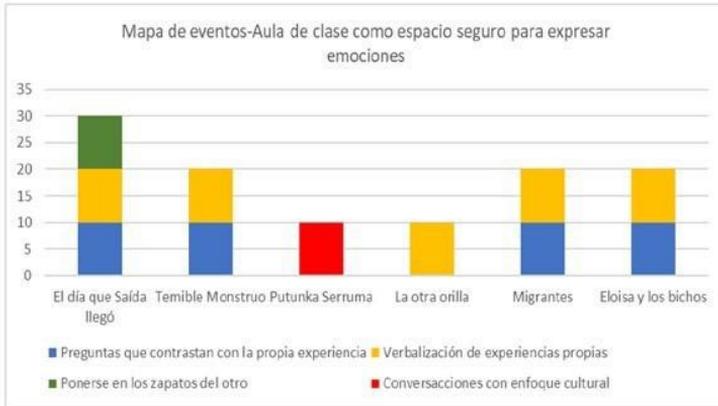


Nota: Munar Usaquén (2023).

Por su parte, en la transformación de la sensibilidad hacia la diversidad cultural entre los educandos se evidenció cuando los niños y las niñas verbalizaron sus propias experiencias personales y las de otros, pues libro a libro revelaron su capacidad para identificarse con personajes y situaciones donde se exponía rechazo, eventos migratorios y sus implicaciones, el racismo y la heterogeneidad cultural que los rodea (Ver figura 6). Esto les permitió desarrollar una mayor comprensión hacia sus pares, poniéndose el lugar de los otros, al tiempo que reconocieron la importancia

de acercarse a las experiencias personales con respeto y prudencia. Las actividades pedagógicas no sólo facilitaron la discusión sobre temas complejos como el rechazo o la migración, sino que también promovieron un ambiente donde los alumnos se sintieron seguros para compartir sus propias historias, lo que fortalece el sentido de comunidad y solidaridad en el aula. Así, la literatura infantil se convirtió en una herramienta poderosa para fomentar la conciencia social y la valoración de la diversidad en el entorno educativo.

FIGURA VII. Mapa de eventos Movilización Aula de clase como entorno seguro para expresar emociones



Nota: Munar Usaquén (2023).

En el análisis del aula de clase como un entorno seguro para expresar emociones, fue evidente el cambio significativo desde la timidez inicial de los educandos hacia una participación más abierta y constante, de nuevo con énfasis en las situaciones en las que verbalizaron experiencias propias (Ver figura 7). Esto se debió, en gran parte, a la lectura compartida de libros y la reflexión sobre las emociones personales y grupales, pues en su mayoría los libros actuaron como catalizadores en medio del nerviosismo, la alegría, el miedo, la tristeza y la consecuente consideración de temas como la aceptación, la diversidad y el rechazo, en un ambiente de apertura y sinceridad.

El aula se convirtió en un espacio dinámico en el que los estudiantes no solo hicieron parte de un ámbito académico, sino que

también exploraron y comprendieron mejor sus propias emociones y las de los demás, fomentando un ambiente de comprensión emocional y aceptación mutua como valores fundamentales.

Conclusiones

Las conclusiones del estudio se enmarcaron en las categorías inductivas de la investigación que refieren a las transformaciones en la sensibilidad intercultural de los estudiantes: *empatía, actitudes favorables explícitas ante la diversidad cultural, conciencia sobre las historias de vida y el aula de clase como un entorno seguro para expresar emociones*. Se incluyen algunos lineamientos planteados para los docentes según la sistematización de la experiencia y los aprendizajes que ello conllevó, como son:

- La inclusión de la familia y adultos que compartan sus historias personales en la escuela potencia la mirada de los estudiantes hacia un contexto vivo con el que encuentran relación e identidad.
- Al realizar actividades con enfoque cultural puede acrecentarse el interés de los niños y las niñas por participar e intercambiar ideas y opiniones con nuevas personas, permitiendo que la comunicación sea fluida, abriendo el espectro de posibilidades en dicha comunicación.
- Los momentos de interacción se nutren a partir de las experiencias personales, las cuales narradas por los adultos impactaron a la mayoría de los educandos, pues se encuentra una relación con la vida familiar.
- La confianza y la empatía se elevan en la medida que se crean y posibilitan espacios intencionados para compartir con el otro, relacionado vivencias personales con experiencias contadas por otros ya sea una historia de vida o los relatos expuestos en los libros.
- El uso de la literatura en el aula enriquece el aprendizaje académico y contribuye significativamente al desarrollo social y emocional de los estudiantes promoviendo la empatía, la comprensión y el respeto mutuo.

- La escuela debe ser un lugar seguro para manifestar las emociones y, de esta manera, conocerlas, significarlas y expresarlas adecuadamente como parte del proceso de aprendizaje.
- Los libros son una herramienta educativa para que los docentes se conecten con las experiencias de sus estudiantes. A través de la lectura y la comparación de situaciones entre los textos y las vidas de los estudiantes, se pueden generar preguntas poderosas que fomenten el debate y acerquen a los docentes a sus educandos. Esto ayuda a predecir el contenido de los libros desde sus títulos y permite explorar las tradiciones, las ideas y los sentimientos de los estudiantes respecto a las situaciones culturales emergentes en la lectura.
- El docente, consciente de su papel como mediador, debe asegurarse de crear un entorno basado en la consideración, el respeto y la oportunidad de reconocer la valentía de aquellos que comparten sus experiencias personales.
- Es necesario fomentar la reflexión crítica sobre estereotipos culturales y la aceptación de la diversidad de acuerdo con las visiones y perspectivas que se evidencian en el aula.
- Se subraya la importancia de un enfoque colaborativo entre docentes, instituciones educativas y entidades gubernamentales para integrar la diversidad cultural de manera integral en el currículo y las prácticas educativas.

Referencias

- Arizpe, E., & Styles, M. (2002). ¿Cómo se lee una imagen? El desarrollo de la capacidad visual y la lectura mediante libros ilustrados. *Lectura y vida. Revista latinoamericana de lectura*, 23(1), 20–29. <https://www.calameo.com/read/005100063c6c91f9441ac>
- Baranda, M. (2015). *Temible monstruo*. Ediciones. El Naranjo.
- Buitrago, J. (2009). *Eloísa y los bichos*. Babel Libros.
- Carrasco, M. (2013) *La otra orilla*. Ediciones Ekaré
- Colomer, T. (2011). *Escuela e inmigración. La literatura que acoge*. https://www.academia.edu/38021173/Escuela_e_inmigraci%C3%B3n_La_literatura_que_acoge
- Gómez Redondo, S. (2012) *El día que Saída llegó*. Editorial Takatuka.
- Halliday, M. (1979). *El lenguaje como semiótica social*. Fondo de Cultura Económica.
- Hernández, S., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- Hernández, M. (2007). *Sobre los sentidos de “multiculturalismo” e “interculturalismo”*. *Ra Ximhai*, 3(2), 429-442. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=46130212>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2024, febrero 9). *Sistema educativo colombiano*. <https://www.mineducacion.gov.co/portal/Preescolar-basica-y-media/Sistema-de-educacion-basica-y-media/233839:Sistema-educativo-colombiano#:~:text=El%20sistema%20educativo%20colombiano%20lo,%2C%20y%20la%20educaci%C3%B3n%20superior>
- Munar Usaquén, S. (2023). *Transformaciones en el desarrollo de la sensibilidad intercultural de los estudiantes de primaria a partir de la lectura de literatura infantil* [Tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <https://repository.javeriana.edu.co/handle/10554/66093>
- Muñoz Sedano, A. (2011). *Enfoques y modelos de educación multicultural e intercultural*. Aula Intercultural. <https://aulaintercultural.org/2011/08/30/enfoques-y-modelos-de-educacionmulticultural-e-intercultural/>
- Sanhuesa Henríquez, S. (2010). *Sensibilidad intercultural: un estudio exploratorio con alumnado de educación primaria y secundaria en la provincia de Alicante* [Tesis de maestría, Universidad de Alicante]. Universidad de Alicante. <http://hdl.handle.net/10045/18332>

- Skukauskaitė, A., & Girdzijauskienė, R. (2021). Video analysis of contextual layers in teaching-learning interactions. *Learning, Culture and Social Interaction*, 29, 100499. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2021.100499>
- Tristancho, M. (2019) *Migrantes*. Libros Del Zorro Rojo Vásquez, s. (2019). *Putunkaa Serruma: duérmete, pajarito blanco. Arrullos y relatos indígenas de cinco etnias colombianas* <https://maguared.gov.co/libro-putunkaaserruma/>
- Vilá Baños, R. (2006). La dimensión afectiva de la competencia comunicativa intercultural en la educación secundaria obligatoria: Escala de sensibilidad intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 24(2), 353–372. <https://revistas.um.es/rie/article/view/96891>

Capítulo 8

Como a pandemia (trans)formou minha própria prática?
Reflexões autoformativas para alfabetização científica e
tecnológica¹

¿Cómo ha forjado la pandemia (trans) mi propia práctica?
Reflexiones autoformativas para la alfabetización científica
y tecnológica²

Sebastião Rodrigues-Moura
Universidade Federal do Pará
Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-4254-6960>
sebastiao.moura@ifpa.edu.br

Terezinha Valim Oliver Gonçalves (Asesora de tesis)
Universidade Federal do Pará
Brasil

<http://orcid.org/0000-0001-8285-3274>
tvalim@ufpa.br

1 Capítulo elaborado considerando a inclusão de fragmentos da tese intitulada “Experiências em física em contexto pandêmico: entre dimensões narrativas de autoformação docente e de alfabetização científica e tecnológica dos estudantes” defendida el 30 de noviembre de 2022, en el Programa de Posgrado en Educación en Ciencias y Matemática de la Red Amazónica de Educación en Ciencias de la Universidade Federal do Mato Grosso (REAMEC/UFMT). Tesis disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/382557147>.

2 Capítulo elaborado considerando la inclusión de fragmentos de la tesis titulada “Experiencias en física en contexto de pandemia: entre dimensiones narrativas de la autoformación docente y la alfabetización científica y tecnológica de los estudiantes” defendida el 30 de noviembre de 2022, en el Programa de Posgrado en Educación Científica y Matemática de la Red Amazónica de Educación Científica de la Federal Universidad de Mato Grosso (REAMEC/UFMT). Tesis disponible en: <https://www.researchgate.net/publication/382557147>.

Resumo

Esta pesquisa tem como objetivo compreender como se constituem as experiências pedagógicas em Física, desenvolvidas em um espaço colaborativo no período da pandemia de covid-19, para o processo de transformação da própria prática docente e para a promoção da alfabetização científica e tecnológica discente. Com abordagem qualitativa, na modalidade narrativa de pesquisa, partimos de uma situação de estudo no Ensino por Pesquisa (EPP) com conceitos de Física e pandemia, implementada em uma turma de 3º. ano do Ensino Médio, cuja empiria foi obtida por meio de instrumentos diversificados e tratada à luz da Análise Textual Discursiva (ATD). Os resultados apontam experiências vivenciadas no ensino remoto e um processo de educação científica como caminhos para uma mediação pedagógica virtual (muito) necessária para a autoformação docente, bem como elementos de Alfabetização Científica e Tecnológica em Física quando os estudantes compreendem contextos, aprendizagem(ns) e fazem reflexões sobre a situação real vivida durante a pandemia.

Palavras-chave: Ensino por pesquisa; Autoformação; Alfabetização científica e tecnológica. Pesquisa Narrativa.

Resumen

Esta investigación tiene como objetivo comprender cómo se constituyen las experiencias pedagógicas en Física, que se desarrollaron en un espacio colaborativo durante la pandemia COVID-19, para el proceso de transformación de la propia práctica docente y para la promoción de la alfabetización científica y tecnológica de los estudiantes. Con un enfoque cualitativo, en la modalidad de investigación narrativa, partimos de una situación de estudio en Enseñanza por Investigación (EPI), con conceptos de Física y pandemia, implementada en una clase de tercer grado de enseñanza secundaria, cuyo trabajo empírico se realizó a través de diversos instrumentos y se abordó de acuerdo con el Análisis Textual Discursivo (ATD). Los resultados apuntan a experiencias durante la enseñanza remota y un proceso de educación científica como

caminos hacia una mediação pedagógica virtual (muy) necesaria para la autoformación docente, así como elementos de Alfabetización Científica y Tecnológica en Física cuando los estudiantes comprenden contextos y aprendizajes y reflexionan sobre la situación real vivida durante la pandemia.

Palabras clave: Enseñanza por investigación; Autoformación; Alfabetización científica y tecnológica. Investigación Narrativa.

Introdução

Artículo³ a minha escrita ao longo do espaço-tempo desta pesquisa com a situação política e social em que vivemos em função da pandemia de Covid-19, causada pelo novo coronavírus⁴, projetando-me para ações em defesa da ciência, como professor, pesquisador e formador de cidadãos (Gonçalves, 2000; Nóvoa, 2007; Santos, 2020).

Nesse sentido, apresento esta pesquisa como uma paisagem⁵ em que ocorre uma investigação virtual para tecer narrativas da minha própria prática pedagógica e relatos de jovens⁶ do Ensino Médio, mais especificamente de um curso técnico da Educação Profissional, a partir de experiências desenvolvidas no formato remoto de ensino de Física em atividades voltadas para a pro-

3 O texto é apresentado em primeira pessoa do singular com forma de posicionamento e escrita feita pelo primeiro autor em função de sua autoria feita na tese. No entanto, todas essas assertivas e articulação de ideias foram propostas/organizadas colaborativamente com a autora/ orientadora.

4 Abro um parêntese para situar o leitor que o momento atual destacado se refere ao contexto da pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV-2, vírus causador da doença infectocontagiosa chamada Covid-19), que tem transformado o cenário social, político e educacional no mundo.

5 Assumo o termo “paisagem” como o espaço que descreve o lugar em que a experiência acontece, ao princípio da continuidade, por estar intimamente relacionada ao processo da temporalidade e da interação que ocorre no processo da minha autoformação docente e as múltiplas relações com a aprendizagem dos estudantes.

6 Ao tratar o termo “jovem”, na forma singular ou plural, estou referenciando os adolescentes que compõem a Educação Básica, no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, público que em geral tem a sua faixa etária variando dos 15 aos 17 anos de idade.

moção da Alfabetização Científica e Tecnológica⁷ ACT (Fourez, 1994; Chassot, 2000; Lorenzetti, 2000; Sasseron, 2008; Pizarro, 2014) dos estudantes.

Inspiro-me no que diz Santos (2010; 2020) sobre o pensar da pedagogia para a docência em tempos remotos. Não é somente pensar em mim mesmo, como professor, mas compreender as mudanças para a aprendizagem dos estudantes, das diferentes classes sociais, a fim de dar sentido prático ao ser professor, em um processo de autorreflexibilidade⁸, cuja pandemia nos traz lições pedagógicas, no presente, e nos trará outras em tempos vindouros, em um processo de autoformação (Pineau, 2010).

Em tempos de discursos ultraconservadores, nos quais as pessoas têm vivenciado uma superexposição de opiniões e (in)verdades diante de fenômenos e situações-problema que muito têm afetado a população mundial, coloco-me em um posicionamento de inquietude e busca acerca do meu papel como professor de Física que tem me feito (re)pensar o ensino para mediar uma aprendizagem do conhecimento que ganhe efeito no processo de educação científica para a formação de cidadãos críticos (Morin; 2005; Nóvoa, 2007; Santos, 2020).

Considerando tais discussões, busco direcionar a presente pesquisa ao seguinte problema de investigação: Em que termos se constituem as experiências pedagógicas em Física, desenvolvidas em um espaço colaborativo no período da pandemia de Covid-19, para o processo de transformação da própria prática docente, ao tempo em que propiciam a alfabetização científica e tecnológica de estudantes?

Centro meu olhar de pesquisador narrativo na sala de aula no contexto da Educação Básica, após uma década atuando como pro-

7 Para situar o leitor, já deixo claro, antecipadamente, que assumo o compromisso em argumentar sobre a expressão ACT (Alfabetização Científica e Tecnológica) com base em Milaré, Richetti, Lorenzetti e Alves-Filho (2021), por considerar esta obra um dos referenciais mais robustos ao atender as expectativas da área e trazer os grandes expoentes pesquisadores brasileiros que discutem o assunto em questão.

8 A autorreflexibilidade, apresentada por Clandinin e Connelly (2015), é fundamental em nossos relatos/narrativas por apresentar uma “autoconsciência” em relação à própria condição que (re)contamos as experiências vividas.

fessor no Ensino Médio, com o intuito de tecer análises pedagógicas acerca da própria formação docente em Física, bem como para pensar no protagonismo juvenil para a valorização da ciência e da educação científica, como propõem Auler & Delizoicov (2001).

É nesse intuito que meu olhar investigativo incide sobre as experiências vividas e relatadas por meus alunos tendo como objetivo o de compreender como se constituem as experiências pedagógicas em Física, desenvolvidas em um espaço colaborativo no período da pandemia de Covid-19, com vistas ao processo de transformação da própria prática docente e para a promoção da alfabetização científica e tecnológica discente.

Em termos formativos, tanto as experiências vividas e relatadas pelos estudantes, como o desenvolvimento das atividades pedagógicas desenvolvidas são elementos aqui discutidos e analisados como forma de aproximação/distanciamento do processo de investigação. Portanto, os meus relatos/narrativas e os dos estudantes são tecidos nesta compreensão mais ampla.

Marco de referência

Todas as experiências devem ser consideradas válidas para se compreender as realidades de sala de aula e a construção do conhecimento científico. Assim como não existe um aluno único, também não existe uma prática pedagógica neutra nem uma experiência vivida sem sentido (Gonçalves, 2000).

Para Santos (2010), os contextos socioculturais, principalmente da sala de aula, funcionam como uma bússola com múltiplas orientações, a fim de evitar que creiamos em verdades absolutas e variáveis que podem ser monopolizadas como único caminho de ensinar e aprender.

A partir do momento que destaco a instrumentalização da minha prática de ensino ao longo das experiências vividas, construo um percurso para a compreensão da minha própria prática, trazendo elementos que me (auto)formam e me constituem como sujeito social (Pineau, 2010, Josso, 2004). Desta forma, dou destaque ao potencial do que pode ser feito no processo de ensino, como forma de desenvolver a autonomia e o espírito crítico dos estudantes sobre a ciência (Auler & Delizoicov, 2001).

Não podemos nos manter nos ritos das escolas dos séculos passados, precisamos ir além dos nossos objetivos da docência, pois a centralidade não deve ficar na figura do professor, mas na aprendizagem, pois “tudo é importante, desde que não se esqueça que a prioridade primeira dos docentes é a aprendizagem dos alunos” (Nóvoa, 2007, p. 6).

Nos termos de Gadotti (2007, p. 55), também compreendo que “a docência é uma atividade baseada em perguntas. Por isso não é uma atividade rotineira. [...] Cada dia o ser humano é diferente”. Nesse sentido, todas as ações pedagógicas geram reações de aprendizagem nos alunos.

Praia e Cachapuz (1994) destacam que a imagem feita pelos professores sobre a ciência não está tão distante daquela que os próprios alunos compreendem, aparecendo como um percalço da educação científica, mas que, por outro lado, essa imersão no entendimento da natureza da ciência deve ser feita pelo professor, a fim de refletir sobre a sua prática e (re)inventar-se na forma de ensinar.

No tocante a este debate, Cachapuz, Praia e Jorge (2000) defendem que essa mudança na postura do professor reforça um ensino mais ligado ao cotidiano dos estudantes, com uma ideia plural, social e culturalmente associada à mudança de atitudes e na motivação para ensinar/aprender. É um movimento para correlacionar os conteúdos da disciplina à construção do conhecimento científico.

Estudos e debates em defesa de um ensino de Ciências capaz de potencializar e (trans)formar os saberes no Ensino Médio reforçam a necessidade de práticas docentes para a aprendizagem autônoma, a fim de suscitar nos jovens uma dimensão social, política e cultural do conhecimento científico (Freire, 1996; Gil-Perez *et al.*, 2001; Demo, 2003; Cachapuz *et al.* (2005), Morin, 2005; Chassot, 2000).

Encontro em Fourez (1994), Freire (1996), Chassot (2000), Gonçalves (2000), Lorenzetti (2000), Santos (2010; 2020); Josso (2004), Cachapuz *et al.* (2005), Nóvoa (2007), Sasseron (2008), Fraiha-Martins (2014), Pizarro (2014), Pineau (2010) e Clandinin e Connelly (2015) elementos necessários que dão sentido à experiência da minha prática docente sobre os percursos que assumo,

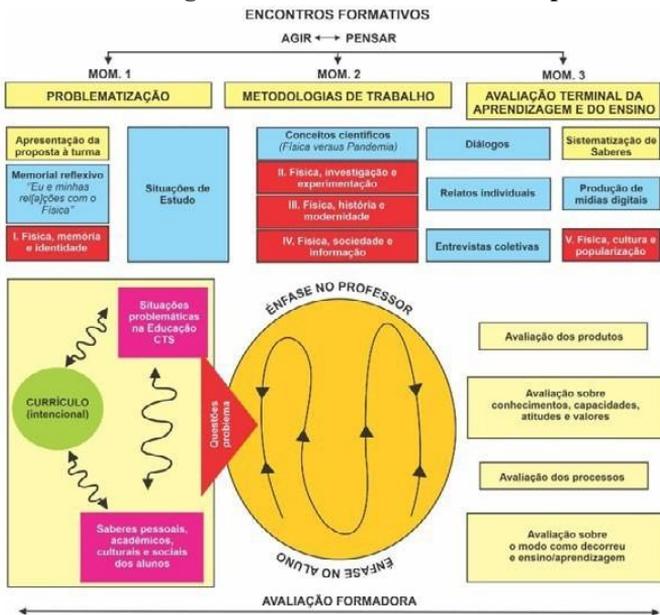
no processo da autoformação e da própria prática, possibilitando-construir narrativas acerca do desenvolvimento de uma investigação em ensino de Física com o envolvimento em atividades de promoção à ACT.

Ao tratar da ACT como centralidade do processo de investigação junto os estudantes, vou ao encontro dos referenciais que assumem esta abordagem, apesar da multiplicidade semântica dos termos, cujo objetivo aponta para um elemento comum da aprendizagem no ensino de Ciências, cujas discussões pautadas em Fourez (1994), Chassot (2000), Lorenzetti (2000), Auler e Delizoicov (2001), Sasseron (2008) e Pizarro (2014) vão se incorporando à minha escrita.

Diante das concepções e apontamentos supramencionados, a minha prática vem sendo desenvolvida, em termos formativos, com uma maior aproximação dos objetivos de aprendizagem dos alunos, pautada em práticas que culminam na educação científica e tecnológica dos estudantes.

Desenho metodológico

FIGURA I. Design do ensino de física remoto para ACT



Nota: adaptação de Cachapuz, Praia e Jorge (2000).

Passados mais de 20 anos da publicação de Cachapuz, Praia e Jorge (2000) em que anunciam as primeiras reflexões sobre o EPP, cá me apresento com metade desse período na docência, buscando romper barreiras que garantam a qualidade de argumentar sobre o motivo de eu ensinar conteúdos de Física da forma como ensino, visando à educação científica dos estudantes. Com base na discussão sobre o EPP no âmbito do ensino de Física remoto, a investigação ganhou corpo ao utilizar dez encontros, como discriminado no *design* da Figura 1.

Esta investigação resultante do ensino de Física remoto para a ACT, como exponho na Figura 1, ganha sentido para a compreensão da prática com foco na aprendizagem e nas experiências desenvolvidas, constando *elementos formativos*, tais como:

- *Interdisciplinaridade*: desenvolvimento conjunto e interativo entre saberes para verbalizar relações como prática formativa e gestão de equipes, de forma contextualizada e colaborativa, por uma finalidade única de aprendizagem;
- *Experiências científicas vivenciadas*: valorização das vivências de cada aluno com a ciência, pleiteando sua realidade, opiniões e ideias para mediar a um conhecimento consolidado da Física como produto histórico e cultural da humanidade;
- *Pensamento ético-crítico*: capacidade de ouvir a voz dos alunos no que tange a pensamentos e avaliação de fatos que acontecem em meios de divulgação para que sejam orientados sobre o papel da ética, da moral e da crítica sobre a ciência;
- *Projeto de vida*: orientação dada como mediação psicopedagógica para cumprir o papel formativo dos estudantes, sobre seus propósitos de vida, no percurso das atividades de iniciação científica com vistas à difusão da ciência, em termos sociopolíticos;
- *Proatividade e engajamento*: fornecimento de hipóteses e perguntas que sustentem (in)certezas, a fim de que os estudantes possam compreender a natureza da pesquisa científica e obter resultados satisfatórios do conhecimento científico;

- *Integração de saberes*: elaboração de ideias articuladas com as diversas áreas do conhecimento para solucionar problemas da sociedade, minimizando o distanciamento entre os saberes;
- *Engajamento e protagonismo*: estímulo formativo para a busca de ideias inovadoras que envolvam os estudantes em suas escolhas de resolução de problemas e na capacidade de desenvolver trabalhos para além da mediação pedagógica do professor;
- *Trabalho colaborativo*: fortalecimento e planejamento do trabalho em equipes na busca de resolver situações-problemas em diversos âmbitos;
- *Interatividade e comunicação*: potencialização de interagir em meios digitais e sociais para difundir, propagar e divulgar a ciência, como premissa para a formação cidadã.

A vivência desta pesquisa foi desenvolvida em um espaço formativo virtual, no qual os estudantes puderam compreender as suas experiências na busca pelo (re)conhecimento de si a partir de narrativas, sejam orais ou escritas, em que o corpo deste processo foi promovido pela *internet*, por meio do EPP remoto (Neri-de-Souza & Bicudo, 2016).

Partindo do princípio da complexidade de abordagem da Pesquisa Qualitativa, adotei essa postura na investigação por saber das múltiplas relações que me são possibilitadas como sujeito imerso em uma realidade também complexa, estando em um cenário que flui em uma transição didática, pedagógica e epistemológica do ensino e da aprendizagem, em um fenômeno multifacetado, explorando questões determinadas/relacionadas às ações desenvolvidas neste espaço formativo (Deslauriers, 1991).

O meu adentrar no cenário da investigação, em uma ótica mais profunda como professor, fez-me assumir a Pesquisa Narrativa (Clandinin & Connelly, 2015) para criar e estabelecer uma maior aproximação com os colaboradores –os estudantes–, entendendo-a como método de pesquisa e, ao mesmo tempo, como fenômeno a ser investigado, a fim de criar maior familiaridade com os pressupostos teórico-metodológicos da formação dos estudantes em atividades que buscam promover a ACT.

Mesmo diante do cenário único que podemos ter para este momento e, ao usar metodologias que nos exigem um olhar sensível sobre as experiências (re)vividas e (re)contadas no espaço da *internet*, o máximo das sensações foi captado a partir das experiências que tenho garantido, mesmo diante dos desafios e das oportunidades que a internet tem nos oferecido (Neri-de-Souza & Bicudo, 2016). Assumo, nesse sentido, as Situações de Estudo pelo fato de possibilitarem uma relação da realidade vivenciada pelos estudantes durante a pandemia e aprimorar a articulação entre os saberes científicos da Física. Essa abordagem permite a ressignificação dos saberes científicos, ao tempo em que promovo a ACT em sala de aula aos estudantes.

Nesse sentido, Maldaner e Zanon (2001) corroboram que a Situação de Estudo é uma metodologia que trabalha uma situação da realidade (complexa, dinâmica, plural), presente no cotidiano dos estudantes, em suas vivências dentro e fora da escola, contribuindo para a formação de um sujeito crítico, a partir da problematização de saberes reais. Desta forma, assumo as Situações de Estudo para a prática pedagógica, tal como descrevo no Quadro 1.

QUADRO I. situações de estudos e suas interrelações para a educação científica

Turma	Situações de Estudos	Conceitos de Física que podem ser trabalhados
3º ano Ensino Médio	Situação de Estudo I: A eletricidade em meio à pandemia: do consumo diário aos impulsos elétricos no corpo humano	Eletricidade, energias renováveis e não-renováveis, carga elétrica, campo elétrico, corrente elétrica, impulsos elétricos, energia elétrica...
	Situação de Estudo II: Radiação e combate atômico para a inativação do coronavírus	Radiação, nanopartículas, radioatividade, ...

Nota: elaboração própria.

Do Quadro 1, destaco que as Situações de Estudo abrangem uma totalidade de conceitos científicos que podem ser trabalhados em várias turmas, inclusive, sofrendo as adaptações necessárias para corresponder à necessidade e faixa etária da turma.

Desta experiência, a importância em anotar os meus registros, as observações e fazer apontamentos ao longo do processo foram indispensáveis para caracterizar e compreender a minha prática autoformativa, além de poder expor as concepções pedagógicas sobre a aprendizagem dos estudantes em cada etapa (Gonçalves, 2000; Pineau, 2010).

Esses materiais podem ser entendidos como uma captura para além dos múltiplos enredos já existentes, mas que outro olhar da escrita narrativa não fique discrepante. Desse modo, diante da seleção desses instrumentos de textos de campo organizei o *corpus* da pesquisa, a fim de sistematizá-lo em um texto mais robusto, em diálogo com a literatura da área.

Nesta organização da análise, os fragmentos do meu Memorial de Formação Docente apresentado durante a seleção doutoral e complementado durante a investigação, os excertos do Diário de Docência elaborados durante a prática, os Memoriais Reflexivos dos estudantes, os Diálogos com os estudantes, os Relatos Individuais que surgiram e as Entrevistas Coletivas com grupos de estudantes compuseram o material empírico da investigação, nos quais constam os textos de campo, como processo de reflexão e investigação da experiência no (re)conhecimento da minha própria prática docente para a educação científica dos estudantes.

Preocupado com estas construções narrativas, diante da composição dos textos de pesquisa, recorri ao referencial teórico-metodológico da Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por

Moraes e Galiazzi (2011), que atendeu meu anseio para desenvolver uma pesquisa narrativa e que permitiu uma tessitura das experiências vivenciadas.

Esse mergulhar nos textos de campo para compor a escrita da investigação me submeteu a uma prova de releitura constante do material empírico e a fazer inter-relações, tecer confluências e apresentar as relações existentes entre a pesquisa e a prática autoformativa. Esse movimento de ir e vir nos/dos textos, fez com que eu pudesse fazer articulações possíveis entre o EPP, a Pesquisa Narrativa e a ATD, com foco na análise dos relatos, que são comunicados em forma de dois metatextos.

Interpretação de resultados

Dos encaminhamentos metodológicos assumidos, discuto os resultados em dois metatextos:

Autoformação docente: experiências vivenciadas e educação científica, tecendo caminhos para uma mediação pedagógica virtual (muito) necessária

Esse movimento de imersão, do ir e vir na pesquisa e nas minhas experiências, agregou qualidade na forma como analisei os relatos dos estudantes-colaboradores, bem como na organização da argumentação aqui explicitada, compreendendo vivências/experiências que constituíram uma ressignificação por meio dos relatos das experiências vividas, facilitando as reflexões que emergem neste processo de caminhada como as já vividas e compõem novos sentidos à docência (Gonçalves, 2000, Josso, 2004, Nóvoa, 2007, Pineau, 2010).

Cabe a mim, a partir deste momento, desenvolver enredos que se organizam e sistematizam os saberes expressos pelos colaboradores na forma de relatos que se constituem e se caracterizam como objeto de análise mais ampla, em que busco (re)constituir novos sentidos, pois cada experiência vivida pressupõe uma próxima, segundo o princípio da continuidade, defendido por Clandinin e Connelly (2011), como uma característica importante da pesquisa narrativa.

A fim de me aprimorar profissionalmente, como forma de reinventar o que aprendi com esta experiência, busquei no processo de autoformação um enfrentamento à situação para superar as dificuldades pedagógicas que surgissem. Passamos então a viver uma experiência compartilhada e pudemos contar as vivências, estabelecendo as suas múltiplas relações subjetivas entre nós (Gonçalves, 2000, Pineau, 2010, Fraiha-Martins, 2014).

Em termos didáticos, eu, como professor, e os estudantes estivemos em situação de interatividade virtual, para quem da possibilidade da interação interpessoal, em um contexto diversificado e complexo, que tentava sustentar as atividades acadêmicas e, muitas vezes, sem possibilidade do uso da câmera, por limitação

do uso de dados, em que a investigação vai encontrando novos caminhos em função de uma “nova” realidade (Minayo, 2016, Neri-de-Souza & Bicudo, 2016).

Não era ser somente um professor de Física racional, pois o emocional estava mais comprometido, mas precisava ser superado, em especial reconhecendo as nossas emoções, imbricadas nas dinâmicas relacionais, tanto as interpessoais como as do cenário virtual em que estávamos imersos (Clandinin & Connelly, 2015; Paula, 2023, Pereira, 2023).

Nesses termos, a mediação pedagógica deveria ser garantida para que os estudantes não tivessem prejuízos à sua aprendizagem, apesar de que falar em “prejuízo” parecia não muito apropriado para o momento, mas tinha em mente que o cenário virtual possibilitava uma cultura digital para promover a aprendizagem, tal como refere Fraiha-Martins (2014), ao defender que os recursos tecnológicos se incorporam ao processo educacional em seu uso pedagógico.

FIGURA II. Eu e a turma: um cenário formativo virtual e suas inter-relações



Na Figura 2, apresento um esboço representativo das minhas impressões sobre este momento pandêmico que vivenciamos no espaço virtual de aprendizagem, junto com as inter-relações que existem entre mim, meus alunos, o conhecimento científico e o processo de ACT dos estudantes que construímos de colaborativamente nas relações experienciais de vida que (re)contamos (Clandinin & Connelly, 2015).

De fato, essa mediação deveria ser sempre bem planejada/organizada para que os objetivos dos encontros pudessem ser alcançados de forma a atender as minhas perspectivas e as dos estudantes, em sua formação humanística para a cidadania, focada na investigação e buscar as evidências da ACT.

Essa experiência aqui relatada pode ser materializada na Figura 2, a seguir, na forma como concebi as experiências (re)vividas, (re) contadas e aqui expressas em narrativas.

Desta forma, optei por mobilizar conceitos que tivessem relações com o que estávamos vivenciando e ouvindo bastante no período da pandemia. Desta minha inquietação é que desenhei o Quadro 1 que apresenta as Situações de Estudo e suas inter-relações para a educação científica, a fim de promover os indicadores da ACT.

Considero esta ação como uma importante atitude que desenvolvi para que os alunos percebessem vários conceitos de Física que apareciam no contexto da pandemia, como “velocidade”, “distanciamento”, “propagação”, “eletricidade”, dentre outros.

Os conceitos científicos são muito importantes para que os próprios estudantes percebam que eles possuem sentidos e significados específicos da própria área, organizando e caracterizando o pensamento científico e compreendam a ocorrência dos fenômenos no cotidiano (Pereira, 2023).

Mesmo que nem todos estejam correlacionados com o sentido expresso na Física, vejo como importante discuti-los para que saibam distinguir o senso comum do conhecimento científico, a partir da experiência que possuem e como são desenvolvidos por meio dos processos culturais, ampliando as concepções da ciência, o que respeita o papel atribuído às experiências (Cachapuz *et al.*, 2005). A empatia entra neste processo como um elemento que me amplia como cidadão e faz com que eu compreenda mais ainda o processo que todos os estudantes estão vivenciando. Isso não me limita a somente pensar como professor, mas como ser social, como um ser humano que entende as experiências dos demais, a partir de um contexto dinâmico, que envolve vidas e experiências contadas no espaço tridimensional e de autoformação docente (Pineau, 2010; Clandinin & Connelly, 2015).

Refletindo sobre minha mobilização em adaptar o modo como ensino conteúdos de Física, assumi cinco princípios de design

formativo, já expostos anteriormente, por meio de Situações de Estudo, capazes de produzir sentidos para a experiência, estabelecer inter-relações e criar significados para a prática social, como demonstrado na Figura 3.

FIGURA III. A mediação pedagógica das Situação de Estudo no espaço virtual para a educação científica



Nota: Na Figura 3, destaco espaços que se entrecruzam em suas apropriações pedagógicas, no *design* formativo por mim organizado, como um contexto representativo da formação realizada, expressando os elementos capazes de facilitar a educação científica dos estudantes, sob a minha mediação pedagógica no ensino remoto. Portanto, a minha dinâmica sobre a ação com elementos formativos próprios da forma como eu ensino se articula às implicações sociais da ciência e tecnologia para a vida dos estudantes e o canal de comunicação existente, cuja interface possibilita a mediação pedagógica, por meio dos recursos tecnológicos como ferramentas de aprendizagem (Fraíha-Martins, 2014, Paula, 2023).

Alfabetização Científica e Tecnológica em Física durante a pandemia: compreendendo contextos, aprendizagem(ns) e reflexões

Por se tratar de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, temos um currículo voltado para o estudo do Eletromagnetismo – Eletrostática, Eletrodinâmica e Magnetismo –, que reforçam a minha visão de professor na área e como eu posso fazer articulações possíveis para aprendizagem científica, sempre articulado com

o meu planejamento pedagógico de forma sistemática, tal como apontado por Lorenzetti (2000), Sasseron (2008), Paula (2023) e Pereira(2023).

Nesse sentido, elaborei, em diálogo com a literatura pertinente, a Situação de Estudo I para a disciplina de Física III intitulada “A eletricidade em meio à pandemia: do consumo diário aos impulsos elétricos no corpo humano” (Ver Apêndice C da tese), capaz de envolver conceitos próprios da eletricidade e criar relações com os conceitos ou situações que vivenciamos no período da pandemia. Dentre receios e sentimentos de inovação pedagógica, produzir essas Situações de Estudo e ver como podem ser aceitas na turma, cria em mim uma provocação que venho trazendo ao longo de todas as minhas narrativas docentes “*Como ensinar e aprender Física em tempos de pandemia?*”.

Há muito a alcançar para que o professor consiga fluidez em sua naturalidade metodológica, em que o lugar da investigação permite escutar/escrever um conhecimento sobre nós mesmos e sobre os outros, como um processo de transformação da minha própria prática, em uma ação crítico-reflexiva (Gonçalves, 2000; Josso, 2004, Pineau, 2010).

Além disso, as narrativas que sustento aqui dão conta de serem bons indicadores desse processo de alfabetização, mas requerem que cada professor possa olhar sensivelmente o contexto em que os estudantes estão inseridos, suas crenças e como contam as experiências que vivem (ou viveram) no período da pandemia, possibilitando um encontro dos sujeitos que fazem parte desta mesma experiência, permeados por condições internas/externas peculiares de cada um (Clandinin & Connelly, 2015).

Desta maneira, o diálogo coletivo, no Quadro 2, apresenta narrativas transcritas após a implementação desta Situação de Estudo em sala e tece essas relações:

QUADRO II. Diálogos coletivos sobre os conceitos da Situação de Estudo

Ação Pedagógica	Narrativas dos estudantes	Análise da interação dialógica professor-estudantes
<p>Que conceitos científicos vocês conseguem identificar na Situação de Estudo? Podem marcar e sinalizar para mim.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eletricidade, impulsos elétricos, consumo de energia... (Nanda) • Professor, além dos que a Nanda falou, apontei as restrições sanitárias, a co-vid-19, as usinas hidrelétricas (Giulia) • Energias renováveis e impactos ambientais (Mara) • O que mais me chamou a atenção foi esse tratamento de eletroestimulação dos músculos (João). • Achei bem interessante também, principalmente porque diz respeito a quem teve sequelas da covid-19 (Lais) • Sim, mas se eu for olhar dentre todos esses que já falaram, percebo que o texto explora mais esse tratamento e a questão do consumo de energia elétrica nas casas (Bianca) 	<p>Busco explorar a oralidade dos estudantes a partir da leitura e imersão na Situação de Estudo para que eles possam perceber relações existentes entre os conceitos de Física e alguns que estão sendo muito falados neste período da pandemia. Noto uma imersão no texto e a maioria dos alunos percebe os conceitos centrais da discussão apresentada. Vejo como um ponto relevante, pois sabem e conseguem interpretar os conceitos mais relevantes que situo como situações-problemas do contexto da pandemia e podemos estudá-los em Física.</p>
<p>Mais algum conceito que chamou a atenção de vocês?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Bem, outro ponto da pesquisa trata dos impulsos elétricos, mas vejo que tem relação com esse tratamento que o João e a Bianca falaram (Mônica) • Tem mais, professor? (Íris) 	<p>Continuo fazendo indagação para buscar situá-los com mais firmeza na análise e na interpretação que fizeram para que possamos explorar melhor a situação de investigação. Mesmo timidamente, Mônica reforça o que os colegas já sinalizaram e Íris me indaga querendo saber mais elementos centrais do texto, algo comum nas escolas: o aluno querer respostas prontas do professor.</p>

<p>Há correlações entre os conceitos, mas percebo que conseguem explorar bem a Situação de Estudo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Então... (João) 	<p>Em seguida faço uma confirmação nas correlações feitas pelos estudantes, esclarecendo que é sempre necessária essa imersão para que os estudantes se apropriem dos conceitos científicos estudados, em suas correlações.</p>
<p>Percebem uma relação entre os conceitos de Física e os que estão em voga nesse período da pandemia?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sim (Ivys, Mara, João...) 	<p>Como percebo a inquietação existente sobre o que mais há por vir, faço outra pergunta para que eles possam se posicionar, mas sem dar respostas bem elaboradas como esperam. Como fazem uma afirmação, aproveito para explorar explicações científicas.</p>
<p>Sabem me explicar cientificamente o que podem representar para a nossa realidade atual?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • kkk imaginei que ia nos perguntar isto mesmo! (João) • Professor, se o senhor der mais tempo a gente consegue trazer explicações melhores sobre esses conceitos. (Gisele) 	<p>Por me conhecerem, os alunos sabem que não costumo dar respostas prontas para eles, mas que fico desafiando em busca de ideias e percepções que eles possuem e possam me falar para dialogarmos.</p>
<p>Claro! Mas quais conceitos científicos são mais explorados na Situação de Estudo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eu diria que energia, eletroestimulação e impulsos elétricos (Bianca) • Mas se eu estudar a eletroestimulação, os impulsos vão aparecer com certeza (Adriana) • Então... (João) • Acho que somente os dois, mesmo: eletroestimulação... (Gisele) • ... e a energia elétrica (Íris) • Isso! (Gisele) Então é isso mesmo: o tratamento por eletroestimulação e o consumo de energia elétricas nas casas (Bianca) 	<p>Reforço as indagações para que eles possam compreender o papel entre os conceitos e destaquem quais podem ser os conceitos chaves que podemos explorar. Dessa forma, os alunos buscam um consenso sobre quais conceitos trabalhados na Situação de Estudo podem ser os mais explorados.</p>

Então, vocês terão um tempo para fazer essa pesquisa e no próximo encontro vamos explorar essas concepções científicas.	• Tudo bem! (Myllena)	Esse momento gera um clima de que os caminhos que propus parecem coerentes com a proposta pedagógica e, nesse sentido, os alunos são estimulados a fazer atividades de pesquisa sobre os conceitos científicos trabalhados.
---	-----------------------	---

Nota: Ao surgirem dois conceitos científicos importantes da imersão na Situação de Estudo I – o tratamento por eletroestimulação a pacientes com sequelas da covid-19 e o consumo de energia elétrica nas residências, principalmente –, os estudantes têm a possibilidade de pesquisar mais sobre os conceitos e buscar relações que possam justificar o processo que explique os fenômenos, criem argumentos e possam explicar tais ideias como propõem Chassot (2000), Lorenzetti (2000), Sasseron (2008), Pizarro (2014) e Fourez (1994).

São vivências apropriadas para que eu possa deixar que eles criem esse engajamento próprio no processo de formação e tenham em mente que, quando mediados pedagogicamente, conseguem ter êxito na educação científica e tecnológica, em que os alunos compreendem os problemas concretos para satisfazer as necessidades sociais (Chassot, 2000; Lorenzetti, 2000; Cachapuz *et al.*, 2005; Sasseron, 2008; Pizarro, 2014; Fourez, 1994).

Ao mesmo tempo em que “solto a mão” deles para que possam ir em busca de novas compreensões, tento sempre me manter próximo para que as suas pesquisas/investigações não sejam feitas em qualquer canal de comunicação, principalmente porque neste processo a fidedignidade dos dados é muito importante para a aprendizagem, a fim de sustentar a ACT.

No encontro subsequente, questiono inicialmente a turma sobre o que pesquisaram. Nanda se manifesta dizendo

Professor, eu descobri que o tratamento mencionado sobre eletroestimulação dos músculos é feito em fisioterapias, tem efeitos no corpo do paciente, de modo a estes conseguirem recuperar consideravelmente ou parcialmente os movimentos que foram prejudicados devido à contaminação da covid-19. Qual a explicação científica para isto? O tratamento ativa as fibras musculares de contração rápida, enquanto na contração convencional por atividade física, ocorre a ativação das fibras de contração lenta. [EXCERTO DO DIÁLOGO COM NANDA, grifos meus]

Na narrativa expressa por Nanda, busquei elementos centrais de como ela se percebe no centro da investigação e não necessariamente as respostas a isto, não sendo apenas uma observação passiva, mas a sustentação de um fenômeno explicado mais profundamente (Cachapuz *et al.*, 2005; Paula, 2023), assumindo protagonismo na própria aprendizagem.

Portanto, neste processo de realizar investigações sobre problemas reais, próximos da vida cotidiana dos estudantes, é possível a criação/levantamento de hipóteses, a organização de ideias que são estruturadas e é possível sistematizar conclusões sobre os resultados que são obtidos, sob a mediação pedagógica do professor que, durante a pandemia, também resultaram em trabalhos como os de Paula (2023) e Pereira (2023), desenvolvidos no Ensino Médio em Física.

Conclusões

O contexto do ensino remoto que vivemos, em pleno século XXI, em função da pandemia, trouxe reverberações intensas, tanto sobre o processo de ensino dos professores como no de aprendizagem dos estudantes, algo ainda sem precedentes quanto aos impactos educacionais relacionados a longo prazo.

As mudanças da prática pedagógica no período da pandemia se mostraram ainda pouco eficientes quando discutimos tecnologias digitais na educação, pois mesmo com um amplo processo teórico que conhecemos, a prática ainda se mostrou pouco eficaz, sobretudo em função das históricas desigualdades socioeconômicas existentes no Brasil.

Ao trazer a problemática da pandemia que nos assolou (e ainda levamos marcas deste processo) e inter-relacionar com os conceitos de Física, consegui deixar o processo de ensino mais complexo, com impacto social forte, sobretudo por ser problematizado por meio da Educação CTS.

Revivendo essa experiência, compreendo que ela, com a dinâmica do ensino de Física durante a pandemia, foi complexa e coadunou com as mais distintas variáveis pedagógicas do ensino e da aprendizagem, construindo uma visão mais ampla sobre a construção do conhecimento científico, mesmo em um período

de distanciamento social e restrições tecnológicas dos estudantes.

Neste processo, sob o olhar do EPP, observei que os estudantes criaram estratégias investigativas, levantaram hipóteses, argumentaram e opinaram sobre conceitos estratégicos trabalhados, discutiram assuntos e temáticas inerentes ao processo, assim como conseguiram criar relações mais complexas do conhecimento, inclusive na relação dos aspectos sociais e ambientais da pandemia sobre o consumo de eletricidade.

Além disso, o ensinar os conteúdos de Física e inter-relacioná-los com os conceitos tão ouvidos e lidos durante a pandemia possibilitou aos estudantes construção de conhecimentos científicos reais, capazes de criar compreensão do contexto vivido, propor ideias, discutir soluções, propor situações reais em ciência e tecnologia, bem como desenvolver reflexões na perspectiva da formação humanística como cidadãos ativos e participativos em sociedade.

Para professores que ensinaram física durante a crise da ciência (que ainda não é um assunto acabado) e a pandemia, uma recomendação essencial é adotar uma abordagem flexível e adaptativa no ensino. É preciso reconhecer que os alunos enfrentam desafios únicos, como o acesso desigual à tecnologia e o estresse emocional e ainda persistem os efeitos desse processo na aprendizagem.

Outra recomendação prática é integrar a crise da ciência e a pandemia como temas centrais no currículo de Física, utilizando-os como exemplos contemporâneos para discutir a aplicação real da ciência na resolução de problemas globais. Isso pode ser feito através da análise crítica de dados sobre a covid-19, como taxas de transmissão ou eficácia de vacinas, para ilustrar princípios físicos como estatística, modelagem matemática e termodinâmica.

Portanto, compreendo uma fase processual sobre as ações de mediação pedagógicas assumidas por mim para garantir uma educação científica dos estudantes, a fim de contemplar conhecimentos vividos quando as aulas acontecem, os problemas sociais enfrentados pela população, além de pensar sobre os passos a serem tomados a partir deste enfrentamento de uma problemática social.

Referências

- Auler, D. & Delizoicov, D. (2001). Alfabetização científicotecnológica para quê? *Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências*, 3(2), 122-134.
- Cachapuz, A, Gil-Perez, D, Carvalho, A. M. P., Praia, J. & VilChes, A. (2005). *A necessária renovação do ensino das ciências*. Cortez.
- Cachapuz, A., Praia, J. & Jorge, M. (2000). *Ciência, educação em ciência e ensino de ciências*. Ministério da Educação.
- Chassot, A. I. (2000). *Alfabetização científica: questões e desafios para a educação*. Editora Unijuí.
- Clandinin, D. J. & Connelly, F. M. (2015). *Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa*. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. EDUFU. 250
- Demo, P. (2003). *Educar pela Pesquisa*. Autores Associados.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative: guide pratique*. McGrawHill, Éditeurs.
- Fourez, G. (1994). *Alphabétisation Scientifique et Technique: essai sur les finalités de l'enseignement des sciences*. De Boeck-Wesmael.
- Fraiha-Martins, F. (2014). *Significação do ensino de ciências e matemática em processos de letramento científico-digital*. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemática), Universidade Federal do Pará, Belém.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paz & Terra.
- Gil-Perez, D., Montoro, I. F., Alís, J. C, Cachapuz, A. & Praia, J. (2001). Para uma imagem não deformada do trabalho científico. *Ciência & Educação (Bauru)*, 7(2), 125-153.
- Gonçalves, T. V. O. (2000). *Ensino de ciências e matemática e formação de professores: marcas da diferença*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- Josso, M. C. (2004). *Experiências de vida e formação*. Cortez.

- Lorenzetti, L. (2000). *Alfabetização Científica no contexto das séries iniciais*. Dissertação (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Santa Catarina.
- Milaré, T., Richetti, G. P., Lorenzetti, L. & Alves-Filho, J. P. (2021). (Orgs). *Alfabetização Científica e Tecnológica na Educação em Ciências: fundamentos e práticas*. Livraria da Física.
- Minayo, M. C. S. (2016). Fundamentos, percalços e expansão das abordagens qualitativas. Em: Costa, A. P., Neri-de-Souza, F., & Neri-de-Souza, D. (Orgs.). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. (3). Oliveira de Azeméis: Ludomedia. 17-48
- Morin, E. (2005). *Ciência com Consciência*. Bertrand Brasil.
- Neri-de-Souza, F. & Bicudo, M. A. V. (2016). Internet e Investigação Qualitativa, que ameaças e oportunidades? In: Costa, A. P., Neri-de-Souza, F., & Neri-de-Souza, D. (Orgs.). *Investigação Qualitativa: Inovação, Dilemas e Desafios*. (3). Oliveira de Azeméis: Ludomedia. 49-75.
- Nóvoa, A. (2007). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo* [Livreto]. SINPRO-SP.
- Paula, G. D. (2023). *Impactos do Novo Ensino Médio, BNCC e pandemia da covid-19 na sala de aula de Física: uma proposta de trabalho e caminho*. 98 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física), Universidade Federal Fluminense, São Paulo.
- Pereira, O. M. (2023). *O estudo da queda dos corpos com resistência do ar durante a pandemia da covid 19 baseado nos três momentos pedagógicos*. 115 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física), Universidade Federal do Espírito Santo.
- Vitória Pineau, G. (2010). A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. Em: Nóvoa, A. & Finger, M. (Org.). *O método (auto) biográfico e a formação*. Natal: EDUFERN. 97-118.
- Pizarro, M. V. (2014). *Alfabetização científica nos anos iniciais: necessidades formativas e aprendizagens profissionais da docência no contexto dos sistemas de avaliação em larga escala*. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Bauru.
- Praia, J. & Cachapuz, A. (1994). Un análisis de las concepciones acerca de la naturaleza del conocimiento científico de los profesores portugueses de la enseñanza secundaria. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 12(3), 350-354.

- Santos, B. S. (2010). *A gramática do tempo: para uma nova cultura política*. Cortez.
- Santos, B. S. (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Edições Almedina.
- Sasseron, L. H. (2008). *Alfabetização Científica no ensino Fundamental: estrutura e indicadores deste processo em sala de aula*. Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo.

Capítulo 9

Los burócratas de nivel calle en un bachillerato de Oaxaca: un análisis de política¹

Burocratas de rua em uma escola secundária em Oaxaca: uma análise política²

Claudia Margarita Chávez Gómez
Universidad Nacional Autónoma de México
México
<https://orcid.org/0009-0002-1783-8304>
claudiachavez1919@gmail.com

Judith Pérez Castro (Asesora de tesis)
Universidad Nacional Autónoma de México
México
<https://orcid.org/0000-0002-5176-0531>
pkjudith33@yahoo.com.mx

Resumen

Este trabajo indaga sobre la forma en que los docentes de un Bachillerato Integral Comunitario (BIC) en Oaxaca, México, implementan la Reforma Integral de Educación Media Superior (RIEMS).

Uno de los propósitos de esta reforma fue lograr una educación de calidad, a través de un enfoque en competencias en la prácti-

1 Derivada de la tesis titulada “Los burócratas de nivel calle como implementadores de la RIEMS en dos bachilleratos de Oaxaca: Un análisis de política” para obtener el grado de Doctora en Pedagogía en el programa de Maestría y Doctorado en Pedagogía. Facultad de Filosofía y Letras. Sustentada: 11/01/2024. <http://132.248.9.195/ptd2023/octubre/0849090/Index.html>.

2 Derivado da tese intitulada “Burocratas de rua como implementadores do RIEMS em duas escolas secundárias de Oaxaca: uma análise política” para obter o grau de Doutor em Pedagogia no programa de Mestrado e Doutorado em Pedagogia. Faculdade de Filosofia e Letras. Suportado: 11/01/2024. <http://132.248.9.195/ptd2023/octubre/0849090/Index.html>.

ca docente. Los objetivos de la investigación consistieron en observar la forma en que estos sujetos educativos la implementan. Por ello se observa su actuación como burócratas de nivel calle (BNC). Se acudió a una metodología cualitativa de estudio de caso. El escenario de investigación es una escuela ubicada en una comunidad de alta marginación en Oaxaca, el BIC 05 de Santiago Choápam, que atiende a jóvenes indígenas. Ahí, los docentes y directora se enfrentan a desafíos para modificar sus prácticas y alinearlas a las que señala la reforma en cuestión. Como BNC cuestionan la reforma, mantienen ciertas prácticas, y priorizan la atención a los estudiantes. Y, en esa interacción surge otra calidad, una que no necesariamente es la que señala la RIEMS. Los BNC se posicionan, no como agentes del Estado, sino como agentes de los ciudadanos que tejen relaciones sociales con los estudiantes y con la comunidad.

Palabras Clave: Burócratas de nivel calle; reforma educativa; Bachillerato Integral Comunitario; Oaxaca

Resumo

O presente trabalho investiga a forma como os professores de uma Escola Secundária Comunitária Integral (BIC) em Oaxaca, México, implementam a Reforma Integral do Ensino Secundário Superior (RIEMS). Um dos intuitos desta reforma foi alcançar a educação de qualidade, através do foco nas competências na prática docente. Os objetivos da pesquisa procuraram observar a forma em que esses sujeitos educacionais a implementam. Por tanto, destaca-se a sua atuação como Burocratas de Rua (BNC). Utilizou-se uma metodologia qualitativa de estudo de caso. O cenário da pesquisa é uma escola localizada em uma comunidade altamente marginalizada de Oaxaca, BIC 05 de Santiago Choápam, que atende jovens indígenas. Lá, os professores e diretores enfrentam desafios para modificar suas práticas e alinhá-las com aquelas estabelecidas na reforma mencionada. Os BNC, questionam a reforma e mantêm determinadas práticas que atendem aos estudantes. Nessa interação emerge outra qualidade, que não é necessariamente a indicada pela RIEMS. Os BNC posicionam-se, não como

agentes do Estado, mas como agentes de cidadãos que constroem relações sociais com os estudantes e a comunidade.

Palavras-chave: Burocratas de rua; Reforma educacional; Ba-charelado Comunitário Integral; Oaxaca.

Introducción

Los burócratas de nivel calle (BNC) (*street level bureaucrats*) (Lipsky, 1987) se ubican en la frontera entre los ciudadanos y el Estado. Representan el último eslabón en una jerarquía burocrática y son quienes se encargan de materializar la política pública, a través de los servicios que prestan. La política pública se entiende como “un curso de acciones explícitas e implícitas surgido desde el gobierno, pero recreado de manera constante por los diversos actores sociales y políticos, con el propósito de cumplir las finalidades que el Estado se va fijando” (Flores, 2008, p.16).

Las políticas dan sentido a las tareas del Estado; su diseño es un ejercicio que, primordialmente, consiste en seleccionar y definir los problemas públicos que el Estado debe y quiere atender (Merino, 2011), porque una parte importante de sus funciones consiste justamente en dar respuesta y solución a los problemas que son calificados como públicos. Por su parte, el análisis de políticas se ocupa de analizar la forma en que los poderes públicos abordan y atienden tales problemas.

Lo que a continuación se presenta es producto de un análisis de política centrado en la Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS), impulsada en 2008 y puesta en marcha al año siguiente. Uno de los propósitos medulares de la RIEMS fue lograr la calidad en ese nivel educativo, para ello, se otorgó un papel protagónico a los docentes y directores. Además, con la intención de fortalecer su formación, se implementaron el Programa de Formación Docente (PROFORDEMS) y el Programa de Formación de directores (PROFORDIR), ambos programas estaban orientados a desarrollar en estos sujetos educativos, el enfoque en competencias, el cual se encamina a dinamizar conocimientos, habilidades y actitudes, para orientarse a un propósito concreto. Este enfoque debería también ser desarrollado en los estudiantes.

En este trabajo la mirada se centra en directores y docentes, quienes se analizan como BNC. En particular se indaga sobre su actuación en el aula y en el plantel, así como la manera en que contribuyen a la calidad del servicio que prestan, que puede o no coincidir con la calidad definida en la RIEMS. Es importante señalar que la investigación cuyos resultados aquí se presentan, se realizó en un Bachillerato Integral Comunitario (BIC); un subsistema de nivel medio superior dirigido a jóvenes indígenas, y administrados por el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO). El plantel está ubicado en una comunidad de muy alta marginación en la región del Papaloapan del Estado de Oaxaca. De manera que en el análisis que se hace de la reforma, se entrelazan elementos que permiten documentar, desde un enfoque micro, un momento clave dentro del ciclo de políticas públicas y, al mismo tiempo, recupera las condiciones institucionales que rodean a los BNC. La investigación se llevó a cabo en 2018, es decir, una década después de la implementación de la RIEMS. Se constituye como un estudio de caso. Se utilizaron varias estrategias para la recopilación de información; en este capítulo presentamos los resultados correspondientes a las entrevistas realizadas a los docentes y la directora del BIC 05.

Marco de referencia: Los burócratas de nivel calle en el proceso de implementación de la política pública

La etapa de implementación representa la puesta en práctica de los cursos de acción gubernamentales. Constituye “el proceso de interacción entre el establecimiento de los objetivos y las acciones emprendidas para alcanzarlas” (Pressman & Wildavsky, 1973, p.21 como se citó en Subirats, 1992, p.103). Las vías para analizar la implementación, por lo general, se orientan en dos sentidos: el enfoque *top down* (de arriba hacia abajo), en donde la decisión sobre la política es tomada por los funcionarios gubernamentales, a menudo burócratas del gobierno central, para posteriormente indagar sobre la coherencia, cumplimiento y resultados de las acciones desarrolladas (Sabatier, 1986), y el *botton up* (de abajo hacia arriba), en donde el punto de partida es la red de actores locales, regionales y nacionales que planifican, financian y

ejecutan los programas gubernamentales, con quienes se identifican los problemas públicos (Sabatier, 1986).

La figura de los burócratas a nivel de calle como *policymakers* (Lipsky, 1987) cobra prioridad en el marco de los análisis *bottom up*. Los rasgos que distinguen a estos agentes son:

- 1) Estatus de primera línea. Su lugar se ubica en la base de las jerarquías organizacionales. Representan el sitio de entrada o el punto de partida del servicio público.
- 2) Procesamiento de personas. Se refiere al contacto con los clientes y ciudadanos. En ocasiones éste puede ser fugaz, en otras se mantiene a lo largo de un tiempo, a veces prolongado, lo que les permite construir una relación cara a cara.
- 3) Discrecionalidad inherente. Disponen de un margen relativamente amplio para realizar sus funciones, aunque también tienen varias limitaciones.
- 4) Autonomía irreductible. Se relaciona con el rasgo anterior y se refiere a la adquisición de autonomía en la toma de decisiones.
- 5) Elaboración final de políticas. Los BNC son considerados los “hacedores” finales de la política (Maynard-Moody y Portillo, 2018), en dos sentidos, como elaboradores conclusivos de los cursos de acción gubernamental y los más influyentes en el proceso de implementación.

Todas estas características están presentes en el análisis de la reforma, para lo cual se plantearon las siguientes preguntas orientadoras: ¿Cómo se ha llevado a cabo la implementación de la RIEMS para lograr la calidad educativa en los BIC del estado de Oaxaca? y ¿de qué manera los docentes de los BIC definen, entienden y ejecutan las acciones propuestas por la RIEMS, para alcanzar la calidad educativa en su plantel? Con el objetivo de observar la microimplementación de una reforma de gran calado, se eligió un escenario que enfrenta condiciones poco favorables, una institución educativa dirigida a la población indígena, mientras que, la indagación consistió en un estudio de caso.

Diseño metodológico

La investigación se fundamentó en la perspectiva cualitativa. Por la naturaleza focalizada de la indagación, es decir, dado que se realizó en una escuela cuyo modelo educativo está dirigido a los pueblos indígenas, se recurrió al estudio de caso de corte exploratorio y explicativo (Dankhe, 1986, como se citó en Hernández, 2010). Exploratorio porque busca dar cuenta del proceso de implementación de una reforma de gran envergadura en las condiciones específicas de los BIC, una modalidad que ha sido poco abordada en la investigación educativa. Explicativa porque se busca comprender los motivos, retos, obstáculos y/u oportunidades que tienen los sujetos educativos, para lograr los propósitos del Estado y responder a la pregunta ¿por qué se lleva a cabo la implementación de esa manera?

La institución seleccionada fue el BIC 05, que se sitúa en el municipio de Santiago Choápam. Pertenece al Distrito de Choápam, y se localiza en la región del Papaloapan. Se ubica a 200 kilómetros de la ciudad de Oaxaca de Juárez. Para el trabajo de campo, se hicieron tres visitas entre 2017 y 2018, durante las cuales se aplicaron 8 entrevistas. También se recogieron diversas notas en el diario de campo recuperando aspectos relevantes de la vida cotidiana del plantel. Se entrevistó a la directora del plantel y a siete docentes. Cada uno de estos se hacía cargo de un área de conocimiento (Ver Tabla 1). Además, todos ellos transitaron, al menos, en dos o tres planteles. Un plantel BIC se caracteriza por incluir mínimamente esta planta docente.

TABLA 1. Caracterización de los sujetos informantes

Área de conocimiento	Edad (años)	Formación profesional	Antigüedad como docente	Sindicalizado
1.Lenguaje y comunicación	36	Lic. En educación con especialidad en literatura	16 años	Sí
2.Formación para el desarrollo comunitario (FDC)	34	Ing. Agrónomo administrador	9 años	Sí
3.Informática	30	Ing. En informática	5 años	No
4.Ciencias Sociales y Humanidades	29	Lic. En derecho	4 años	Sí

5.Lengua indígena	35	Lic. En intervención educativa	5 años	Sí
6.Matemáticas	39	Ing. Agrónomo	6 años	Sí
7.Ciencias Naturales	30	Lic. En biología	2 años	No
Directora	42	Lic. En contaduría pública	21 años	Confianza

Nota: Elaboración propia. Entrevistas de campo.

La entrevista representó el insumo principal para la investigación. Estos sujetos informantes aportaron datos a través de un guion que incluyó preguntas descriptivas, estructurales y de contraste (Spradley, 1979, como se citó en Goetz & Lecompte, 1988). Además, se incluyeron preguntas demográficas y otras con las que se buscó profundizar en los aspectos de la calidad educativa enunciada en la RIEMS, **categoría** principal de la investigación. A su vez, esta se desagregó en dimensiones como el perfil del alumnado, la forma en que entendían e implementaban el enfoque en competencias, los cursos de actualización o profesionalización docente, aspectos específicos de uso de los programas de estudio, así como la infraestructura del plantel al que estaban adscritos. Los resultados obtenidos permitieron identificar información para nutrir estas dimensiones específicas.

El análisis se centró en la manera en que estos elementos habían sido interpretados, traducidos o aprendidos por los docentes y la directora del BIC; especialmente bajo las circunstancias y recursos con los que cuenta el plantel.

Para Miles y Huberman (1994) el análisis de tipo cualitativo no es necesariamente lineal, ni se apega a pasos específicos, únicos o estandarizados, sino que implica una serie de tareas u operaciones que constituyen un proceso analítico básico y común. En esta investigación, se siguieron diferentes pasos para el análisis. El primero fue la transcripción de entrevistas, el segundo fue la identificación, en el discurso de los docentes y la directora, de los elementos de la calidad educativa de la RIEMS. Posteriormente, la información se diseccionó en unidades de análisis más pequeñas, como se muestra en la Tabla 2 y, por último, éstas se ordenaron por cada plantel para redactar el análisis final.

TABLA 2. Ejemplo de Matriz de datos por dimensión

<p>CATEGORÍA: LA CALIDAD EN LA RIEMS DIMENSIÓN: PLANES Y PROGRAMAS: La pertinencia de estos para lograr una educación de calidad. La pertinencia hace referencia a que los contenidos deberán ser significativos y motivantes abordados dentro de contextos específicos, que a su vez les permita visualizar la importancia de continuar sus estudios. ¿Cómo aparecen en las entrevistas los elementos que constituyen esta dimensión? ELEMENTOS DE LOS PLANES Y PROGRAMAS ¿CUÁL ES LA DESCRIPCIÓN OPERACIONAL? CÓDIGOS: MEII 2014, MEII 2003, Sistema Modular, contenidos, Líneas de investigación ¿Qué han hecho los BNC con los programas del MEII 2014?</p>	
<p>¿CÓMO LO DICEN? "...aquí hay un poco más de flexibilidad [...] En este modelo. Y antes había más todavía, los temarios pues venían muy generales, tres cuatro temas y de ahí tú búsquele. Y ahora le cambiaron y le metieron muchos, muchos temas... ya a nosotros nos toca... por ejemplo, en nuestros temarios le metieron hijole, muchísimo, muchos temas que no se logran terminar en el semestre" "Existe un cierto grado de flexibilidad dentro del mismo temario, uno lo puede ajustar porque pues uno a través de la práctica docente dices bueno, es que este tema lo puedo combinar con este, lo puedo ajustar para hacerlo un solo tema, este lo voy a ver en otro tema. Sí, dentro de nuestra misma práctica docente sí lo puede uno hacer. Pero, usted ayer hablaba sobre de que ahora el trabajo es por competencia ¿no? ya no tanto hay que acabar el temario, y a eso y digo pues.... Pues sí porque es mucho el temario ¿no? Antes era poquito, ahora lo hicieron así en algunos temas, no todos, no todos los temas. Le metieron mucho, mmmm la verdad no sé si es para escoger de donde o...o... para acabar" "yo siempre ahora sí que..., yo no pregunto, yo no le pregunto al encargado qué voy a hacer, sino que lo hago. Lo hago y si me funciona pues así lo dejo y si no, pues lo reajusto nuevamente los temarios, de acuerdo a lo que yo conozco. Si hablamos por ejemplo de las unidades que ahorita estoy impartiendo, por ejemplo, en sexto módulo, pues son unidades de contenido nuevas. Que conozco un poco por mi formación, sí conozco un poco, que yo tenga experiencia en el trabajo pues no.... A estudiar, a preparar, a leer, a documentarme para ¿qué? pues para poderse los dar a los alumnos (FCA05)</p>	<p>Referencia al MEII 2003 y MEII 2014 Los programas del MEII 2014 abarcan muchos contenidos Flexibilidad para la operación de los PPE Dudas sobre la forma de operar los programas Discrecionalidad y autonomía en la actuación de los docentes durante la operación de los programas Autoformación Profesionalización docente para operar los programas</p>
<p>Notas: en este caso particular no se observa que el maestro haya señalado que organiza los contenidos o que opera el programa con base a las necesidades de sus estudiantes. Sin embargo, las líneas de investigación son propuestas en muchos casos por los propios estudiantes. Entonces se observa que los programas propiamente dichos sólo están siendo utilizados como una gran guía. La línea de investigación es la que permitirá la transversalidad, participación e interés por parte de los jóvenes. El MEII 2014 pudo haber fracturado el sistema modular, o redireccionarlo ya que al definir los contenidos que se deben abordar, los docentes utilizan la carga horaria para abarcarlos reduciendo el tiempo de dedicación a la línea de investigación.</p>	

Nota: Elaboración propia. Entrevistas de campo.

Interpretación de resultados: Los burócratas de nivel calle del BIC 05

El BIC 05 fue uno de los primeros planteles del subsistema. Si bien los BIC abarcan las ocho regiones del estado de Oaxaca, conviene aclarar que Santiago Choápam sólo cuenta con uno, a diferencia de otras en las que, incluso, se dispone hasta de tres planteles, como el caso de la Sierra Norte.

Cuando se observa lo que hacen los burócratas a nivel de calle y cómo lo hacen, primeramente, se tienen que describir las circunstancias de su actuación, porque la etapa de implementación de una política da inicio una larga secuencia de insumos y resultados, en donde el contexto representa una variable clave. Los BIC se caracterizan por ser escuelas concentradoras, como bachilleratos generales ofrecen un componente para el trabajo. Se distinguen de otras modalidades de educación media porque en el currículum se incluye la lengua indígena como una unidad de contenido. Además, desde el área de conocimiento de Formación para el Desarrollo Comunitario (FDC) se trazan puentes entre la comunidad y la escuela a través de proyectos de investigación.

Su enfoque didáctico se sustenta en el modelo educativo integral indígena (MEII) que, articulado a un sistema modular, permite un diálogo entre la realidad comunitaria y el uso de herramientas teóricas y metodológicas desde donde se busca reconstruir esa realidad. Esta dinámica no tiene precedentes en el nivel medio superior. A lo largo de los años de operación, el BIC ha consolidado este sistema modular. Los docentes que forman parte de este subsistema se envuelven de y en la comunidad. Su trabajo es muy cercano, tanto con los estudiantes como con sus colegas, padres de familia y autoridades municipales, porque la dinámica modular favorece a esta interacción cercana y constante.

Administrativamente, en los planteles hay un docente por área de conocimiento. Los BIC se organizan curricularmente en ocho áreas, sin embargo, en algunos casos no ocurre de esa manera por diversas circunstancias, una de ellas es la proporción de la matrícula. Los maestros impulsan proyectos que involucran a la comunidad y tratan de atender de la mejor manera posible a los jóvenes estudiantes cuya edad fluctúa entre los quince y diecio-

cho años; mientras que, simultáneamente, enfrentan las necesidades que van surgiendo dentro de su trabajo y contexto. Por último, cabe señalar que en cada área hay un docente, que puede impartir dos o más unidades de contenido.

Definición de la RIEMS en el plantel

La investigación con los docentes del BIC 05 brindó una riqueza de información sobre las circunstancias en las que desarrollan su trabajo. En este capítulo, nos interesa centrarnos en la forma en que abordan los programas de estudio y la interacción que existe entre ellos y los estudiantes.

Para los BNC del BIC 05, ser un maestro de calidad no significa necesariamente contar con las competencias descritas en el Acuerdo 447 (SEP, 2008b), que abarcan desde la organización de su formación continua, el dominio de los contenidos del área de conocimiento que tiene a cargo, la planificación y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje; hasta su participación en los proyectos de mejora continua de su institución. Porque las condiciones geográficas, políticas, económicas y sociales de la región inciden de manera preponderante en la dinámica institucional. Éstas muchas veces les impiden concretar lo que la RIEMS espera que hagan, además, sus prioridades son distintas y, como acompañantes en la vida de sus alumnos, tejen relaciones profundas y cercanas con ellos y con otros miembros de la comunidad.

Entonces, yo fui a su casa dos meses antes, fui a la casa del señor. El señor me invitó a su casa, preparó un pollo, mataron un pollo, puso una mesa. Me senté con él nada más a platicar sobre su hija ¿no?, sobre su situación. Él tenía muchos sueños de que su hija siguiera estudiando, fuera profesional. (Maestro 1)

El alumnado que asiste al BIC proviene de diferentes localidades aledañas a la cabecera municipal, en donde el acceso es muy difícil por la falta de infraestructura y, por lo regular, sus familias no cuentan con muchos recursos. Los docentes que no pertenecen al SUTCSEIIO tienen un contrato de trabajo y, sean agremiados o no, todos se sujetan a la rotación de planteles.

En cada escuela subyace una forma específica de construir significados de los objetos de enseñanza que, a su vez, definen el mundo de lo escolar. Los actores educativos se mueven bajo cierta dinámica que también guarda distinciones sociopolíticas (Popewitz, 1994) y establecen determinadas rutinas que le dan estabilidad a las tareas que desempeñan. Con todo, en el discurso de los maestros, se pudo identificar cierta disposición para modificar sus prácticas y alcanzar los propósitos de la RIEMS, ya que cuando una reforma irrumpe en el escenario escolar, se detona un proceso de cambio paulatino en las prácticas docentes. Al respecto, uno de los entrevistados comentó: “la reforma está cambiando que un asesor tiene que actualizarse, tiene que entrar a los cursos de actualización y todo ese rollo, pero en ese momento que necesitaba yo el PROFORDEMS” (Maestro 6).

Los planteamientos de la RIEMS se introdujeron gradualmente en las ideas y el trabajo del profesorado. Tanto los docentes como la directora del plantel lo manifestaban reiterando las frases emblema (Popewitz, 1994), de alguna manera, logran identificar los diversos dispositivos y mecanismos de la reforma, la tienen presente y, aunque no siempre cuentan con información clara, han tenido diferentes insumos sobre ella, “la reforma la escuché cuando entré a los IEBO, en el 2008, ahí los IEBO ya estaban en eso, antes que los BIC” (Maestro 2). Un entrevistado expresó la incertidumbre que, al inicio, significó la RIEMS para él.

Entonces a ellos [los directores] los empaparon primero sobre la RIEMS, y ya ellos llegaron y nos empezaron a hablar. Pero, igual no tenían muy claro la información pues, nos decían: “pues está la RIEMS y un marco curricular común”, “que tenemos que entrar” y nosotros [nos preguntábamos] “sí, pero ¿qué?, ¿cómo le hacemos?, ¿qué hacemos?” (Maestro 3).

Los mecanismos de información no fueron lo suficientemente eficaces. Los maestros y directora, no siempre pudieron identificar los tiempos para iniciar la implementación y carecían de las herramientas emanadas de la RIEMS, o bien, no tuvieron acceso oportuno a ellas.

Es información que poco a poco vamos a ir digiriendo, vamos a ir teniendo más información y tenemos que entrar en algún

momento. Pero, hasta ahí solamente. Eso ha sido, pues como todo, ha sido tardado a lo mejor, como todo cambio ¿no? Es un proceso a veces largo, unos son más cortos, otros un poco más largos. (Directora)

La información es un recurso necesario para que los BNC lleven a cabo la implementación de una política (Hill, 2018), porque les permite asumir con mayor conciencia sus objetivos, pero, cuando ésta es escasa o poco clara sus recursos se limitan. Por otro lado, como los BNC son el rostro visible del Estado (Lipsky, 1987), su posición los sitúa entre el cumplimiento de las reglas y sus juicios y motivaciones; entre su rutina y las relaciones que establecen con sus compañeros y estudiantes; entre las ideologías que subyacen a su práctica y la interacción cara a cara con los jóvenes. Todo ello interviene en sus motivaciones y sus juicios, mientras que la discrecionalidad se integra al contexto de las rutinas de la escuela (Maynard-Moody y Portillo, 2018). En este escenario y con recursos insuficientes, los BNC del BIC 05 se enfrentan a múltiples y grandes retos.

Las ideas que sustentan sus prácticas son especialmente importantes, ya que la mayoría de los entrevistados no llegó a la profesión docente por vocación, sino por una necesidad laboral.

Era más buscar otra forma, otra estancia. Entonces, me dice mi esposa: “oye pues ve al Colegio, ahí están buscando”. Entonces, yo dije, “pero ¿qué voy a enseñar? No sé, no soy pedagogo, soy ingeniero”. Ya me dice mi esposa, “pues chécalo ¿no? a ver qué puedes hacer” (Maestro 6).

La falta de formación pedagógica implicó varios desafíos al llegar a las aulas. Estos docentes han aprendido a ser maestros “sobre la marcha”, apoyados por sus mismos compañeros. “Entonces le dije: “mira, la verdad no sé cómo enseñar”. [Me contestó] “Mira, aquí está esta información, hazle así”. Me fue como que, orientando, porque yo no era maestro, no estaba yo preparado para eso” (Maestro 4).

La dinámica de la microimplementación los enfrenta a lidiar con diferentes situaciones al mismo tiempo, en el marco de las carencias que tienen. No obstante, los docentes son conscientes

de la importancia de transformar algunas de sus prácticas para responder a la reforma. En el proceso deben que tomar varias decisiones, las cuales están sujetas a distintos factores, como el área de conocimiento que tienen a su cargo, la forma en que llegaron a la docencia, la cantidad y calidad de información que manejan sobre la RIEMS, así como si han cursado o no el diplomado para la formación en competencias.

Es importante señalar que el enfoque en competencias, desde lo que señala la RIEMS “son capacidades que la persona desarrolla en forma gradual y a lo largo de todo el proceso educativo y son evaluadas en diferentes etapas. Pueden estar divididas en competencias relacionadas con la formación profesional en general (competencias genéricas) o con un área de conocimiento (específicas de un campo de estudio)” (ANUIES, 2006, p. 4 como se citó en SEP, 2008a).

Una de las primeras decisiones que deben tomar es cómo abordar los programas de estudio, que están basados en el enfoque por competencias. Si bien los maestros consideran que éstos son más completos que los programas anteriores, al final, tuvieron que decidir cuáles temas impartir o no, porque en algunas áreas de conocimiento, especialmente para la formación en desarrollo comunitario, significaba hacer modificaciones importantes en sus prácticas. “[...] éramos más de campo. Hacíamos diagnósticos de la comunidad, muy lejos y desde muy temprano. Nos capacitaban para eso. Por eso no estuve con los alumnos. Creo que tenía sesión nada más un día, miércoles o martes, no recuerdo (Maestro 2)”.

Con los programas por competencias se definieron temas específicos para desarrollarse por cada unidad de contenido en las distintas áreas, lo que para algunos maestros significó un incremento en la carga de trabajo.

Ahorita, por ejemplo, a nosotros pues ya no nos piden, ya no nos exigen grupos. Sin embargo, yo ya no puedo, porque se da cuenta que de lunes a jueves mi horario está de siete hasta las tres de la tarde. Pero en nuestra área, el encargado todavía nos dice, “bueno, a ver ¿qué estás haciendo?, ¿tienes algún grupo de trabajo?” No, pues no, ¿a qué horas? No, pues no me da tiempo. Y bueno, eso es dentro del nuevo MEII, uno de los cambios que ha habido (Maestro 2).

Al igual que otros BNC, los docentes tratan de mantener las prácticas habituales que tenían previas a las modificaciones impuestas por la reforma. No rechazan las nuevas, pero tampoco abandonan las anteriores. En el siguiente testimonio, el maestro explica que no deja los proyectos con la comunidad, mientras que continúa atendiendo a sus estudiantes.

Ya platicaba con las señoras y las señoras se ponían contentas cuando iba [...] eso sí, las señoras todo el tiempo tuvieron la disponibilidad de trabajar [...] yo dije, “híjole es que lo tengo que hacer por las señoras, quieren trabajar” (Maestro 2).

Hay un compromiso con la comunidad por parte del docente, él se percata que las personas están dispuestas a trabajar y las acompaña en su proyecto. Al mismo tiempo, atiende a su grupo de estudiantes para cubrir los temas del programa. En este punto va emergiendo un nuevo rostro de la calidad, no es la que señala específicamente la RIEMS, si no otra calidad, que se caracteriza por los vínculos que se construyen con la comunidad.

La incorporación de nuevas prácticas es la ruta para la institucionalización y los BNC hacen un esfuerzo para desarrollarlas. La institucionalización implica un ciclo completo de decisiones para rutinizar las prácticas e incorporarlas a los procedimientos habituales de la organización (Berman y McLaughlin, 1977, como se citó en Berman, 1978). Los maestros del BIC 05 toman una serie de decisiones para implementar la RIEMS y se han apegado a sus acciones, pese a que en determinado momento la cuestionen. En gran medida, las críticas se desprenden de sus posiciones políticas, así como de su discrecionalidad y autonomía para desempeñar su trabajo.

No obstante, la mayoría ha entendido que, por un lado, deben aprender a ser mejores maestros y, por otro, que su buen desempeño es fundamental para mantener el trabajo. En este plantel, la institucionalización de la RIEMS ha significado la incorporación gradual del enfoque en competencias en el aula. Como ya se ha dicho, algunos docentes difieren de los objetivos y planteamientos de la reforma, pero tienen claro que es una política del subsistema y que, eventualmente, también representa un espacio para mejorar, lo que es una manera de comprometerse con ella. “No lo hice [el PROFORDEMS] porque me dijeron. Al-

gunos decían que no era bueno, que era mucha teoría, pero desde mi punto de vista, te abre mucho el panorama sobre todo” (Maestro 7). Este docente explica el cambio que el PROFORDERMS trajo para su práctica.

Antes pues no, vamos era más teoría, más teoría mi trabajo ¿no?, mi enseñanza. Entonces, lo que dice el PROFORDEMS, debes de buscar prácticas en tu localidad acorde a al tema que vas a enseñar, que vas a dar, y eso ayuda mejor el aprendizaje para el estudiante (Maestro 4).

La operación del enfoque en competencias se relaciona con el uso de diversas herramientas, como la planeación y secuencia didáctica y los instrumentos de evaluación, principalmente. Desde sus funciones particulares, responsabilidades y múltiples actividades, los maestros se adentran en la RIEMS, pero, al mismo tiempo, la interpelan, se preguntan si las estrategias con las que se busca que adquieran las competencias docentes son las más adecuadas, especialmente, porque después tendrán que desarrollarlas en sus alumnos.

No, a mí me falta tomar mi curso y ganarme mi papel. De verdad, yo no he recibido PROFORDEMS, ni ECODEMS, ni nada por el estilo, no juzgo el trabajo de mis compañeros, yo lo respeto de verdad. Pero los mismos estudiantes te dicen, “a ti te entiendo y al anterior [maestro] no le entendía (Maestro 7).

Es decir, aquí podemos ver que la discrecionalidad se puso al frente de la actuación docente. Y una de las razones de los burócratas de nivel calle para ejercer la discrecionalidad, es justamente que:

el conjunto de normas legales y administrativas que circunscribe las actividades de los BNC, y que en un principio busca aclarar los detalles de la implementación, en no pocas ocasiones acaba siendo un galimatías, algo enredado y hasta incomprendible [por ello puede haber] vacíos, contradicciones, ambigüedades y demás espacios para la interpretación de quienes en última instancia son responsables de brindar servicios públicos a los usuarios. (Dussauge, Cejudo y Pardo, 2018, p.12-13)

Otro de los rasgos de los BNC es su trabajo directo con las personas. En el caso de los maestros del BIC 05, es ahí donde se observa con más fuerza la “otra calidad”, aquella que se construye en la interacción cara a cara con los estudiantes.

Y esa alumna siempre me buscaba a mí, yo no era orientadora ni nada. Me buscaba a mí para hablar conmigo, llorando. Y la escuchaba, la escuchaba, pues no le tenía confianza más que a mí que podía escucharla. Y, pues, la abracé, ¿qué hacía en este caso? (Maestro 5).

La forma en que miran a sus alumnos, la empatía que desarrollan por ellos, la orientación y atención que les brindan representan el aspecto más importante en la actuación de estos BNC durante la etapa de implementación, porque no buscan simplemente implementar una reforma, sino alcanzar el bienestar de los jóvenes que están a su cargo.

[...] son estudiantes, muchos de ellos inquietos, otros tantos muy pasivos. La mayoría estudiantes tranquilos, estudiantes con muchas carencias y que quieren un porvenir diferente. Estudiantes que muchas veces les cuesta leer un fragmento, estudiantes con muchas habilidades propias que ya tienen, por parte de su cultura. Yo los admiro, por ejemplo, hablan su lengua, muchos dominan bien el español, o el castellano, tocan un instrumento, son deportistas, bailan y la cuestión académica. Entonces, yo la verdad llego y les digo, “estoy a sus órdenes, yo vengo a aprender también de ustedes”. (Maestro 7)

Estos BNC se definen a sí mismos en términos de relaciones, no de reglas. Cuenten o no con el PROFORDEMS, priorizan la interacción cara a cara. Su actuación no se orienta siempre por las pautas de la RIEMS, sino por las relaciones sociales. Y ese es el rostro de la otra calidad.

Cuando cerramos yo preparé una obra de teatro para los papás, los papás los preparé aparte, ellos le trajeron un regalo al hijo, como si fuera Santa Claus y todas esas cosas. Cuando se dieron ese regalo hubo llanto, hubo muchas emociones. Gente muy dura que en ese momento se dobló... eso no lo dice la reforma (Maestro 1).

Conclusiones

La acción del gobierno se manifiesta en la RIEMS con la pretensión de alcanzar una educación de calidad. Pero los docentes del BIC 05 tienen recursos y condiciones limitados para implementar la reforma. Hay modificaciones en los programas de estudio que los obliga a introducir nuevas prácticas, sin embargo, ellos tienden a priorizar las necesidades de los estudiantes y de la comunidad.

De este modo, el ámbito de las relaciones sociales tiene más importancia para ellos. Saben que tienen que asumir la reforma, pero, también se dan cuenta que ésta no ofrece lo que ellos necesitan. Los maestros conocen las herramientas que les ofrece el PROFORDEMS y entienden la conveniencia de cursarlo. Pero algunos tienen reservas y piensan que los alumnos son mejores jueces para valorar su trabajo.

No hay plena coincidencia entre los propósitos de la RIEMS y los del profesorado, pero se acercan en algunos puntos. Los docentes del BIC, como otros BNC, no son ingenuos, al contrario, son conscientes de que tienen que acatar la política educativa vigente. Sin embargo, la “otra calidad”, la que ellos van construyendo, se nutre de otros elementos, de relaciones con el estudiantado y la comunidad. En el abrazo de la profesora cuando su alumna llora, en la planeación del docente para hacer una obra de teatro donde los padres tengan una participación y que se acerquen a sus hijas o hijos. Es ahí donde emerge la otra calidad y se desdibuja aquella que pretende la RIEMS.

No todos cuentan con las herramientas para implementar y las carencias del contexto que rodea a la institución impone restricciones a estos BNC, las cuales se concretan en grietas en el servicio público (Hupe y Buffat, 2013), o lo que Lipsky (1987) denomina la brecha entre la política pública escrita y la que se puede observar en la práctica. Desde nuestra perspectiva, habría que agregar e indagar sobre la política que se puede alcanzar.

Referencias

- Berman, P. (1978). El estudio de la macro y microimplementación. En: Luis F. Aguilar (comp.) *La implementación de las políticas*, (281-321). M. A. Porrúa.
- Dussauge M. I. L, Guillermo L. Cejudo y M.C. Pardo (ED) (2018). *La burocracia a nivel calle. Una antología*. CIDE.
- Flores Crespo, P. (2008). *Análisis de política pública en educación: Línea de Investigación. Documento de investigación 5*: INIDEU Universidad Iberoamericana.
- Goetz, J. P. & Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata
- Hernández, S. R., C. Fernández Collado y M. P. Baptista Lucio (2010). *Metodología de la investigación*. McGrawHill.
- Hill, H. C. (2018). Comprender la implementación. Los recursos de los burócratas de nivel calle para reformar. En: Mauricio I. Dussauge L, Guillermo L. Cejudo y María del Carmen Pardo (Eds). *La burocracia a nivel calle. Una antología*. (127-161). CIDE
- Hupe P. y Buffat, Aurélien, (2013). Una brecha de servicio público. Cómo incorporar los contextos en un enfoque comparativo sobre la burocracia de nivel calle. En: M. I. Dussauge L, G. L. Cejudo y M. del C. Pardo (Eds). *La burocracia a nivel calle. Una antología*. (203-273). CIDE
- Lipsky, M. (1987) Street-Level Bureaucrats as Policy Makers. En Y. , D. L. (Eds) *Public Administration: Politics and the People*. Longman.
- Maynard-Moody, S. y Shannon Portillo (2018). Teoría de la burocracia de la calle. En: M. I. Dussauge L, G.L. Cejudo y M. del C. Pardo (Eds). *La burocracia a nivel calle. Una antología*. (41-84). CIDE
- Merino, M. (2011). La evaluación de políticas públicas. En: R. Salcedo (comp.) *Evaluación de políticas públicas*, (169-184). Siglo XXI.
- Miles y Huberman (1994). Métodos para el manejo y análisis de datos. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds), *Handbook of Qualitative Research*. Sage publications. http://metodo3.sociales.uba.ar/wpcontent/uploads/sites/169/2015/03/ DC_1_Hamilton_1994.pdf

- Popewitz, T. (1994) Política, Conocimiento y Poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista Educación*. (305)8-29. http://www.oei.es/reformaseducativas/politica_conocimiento_poder_popkewitz.pdf.
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008a) *Acuerdo Secretarial 442. Por el que se establece el Sistema Nacional de Bachillerato. 26 de septiembre de 2008. Modificado 23 de junio de 2009*. Diario Oficial de la Federación. <http://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/7aa2c3ff-aab8-479f-ad93db49d0a1108a/a442.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (SEP) (2008b) *Acuerdo Secretarial 447. Por el que se establecen las competencias docentes para quienes impartan educación media superior en la modalidad escolarizada. 29 de octubre de 2008*. Diario Oficial de la Federación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5066425&fecha=29/10/2008#gsc.tab=0
- Sabatier, P. (1986) Top-down and bottom-up approaches to implementation research: A critical analysis and suggested synthesis. *Journal of public policy*, 6(1), 21-48. <https://www.jstor.org/stable/3998354>
- Subirats, J. (1992). *Análisis de políticas públicas y eficacia de la administración*. Gráficas Ancora.

Capítulo 10

A Lei 10.639/2003 sob a perspectiva da justiça bidimensional de Nancy Fraser: Uma crítica a currículos de Ensino Médio^{1,2}

La ley 10.639/2003 desde la perspectiva de la justicia bidimensional de Nancy Fraser: una crítica a los currículos de escuela secundaria³

Handerson Ferreira Gonçalves
Universidade Estadual Paulista - Unesp
Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-9968-2352>
handerson.goncalves@unesp.br

Deise Aparecida Peralta (Asesora de tesis)
Universidade Estadual Paulista-Unesp
Brasil
<https://orcid.org/0000-0002-5146-058X>
deise.peralta@unesp.br

1 Derivada da dissertação intitulada “Reconhecimento se, e somente se, com Redistribuição: a Lei nº 10.639/2003, na disciplina de Matemática, em Cursos da Etec de Ilha Solteira” para obtenção do grau de Mestre no programa “Educação para a Ciência da Universidade Estadual Paulista – Unesp Bauru”. Defendida: 04/03/2024. <https://repositorio.unesp.br/items/55f8c5ac-6540-4869-9447-14c37d9c1ed4/full>.

2 Este trabajo de investigación es una producción del Grupo de Investigación “NIPAC – Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Avançadas em Currículo”.

3 Derivada de la tesis titulada “Reconocimiento si, y sólo si, con Redistribución: Ley nº 10.639/2003, en la materia de Matemáticas, en los Cursos del Etec de Ilha Solteira”, para obtener el título de Maestría en el programa “Educação para las Ciencias” en la Universidad Estatal de São Paulo – Unesp Bauru. Defendido: 04/03/2024. <https://repositorio.unesp.br/items/55f8c5ac-6540-4869-9447-14c37d9c1ed4/full>.

Resumo

A pesquisa realiza uma crítica sobre a relação reconhecimento-redistribuição, na materialização da política de ação afirmativa pretendida pela Lei nº 10.639/2003, nos currículos de Ensino Médio. A investigação tem caráter teórico, o procedimento metodológico foi a leitura exaustiva de documentos, sob o referencial da Teoria Crítica da Sociedade, com base na teoria de justiça social de Nancy Fraser. O estudo se deu sobre as modalidades de ensino médio oferecidas pela Etec de Ilha Solteira. Foram analisados os Planos de Curso das modalidades, para evidenciar aproximações e afastamentos com a Lei, documentos normativos para a educação, bem como documentos para a implementação de uma educação antirracista. O objetivo geral foi descobrir se os currículos desses cursos contemplam os conteúdos de Cultura e História Afro-brasileiras, em todas as disciplinas e especificamente em Matemática. A teoria de Justiça Social de Nancy Fraser, utilizando o Binômio Reconhecimento-Redistribuição, foi utilizada para diagnosticar e responder sobre o atendimento da lei nos currículos estudados, bem como sua vocação para a promoção da Justiça Social. Percebe-se um cenário de falso Reconhecimento, pois os conteúdos são contemplados apenas nas disciplinas das áreas de Artes, Linguagens e Ciências Sociais, não aparecendo na área da Matemática e nas demais áreas.

Palavras chaves: Teoria Crítica; Ensino Médio; Nancy Fraser; Políticas de Ação Afirmativa. Educação Antirracista.

Resumen

La investigación analiza la relación reconocimiento-redistribución, en la materialización de la política de acción afirmativa pretendida por la Ley nº 10.639/2003, en los currículos de Educación Secundaria. La investigación tiene carácter teórico, su metodología fue la lectura exhaustiva de documentos, bajo el referencial de la Teoría Crítica de la Sociedad, basada en la teoría de justicia social de Nancy Fraser. El estudio siguió las modalidades de enseñanza ofrecidas por la Etec de Ilha Solteira. Los

Planes de Curso, documentos normativos, así como documentos para la implementación de una educación antirracista, fueron analizados para evidenciar aproximaciones y distanciamientos con la Ley. El objetivo general fue descubrir si los currículos de estos cursos contemplan los contenidos de Cultura e Historia Afro-brasileñas, en todas las disciplinas y específicamente en Matemáticas. La teoría de Justicia Social de Nancy Fraser, utilizando el Binomio Reconocimiento-Redistribución, se utilizó para diagnosticar y responder sobre el cumplimiento de la ley en los currículos estudiados, así como su vocación para la promoción de la Justicia Social. Se percibe un escenario de falso Reconocimiento, pues los contenidos son contemplados en las disciplinas de Artes, Lenguajes y Ciencias Sociales, no apareciendo en Matemáticas y en las demás áreas.

Palabras clave: Teoría Crítica; Escuela secundaria; Nancy Fraser; Políticas de acción afirmativa; educación antirracista.

Introdução

A pesquisa se justifica por dados levantados sobre as “Percepções sobre o racismo no Brasil” (IPEC, 2023)⁴. Os dados tiveram como público-alvo pessoas, com idade entre 16 e 34 anos com objetivo de levantar evidências relacionadas à percepção sobre racismo no país⁵. Como resultado ficam evidenciados a relação entre raça e as várias mazelas na sociedade brasileira, sobretudo no que diz respeito à negritude aos povos indígenas. Outro dado impactante se refere ao fato de um número expressivo afirmarem que o racismo começa na escola (IPEC, 2023).

4 <https://percepcasobreracismo.org.br/>

5 O intervalo de confiabilidade da pesquisa é de 95%, e a margem de erro é de dois pontos percentuais para mais ou para menos. Os dados foram coletados presencialmente pela empresa de consultoria IPEC – Inteligência em Pesquisa e Consultoria Estratégica. Nas situações em que profissionais da consultoria abordavam as pessoas, aplicava-se um questionário com perguntas e alternativas pré-definidas relativas ao tema da pesquisa. A coleta de dados foi realizada em 127 municípios brasileiros, das cinco regiões do país, no período de 14 a 18 de abril de 2023, considerando-se participantes com 16 ou mais anos de idade (IPEC, 2023, p.5).

Não bastasse, o maior número dos 10 milhões de jovens brasileiros que deixam as escolas, 71,7% são pretos ou pardos dados do PNAD⁶ de 2019 (IBGE, 2020). Com base em tais dados é possível evidenciar a vivacidade do racismo na sociedade brasileira, de forma geral, e na educação de forma específica. O preconceito e as injustiças sociais também são reflexo direto de currículos e materiais didáticos que pouco (ou nada) contribuem para a desconstruir esse cenário de racismo e discriminação.

A busca por consolidar ações afirmativas que valorize a História e da Cultura Africana e Afro-brasileira se mostra como um caminho possível e necessário para a ampliação do debate sobre justiça social. Refere-se a justiça social, aqui, a equânime distribuição de recursos e oportunidades. Porém entende-se que além da distribuição de recursos, se faz necessária a valorização e reconhecimento de diversos padrões culturais e sociais existentes.

Logo, é proposto discutir sobre políticas de ação afirmativa étnico-racial, a saber, as que se dão por ocasião da Lei nº10.639/2003, no cenário Brasileiro, na perspectiva de Nancy Fraser⁷ sobre redistribuição e reconhecimento (Fraser, 2002; 2006; 2007; 2009; 2018).

Para tanto, a discussão se deu sobre os afastamentos e aproximações da Lei nº10.639/2003 nos documentos curriculares, no Ensino Médio, tendo com amostra para o estudo cursos da Etec de Ilha Solteira, principalmente nos conteúdos de Matemática.

O marco teórico dessa pesquisa é a teoria bidimensional de Fraser (2002; 2006; 2007; 2009; 2018), defendendo que as políticas afirmativas constituem marco para o reconhecimento e redistribuição, marcando o caminho para a justiça social para os excluídos e marginalizados.

6 Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD) é uma pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), por amostra de domicílios, para investigar várias características da sociedade brasileira, de acordo com as necessidades de informação do país (<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostrade-domicilios.html>).

7 Professora de Filosofia e Política na The New School for Social Research (New York – EUA). Feminista da chamada quarta onda, Fraser tem estudado as questões que envolvem a justiça social e, nesse caminho, sua teoria encontra interlocução e fomenta debates em vários outros teóricos críticos. Sua crítica se situa no mundo presente, sobretudo nas condições de vida engendradas pelo capitalismo neoliberal.

É metodologicamente um estudo teórico, construído por leitura exaustiva e análise de documentos curriculares relacionados à Lei nº 10.639/2003, os Planos de Curso (PC) de Ensino Médio, oferecidos na Etec de Ilha Solteira, apontando alinhamentos e contradições expressos nos discursos oficiais desses documentos.

Marco referencial

Entre os fundamentos teóricos que se constituem no pano de fundo para a teoria de Nancy Fraser, utiliza-se o Binômio Redistribuição-Reconhecimento como categoria de análise do problema aqui estudado. O Binômio permite discutir se a Lei nº 10.639/2003 pode ser entendida como um mecanismo para a construção da justiça social, no que diz respeito à luta antirracista.

Nancy Fraser fundamenta o seu enfoque de justiça na concepção bidimensional da sociedade capitalista, i.e., presumindo que essa sociedade engloba duas ordens de subordinação, diferentes do ponto de vista analítico: estratificação das classes, enraizadas principalmente em mecanismos econômicos do sistema e hierarquia de status, baseada em grande parte em padrões institucionalizados de valor cultural. Essas duas ordens não correspondem exatamente uma à outra, mas interagem em um sentido causal e mediadas normativamente. A partir de sua postura normativa, que pode ser caracterizada como crítica moral, ambas as lutas sociais devem ser pautadas pela paridade de participação, seja na distribuição de bens materiais – renda e riqueza –, seja na igualdade de status, como reconhecimento, entre os indivíduos e grupos sociais (Martins, 2021, p.13).

A Teoria Crítica de Fraser, se mostra como ferramenta possível para elaborar um diagnóstico do tempo presente, em relação à Lei nº 10.639/2003 e seu efeito na educação brasileira.

A questão do reconhecimento tem bases em Immanuel Kant⁸ e é abordado também por Hegel⁹. A crítica kantiana sobre a rea-

8 Immanuel Kant (1724-1804): filósofo alemão, iniciador da chamada “Filosofia Crítica” (<https://brasilecola.uol.com.br/filosofia/immanuel-kant.htm>).

9 Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770-1831): filósofo alemão idealista (<https://www.marxists.org/portugues/dicionario/verbetes/h/hegel.htm>).

lidade leva a uma eticidade baseada no dever, retratada em imperativos, que impelem a reconhecer no outro o limite de sua ação e por ele agir ou pensar (Kant, 2007, p 48). A filosofia hegeliana, por sua vez, já tratava do conceito de Reconhecimento conforme apresentado por Souza (2010 p. 134), como autopreservação material no cenário de luta social. Reich (2012), demonstra que Hegel lança mão do conceito de Reconhecimento para analisar como o indivíduo se relaciona ao conjunto, demonstrando as três esferas do que o caracterizaria: a esfera do amor, predominante nas relações familiares, e que extrapola para as demais relações sociais; a do direito. Assim Hegel afirma que os Indivíduos vivem em uma luta por reconhecimento, que se consolida na interação e inter-relação do sujeito, objetiva e intersubjetivamente, e somente é possível na relação com o outro.

O processo de Reconhecimento, configuram-se em um meio possível para o *ethos*¹⁰, capaz de atender à multiplicidade de indivíduos, e são possíveis nas relações individuais e sociais nas esferas da família, da sociedade e do Estado.

A sociedade constituída não consegue se adequar às subjetividades de todas as pessoas, cabendo a cada um, segundo Hegel, a luta por Reconhecimento, conforme Pleines (2010).

Que cada um em si, por meio de sua ação própria e, de novo, por meio da ação do outro, leve a cabo a pura abstração, o ser-para-si – ação do outro e risco da sua própria vida. Devem comprovar a certeza de si mesmos em si e nos outros. Cada um está fora de si, deve superar o seu ser-fora-de-si, a outra consciência multimodamente confusa, o seu ser-outro enquanto pura negação (Pleines, 2010, pp. 62-63).

O tema, tratado na Teoria Crítica da Sociedade, traz outras possibilidades como é possível perceber no debate entre Axel Honneth e Nancy Fraser, na obra “*¿Redistribución o reconocimiento: um debate político-filosófico*” (Fraser & Honneth, 2006).

Fraser e Honneth são nomes importantes da Teoria Crítica, apresentam ideias diversas sobre o Reconhecimento e de como

10 Palavra grega que significa característica comum a um grupo de indivíduos de uma mesma sociedade (<https://www.dicio.com.br/ethos/>).

ele se insere no processo de luta por justiça social no capitalismo neoliberal.

Honneth estrutura uma “Sociologia do Reconhecimento”, com fundamentos filosóficos e psicológicos, defendendo uma dimensão tridimensional das relações intersubjetivas, quais sejam, a do amor, a da solidariedade e a do direito, como afirma Fuhrmann (2013, p. 86-87).

A luta pelo reconhecimento, para Axel Honneth, é constante e Reificação como forma de “esquecimento do Reconhecimento” (Honneth, 2018, p. 27).

A busca por Reconhecimento, para além da justiça, constitui uma luta contra a reificação dos indivíduos e para a consolidação da dignidade das pessoas e das diversidades.

Para Fraser (2006), Reconhecimento se define de forma articulada à luta pela mudança do *status quo*, que somente consolida a justiça social se combinado a uma outra parte da equação, a Redistribuição (Fraser & Honneth, 2006, p. 14).

Diferentemente de Honneth (2018), Fraser (2000, 2002, 2006, 2007, 2009, 2018) defende que a justiça social somente é possível com base no Binômio Redistribuição-Reconhecimento, mesmo que as doses de Remédios Distributivos e de Remédios de Reconhecimento tenham que ser diferentes para problemas diferentes.

Os trabalhos de Fraser evidenciam a forte crítica que a autora elabora sobre o projeto neoliberal e as suas mazelas:

Como, então, devemos ver o eclipse de um imaginário socialista centrado em termos como “interesse”, “exploração” e “redistribuição”? E o que devemos fazer com a emergência de um novo imaginário político centrado nas noções de “identidade”, “diferença”, “dominação cultural” e “reconhecimento”? Essa virada representa um lapso de “falsa consciência”? Ou seria mais um meio de compensar a cegueira cultural de um paradigma marxista posto em descrédito pelo colapso do comunismo soviético? (...) Meu objetivo maior é ligar duas problemáticas políticas atualmente dissociadas; pois somente integrando reconhecimento e redistribuição que chegaremos a um quadro conceitual adequado às demandas de nossa era (Fraser, 2006, pp. 231-232).

A falta de justiça social está relacionada, nessa perspectiva, à necessidade de remédios de Redistribuição e Reconhecimento. Fraser (2006, p.232) defende a necessidade de remédios no tempo presente, para problemas de injustiça econômica e injustiça cultural. O que justifica a diferença observada por Fraser (2006) entre os remédios Redistribuição-Reconhecimento, de ordem transformativa e afirmativa.

O modelo crítico de Nancy Fraser é adequado para analisar uma das mais importantes lutas por Reconhecimento e por Redistribuição no Brasil: A luta contra o racismo e a consolidação de políticas que revertam as injustiças dele decorrentes.

A discussão sobre a questão racial no Brasil é tão diversa quanto a realidade a que se pretende analisar. Tanto a multiplicidade de teorias quanto os vários grupos envolvidos e suas interseccionalidades, dificultam o consenso sobre políticas e ações afirmativas que resultem em um cenário de justiça social.

O racismo está bem além da cor da pele, do fenótipo genético e das puras manifestações sociais, colocando-se em evidência também nas questões sexuais, de gênero, etárias e econômicas. No Brasil, formado por indígenas, europeus, asiáticos e afrobrasileiros, todas as diferenças são percebidas e evidenciadas pelos discursos e atitudes racistas. Se faz necessária, justamente por essa diversidade, uma mudança ético-estético das relações humanas no Brasil, o que ocasionaria em uma sociedade diversa e com justiça social.

A educação deve ser um caminho decisivo para a justiça social por meio do Binômio Redistribuição-Reconhecimento, consolidados remédios efetivos contra a realidade racista. Políticas afirmativas como a Lei nº 10.639/2003, alterada pela Lei nº 11.645/2008, pode ser um instrumento para a justiça social nos termos defendidos por Nancy Fraser. Isso se torna possível, como Remédio de Reconhecimento, na medida em que reestrutura a sentida pelos brancos em relação aos pretos (Paula, 2019, pp. 54-55).

No Brasil, o fim da escravidão, abandonou a população negra, condenando os antigos escravos a marginalidade, competindo de forma desigual com as pessoas brancas, sendo relegados ao subemprego ou trabalhos em situação análoga à da escravidão. O cenário não mudou muito, mesmo depois de 136 anos, carecendo

de políticas afirmativas e de remédios de redistribuição para consolidação da justiça social.

Em relação à educação existem mecanismos com o objetivo de reparar problemas de injustiça social, um exemplo é a Lei de Cotas Educacionais (Lei Federal nº 12.711/2012). A Lei nº 10.639/2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no âmbito de todo o currículo escolar, se apresenta como um remédio de Reconhecimento, por buscar a justiça social, por meio da restituição cultural, texto que integra a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) para educação brasileira e que orienta os demais documentos como Base Nacional Comum Curricular (BNCC), documento normativo que define como deve ser o trabalho da educação básica e as aprendizagens a serem desenvolvidas por todos os alunos. Em todos os documentos analisados, fica evidente o compromisso com a Justiça Social que deve ser objeto dos currículos e da formação dos indivíduos.

Conforme defendido por Fraser (2002, 2006, 2007, 2009, 2018), uma sociedade justa requer remédios redistributivos e de Reconhecimento, logo, é mister identificar se as políticas educacionais possibilitam a criação e aplicação de tais remédios. No caso analisado, o da Lei nº 10.639/2003 e seu cumprimento nos currículos de Ensino Médio, percebe-se uma tentativa de remédio de reconhecimento, não ficando evidente o caráter distributivo.

Desenho metodológico

O ponto de partida é a análise dos documentos que fundamentam a política curricular brasileira e da Escola analisada. Segundo Pacheco (2003), a política curricular constitui apenas uma parte dos componentes a serem avaliados, uma vez que há uma multiplicidade de características como o discurso oficial, os vários interesses sociais, administrativos e as negociações políticas. Pacheco (2003; 2011; 2016), defende que tais documentos expressam discursos que caracterizam os processos formativos e seus desdobramentos.

A Lei nº 10.639/2003 é, em sua gênese, uma tentativa de implementação de política pública afirmativa que não só evidencie as injustiças sociais históricas contra pessoas pretas, mas que opor-

tunize a reparação de forma a reconhecer a importância dessas pessoas como indivíduos.

Ao regulamentar o ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira na Educação Básica, é criado um remédio de Reconhecimento na luta contra as injustiças que há mais de 500 anos assolam os afro-brasileiros. Lembrando que sua regulamentação se deu no governo do então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em resposta às importantes lutas antirracistas dos movimentos sociais negros do país.

Como medidas para implantação o Conselho Nacional de Educação (CNE), no ano de 2004, cria as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, além do Parecer do CNE/CP nº 03/2004 e a Resolução 01/2004 que instituíram as orientações para atender a ao legislado na Lei nº10.639/2003.

O texto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2004) fixou como princípios a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; e as ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Evidenciando como objetivos principais o compromisso com a igualdade, desvinculando e desestimulando posturas e ações racistas e discriminatórias. Visando a incorporação dos temas relativos à história e cultura afro-brasileira e indígena em todo o processo de formação; devem constar de todo o currículo da Educação Básica no Brasil.

O Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2003) complementa e dá encaminhamentos para que se efetive o que está descrito nas referidas Diretrizes.

O Plano preconiza um conjunto de ações a serem desenvolvidas por todos os níveis da educação (pública e privada), do poder público e suas respectivas instituições, movimentos sociais e étnico-raciais, gestoras(es) e professoras(es). Assim, reconhece e afirma o direito à educação como garantia de acesso aos demais direitos e como lugar da constituição da cidadania, da autonomia

e da emancipação. Para tanto, deve estar comprometida com a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Com pano de fundo na teoria Bidimensional, na lei e nos documentos oficiais, a crítica se deu sobre os currículos dos cursos de ensino médio oferecidos pela a Etec de Ilha Solteira. Sendo eles nas seguintes modalidades: i) Ensino Médio com Itinerário Formativo de Ciências da Natureza e suas Tecnologias; ii) Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Administração; iii) Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Desenvolvimento de Sistemas Período Integral e iv) Ensino Médio com Habilitação Profissional de Técnico em Mecatrônica.

Os currículos dos vários cursos das escolas do CEETEPS são elaborados, reelaborados e atualizados com base nas características de curso, por meio de Laboratório de Currículos¹¹. Disso resulta um Plano de Curso (PC) para cada formação, sendo essa uma construção complexa (São Paulo, 2015).

Os PC para o Ensino Médio, nas diversas modalidades, apresentam características específicas e atende à BNCC, enquadrando-se no modelo curricular conhecido atualmente como Novo Ensino Médio e as especificidades para cada uma das áreas. A carga horária para essa formação em todos os casos é igual ou superior a 3.000 horas (Ceeteps, 2020, 2021, 2023, 2022).

11 O Centro Paula Souza, por intermédio de sua Unidade do Ensino Médio e Técnico (Cetec), instituiu um departamento cuja missão se constitui no estudo e na análise de currículos escolares, bem como na sua elaboração e atualização contínuas. Esse departamento é denominado Grupo de Formulação e Análises Curriculares (Gfac) e foi criado em 2008. Entretanto, desde 1999, o trabalho de elaboração e de reelaboração curricular é contínuo, sob a face de “Laboratório de Currículo”, junto a especialistas e instituições, públicas e privadas, priorizando a formação de parcerias. O Gfac define o Currículo da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, nos limites de suas atribuições, como “esquema teórico-metodológico que direciona o planejamento, a sistematização e o desenvolvimento de perfis profissionais, atribuições, atividades, competências, habilidades, bases tecnológicas, valores e conhecimentos, organizados em componentes curriculares e por eixo tecnológico/ área de conhecimento, a fim de atender a objetivos de Formação Profissional de Nível Médio, de acordo com as funções do mercado de trabalho e dos processos produtivos e gerenciais, bem como as demandas sociopolíticas e culturais, as relações e atores sociais da escola” (Ceeteps, 2015).

Interpretação de resultados

O estudo exaustivo dos quatro PC de Ensino Médio da Etec de Ilha Solteira evidencia, como o esperado para formação Técnica e para o Itinerário formativo, o privilégio a diretrizes de formação relacionadas ao Itinerário e à Formação Profissional Técnica.

A disciplina de “Matemática” traz temas tradicionais, sem fazer menções a conhecimentos outros¹². Há uma ausência evidente de formas marginais de pensamento matemático.

Do primeiro ao terceiro ano do Ensino Médio, observou-se no que diz respeito ao conjunto de conteúdos previstos, em que a ênfase recai em uma repetição de temas consolidados. Logo o conjunto de objetos de conhecimento analisados não atende ao disposto pela Lei nº 10.639/2003. A análise dos documentos evidencia que não há especificidade relevante nos conjuntos de conhecimentos que compõem as diretrizes para os assuntos (ou conteúdos) nos três anos dos quatro cursos analisados, que atendam o disposto na Lei.

É evidente que a crítica organizada aqui leva em consideração apenas os documentos oficiais e como apresentam as disposições para a Lei nº 10.639/2003, no entanto, não é ignorado que em sala de aula, na gestão do trabalho pedagógico relacionado à Matemática, haja possibilidades de os professores e professoras extrapolarem o previsto nos PC e currículos de Ensino Médio, e trabalhem questões culturais e políticas, relacionadas as relações étnico-raciais, transformando a sala de aula e outros espaços em lugares de uma possível dosagem de remédios de reconhecimento.

No entanto a falta de menção, nos PC analisados, das questões culturais e políticas, envolvendo as relações étnico-raciais, pode abrir precedentes para o trabalho estrito de conteúdos que estão descritos nos documentos curriculares.

Os quatro PC de Ensino Médio analisados, evocam a BNCC (Brasil, 2018) como fundante nas diretrizes expressas para o ensino de Matemática. Nesse sentido se esperava que as questões ligadas à Lei nº 10.639/2003 deveriam ser evidenciadas de forma obrigatória como preconizado pela LDB.

12 O conceito de conhecimentos outros é usado conforme perspectiva D’Ambrosiana (D’Ambrosio, 1998, 2016a, 2016b).

Ao analisar a BNCC, na seção destinada à Matemática para o Ensino Médio, como nos quatro PCs analisados por esse estudo, não existe menções dos conteúdos propostos pela Lei nº 10.639/2003, diferente do que acontece para o Ensino Fundamental, onde tais conhecimentos são elencados. Para o Ensino Médio, a BNCC (2018) defende que a Matemática consolide os conhecimentos anteriores e os relacione aos de outras áreas.

A BNCC apresenta sim, na seção destinada ao Ensino Médio, a orientação para o trabalho com os temas étnico-raciais, porém, isso só acontece nas orientações gerais para os currículos e Itinerários, relacionando-os às áreas de Linguagens e Artes.

Os conteúdos apresentados nos PC para “Matemática e suas tecnologias”, são fundados em um padrão branco-ocidental de escola, que tem se caracterizado como cultura dominante na realidade curricular. Tal cenário impossibilita promover o ensino de História e Cultura Afro-brasileira, tal como disposto na Lei nº 10.639/2003. As contradições evidenciadas no estudo, mostram que, para além da impossibilidade de promover remédios de Reconhecimento, o disposto nos documentos curriculares, alinha-se a um modelo social Neoliberal/Ultraliberal, o que reforça os traços de injustiça social, baseada na exploração econômica, social, cultural e a discriminação étnico-racial, sexual, de gênero e suas interseccionalidades.

A crítica sobre os Currículos leva ao prognóstico de manutenção das relações de dominação, de reprodução das condições de desigualdades, impedindo remédios de Redistribuição.

Percebe-se que a BNCC abre brecha para que a Lei nº 10.639/2003 seja cumprida de forma parcial, ao prever que os conteúdos de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira sejam tratados, em especial, nas aulas de Arte, Literatura e História do Brasil. Tal possibilidade permite que, se tratados nas referidas disciplinas, as demais disciplinas estariam isentas de sua apresentação, o que configura, para esse estudo, em falso Reconhecimento. Ora, se os “conteúdos” se apresentam em algumas disciplinas, não são “ministrados no âmbito de todo o currículo escolar” (Lei nº 10.639, s/p.).

É importante lembrar o que a BNCC (Brasil, 2018) preconiza para o ensino de Matemática, no âmbito do Ensino Médio no nível de Brasil:

[...] área de Matemática e suas Tecnologias propõe a consolidação, a ampliação e o aprofundamento das aprendizagens essenciais desenvolvidas no Ensino Fundamental. Para tanto, propõe colocar em jogo, de modo mais inter-relacionado, os conhecimentos já explorados na etapa anterior, a fim de possibilitar que os estudantes construam uma visão mais integrada da Matemática, ainda na perspectiva de sua aplicação à realidade. Na BNCC de Matemática do Ensino Fundamental, as habilidades estão organizadas segundo unidades de conhecimento da própria área (Números, Álgebra, Geometria, Grandezas e Medidas, Probabilidade e Estatística) (Brasil, 2018, p. 527).

Os PCs da Etec de Ilha Solteira, sinalizam o alinhamento normativo legal que os documentos curriculares de toda e qualquer instituição brasileira deve ter em relação à BNCC. Fica evidente aqui que as contradições nos documentos curriculares são, notadamente, o motivo para que preconizado na lei, não seja encontrado de forma literal no disposto nos currículos do Ensino Médio.

Consequentemente, a Lei nº 10.639/2003 se torna um mecanismo que gera falso Reconhecimento, a despeito de seu potencial afirmativo e transformativo, não contribuindo de forma efetiva para a justiça social e para consolidação de remédios Redistributivos.

Considerações finais

Nancy Fraser (2002, 2006, 2007, 2009, 2018), apresenta o binômio Reconhecimento e Redistribuição como formulação de remédios necessários para a consolidação da justiça social com base equidade, de posse desse referencial se desenvolveu a crítica para um diagnóstico e um prognóstico do tempo presente em relação à implementação da Lei nº 10.639/2003 como forma de promover a História e Cultura Afro-Brasileiras, em busca de reconhecimento e uma possível redistribuição.

Adotando não ser possível Justiça Social sem Redistribuição e Reconhecimento, a crítica se deu sobre o como os currículos atendem do disposto na Lei nº 10.639/2003 identificando sua implantação efetiva como uma possibilidade de construção de Justiça Social, luta antirracista. Tal possibilidade poderia se configurar

como forma de Reconhecimento-Redistribuição se o previsto na Lei nº 10.639/2003, o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira”, estivesse prescrita em todos os currículos da Educação Básica brasileira.

Sem o atendimento da Lei de forma efetiva, percebe-se um cenário de falso Reconhecimento, pois os currículos continuam a atender às demandas do mercado, contribuindo para um *ethos* de dominação eurocentrado e que pouco contribui para as lutas antirracistas.

Nos casos abordados nesse estudo, os quatro PC de Ensino Médio da Etec de Ilha Solteira, fica claro que os conteúdos relativos ao ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” aparecem como temas a serem trabalhados apenas nas disciplinas ligadas as áreas de Artes, Linguagens e Ciências Sociais, não configurando como parte dos conteúdos das demais áreas como o da Matemática, o que contribui para que os conhecimentos outros, fora da matriz tradicional de conhecimentos dessa disciplina, continuem marginalizados.

Os dados levantados pelo estudo, com base na Teoria Crítica da Sociedade e se valendo do referencial de Nancy Fraser com o Binômio Reconhecimento-Redistribuição, possibilita afirmar que embora os currículos se adequem ao previsto na BNCC e no Currículo Paulista, o disposto na LDB por turno da Lei nº 10.639/2003 não é contemplado por não prever de forma efetiva o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” em todo o currículo do Ensino Médio.

Percebendo que a questão não circunda apenas os PC analisados, mas o conjunto de documentos que normatizam a construção dos currículos de Ensino Médio no Brasil e no Estado de São Paulo, cabe pensar que o que acontece nos currículos dos cursos oferecidos pela Etec de Ilha Solteira, também acontece nos currículos dos demais cursos de Ensino Médio, limitando o ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” especificamente às áreas de arte, linguagens e ciências sociais, não atendendo ao disposto no artigo 26 § 2º da Lei nº 10.639/2003, “serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Lei nº 10.639, 2003).

Fica evidente que mesmo depois de 21 anos de sua promulgação a Lei nº 10.639/2003 não é contemplada de forma efetiva nos Currículos de Ensino Médio, o que não possibilita meios para Justiça Social em relação ao afrobrasileiros nos moldes preconizados pela teoria Bidimensional de Nancy Fraser, uma vez que não há justiça sem Reconhecimento e Redistribuição, dizendo melhor, e de forma categórica, Reconhecimento se, e somente se, com Redistribuição.

Referências

- Brasil. (1996, 20 de dezembro). *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional*. (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm.
- Brasil. (2003, 9 de janeiro). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. (Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.
- Brasil. (2008, 10 de março). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena”. (Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008). http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm.
- Brasil. (2018, 17 de dezembro). *Base Nacional Comum Curricular*. (CNE/CP Nº 4, de 17 de dezembro de 2018). <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- Centro Estadual De Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS (2020, 06 de julho). *Ensino médio com habilitação profissional de técnico em administração*. https://drive.google.com/file/d/1gotsfM2tEthBASRQqlAQ8gb_7Qvo5tsQ/view?usp=drive_link
- Centro Estadual de Educação Tecnológica PauLa Souza – CEETEPS (2021, 16 de outubro). *Ensino médio com habilitação profissional de técnico em desenvolvimento de sistemas período integral*. https://drive.google.com/file/d/1fcgcuhiGrzHFIPdOzdeXnQQD-nkS_eEEI/view?usp=drive_link.
- Centro Estadual De Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS (2023, 08 de dezembro). *Ensino médio com habilitação profissional de técnico em mecatrônica*. https://drive.google.com/file/d/1WHaWFiZUxDeqR6772R9JpSuVrysGAzID/view?usp=drive_link.
- Centro Estadual De Educação Tecnológica Paula Souza – CEETEPS (2022, 08 de setembro). *Ensino médio com itinerário formativo de ciências da natureza e suas tecnologias*. https://drive.google.com/file/d/1FHui1Djs8tlBMnLenFanWotpj-EH9fLc/view?usp=drive_link.
- De Paula, G. O. (2019). *Antirracismo, história e tempo [manuscrito]: ações afirmativas e reparação histórica no jornal Folha de São*

- Paulo (2000-2012). (Publicação nº 1797950940809003008) [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Ouro Preto]. Repositório Institucional da UFOP. https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFOP_5c2f9d03_837e63fde958adbed627f8b8.
- D'Ambrosio, U. (1998). *Etnomatemática*. Ática.
- D'Ambrosio, U. (2016a). Filosofia, educação e matemática em uma relação íntima. *REVEMAT: Revista Eletrônica de Matemática*, 11, 21-35.
- D'Ambrosio, U. (2016b). A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional. *Perspectivas da Educação Matemática*, 9(20).
- Fraser, N. (2000). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça na era pós-socialista. In: *Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea*. Editora Universidade de Brasília.
- Fraser, N. (2006). Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da justiça numa era “pós-socialista”. *Cadernos De Campo*, São Paulo 1991, 15(14-15), 231-239. <https://doi.org/10.11606/>
- Fraser, N. (2018). Do neoliberalismo progressista a Trump e além. *Política e Sociedade*. 17(40), 43-64. doi: <http://dx.doi.org/10.5007/2175-7984.2018v17n40p43/>
- Fraser, N. (2009). O feminismo, o capitalismo e a astúcia da história. *Mediações*, 14(2), 11-33. <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2321825>
- Fraser, N. (2001). Recognition without Ethics? *Theory, Culture & Society*, 18, 21-42.
- Fraser, N. (2007). Reconhecimento Sem Ética? *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 70, 101-138.
- Fraser, N. (2002). Redistribuição ou Reconhecimento? Classe e status na sociedade contemporânea. *Intersecções – Revista de Estudos Interdisciplinares*, 4(1), 7-32.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2006). *¿Redistribución o reconocimiento? um debate político-filosófico*. Ediciones Morata.
- Fuhrmann, N. (2013). *Luta por Reconhecimento: Reflexões Sobre a Teoria de Axel Honneth e as Origens dos Conflitos Sociais*. *Barbaroi*, 38, 79-96.
- Grupo de Formação e Análises Curriculares GFAC. (2015). *Sistema do Laboratório de Currículo*. CPS. <http://cpsctec.com.br/gfac/>.

- Honneth, A. (2018). *Reificação: um estudo de teoria do reconhecimento* / Axel Honneth; traduzido por Rúrion Melo. Editora Unesp Digital.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2020, julho). *Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio*. Agência de IBGE Notícias. Estatísticas Sociais: Brasília, 16 jul. 2020. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-naocompletaram-o-ensino-medio>.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2004). Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana. SECAD/ME. <https://www.gov.br/317-rede-de-pos-graduacao-em-educacao-da-america-latina-redpeel/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linhaeditorial/publicacoes-diversas/temasinterdisciplinares/diretrizescurricularesnacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-parao-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>.
- Inteligência Em Pesquisa e Consultoria Estratégica. (2023). *Pesquisa Percepções sobre o Racismo no Brasil Instituto PEREGUM e projeto SETA*. <https://www.ipecc-inteligencia.com.br/pesquisas/>.
- Kant, I. (2007). *Fundamentação da Metafísica dos Costumes*. Edições 70, Ltda.
- Martins, P. P. S. (2021). *Revisando a teoria da Justiça de Nancy Fraser: Velhas e Novas Questões*. (Publicação nº 373123) [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/229253>.
- Ministério da Educação e Cultura (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. MEC. <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- Ministério da Educação e Cultura (2013). *Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*. MEC, SECADI. <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2012-pdf/10098-diretrizes-curriculares>.
- Pacheco, J. A. (2003). *Políticas curriculares: referenciais para análise*. Artmed.
- Pacheco, J. A. (2011). Reconceptualização curricular: os caminhos de uma teoria curricular crítica. *Perspectiva*, 18(33), 11-34. <https://doi.org/10.5007/%25x>

- Pacheco, J. A. (2016). Uma perspectiva actual sobre a investigação em estudos Curriculares. *Perspectiva*, 24(1), 247-272. <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/viewFile/10760/10267>.
- Pereira, S. A. & Godoy, E.V. (2023). Decolonialidade na Educação Matemática: uma revisão sistemática de literatura. *Amazônia Revista de Educação em Ciências e Matemática*, 19(42), 53-69. <https://periodicos.ufpa.br/index.php/revistaamazonia/article/view/13383>.
- Pleines, J-E. (2010). *Friedrich HEGEL*. Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana.
- Reich, E. E. (2012). *O Reconhecimento em Hegel*. (Publicação nº 308044) [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina]. Repositório Institucional. <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/100571>.
- São Paulo (2015). Sistema do Laboratório de Currículo – GFAC. <http://cpscetek.com.br/gfac/>.
- São Paulo. (2022, 28 de dezembro). *Deliberação Ceeteps nº 87*. Aprova nova redação do Regimento Comum das Escolas Técnicas Estaduais do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza. <https://www.cps.sp.gov.br/etec/regimento-comum-etec/>.
- Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. SEDUC. (2020). *Currículo Paulista*. SEDUC/Undime/SP.
- Souza, J. (2010). Uma teoria crítica do reconhecimento. *Lua Nova: Revista de Cultura e Política*, 50, 133-158. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452000000200008>

Capítulo 11

La percepción sobre el desarrollo competencial de liderazgo en la formación universitaria¹

A percepção do desenvolvimento de competências de liderança na educação universitário²

Carolina Maria Cortez Schall
Universidad Juan Agustín Maza

Argentina

<https://orcid.org/0000-0003-1442-8780>
schallcarolina@gmail.com

Cecilia Raschio (Asesora de tesis)
Universidad Juan Agustín Maza

Argentina

<https://orcid.org/0000-0002-3699-1606>
craschio@umaza.edu.ar

Resumen

El trabajo aborda un proceso de valoración en el desarrollo competencial de liderazgo institucional desde la percepción de la comunidad académica del Instituto Universitarios River Plate (IURP) y cómo este se ve afectado por conceptos binarios del género como construcción social. Se realiza un estudio de caso a través de un muestreo intencional de 238 personas. La recogida y

1 Derivada de la tesis titulada “La percepción de la comunidad académica sobre el desarrollo competencial de liderazgo en la formación universitaria en una institución de gestión privada (2021-22)” para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Educación Superior”. Sustentada: 02/11/2023. <https://repositorio.umaza.edu.ar/handle/00261/3016>.

2 Derivada da dissertação intitulada “A percepção da comunidade académica sobre o desenvolvimento de competências de liderança no ensino universitário em uma instituição de gestão privada (2021-22)” para obtenção do grau de Mestre no programa “Mestrado em Educação Superior”. Defendida: 02/11/2023. <https://repositorio.umaza.edu.ar/handle/00261/3016>.

análisis de la información es a través de entrevistas, encuestas y documentos. El modelo de competencias de liderazgo tomado es de: pensamiento estratégico, gestión del aprendizaje, relación con las personas y para la creación y animación de estructuras organizativas. Como conclusión, el desarrollo de competencias de liderazgo se encuentra en su mayor esplendor institucional, en pro de atender las necesidades y problemáticas que surgen a partir de la pandemia mundial (COVID-19) y el proceso de autoevaluación continua. La percepción de la comunidad académica desde los aspectos en el desarrollo competencial de liderazgo que la institución promueve, presenta un reconocimiento sobre los esfuerzos y el trabajo que se realiza por medio de objetivos estratégicos en la búsqueda por la mejora de la calidad educativa, el crecimiento y desarrollo de sus áreas y la expansión institucional.

Palabras clave: Liderazgo; Competencias; Formación universitaria; Género.

Resumo

O trabalho aborda um processo de avaliação sobre o desenvolvimento de competências de liderança institucional a partir da percepção da comunidade acadêmica da IURP e como isso é afetado por conceitos binários de gênero como uma construção social. Um estudo de caso é realizado por meio de uma amostragem intencional de 238 pessoas. As informações foram coletadas e analisadas por meio de entrevistas, pesquisas e documentos. O modelo de competências de liderança: pensamento estratégico, gerenciamento de aprendizado, relacionamento com pessoas e para a criação e animação de estruturas organizacionais. Em conclusão, o desenvolvimento de competências de liderança está em seu auge institucional, a fim de atender às necessidades e aos problemas decorrentes da pandemia global (COVID-19) e do processo de autoavaliação contínua. A percepção da comunidade acadêmica sobre os aspectos do desenvolvimento de competências de liderança promovidos pela instituição demonstra o reconhecimento dos esforços e do trabalho realizado por meio de objetivos estratégicos na busca da melhoria da qualidade educacional, do

crescimento e do desenvolvimento de suas áreas e da expansão institucional.

Palavras-chave: Liderança; Competências; Educação universitária; Gênero.

Introducción

Las universidades generan, promueven e impulsan la evolución de la sociedad a un ritmo cada vez más acelerado, pero a su vez la resistencia de estas instituciones frente al cambio las lleva a un distanciamiento de su entorno social. Esta es una de las razones por las cuales la sociedad siente que la universidad no responde a sus necesidades, lo que implica una crisis en la Educación Superior (Plan de Gestión-UMaza, 2017-2020). En este contexto, se impone el cambio desde quienes integran dichas instituciones, sobre todo en la visión con la que se proyectan y posicionan ante la adversidad.

La universidad como institución académica responsable de la formación profesional, debe anticiparse a las carreras venideras que se forjen a partir de la necesidad desde la evolución del mercado laboral, así como las que perderán campo desde la acción concreta actual. De esta misma forma, el contemplar el desarrollo de competencias necesarias para la transformación del futuro profesional es inminente. Es menester que la formación universitaria dote de habilidades y herramientas para resolver los diversos conflictos y obstáculos que emergen de la vida cotidiana y el campo laboral.

A partir de lo expuesto, se considera necesario abordar el tema del liderazgo educativo, pero no de la abstracción misma del término, sino a partir de habilidades relativas a competencias concretas y observables en la formación universitaria. Como expone Monge (2003) la gestión de la universidad está inmersa en contextos caracterizados por la crisis, frente a escenarios de retos y desafíos a los cuales es necesario dirigirse mediante una acción concertada, oportuna y pertinente, que posibilite hacer efectiva la trascendencia de la universidad en los procesos de desarrollo nacional, local y regional. Raschio et al. (2016) exponen que los

líderes educativos señalan que el rol primordial de la universidad en el nuevo orden mundial presente y futuro es el ser formadora de líderes, guía y asesora de las distintas organizaciones en general. Aquí reside la relevancia de este estudio, en concebir al líder como producto de una construcción social y donde consideramos, debe estar contemplado el desarrollo de competencias que refieren a un líder dentro de toda formación universitaria, para colaborar en la construcción de un sujeto capaz de enfrentar las divergencias y vicisitudes desde el campo profesional, social y familiar.

Sumado a ello, a partir de la primera etapa de investigación que dio origen a este proyecto, “Las prácticas de liderazgo educativo en la gestión universitaria: el caso de la Universidad Juan Agustín Maza” (Cortez Schall et al., 2018), se logra observar la implicancia del género transversalizado en dichas prácticas. Por esto mismo, además de analizar el fenómeno de la formación en el liderazgo, se estudian variables desde una perspectiva de género, para alcanzar una interpretación de mayor profundidad ante el hecho educativo en la construcción de líderes competentes y responsables socialmente.

Marco de referencia

El posicionamiento epistémico sobre las competencias de liderazgo para este trabajo, considera que se componen de la combinación de habilidades, rasgos y comportamientos que habilita a una persona a influir, dirigir y motivar para alcanzar objetivos individuales y grupales. Estas competencias son fundamentales para el éxito de cualquier líder, algunas de ellas son: visión estratégica, comunicación efectiva, toma de decisiones, innovación y creatividad, gestión del cambio, desarrollo de equipos, inteligencia emocional, empatía, resolución de conflictos, integridad y ética (Drucker, 2006; Bennis y Nanus, 1985; Covey, 1989; Covey, 1992; Goleman, 1995; Bennis, 2003; Kotter, 2012; Kotter y Cohen, 2012; Goleman, 2021). El modelo teórico competencial adoptado es a partir de la definición de Álvarez Fernández et al. (2010): “El liderazgo educativo es necesario para articular y cohesionar las instituciones educativas, este liderazgo basado en la

concepción de equipo y trabajo cooperativo ha de ser el motor y guía de los centros en su recorrido hacia el éxito escolar” (p.2).

El paso de la dirección unipersonal al concepto y práctica de equipo directivo, unido al concepto de colegialidad, significa un gran reto para el funcionamiento de los centros educativos, no siempre bien resuelto. La contraposición del modelo, la tradición y las prácticas directivas obstaculizan la necesaria eficacia directiva. La dirección ha de ser en equipo por una cuestión normativa, y más importante aún, por una lógica organizativa en instituciones donde el elemento central es siempre la persona.

Es necesario que las instituciones educativas superen el reparo ancestral que tienen a toda referencia sobre calidad. “La relación entre la dirección desde la perspectiva de equipo, y la calidad es tan natural como la propia identidad de las organizaciones, basadas en la comunicación, las relaciones, los logros conjuntos, etc.” (Álvarez Fernández et al., 2010, p.2).

Diseño metodológico

Se realiza un estudio de tipo descriptivo y explicativo (Hernández Sampieri y Torres, 2018), de metodología mixta indagando sobre el desarrollo competencial de las personas futuras egresadas. El análisis se realiza desde la fenomenología hermenéutica de las Ciencias Sociales de Creswell (2007) al pretender ahondar en los significados y sentidos de personas protagonistas a través de sus propias experiencias, por medio de la interpretación de las tramas de significados entre el personal educativo (estudiantes, docentes, equipo de gestión y de apoyo) de la universidad.

A través de un muestreo intencional (Onwuegbuzie y Leech, 2007; Martínez-Salgado, 2012), frente a la primera universidad creada por un club a nivel mundial, como objeto de estudio e implicando su carácter revelador, se busca aportar a la comunidad científica un conocimiento que no hubiera sido posible conocer de otro modo.

La recogida y análisis de la información se realiza a través entrevistas en profundidad y grupos focales, con las autoridades del equipo de gestión y de apoyo, encuestas a docentes y estudiantes, análisis documental sobre disposiciones y reglamentaciones

curriculares. El análisis se realiza a partir de la reconstrucción epistemológica y las operaciones analíticas en cotejo con el conocimiento teórico del estado del arte.

A partir del entrecruzamiento de los datos relevados, se busca alcanzar la validación del conocimiento en la profundización, comprensión e interpretación del fenómeno observable indirectamente, por medio del cuestionamiento en el saber cuál es la percepción de la comunidad académica sobre el desarrollo competencial de liderazgo en la formación universitaria del IURP. Las preguntas específicas abordan las características puntuales a partir de los diversos muestreos representativos de todos los estratos de la comunidad educativa institucional. En esta misma línea de trabajo, el objetivo general es analizar el desarrollo competencial de liderazgo en la formación académica en el IURP, a partir de la percepción de estudiantes, docentes y equipo de gestión en el 2021-22. Entre los objetivos específicos, se encuentran el describir la percepción de estudiantes sobre el desarrollo competencial de liderazgo; analizar la percepción de docentes sobre el desarrollo competencial de liderazgo; delimitar el desarrollo competencial de liderazgo en la formación académica desde la percepción del equipo de gestión; por último, interpretar el desarrollo competencial de liderazgo se ve afectado por conceptos binarios del género como construcción social.

Dimensiones de la Variable General

Las definiciones de las dimensiones, que conforman la variable general se presentan, se miden a través de tres indicadores respectivos a cada dimensión según las tres categorías de la unidad de análisis.

Competencia de Pensamiento Estratégico

- Capacidad y habilidad para promover y gestionar procesos de cambio.
- Implicar a los agentes en proyectos de misión compartida de la organización.
- Plasmar en un proyecto de dirección y dar a conocer.

Competencia de Gestión del Aprendizaje

- Liderar (gestionar, planificar) los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- Supervisar la labor del profesorado.
- Promover el desarrollo profesional del profesorado.

Competencia de Relación con las Personas

- Relación de influencia en los/as personas integrantes de la comunidad educativa.
- Creación de redes con el profesorado para gestionar los proyectos institucionales.
- Creación de redes de relaciones humanas entre los agentes educativos.

Competencia para la Creación y Animación de Estructuras Organizativas

- Generar un contexto de autonomía creciente.
- La dirección debe organizar estructuras que faciliten coordinarse y trabajar en equipo.
- Propiciar un marco de liderazgo compartido.

Perspectiva de Género: Dimensión que no se encuentra desagregada en categorías por ser una variable específica de estudio por fuera del marco conceptual teórico tomado desde Álvarez (2010).

Muestra

El tipo de muestreo que se emplea es el probabilístico estratificado según el rol que los miembros desempeñan en la comunidad académica como: docentes, estudiantes, gestión y personal de apoyo. Además, se decide tomar una muestra al personal graduado que continúa vinculado a la institución por medio del cumplimiento de otros roles.

TABLA I. Distribución total de docentes y estudiantes por departamento en el ciclo académico 2022

Unidad Académica	Docentes	Estudiantes
Departamento de Educación y Deporte	60	719
Departamento de Economía y Administración del Deporte	26	50
Total	86	769
Muestra	22	205

Nota: Tamaño de la muestra a analizar para el estudio.

TABLA II. Población de las Unidades Académicas seleccionadas y muestra total

Población total	Muestra	Porcentaje
Estudiantes 769	Estudiantes 205	26,65 %
Docentes 86	Docentes 22	25,58 %
Personal de gestión y apoyo 31	Personas entrevistadas 11	(no corresponde)
Total = 886	238	26,86 %

Nota: Tamaño del recorte muestral en datos estadísticos.

Plan de Análisis

A nivel de investigación metodológica, respecto de la validez de la encuesta en forma de escala Likert, se realizan los siguientes análisis. Por un lado, la validación de contenido y constructo: mediante la consulta a expertos y un análisis paramétrico para establecer la relación existente entre cada ítem y el total de la sub-variable medida; y entre las distintas sub-variables y el desarrollo competencial de liderazgo. Por otro lado, la validación de criterio: mediante la triangulación de los resultados obtenidos con la encuesta en forma de Escala Likert y con otras técnicas e instrumentos de recolección de información.

Respecto de la confiabilidad del instrumento, se realiza el análisis mediante el Alfa-Cronbach, el cual arroja un valor de 0,912, lo que demuestra un coeficiente de valor muy bueno.

Interpretación de resultados

El análisis cuantitativo presenta los resultados relevados en encuestas a estudiantes. En segundo lugar, se exponen los resultados logrados de las encuestas docentes y, por último, se analizan los datos construidos en forma dialéctica en las entrevistas en profundidad al personal de gestión y al personal de apoyo a la gestión. Se triangulan los datos frente a la posibilidad de interpretar y explicar con mayor profundidad, riqueza y complejidad la percepción de la comunidad académica del IURP (Cohen y Mation, 1989), como técnica y herramienta para facilitar el uso de múltiples métodos para la articulación y validación de los datos a través del cruce de fuentes (Charres et al., 2018).

Codificación de Categorías de Análisis Cualitativo

Se constituyen tres códigos por cada una de las cuatro competencias de liderazgo, por medio del software Atlas.ti, a partir del análisis de los discursos y la documentación institucional. Los mismos se detallan a continuación:

Competencia de Pensamiento Estratégico:

- Comunicación institucional proyectiva.
- Sistematización y seguimiento de la evaluación institucional.
- Objetivos estratégicos determinados y consensuados.

Competencia de Gestión del Aprendizaje:

- Formación a través de la experiencia Aprendizaje significativo.
- Formación que trasciende el aula.
- Desarrollo de la autonomía profesional.

Competencia de Relación con las Personas:

- Construcción de redes interdisciplinarias interinstitucional.

- Desarrollo del trabajo colaborativo en base a la gestión de la inteligencia emocional.
- Desarrollo de habilidades blandas como soporte competencial de liderazgo institucional.

Competencia para la Creación y Animación de Estructuras Organizativas:

- Comunidad como proceso de construcción institucional.
- Democratización de los procesos institucionales.
- Construcción de redes de trabajo para el desarrollo institucional.

Perspectiva de Género: Conciencia institucional sobre la igualdad de género.

A partir de la codificación de categorías de análisis construidas, puede visualizarse el impacto de las citas referenciadas por la muestra educativa y la documentación institucional. Entre los códigos de mayor impacto se encuentran:

Objetivos Estratégicos Determinados y Consensuados (159 citas). Este código de mayor impacto entre los discursos de la comunidad académica, es clave para valorar, analizar e interpretar el desarrollo, evolución y construcción de la organización institucional.

Comunidad como Proceso de Construcción Institucional (98 citas). Este código pertenece a la competencia para la Creación y Animación de Estructuras Organizativas. El mismo es clave para el análisis sobre la construcción de estructura de articulación que atraviesan factores como habilidades duras, que son más las técnicas disciplinares de cada campo de actuación, así como también las habilidades blandas, que refieren a los valores que la institución pondera frente a la actuación del IURP desde sus tramas vinculares internas como externas.

Formación que Trasciende el Aula (78 citas). Este código pertenece a la competencia de gestión del aprendizaje, evidencia el trabajo y capacidad desarrollada por la institución sobre los procesos educativos en la búsqueda de la mejora en la calidad educativa, pero sobre todo en la distinción de llevar el aprendizaje a miradas constructivistas e innovadoras dentro del mundo de la actividad física y el deporte.

Sistematización y Seguimiento de la Evaluación Institucional (70 citas). Este es el cuarto código de mayor frecuencia, pertenece a la competencia de pensamiento estratégico. La construcción de esta variable de análisis evidencia el relevante proceso de evaluación en búsqueda de la mejora institucional para el alcance de la autorización definitiva institucional, por parte del Ministerio de Educación y Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (CONEAU).

Desarrollo de Habilidades Blandas como Soporte Competencial de Liderazgo Institucional (53 citas). Este quinto código pertenece a la competencia de relación con las personas. El análisis representa el fuerte desarrollo institucional hacia los pilares educativos que la UNESCO declara y Delors et al. (1997) describe, de aprender a Ser y aprender a ser con los demás. Esta focalización sobre los aprendizajes, además del aprender a conocer y aprender a hacer, posicionan a la institución en una intencionalidad frente a la educación y la formación con bases constructivistas.

El resto de los códigos presentan el siguiente orden de mayor a menor impacto: Construcción de Redes de Trabajo para el Desarrollo Institucional (49 citas); Desarrollo de la Autonomía Profesional (48 citas), Democratización de los Procesos Institucionales (44 citas); Comunicación institucional proyectiva (42 citas); Desarrollo del trabajo colaborativo en base a la gestión de la inteligencia emocional (31 citas); Conciencia institucional sobre la igualdad de género (28 citas); Construcción de redes interdisciplinarias interinstitucional (21 citas). Los mismos pertenecen a las 4 competencias de liderazgo y perspectiva de género, pero se observa la falencia de aspectos puntuales sobre los que es necesario trabajar en línea a los postulados teóricos que guían y marcan el camino hacia la mejora institucional.

A continuación, se expondrá el análisis alcanzado de cada competencia de liderazgo, a partir del cruce de datos percibidos desde la comunidad educativa:

Competencia del pensamiento estratégico

Desde una mirada positivista, la percepción académica sobre la competencia de Pensamiento Estratégico, evidencia alrededor del 80% en el consenso frente a los criterios de observación que la componen. En particular, el criterio sobre el conocimiento de la misión, visión, cambios estratégicos, se observa un promedio menor (52%). Esto permite inferir que estos aspectos más duros y/o técnicos de la competencia de pensamiento estratégico, como son el conocimiento de las bases constitutivas de la organización y hacia dónde se dirige, no tienen un alcance masivo a toda la comunidad. Esto podría sustentarse en los discursos observados, donde el conocimiento de estos aspectos institucionales, dependían del compromiso e interés personal con la institución. En esta misma línea, el 84% de la comunidad académica se encuentra comprometida con el camino trazado institucionalmente y esto es para destacar, si bien uno de los pasos importante para desarrollar esta competencia es el conocimiento, el componente más blando a nivel de valores que se involucran, se encuentra desarrollado. Esto indica la necesidad de trabajar más sobre el dar a conocer las estructuras más sólidas de hacia dónde se quiere ir como comunidad. La fundamentación de esta situación, parte del compromiso con la institución y esto lleva a saber más de ella. Los aspectos más técnicos que plantea esta dimensión, han sido relegados tradicionalmente a la cúpula de gestión, cuando se sabe que la comunidad y lo que ella quiere y necesita, debe reflejar y guiar el establecimiento de las metas y objetivos a alcanzar colectivamente. Aquí radica la clave para la articulación entre los estratos jerárquicos que conforman la universidad y su comunidad educativa. Esto se sustenta en el PEI del IURP en que la participación en los procesos institucionales debe ser más enriquecedora desde lo personal y no podrá reducirse a la asimilación pasiva de modelos prefabricados de saberes y prácticas educativas. Se explicita sobre la necesidad de una formación comprometida que respete

la diversidad de intereses, que prepare a la comunidad educativa a asumir responsabilidades personales y sociales, dentro de un grupo.

Competencia de gestión del aprendizaje

En la competencia de gestión del aprendizaje, el 80% de la comunidad acuerda en el desarrollo de la misma a nivel institucional. Esto demuestra la ponderación que existe como política universitaria, la gestión del proceso educativo en búsqueda de la mejora en la calidad del servicio en la formación. Este resultado es parte del proceso institucional que se planteó como objetivo estratégico a partir de la nueva gestión de 2019, aprobando por medio de resolución del Consejo el Programa de Mejoramiento de la calidad educativa. El mismo contempla varias dimensiones como el mejorar la plantilla docente a partir del nivel académico alcanzado, la formación continua docente, el acceso a la docencia por medio de los concursos docentes de oposición, el estímulo a la investigación y el mejoramiento en las formas de contratación. Esta competencia encuentra su fundamento desde el origen del proyecto, en el cual se refuerza la idea de preservar, reforzar y fomentar la misión fundamental del IURP a saber, educar, formar, investigar y sobre todo, contribuir al desarrollo sostenible y al mejoramiento del conjunto de la sociedad. A fin de formar personas altamente calificadas, comprometidas, responsables y respetuosas del medio social y ambiental en el que se encuentra inmerso. Por otro lado, persigue en los documentos que la educación tendría que inculcar aún más el deseo y el placer de aprender, la curiosidad intelectual a la comunidad académica, donde cada persona sea alternativamente educadora y educando.

Competencia de relación con las personas

Esta dimensión tiene un 70% de percepción positiva, se evidencia el menor porcentaje frente a la dimensión anterior, en el aspecto de la promoción de encuentros y actividades recreativas y sociales. Como se expuso en el análisis de las entrevistas, el IURP desarrolla actividades de este tipo, pero de forma incipiente y tam-

bién es una dimensión muy afectada por el “Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio” (ASPO) provocado por la pandemia mundial de COVID-19 y esto es visiblemente percibido por la comunidad educativa.

Esta dimensión tiene su fundamento en la documentación institucional (PEI), en la búsqueda por el que se aprenda a actuar, y por esto es necesario complementar el aprendizaje con la creación de aptitudes que faciliten el trabajo en equipo, generando actividades complementarias entre la cursada de los estudios y el enriquecimiento de experiencias de participación. Por eso mismo en el Estatuto del IURP, se expone el formar actitudes de comprensión y de tolerancia para el trabajo en equipo y de construcción colaborativa. Este lineamiento también habla de las libertades académicas y de autonomía, lo cual refiere además desde el proceso educativo al aprender a actuar. Para esto es necesario complementar el aprendizaje con la creación de aptitudes que faciliten el trabajo en equipo, generando actividades complementarias entre la cursada de los estudios y el enriquecimiento de experiencias de participación.

Competencia para la creación y animación de estructuras organizativas

Esta competencia presenta un acuerdo del 80% de la población educativa. Como es en el criterio VI del PEI que se especifica sobre la necesidad de generar vinculaciones internacionales, acuerdos y convenios con otros centros educativos del mundo. La institución se encuentra encaminada a este fin sobre todo para dar un mayor alcance a la oferta educativa por medio de lazos interinstitucionales. A nivel internacional se presenta un desarrollo incipiente, pero con grandes posibilidades de crecimiento por ser River Plate una marca reconocida a nivel internacional. Esta premisa otorga un marco de actuación para encaminar el desarrollo institucional del IURP en la construcción de redes de trabajo tanto en forma interna como externa a la universidad. En el proyecto originario también se explicita la necesidad de reforzar las funciones críticas de previsión, mediante un análisis constante de las nuevas tendencias sociales, económicas, culturales y políticas,

desempeñando de esta manera funciones de centro de previsión, alerta y prevención. Para esto es condición el poder disfrutar de plenas libertades académicas y autonomía por parte de la comunidad académica, y al mismo tiempo gozar de la plenitud en la responsabilidad con la sociedad por medio de la transparencia financiera.

En el PEI se marca el camino a seguir para el desarrollo de una mayor autonomía sobre todo en la comunidad educativa, planificado desde sus comienzos de actuación institucional a partir de los desafíos del nuevo siglo, en el cual se exigirá una mayor capacidad de autonomía y de juicio, acentuando la responsabilidad personal de cada uno en la realización del destino colectivo.

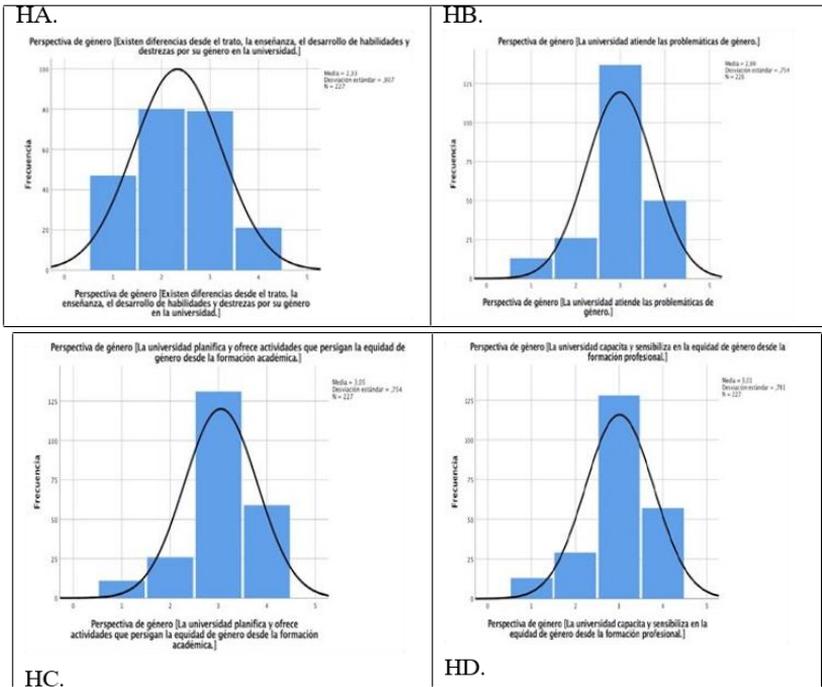
Perspectiva de género

La misma presenta una muestra con mayor dispersión, como se ha planteado en el análisis, en el acuerdo en el 57,4% de la población y estos criterios en particular, el 24,4% totalmente de acuerdo con estas características institucionales y en desacuerdo el 11,6%. Lo cual deja un total de 81,8% en la percepción positiva sobre que la universidad presenta una perspectiva de género desde la atención de problemáticas determinadas, la formación y capacitación en temas referentes y la transversalización en los espacios curriculares por medio de las personas docentes. Esto es reforzado desde los discursos surgidos en las entrevistas, sobre todo desde las personas graduadas que atravesaron la formación universitaria en el IURP y pueden dar testimonio de esto. También así personas coordinadoras académicas exponen que es la institución donde mayor se trata el género y sus dimensiones.

La variable de existencia de diferencias desde el trato, la enseñanza, el desarrollo de habilidades y destrezas por el género en la universidad, presenta una gran dispersión de los datos recolectados. En el HA se observa una media de 2,33 por lo cual la curva presenta una tendencia hacia el desacuerdo frente a la existencia de diferencias por género. Por otro lado, en el HB frente a si la institución atiende las problemáticas de género, evidencia una curva leptocúrtica con fuerte desarrollo del acuerdo en la percepción de la comunidad educativa. Con respecto a la conciencia

institucional sobre la igualdad de género, la cual presenta diversas y contrariadas posturas en forma equiparada sobre el percibir el género y sus problemáticas. Esto es indistinto dentro de las muestras con respecto a otras variables, como son el género, la edad o el rol, tampoco así con respecto al nivel de formación o antigüedad en la profesión. Por último, se encuentra otro grupo que expone la necesidad de abordar la perspectiva de género por medio de la educación constante y desde diversos recursos. En lo que sí se demuestra un consenso casi absoluto por parte de toda la muestra, es en el pensar y sentir que la institución realiza actividades y acciones para la atención de las problemáticas de género, su sensibilización y capacitación.

FIGURA I. Dimensión de perspectiva de género. Categorías representadas en Histogramas (H)



Nota. Histogramas A, B, C y D y frecuencias: totalmente en desacuerdo (1), en desacuerdo (2), de acuerdo (3) y totalmente de acuerdo (4). Frecuencia de datos en las diferencias percibidas de docentes y estudiantes sobre el desarrollo de la perspectiva de género en el IURP.

Conclusiones

La institución se encuentra en una importante etapa de crecimiento y desarrollo en forma integral. Lo que le confiere la oportunidad única de construir las bases sólidas que necesita para constituirse en la primera universidad creada por un club, con reconocimiento y prestigio mundial. Cuenta con grandes posibilidades en el desarrollo de las competencias de liderazgo necesarias para enfrentar un mundo cada día más diverso y complejo. En la búsqueda por abordar las estructuras limitantes que obstruyen y encarcelan las respuestas y resultados como únicos en sus posibilidades, la educación superior necesita gestionar el cambio necesario para concretarse en una entidad disruptiva que acompañe a la sociedad en las necesidades y ofrezca caminos de mayor divergencia en las posibilidades de crecimiento y desarrollo.

La percepción de la comunidad académica, reconoce los esfuerzos y el trabajo que se realiza por medio de objetivos estratégicos en la búsqueda por la mejora de la calidad educativa, el crecimiento y desarrollo de sus áreas, y la expansión institucional. Se reconoce las competencias de gestión del aprendizaje y relación con las personas como un valor a partir del cuerpo docente y la integralidad que contempla el paso por el trayecto de formación universitaria. El rol docente se constituye frente a las necesidades estudiantiles como el lugar de representatividad institucional y por ello le confiere el mayor lugar de responsabilidad de la formación que recibe. En cuanto a una mirada más global, se reconoce que el IURP posee una menor resistencia al cambio y mayor permeabilidad. El aspecto de construcción de redes de trabajo para el desarrollo institucional, como parte de esta competencia es primordial para el crecimiento de la institución. La universidad necesita de otras instituciones para crecer y desarrollarse en un medio altamente competitivo. En el camino hacia el desarrollo competencial de liderazgo en el IURP, la contribución que realiza hacia una sociedad más justa, empática y humana, se alinean con sus posibilidades y objetivos en el crecimiento como parte de la gran comunidad River Plate y su función primaria de formar para un mundo mejor.

Referencias

- Álvarez Fernández, M. (2010). *Liderazgo compartido: buenas prácticas de dirección escolar*. Wolters Kluwer Educación.
- Álvarez Fernández, M., Hué García, C., López Martínez, J., Lorenzo Delgado, m., Pérez Bodeguero, D. y Pumares Puertas, L. (2010). *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de primaria, elementos básicos del éxito escolar*. Ministerio de Educación.
- Bennis, W. y Nanus, B. (1985). *The strategies for taking charge*. Harper.
- Bennis, W. (2003). *On becoming a leader*. Perseus Books.
- Covey, S. (1989). *Los siete hábitos de las personas altamente efectivas*. Grijalbo.
- Covey, S. R. (1992). *Principle centered leadership*. Simon and Schuster.
- Charres, H., Martínez, J. A., & Villalaz Guerra, J. R. (2018). *Triangulación: Una herramienta adecuada para las investigaciones en las ciencias administrativas y contables*. Revista FAECO Sapiens, 1(1), 18-35.
- Cohen, L. Y Manion, L. (1989). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Cortez Schall, C.; Ponti, P.; Cruz, L.; Ríos, A.; Álvarez, M. Y Cardozo, C. (2018). Las prácticas de liderazgo reconocidas dentro de la comunidad UMaza. Estudio de caso de tres áreas de gestión universitaria. *Revista Jornadas de Investigación*. 10(36), <https://repositorio.umaza.edu.ar/handle/00261/79>
- Creswell, J. W. (2007). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Elegir entre cinco enfoques*. Thousand Oaks.
- Drucker, P. F. (2006). The effective executive. *Human Resource Management*. <https://dtleadership.my/wp-content/uploads/2019/05/Drucker-2006-The-Effective-Executive-The-Definitive-Guide-to-Getting-the-Right-Things-Done.pdf>
- Goleman, D. (1995). *Why it can matter more than IQ*. Emotional intelligence.
- Goleman, D. (2021). *Leadership: The power of emotional intelligence*. More Than Sound LLC.
- Hernández-Sampieri, R. & Torres, C. P. M. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Kotter, J. P. (2012). *Leading change*. Harvard Business Press.

- Kotter, J. P. y Cohen, D. S. (2012). *The heart of change: Real-life stories of how people change their organizations*. Harvard Business Press.
- Martínez-Salgado, C. (2012). *El muestreo en investigación cualitativa. Principios básicos y algunas controversias*. Universidad Autónoma Metropolitana.
- Monge, A. (2003). Liderazgo educativo y retos de la educación superior en el siglo XXI: hacia la visión y la acción. *Revista Electrónica Educare*, (4), 63-75. <https://doi.org/10.15359/ree.2003-4.5>
- Onwuegbuzie, A. J. y Leech, N. L. (2007). Diseños de muestreo en investigación cualitativa: hacer que el proceso de muestreo sea más público. *El informe cualitativo*, 12(2), 238-254.
- Raschio, C., Ruiz, L. Iglesias, C., Albornoz, N. y Marchigán, M. (2016). Una visión de los líderes de las universidades de Mendoza en el siglo XXI. *Revista Jornadas de Investigación UMaza*. (8), 109. <https://repositorio.umaza.edu.ar/handle/00261/1065>
- Universidad Juan Agustín Maza. (2017). *Plan de Gestión 2017-2020*. UMaza.

Capítulo 12

Política de ações afirmativas na Amazônia brasileira destinada a estudantes indígenas¹

Políticas de acción afirmativa en la amazonía brasileña diseñada en estudiantes indígenas²

Maria do Socorro Bergeron Lago
Universidade Federal do Oeste do Pará
Brasil
<https://orcid.org/0000-0003-2234-8107>
maria.lago@ufopa.edu.br

Edilan Sant'Ana Quaresma (Asesor de tesis)
Universidade Federal do Oeste do Pará
Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7838-783X>
edilan.quaresma@ufopa.edu.br

Resumo

Esta pesquisa é resultado parcial da dissertação intitulada “Políticas de ações afirmativas e promoção da igualdade étnico-racial: na perspectiva dos estudantes indígenas da Universidade Federal do Oeste do Pará”, apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal do Oeste do Pará, como

1 Resultado parcial de dissertação intitulada “Políticas de ações afirmativas e promoção de igualdade étnico-racial: sob a perspectiva de estudantes indígenas da Universidade Federal do Oeste do Pará”, para obtenção do grau de Mestre, Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Oeste do Pará. Defendida em 25/04/2024.

2 Resultado parcial de la disertación titulada “Políticas de acción afirmativa y promoción de la igualdad étnico-racial: desde la perspectiva de estudiantes indígenas de la Universidad Federal del Oeste de Pará”, para la obtención del título de Maestría, Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal del Oeste de Pará. Defendido el 25/04/2024.

requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na linha de pesquisa História, Política e Gestão Educacional na Amazônia. O problema da pesquisa consiste em saber como foram desenvolvidas as políticas de ações afirmativas na Amazônia brasileira voltadas para o acesso de estudantes indígenas no ensino superior. A pesquisa tem por objetivo realizar um estudo sobre políticas inclusivas desenvolvidas na Amazônia brasileira voltadas para estudantes indígenas. O método de análise pautou-se no Materialismo Histórico-Dialético. Concluiu-se que a educação no Brasil passou por um longo processo de exclusão de grupos socialmente excluídos de direitos sociais como, negros e indígenas. Estes obtiveram direitos de acesso a todos os níveis de ensino com a Constituição Federal de 1988, que reconheceu os direitos sociais de grupos em condições de vulnerabilidade social.

Palavras-Chave: Ensino superior; Ações Afirmativas; Indígena na Amazônia.

Resumen

Esta investigación es resultado parcial de la disertación titulada “Políticas de acción afirmativa y promoción de la igualdad étnico-racial: desde la perspectiva de estudiantes indígenas de la Universidad Federal del Oeste de Pará”, presentada en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal Universidad del Oeste de Pará, Instituto de Ciencias de la Educación, como requisito para obtener el título de Maestría en Educación, en la línea de investigación Historia, Política y Gestión Educativa en la Amazonía. El problema de investigación consiste en conocer cómo se desarrollaron políticas de acción afirmativa en la Amazonía brasileña orientadas al acceso de estudiantes indígenas a la educación superior. La investigación tiene como objetivo realizar un estudio sobre las políticas inclusivas desarrolladas en la Amazonía brasileña dirigidas a estudiantes indígenas. El método de análisis se basó en el Materialismo Histórico-Dialéctico. Se concluyó que la educación en Brasil pasó por un largo proceso de exclusión de grupos socialmente excluidos de los derechos sociales, como los negros y los indígenas. Estos obtuvieron derechos

de acceso a todos los niveles de la educación con la Constitución Federal de 1988, que reconoció los derechos sociales de los grupos en condiciones de vulnerabilidad social.

Palabras clave: Educación superior; Acciones Afirmativas; Pueblos indígenas en el Amazonas.

Introdução

A historicidade da educação brasileira nos revela que do Período Colonial ao sistema de Governo Republicano, referindo-se ao momento que antecede a institucionalização da Constituição Brasileira de 1988, a ausência da maioria da população negra e indígena nas instituições públicas de ensino era vista como um fato natural. Nessas instituições, era comum a frequência da maioria de pessoas brancas. Foi preciso mais de um século de luta por direitos sociais, para que os povos indígenas tivessem a garantia de acesso à educação. Mediante o movimento organizado desses povos por direitos, até então reservados aos não indígenas, a Constituição de 1988 passou a garantir direitos sociais, antes negados, a grupos étnico-raciais, como negros e indígenas. Para chegar a esse estágio foi necessário percorrer um longo caminho, marcado pela exclusão social de grupos considerados minoritários.

Com o objetivo realizar um estudo sobre políticas inclusivas desenvolvidas na Amazônia brasileira voltadas para estudantes indígenas, o relato da pesquisa aqui apresentado se sustenta epistemologicamente nas postulações de Ghiraldelli Jr. (2003), Colares (2012), Colares e Colares (2019) na Carta Constitucional de 1889 do Brasil (Brasil, 1889), na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1789) e Leis voltadas para garantir direitos a grupos expropriados de direitos sociais e políticos. A relevância da pesquisa consiste no fato de ser um tema ainda pouco explorado no âmbito da academia; e, por se tratar de uma política institucional em processo de construção, consideramos ser importante um estudo a fim de avaliar a sua efetividade.

Como método, adotou-se o Materialismo Histórico Dialético, que se constitui em uma teoria crítica que permite a compreensão das relações sociais sob o modo de produção capitalista. Nesta

perspectiva, o método contribuiu para a compreensão da luta dos povos indígenas por direitos iguais.

O estudo tem como *locus* de pesquisa a Universidade Federal do Oeste do Pará-UFOPA. A estratégia de produção de dados consistiu em verificar o estado da questão, a fim de se fazer um registro bibliográfico sobre o que já foi produzido sobre o tema proposto.

Marco teórico

O referencial teórico presente neste estudo, constitui-se em base fundamental para a compreensão da luta de grupos sociais que foram historicamente expropriados de direitos. Hodiernamente as discussões sobre direitos permearam toda a História do Ocidente. Estas foram objeto de reflexão entre os mais diversos pensadores, como filósofos, historiadores, sociólogos, antropólogos e juristas. As teorias desenvolvidas por estes estudiosos contribuíram para a compreensão da organização social e política do ser humano. Neste sentido, os pensadores ora referenciados trazem suas contribuições para a discussão sobre educação, direitos humanos e ações afirmativas. Visto que, estas questões são objeto de reflexão numa perspectiva, não somente global, mas devem também ser pensadas localmente.

Educação, direitos humanos e ações afirmativas

Atualmente, ao falarmos em direito à educação, direitos sociais e inclusão social, devemos considerar que essa discussão constitui uma construção histórico-social. Sabemos que o ser humano, na busca constante de satisfazer suas necessidades reais, vai construindo dialeticamente a sua história. É nessa visão materialista da história que conduziremos nossas reflexões, por acreditarmos que a superação das contradições materiais de distribuição de direitos é superada por meio das lutas de classe. É importante ressaltar que a conquista de direitos de grupos sociais, como negros e indígenas, são resultantes da mobilização desses que, de algum modo, foram excluídos de direitos sociais que lhes foram negados.

Estudos realizados por Tosi (2004), revelam que no século XX, em virtude das atrocidades ocorridas por ocasião da Primeira e Segunda Guerras Mundiais e com o propósito de evitar futuras guerras, em 1945, uma comissão composta por 50 nações, reuniu-se em São Francisco (Estados Unidos da América), com o propósito de criar a Organização das Nações Unidas (ONU). Esta, com o compromisso de apresentar um documento que representasse a vontade de todas as nações, no sentido de promover a paz e evitar a guerra. O documento, resultante desse encontro, tornou-se conhecido como Declaração Universal de Direitos Humanos (DUDH), proclamada em Paris, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948. Essa Declaração tem por fundamento a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789.

Tosi (2004) compreende que os direitos humanos resultam de uma história e que representam, portanto, uma construção social. A autora apresenta, como referência de análise dos direitos humanos, a história social, que enfatiza os acontecimentos que promoveram os direitos humanos (lutas, revoluções), assim como a História Conceitual, relacionada às doutrinas filosóficas, éticas, políticas e religiosas, que influenciaram e foram influenciadas pelos acontecimentos históricos.

Para além da discussão referente ao termo direitos humanos, a DUDH dispõe em seu texto orientações a serem seguidas por todas as nações e todos os povos que desejam a paz e a segurança mundial. Os princípios constitutivos na Declaração tornaram-se diretrizes que influenciaram tratados, convenções e constituições de países signatários da ONU, relativas aos direitos humanos. Tosi (2004) entende que os Direitos Humanos são “um conjunto de normas jurídicas que são implementadas pelo Estado mediante políticas que garantam a efetiva realização desses direitos para todos” (p. 9). Neste sentido, o Brasil, signatário da ONU, adotou em 1988, em sua Constituição, princípios que proporcionaram aos grupos menos favorecidos o acesso à educação, conforme preceitua a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu Art. 26, ao prescrever que todo ser humano tem direito à educação. Os princípios contidos na referida Declaração, inicialmente se apresentam como interesses das classes dominantes de se protegerem

de grandes conflitos entre nações, o que poderia levar à destruição do seu poder econômico e político, visto que conflitos, como foi o caso da Primeira e Segunda Guerra Mundial, só trariam grandes perdas para a ordem mundial.

Tosi (2004) apresenta dois posicionamentos de Marx sobre a doutrina dos Direitos Humanos. No primeiro, Marx expõe uma visão negativa; no segundo, uma visão positiva. De acordo com o primeiro posicionamento, esse pensador não admitia a existência de direitos naturais, mas somente direitos historicamente determinados. Segundo Tosi (2004), para Marx, “os direitos humanos não são universais, mas expressão dos interesses de uma classe específica, a burguesia, e, portanto, como direito burguês, ‘não interessam’ à classe proletária, direta e irreconciliável antagonista da burguesia” (p. 117). Na análise de Tosi (2004), o homem, para Marx, não era um ser liberado da relação de dominação, mas um ser que se liberta da dominação, do estado de opressão em que se encontra. Entendemos que essa libertação ocorre mediante a luta do oprimido contra o seu opressor, o que resulta na compreensão de que não existe liberdade sem que haja luta por ela e sua consequente efetivação.

O segundo posicionamento de Marx apresentado por Tosi (2004), concernente à Declaração dos Direitos Humanos, expõe o lado positivo dos direitos humanos, em que Marx percebe que o movimento histórico real da classe trabalhadora dos séculos XIX e XX tomou novos rumos, ao reverter a seu favor, as orientações expressas pelos burgueses na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em que aquela passa a exigir a ampliação e universalização dos direitos “burgueses”. Tosi alega que a ampliação e universalização de direitos ocorreu em virtude da luta dos excluídos de direitos civis, fenômeno novo na história da humanidade, que perdurou durante os séculos XIX e XX (Tosi, 2004).

Ao se fazer uma leitura da Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, essa reconhece a causa das desgraças públicas ao afirmar textualmente “que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas das desgraças públicas e da corrupção dos governos” (Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1789). Por esta razão, essa Declaração deveria sempre lembrar ao corpo político dos poderes Legislativo

e Judiciário os seus direitos e deveres, e que seus atos deveriam ser observados nas constituições, com o objetivo de proporcionar a felicidade geral. Em 1948, com a Declaração dos Direitos Humanos, houve no âmbito social e civil a ampliação de novos direitos considerados fundamentais a todos os indivíduos, por se reconhecerem estes como iguais, conforme preceitua o Art 2º: Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, fortuna, de nascimento ou outra situação (Assembleia Geral da ONU, 1948). Essas declarações, universalmente reconhecidas, são referência na luta coletiva de grupos organizados, como os povos indígenas, na reivindicação de direitos sociais e políticos até então inacessíveis a eles.

Em virtude dessas reivindicações, o Conselho Administrativo da Organização Internacional do Trabalho (OIT), tendo em vista uma evolução do direito internacional desde 1957, estabeleceu orientações sobre os povos indígenas e tribais. Esse Conselho convocou a Conferência Geral da Organização Internacional do Trabalho (OIT) a se reunir em 1989, em Genebra, a fim de se tomarem providências relativas às mudanças advindas da situação dos povos indígenas e tribais, especificamente no que se refere às reivindicações de novos direitos no âmbito civil, social e político, que exigiam novas decisões, frente às demandas indígenas ocorridas em todas as regiões do mundo. Desta reunião, foram estabelecidas normas internacionais, seguidas pelos países membros, inclusive o Brasil. Na elaboração da Constituição Federal de 1988, o Brasil seguiu as normas internacionais que foram enunciadas na Convenção e na Recomendação sobre os Povos Indígenas e Tribais, de 1957.

No Brasil, as políticas sociais voltadas para populações indígenas começaram a surgir no século XX, com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que estabelece, no Art. 231, o reconhecimento aos indígenas de direitos sociais, como o direito de organização social, manter seus costumes, crença, língua tradições. Da mesma maneira, no Art. 232, atribui a estes autonomia, reconhecendo a esses povos o direito às organizações e comuni-

dades indígenas parte legítima na defesa de seus direitos e interesses (Brasil, 1988). Como forma de efetivar estes direitos, fez-se necessário estabelecer novos instrumentos normativos, como leis, decretos, portarias e estatutos, a fim de promover a estes, a acessibilidade a direitos, como educação e saúde.

Todavia, vale ressaltar que os direitos previstos na Constituição Federal de 1988 e demais instrumentos jurídicos sobre direitos indígenas resultam de muitas lutas, mudando-se substancialmente o olhar de incapacidade que sobre eles pesava. Este estereótipo perdurou durante séculos, até que os indígenas conquistaram no Século XX, a sua emancipação, com o advento da Convenção n° 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) sobre Povos Indígenas e Tribais e, no Brasil, com o advento da Constituição de 1988, por meio da qual, os indígenas saíram da condição de incapazes para protagonistas de sua história.

A partir de então, os indígenas, com a conquista de sua autonomia, passaram a dizer o que queriam e como queriam. Uma de suas grandes conquistas foi a acessibilidade ao sistema de ensino superior, fato este que levou as universidades brasileiras a se organizarem no sentido de se ajustarem às políticas governamentais de acessibilidade ao ensino superior para estudantes indígenas. Assim, mediante a luta dos povos indígenas e um ato governamental, os indígenas passaram a ter acesso ao ensino superior. Este acesso nem sempre ocorreu de maneira uniforme quanto ao período de adesão das universidades às políticas de acessibilidade, nem quanto aos critérios utilizados para o ingresso nas instituições de ensino superior do Brasil.

Desenho metodológico

Nesta seção, apresentamos os caminhos que nortearam a pesquisa. Para tanto, a mesma foi subdividida em duas subseções: a primeira seção apresenta o método da pesquisa, a fundamentação teórica da escolha do método que conduziu todo o processo investigativo; a segunda seção trata dos procedimentos de obtenção dos dados teóricos da pesquisa, bem como apresenta os procedimentos de análise dos dados.

O método da pesquisa

A pesquisa científica não é uma atividade simples de se fazer. Pela sua complexidade, há exigência de um método que a conduza. Nesse sentido, Ruiz (2011) entende o método como um processo ordenado na investigação de fenômenos, auxiliando a ciência na procura da verdade. Nessa perspectiva, o método na investigação científica tem a função de nortear os caminhos que o pesquisador deve percorrer para atingir seus objetivos.

Assim, com o fim de atingir os objetivos propostos da pesquisa, adotou-se como referencial teórico e metodológico o método Materialismo Histórico-Dialético. Este permite a compreensão crítica das relações sociais sob o modo de produção capitalista, que se caracteriza por desigualdade social, política e econômica.

Obtenção de dados teóricos e análise dos dados

A pesquisa, quanto aos procedimentos técnicos, é de natureza bibliográfica e documental. Quanto aos objetivos, é de natureza exploratória. O emprego da pesquisa documental e bibliográfica foram fundamentais para a compreensão da luta dos povos indígenas por direitos civis como, o acesso à educação em todos os níveis de ensino, em especial no que concerne ao acesso e permanência dos estudantes indígenas no ensino superior.

A Pesquisa bibliográfica constituiu-se na utilização de fontes secundárias que fundamentaram o corpus teórico da pesquisa. Assim, realizamos leituras de livros, teses, dissertações, artigos e publicações de base científica no banco de dissertações e teses da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e sites como o Google Acadêmico. A pesquisa nesses documentos e bancos de dados teve por intuito encontrar indicadores de referência relativos às Ações Afirmativas, ao ingresso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior e educação na Amazônia.

Como recurso para a análise dos dados, utilizou-se a perspectiva do materialismo histórico-dialético que permitiu o cruzamento dos dados encontrados nos bancos de rede mundial de informações sobre a prática de ações afirmativas, não somente em nível

nacional como também internacional. Assim, foi possível sistematizar um arcabouço teórico sobre o tema estudado.

Discussões e resultados

Discutir sobre ação afirmativa no contexto brasileiro, referente ao acesso e permanência de estudantes indígenas no ensino superior, requer fazer uma leitura atenta sobre os fatos históricos que contribuíram para a luta de grupos em situação de vulnerabilidade social durante décadas de expropriação de direitos. Neste sentido, faz-se uma exposição do contexto histórico-social brasileiro da educação e a luta dos povos indígenas pela garantia de direitos que lhes foram negados.

Política de ações afirmativas no contexto nacional brasileiro

No que se refere à acessibilidade de estudantes indígenas ao ensino superior na Amazônia Brasileira, observamos que, após 500 anos da história do Brasil, as estatísticas do censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), evidenciam que dos 100 milhões de indígenas que existiam no país, por ocasião da Colonização, até o citado censo, restavam apenas 896.917 ocupando o território brasileiro, com cerca de 305 etnias e 274 línguas. Dados do Censo do Ensino Superior organizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016), apontam que apenas 49.026 (1,59%) das matrículas no sistema de ensino superior, eram de alunos indígenas, em contraste com os 3.079.779 da população de não indígenas.

Pesquisa mais recente do Censo da Educação Superior de 2021 do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) aponta um total de 2.078.661 estudantes indígenas matriculados nos cursos de graduação das universidades públicas das redes Federal, Estadual e Municipal (INEP, 2021). Em 2022, o Sindicato das Entidades Mantenedoras de Estabelecimentos de Ensino Superior no Estado de São Paulo (SEMESP, 2022), revelou, a partir dos dados do Censo do IBGE 2022, que em 2021 o número de estudantes indígenas matriculados no ensino superior foi de 46.252, deste total 16.784 estão no ensino

superior da rede pública. Esse dado demonstra que o acesso a Instituições de Ensino Superior para estes povos, ainda se constitui como um grande desafio de transpor barreiras de ordem social, cultural e étnica.

Estes dados, também revelam o nível de desigualdade existente no quesito relacionado à cor, raça e classe social, pois aos indígenas, antes da Constituição de 1988, era reservado o status de tutelados pelo Estado, por serem considerados incapazes. Para Colares e Colares (2019), a educação superior no Brasil foi tradicionalmente criada e destinada para a elite brasileira, fato este que justifica o silenciamento e ocultamento de acesso às universidades por grupos não privilegiados. Como observamos, do período colonial aos nossos dias, foram décadas de invisibilização de grupos étnicos, como os indígenas existentes no território brasileiro. Se falamos hoje de inclusão social dos povos indígenas, deve-se à resistência e à resiliência de povos que, há décadas, lutaram e continuam lutando por igualdade de direitos. O Brasil passou por três períodos de grande significação histórica, que nos permitem compreender a história da educação brasileira, dentro de um contexto de exploração de seu território e de dominação dos povos originários, que durante cinco séculos lutaram contra a dominação e exclusão social, a que foram submetidos nesse longo período.

Para compreender o acesso à educação no Ensino Superior destinada aos povos indígenas, faz-se necessário um retorno histórico aos períodos que antecederam a década de 1980, período anterior à construção e promulgação da Constituição Federal de 1988. Nessa perspectiva, intentamos apresentar nos períodos Colonial (1500-1822), Imperial (1822-1889) e Republicano (1889 até os dias atuais), o que marcou as políticas voltadas para a educação e as circunstâncias históricas que justificaram tais políticas.

É razoável lembrar que o Brasil foi colônia de Portugal de 1500 a 1822. Nesse período, a maior preocupação dos portugueses era com a exploração do pau-brasil e com a exploração do território brasileiro. No Brasil, a colonização seguiu uma política mercantilista e expansionista de Portugal, orientada por ideais capitalistas que predominava na Europa. A colonização aconteceu de fato com a chegada do primeiro governador-geral, Tomé de

Sousa, em 1549, que trouxe, em sua caravana, o Padre da ordem dos jesuítas Manuel da Nóbrega. A presença dos jesuítas no Brasil teve como propósitos, tanto interesse de ordem religiosa, quanto interesses políticos e econômicos da corte portuguesa. Os jesuítas tiveram por missão o trabalho educativo e a pregação do catolicismo, estes com o fim de conversão dos indígenas ao cristianismo e assimilação dos costumes europeus, bem como de evitar que os colonos se desviassem da fé cristã. Nesse período a religião foi utilizada para pacificar os indígenas e abrir caminho para a ação dos colonizadores.

Com a chegada dos jesuítas, em 1549, foi fundado o primeiro colégio que acolhia os filhos dos indígenas e dos colonos. A educação encontrava-se sob total domínio dos jesuítas, que organizaram o ensino nos colégios em duas fases. A primeira consistia no ensino das primeiras letras, destinado à doutrinação cristã, assim como a contar, ler e escrever na língua portuguesa. A segunda fase era denominada de plano de estudo *Ratio Studiorum*, abrangendo o correspondente aos atuais níveis fundamental, médio e superior. No período colonial, a educação servia aos interesses do reino português e do clero. Primeiro, por formar a elite colonial e executar o projeto civilizatório e educacional organizado pelos jesuítas; segundo, por facilitar a aproximação com os indígenas, e, conseqüentemente, a sua conversão. Inicialmente, a educação para os filhos dos indígenas ocorria, inicialmente, junto com os filhos dos colonos, que aprendiam a ler e a escrever, com o predomínio da catequização para ambos. Na fase seguinte do ensino, a educação era destinada aos filhos dos colonos. Essa tinha como objetivo ensinar a ler e a escrever, para que pudessem prosseguir nos estudos, conforme os interesses pretendidos pela Coroa Portuguesa.

O início da história da educação brasileira traz em seu bojo restrições quanto ao acesso à educação. Nesse caso, os indígenas não tinham acesso aos conhecimentos eruditos, reservados para a elite emergente, embora o padre jesuíta Manuel da Nóbrega já tivesse realizado o primeiro plano educacional, voltado para mamelucos, órfãos filhos dos portugueses, filhos dos colonos e filhos dos principais caciques. A educação, neste período, apresenta-se como instrumento de dominação e conversão. Para Colares (2012), “as

primeiras experiências pedagógicas nasceram visando catequizar os indígenas e transformá-los em seres civilizados” (p. 21). Essa compreensão sobre os povos indígenas, revelam uma visão etnocêntrica dos europeus sobre os povos originários do Brasil.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, na administração do Marquês de Pombal, as escolas da ordem dos jesuítas no Brasil chegaram ao fim, ficando, então, sob a orientação pedagógica do Marquês de Pombal. Para Ghiraldelli Jr. (2003), o objetivo da reforma de Pombal era implantar escolas que estivessem alinhadas aos interesses da Coroa Portuguesa e ajustadas às transformações econômicas e políticas em desenvolvimento na Europa, segundo o modelo capitalista. Assim, houve a substituição das escolas que estavam a serviço da fé católica, por escolas que passaram a estar a serviço do Estado.

Em 1808, com a mudança da sede do governo português para o Rio de Janeiro, D. João VI, então Rei de Portugal, com o fim de aproximar a nova Sede Administrativa da Corte existente na Europa, promoveu a abertura dos portos, permitindo o acesso de outros países aos portos brasileiros. Ainda visando ao desenvolvimento econômico do Brasil, cursos de medicina e cirurgia, a imprensa e outras ações foram realizadas, entre elas a estruturação do ensino em três níveis como Primário, o Secundário e o Superior. Para Ghiraldelli Jr. (2003), embora a Corte tivesse concedido aumento das cadeiras do primário, não havia exigência deste para entrar no Ensino Secundário e Ensino Superior.

Neste período, o ensino primário tinha pouca relevância, visto que para o ingresso no ensino secundário e ensino superior não era pré-requisito; estes dois últimos voltados à formação da classe dirigente. Em 1821, a Corte retorna a Portugal, mas deixa no Brasil um sistema de ensino público, porém de pouco acesso, ação que se justifica pela própria política da Coroa Portuguesa, em formar a elite brasileira, haja vista que a sua preocupação, no que se refere à educação, era a formação da elite dirigente do país. Com D. João VI, houve a secularização do ensino no Brasil, entretanto as escolas particulares não deixaram de existir.

No que se refere à educação no Período Imperial (1807-1889), marcado pelas tradições intelectuais, organizado sobre a economia agrícola e patriarcal, não havia uma preocupação com a orga-

nização da educação nas instituições de ensino. Segundo Aranha (1990), nesse período, havia uma desorganização no ensino primário e secundário, pois estes não apresentavam uma continuidade. Para a autora, essa reforma é resultado do Ato Adicional à Constituinte de 1834, que traz como consequência o fracionamento da educação que, sem currículo mínimo de disciplinas, sem unidade no sistema e com uma população rural, constituída em sua maioria por escravos, não era vista como objetivo principal.

Fazendo uma leitura atenta sobre a educação e os períodos que marcaram a nossa história, do Período Jesuítico (1549-1759) ao Período Imperial (1807-1889), observa-se que, em todos esses períodos, não houveram grandes preocupações com uma educação voltada para a população indígena, negra e mameluca. A educação sempre esteve voltada à formação da classe que integrava a aristocracia brasileira, inexistindo, nesta época, portanto, qualquer possibilidade de ascensão social, via educação, por parte destes grupos excluídos do processo de distribuição de riquezas e direitos sociais. Da Velha República (1889-1945) e parte da Nova República (1985), não houveram grandes mudanças na estruturação e organização do sistema educacional, porém não ocorreu o mesmo no que diz respeito ao modelo elitizado de educação herdado do período que antecedeu a República, que se manteve, nesse longo período, acessível a poucos. No decorrer da história da educação brasileira, a ausência da maioria da população negra e indígena nas instituições públicas e privadas de ensino era vista como um fato natural, sendo estas instituições frequentadas por uma maioria branca. Para chegar ao estágio atual, conforme vimos, foi necessário percorrer um longo caminho, marcado pela exclusão social de grupos considerados minoritários. Hoje, ao contrário do discurso ideológico veiculado por grupos hegemônicos de que negros e índios formavam grupos minoritários, sabemos que, pelo contrário, esses compõem o maior contingente de excluídos, expropriados de direitos sociais, como educação, saúde, trabalho, habitação e outros direitos.

Os direitos advindos com a Constituição de 1988 fomentaram a criação da Política de Ações afirmativas para as pessoas em condição de vulnerabilidade social, entre eles os indígenas, por meio da Lei Federal N.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, que trata da

obrigatoriedade da adoção de ações afirmativas nas instituições de Ensino Médio e Superior, com o objetivo de guardar e assegurar o que previa a Constituição no que concerne à distribuição da igualdade e oportunidade a todos os cidadãos. Neste sentido, os povos indígenas que vivem em solo brasileiro serão tratados como iguais e gozarão dos mesmos direitos previstos para todos que estão sob a proteção da mesma Constituição, no caso, a Brasileira.

Não devemos perder de vista o momento histórico pelo qual passava o estado brasileiro. A democratização do Brasil ocorreu com a passagem do governo militar³ para o governo civil⁴. Com a redemocratização do país, considerando o período histórico que teve início com o governo de José Sarney, que assumiu a Presidência⁵, ainda assim, passaram-se três anos para que houvesse a promulgação da primeira Constituição Brasileira em 1988, símbolo da redemocratização do país. Esta assegurava direitos políticos e sociais resultantes do anseio popular, de instituições religiosas, grupos étnicos, sociedade civil organizada, intelectuais e representantes de todos os segmentos políticos e sociais. A contar da promulgação da Constituição de 1988, passaram-se mais quatorze anos, com a aprovação da Lei Federal N.º 12.711, de 29 de agosto de 2012, para que fossem colocados em prática direitos fundamentais previstos na Constituição relativos a discriminação, preconceitos e direitos iguais no que concerne ao acesso à educação da maioria excluída desses direitos. Assim, foram adotadas leis compensatórias, a fim de minimizar os efeitos excludentes da discriminação no Brasil. Essas medidas passaram a ser conhecidas como Ações Afirmativas. Em geral, as ações afirmativas são entendidas como um conjunto de ações que visam proteger direitos fundamentais a todos que, embora considerados como iguais na Carta Magna, foram excluídos em sua desigualdade durante anos. A história das Ações Afirmativas no Brasil nos revela que as primeiras experiências referentes às Ações Afirmativas foram realizadas pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), em 2002, que instituiu cotas destinadas à inclusão de estudantes de escolas públicas no ensino de graduação. A Universidade Esta-

3 Período de 1964 a 1985.

4 Período de 1985 a 1990, Governo de José Sarney.

5 Em 15 de abril de 1985, dando fim a 21 anos de ditadura militar.

dual do Norte Fluminense (UENF), em 2000, instituiu cotas para estudantes de baixo poder aquisitivo; em 2001, para estudantes negros; em 2007, a ação implementada incluiu alunos indígenas e outros grupos de vulneráveis, como pessoas com deficiência. Também, em 2000, a Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (Uems) instituiu cotas para indígenas e em 2003, para negros. A Universidade de Brasília (UnB) instituiu a sua Política de Ações Afirmativas em 2004. Na Região Norte, a experiência com ações afirmativas da Universidade Federal do Pará ocorreu de forma conjunta com a Universidade Federal do Oeste do Pará, em 2010, em virtude desta encontrar-se em fase de desmembramento da Ufpa. Em 2010, por meio da adoção de sistema de cotas étnicas destinadas ao acesso de estudantes indígenas, foi realizado o primeiro Processo Seletivo Especial (Psei), proporcionando a diversas etnias indígenas o acesso a cursos de graduação. Com isso, percebemos que a adoção de Políticas de Ações Afirmativas nas universidades brasileiras foram se realizando de forma gradual. Hoje, o acesso às universidades, mediante ações afirmativas, é uma realidade em todas as universidades públicas.

A inclusão de estudantes indígenas no ensino superior na Amazônia brasileira

As grandes discussões voltadas para a educação, direitos humanos e direitos dos povos indígenas refletiram-se na Constituição Federal do Brasil de 1988, que trata sobre a igualdade de oportunidade para todo cidadão brasileiro. Da mesma forma, a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação (LDB), seguindo os princípios previstos para o ensino no Art. 206, Inciso I e IV da referida Constituição, que apresenta, em seu texto, que o “ensino será ministrado com base nos princípios de igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, como também a gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais (Brasil, 1996). Já a Lei Federal nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012a), prescreve a obrigatoriedade da adoção de Ações.

Afirmativas nas universidades federais e escolas técnicas federais, sendo regulamentada pelo Decreto 7.824/2012, que dispõe

sobre as condições gerais de reservas de vagas (Brasil, 2012b). Também a Portaria Normativa MEC nº18/2012 estatui as modalidades das reservas de vagas e outras providências, medidas que se estendem e devem ser observadas por todas as instituições de ensino superior do país (Brasil, 2012c). A Região Norte do Brasil, considerando o contexto da história da educação e sua vasta extensão territorial brasileira, apresenta maiores desafios para garantir o acesso e permanência de alunos indígenas no sistema de ensino superior.

A acessibilidade para estes alunos, no ensino superior na Amazônia brasileira, torna-se um grande desafio, seja de natureza de apropriação do conhecimento acadêmico, seja de natureza das condições materiais que lhes são demandadas e proporcionadas, dentro de um sistema excludente. Ao se fazer uma leitura sobre a história da educação, deparamo-nos com uma educação orquestrada pelo discurso do progresso na perspectiva capitalista de interesses internacionais. Daí compreendermos que, durante décadas, esteve voltada para satisfazer as aspirações de uma classe hegemônica que compreende educação como o caminho para a dominação e conquista de poder, seja no âmbito econômico, político ou na produção de um conjunto de ideias que justificariam as ações de dominação de determinada classe social. Atualmente, esperamos que novos progressos para a democratização da educação possam acontecer de fato, pois estatísticas revelam ainda um contingente significativo de jovens excluídos do sistema de ensino em todos os níveis.

Considerações finais

Ao fazer um breve estudo sobre a educação brasileira, observa-se que esta não constitui a pauta principal na agenda dos governos, precisamente, do período colonial à República. Nos tempos atuais, embora os chefes de governo apresentem propostas referentes a políticas públicas de democratização da educação, tanto Superior quanto Básica, nota-se que os instrumentos normativos não são suficientes para resolver as demandas necessárias à transformação das condições de vulnerabilidade social à qual os estudantes estão sujeitos, principalmente no que diz respeito ao acesso e

permanência em todos os níveis de ensino, sobretudo no que se refere ao ensino superior, no qual as condições, prioritariamente de permanência, ainda não suprem as necessidades e condições das populações indígenas, em situação de vulnerabilidade e de exclusão social, o que requer dos governos Políticas mais efetivas e eficazes.

No Brasil, a falta de investimento financeiro nas Instituições de Ensino Superior torna-se um grande problema, não só para os estudantes indígenas que estão em busca de conhecimento científico para atuar em suas aldeias/comunidades, mas também para as Universidades que deixam de cumprir com a sua função social e científica por limitação de recursos. Dessa maneira a população em condição de vulnerabilidade social, como negros e indígenas são colocados à margem do projeto de inclusão social do Estado, no que se refere a educação, pois a Lei de Cotas, ainda que garanta o direito desses estudantes no ensino superior, também se constitui como um aparelho ideológico que justifica e limita esse acesso.

Referências

- Aranha, M. L. A. (1990). *História da educação*. Moderna.
- Assembleia Geral Da ONU. (1948). “*Declaração Universal dos Direitos Humanos*” (217 [III] A). Paris. <http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Brasil. (1996). *Lei nº 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996*. Define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.
- Brasil. (2012). Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, 30 de agosto de 2012, Seção 1, p. 1. <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>.
- Brasil. (2012b). Decreto nº 7.824, de 11 de outubro de 2012. Regulamenta a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. *Diário Oficial União*, Brasília, DF, 15 out. 2012a. Seção 1, p. 16. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7824.htm.
- Brasil. (2012c). Ministério da Educação (MEC). *Portaria Normativa nº18/2012*. Estatui as modalidades das reservas de vagas e outras providências. http://portal.mec.gov.br/cotas/docs/portaria_18.pdf.
- Colares, A. A.; Colares, M. L. I. S. (Orgs.). (2019). *Educação e realidade*. Universidad Federal do Oeste Do Pará. <https://mcegeditorial.com.br/wp-content/uploads/2024/08/Livro-educacao-e-realidade-amazonica-ebookMENU.pdf>
- Colares, A. A. (2012). Historiografia educacional da Amazônia: uma introdução. *Revista HISTEDBR On-line*, 48, 13-24. dez.2012. <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640005>.
- Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão (1789). Universidade de São Paulo. Biblioteca Virtual de Direitos Humanos (1978). <http://www.ambafrance-br.org/A-Declaracao-dosDireitos-do-Homem>.

- Ghiraldelli Jr., P. (2003). *Filosofia e História da educação brasileira*. Ed. Manole.
- IBGE. (2012). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo Brasileiro de 2010*. IBGE.
- INEP. (2016). *Resumo técnico censo da educação superior 2016*. https://download.inep.gov.br/resumo_tecnico/res.
- INEP. (2021). Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais anísio teixeira. *Resumo técnico censo da educação superior 2021* https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2021.pdf.
- Instituto SEMESP (2022). Mapa do Ensino Superior no Brasil. <https://www.semesp.org.br/mapa/edicao-13/>.
- Ruiz, J. A. (2011). *Metodologia Científica: guia para eficiência dos estudos*. Atlas.
- Tosi, G. (2004). *Direitos Humanos: História, teoria e prática*. João Pessoa: Editora UFPB.

Capítulo 13

Efectos de la pandemia por COVID-19 en la educación odontológica en la UAZ¹

Efeitos da pandemia de COVID-19 na educação odontológica da UAZ^{2, 3}

Melina Robles Sarellano

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

<https://orcid.org/0009-0009-2271-7727>

mcd.melinasarellano@gmail.com

Ernesto Pesci Gaytán (Asesor de tesis)

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

<https://orcid.org/0000-0003-0805-0558>

epesci@uaz.edu.mx

Ana María Pesci Gaitán (Coasesora de tesis)

Universidad Autónoma de Zacatecas

México

<https://orcid.org/0000-0002-8646-5620>

anamariapesci@uaz.edu.mx

1 Derivada de la tesis titulada: “Educación en línea y aprendizajes en la UAO/ UAZ durante la pandemia por Covid-19” para obtener el grado de Maestro en el programa “Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas”. Sustentada: 15/12/2023. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/>.

2 Derivada da dissertação intitulada: “Educação e aprendizagem online na UAO/UAZ durante a pandemia de Covid-19” para obtenção do grau de Mestre no programa “Mestrado em Pesquisa Humanística e Educacional”. Defendida: 15/12/2023. <http://ricaxcan.uaz.edu.mx/>.

3 Esta investigación contó con el apoyo del Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCYT, México), Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas. Es también una colaboración de los Cuerpos Académicos Consolidados: UAZ-150-Comunicación, Cultura y Procesos Educativos, y UAZ-236-Salud, Vulnerabilidad y Bienestar Social.

Resumen

Autónoma de Zacatecas, como imperativo, suspendió actividades en sus dependencias, como en la Unidad Académica de Odontología (UAO). Para evitar daños mayores en los procesos educativos como la pérdida de clases y prácticas profesionales, las actividades académicas se desarrollaron de manera no presencial, pero la UAO, como muchas instituciones educativas públicas, no estaba preparada para operar educación en línea. Al tratarse de una carrera que requiere práctica con pacientes desde sus fases iniciales, el objetivo general era conocer acerca de los aprendizajes alcanzados por alumnos y la eficacia de la enseñanza durante la pandemia. La obtención de datos se realizó por medio de técnicas cualitativas como una encuesta realizada a alumnos y una entrevista a docentes que participaron en estos cursos, realizado por medio de instrumentos de investigación que se diseñaron con base en la *Matriz de operacionalización del problema científico*. Aunque el proceso educativo no logró su cometido de manera idónea en el área de práctica clínica y fue alto el nivel de apatía y desinterés de los estudiantes, estos desarrollaron habilidades técnico-constructivistas que aún hoy siguen asimilando.

Palabras clave: Modalidad en línea; Odontología; Pandemia; Covid-19; TIC.

Resumo

A pandemia COVID-19 interrompeu as atividades nas instituições educacionais de Zacatecas em março de 2020. A Universidade Autônoma de Zacatecas, por imperativo, suspendeu as atividades em suas instalações, como na Unidade Acadêmica de Odontologia (UAO). Para evitar maiores prejuízos aos processos educacionais, como a perda de aulas e práticas profissionais, as atividades acadêmicas foram realizadas de forma não presencial, mas a UAO, como muitas instituições públicas de ensino, não estava preparada para operar a educação online. Por se tratar de uma carreira que exige prática com pacientes desde suas fases iniciais, o objetivo geral foi conhecer o aprendizado alcançado

pelos alunos e a eficácia do ensino durante a pandemia. A coleta de dados foi realizada por meio de técnicas qualitativas como survey com alunos e entrevista com professores que participaram desses cursos, realizada por meio de instrumentos de pesquisa que foram elaborados com base na Matriz de operacionalização do problema científico. Embora o processo educativo não tenha atingido o seu objetivo de forma ideal na área da prática clínica e o nível de apatia e desinteresse dos alunos tenha sido elevado, estes desenvolveram competências tecno-construtivistas que continuam a assimilar até hoje.

Palavras-chave: Modalidade online; Odontologia; Pandemia; COVID-19; TIC.

Introducción

Durante la contingencia por COVID-19 en 2020 se suspendieron las actividades presenciales de unidades académicas como la UAO-UAZ y, como consecuencia de la falta de preparación en estas formas de mediación educativa, se improvisaron clases en línea. No obstante, aún con el desconocimiento, las tecnologías de la información y la comunicación constituían la única alternativa para salvar el cumplimiento de sus programas profesionales, aun así, para los alumnos de primer y segundo años de Odontología, resultó un verdadero reto la inesperada situación, especialmente la materia de clínica, la cual consta esencialmente de la realización de prácticas con pacientes desde el inicio de sus carreras. Llevar a cabo la enseñanza en la Unidad Académica de Odontología en 2020 fue realmente una tarea de difícil consecución, dada la necesidad de adaptar clases al contexto de la comunicación educativa con la exigencia de una educación de calidad para los futuros odontólogos. Pero ¿cuál fue la percepción de alumnos y docentes ante esta crítica situación?, ¿Qué factores influyeron para poder llevar a cabo con relativo éxito su formación profesional? La investigación que sustenta esta entrega recopiló valiosa información para responder estas preguntas, por medio de entrevistas a docentes y encuestas a los alumnos sobre su educación durante los ciclos de la pandemia por COVID-19.

Marco de referencia

Como no es ninguna novedad, la mayoría de los jóvenes de América Latina y el Caribe constantemente se enfrentan a retos en el sector educativo, como contar con insumos escolares de menor calidad; prácticas de enseñanza académica deficientes; falta de actualización de los profesores para impartir las clases; obsolescencia en métodos pedagógicos, y, entre otras carencias, acceso restringido a las tecnologías de la información y la comunicación, con conexión a internet limitada y el consecuente aprovechamiento mínimo de plataformas, aplicaciones e instrumentos, y, con todo ello, aprendizajes incompletos. Al suspender las clases presenciales, los alumnos quedaron expuestos a toda clase de inseguridades, como el contacto personal, la precariedad económica, la debilidad sanitaria, la violencia doméstica y los diferentes abusos; muerte de familiares; aislamiento de amistades; disminución de interacciones sociales... la situación financiera en cada hogar pudo llegar a afectar la salud mental de los jóvenes (Abizanda et al., 2022).

Pese a lo antes referido, gracias a la educación en línea, en teoría (Abreu, 2020), los alumnos han podido acceder a clases en cualquier lugar que cuente con Internet y electricidad, como un medio de educación de fácil acceso, en el cual pueden incluirse videos, textos, audios, animaciones, espacios de capacitación virtual, incluso chatear con docentes. Debiera considerarse como un entorno rico en aprendizaje con mucha más flexibilidad que en un aula tradicional (Moreira, 2020). De acuerdo al potencial con el que cuenta, y en los casos en que hay adecuado soporte técnico y pedagógico (Hernández et al, 2018), se ha demostrado que la educación en línea puede llegar a ser más eficaz que la presencial, pues posee puntos facilitadores como sus características de opción divertida, atractiva y asincrónica, conveniencia geografía y laboral, así como la posibilidad de estudiar y realizar otras actividades productivas. Tales componentes han impulsado el crecimiento de la educación en línea principalmente en el sector de la educación superior (Abizanda et al., 2022).

De acuerdo con Lasonde (2012), cuando un alumno construye su propio conocimiento a través de las TIC de manera autó-

noma, podemos denominarlo “tecnconstructivismo”, donde las TIC van integradas dentro del plan de estudios. Claro (citado por Lassonde, 2012) enfatizó que las TIC en el sector educativo son efectivas para la enseñanza y aprendizaje de diferentes materias, para el desarrollo de las competencias y habilidades, como reflexión, razonamiento, análisis crítico, resolución de problemas, aprendizaje colaborativo y creación de conocimientos mediada por la tecnología. Para generar estas capacidades, se deben modernizar los establecimientos educativos y se deben actualizar los planes de estudio integrando el constructivismo (Mergel, 1998), lo que permite a los estudiantes cambiar su percepción y que puedan dar el salto de espectadores a protagonistas de su propio aprendizaje (Chávez, 2019).

En tal sentido, para los odontólogos, considerados profesionales de alto riesgo al contagio por COVID-19, la epidemia fue el motivo para generar un cambio en la formación odontológica. El aprendizaje y la enseñanza en esta profesión se adaptaron y renovaron durante la contingencia (Cayo & Agramonte, 2020), utilizando varios métodos educativos, aunque es importante recalcar que es casi imposible que un odontólogo se forme completamente de manera virtual, porque los alumnos deben desarrollar habilidades manuales y motrices (Delgado, 2016; Apará & Auad, 2014; Lusea, 1999), por esta razón en algunos países hicieron actividades a través de las TIC como consultas de teleodontología, materiales de entrenamiento con objetos que tenían en casa, subieron a plataformas en línea videos cortos de ejercicios para que las prácticas se llevaran de manera asincrónica; en la Universidad de Toulouse, Francia, los alumnos de odontología pudieron acceder a equipos de simulación fuera de la universidad, este equipo incluía un estuche con un micromotor y un simulador ligero y transportable que se podía conectar fácilmente a un escritorio (Soto et al., 2020), y en el mejor de los casos, los alumnos establecieron una buena comunicación con sus docentes para proteger y acrecentar su autoestima (Ortega, 2019).

No obstante, el contexto de los estudiantes y docentes de odontología en la UAZ, precisaba la contrastación de estas premisas, con las condiciones vivenciadas por ellos durante el período del cierre de las instalaciones educativas.

Diseño metodológico

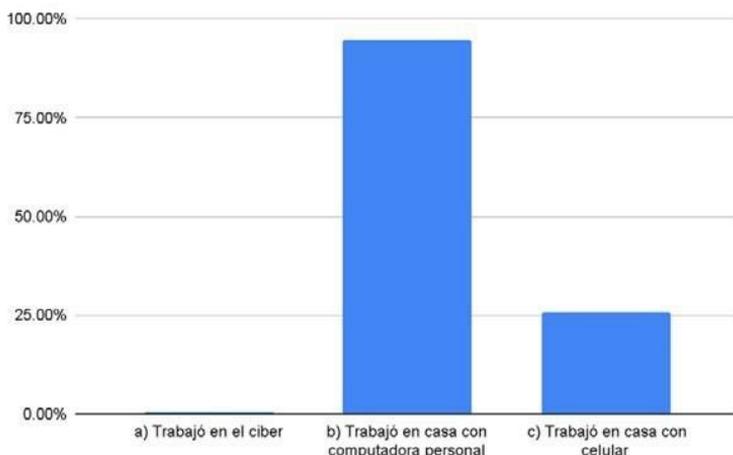
Sobre la base del uso de la matriz de operacionalización del problema científico propuesta por Zepeda & Pesci (2023), la presente investigación contó con una perspectiva sociológica de enfoque mixto, utilizando métodos y técnicas de investigación como la entrevista abierta (Díaz et al, 2013), aplicada a docentes de la UAO/UAZ como líderes de opinión, con una guía de entrevista de 14 ítems; la entrevista se realizó a cinco docentes seleccionados de la siguiente manera: dos docentes del Área biológica; uno del Área social, y dos de teoría clínica. Se tomó en cuenta a docentes con más de diez años de antigüedad y que dieron clases en línea durante la pandemia. En cuanto a los alumnos, se realizó una encuesta (López & Fachelli, 2016; Romo, 2018) de 13 ítems a una muestra seleccionada por conveniencia (Casal & Mateu, 2003) de 155 alumnos de la UAO/UAZ, quedando integrada por dos grupos de octavo y dos de décimo semestre, quienes cursaron los primeros semestres de la carrera durante la contingencia. Los instrumentos construidos y aplicados para el levantamiento de la información se elaboraron a partir de las siguientes categorías de análisis: a) Factores determinantes de la calidad en la educación en línea, b) Herramientas y recursos digitales para la educación en línea, y c) Percepción de alumnos y profesores sobre la educación en línea. Se tomó especial cuidado en asegurar la privacidad de la identidad de los participantes (Sampieri et al, 2018), a quienes se les informó previamente sobre el uso que se le daría a la información, por lo cual manifestaron su consentimiento para participar, de esa manera se respetaron los derechos de los participantes. La encuesta fue realizada durante el mes de mayo de 2023.

Interpretación de resultados de las encuestas realizadas a los estudiantes de la UAO-UAZ

Como producto de las encuestas diseñadas en un modelo de escalas de medición tipo Likert (Matas, 2018) realizadas a los alumnos de la UAO/UAZ, se obtuvieron los siguientes resultados: as herramientas, recursos digitales y equipo utilizado durante las clases en línea fueron los siguientes: alumnos que trabajaron en

cibercafé 0.6%, en casa 94.8%, celular 25.8%, lo que demuestra que el 94.8% de los alumnos tenía el recurso económico, equipo e Internet.

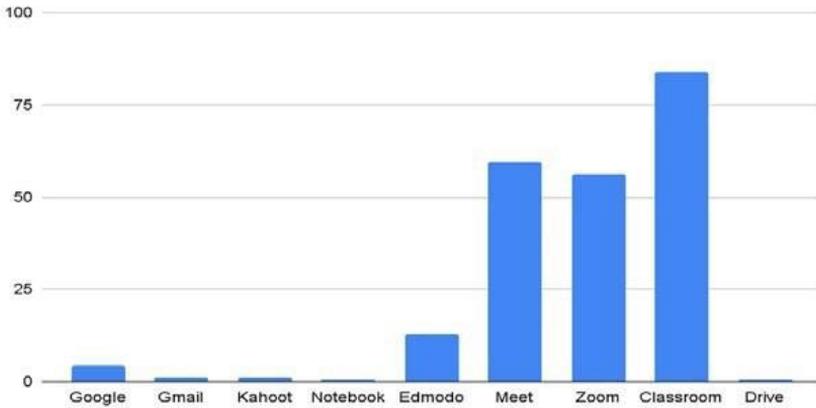
FIGURA I. Equipo utilizado por alumnos durante la contingencia



Nota. Creación propia, esta gráfica muestra que el 94.8% de los alumnos contaba con el recurso económico y equipo para tomar clases en línea.

Las redes de comunicación utilizadas durante las clases en línea por alumnos fueron plataformas de clases 79.3%, plataformas como *Facebook* 22.5%, *Youtube* 26.4%, *WhatsApp* 76.7%, Otros 18%, de las cuales la más utilizada fue *WhatsApp* debido a la comodidad y facilidad de uso que esta proporciona. Plataformas utilizadas durante las clases en línea fueron *Classroom* 83.8%, *Zoom* 56.1%, *Meet* 59.3%, *Edmodo* 12.9%, *Google* 4.5%, *Gmail* 1.2%, *Kahoot* 1.2%, *Notebook* 0.6%, *Drive* 0.6%. *Classroom* fue la más usada de acuerdo a sus necesidades educativas. *Software* utilizado para las clases en línea fue *Word* 90%, *Power point* 88%, *Excel* 8%, Otros 18%. Los más destacados fueron *Word* y *Power point*, los cuales ya eran utilizados antes de la pandemia, pero incrementaron su uso durante la misma.

FIGURA II. Plataformas usadas durante la modalidad en línea por los alumnos de la UAO/UAZ



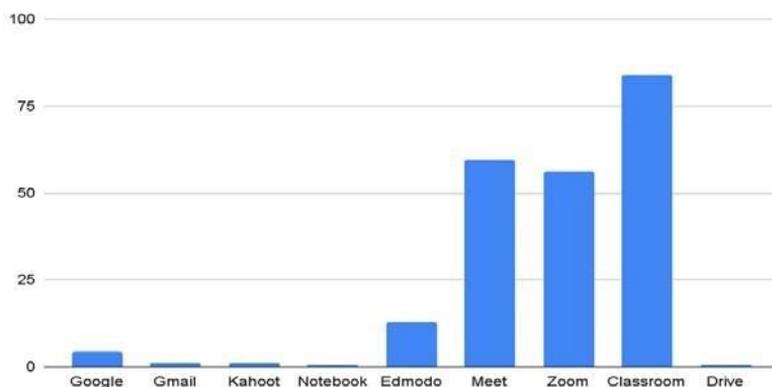
Nota. Creación propia, la comodidad de uso de Classroom hizo que se definiera como la favorita de acuerdo con las necesidades educativas.

Los factores que influyeron o dificultaron los estudios de los alumnos durante las clases en línea según las respuestas fueron: *Pérdida de clases* 46.4%, *Inexperiencia tecnológica* 12.9%, *Violencia intrafamiliar* 0.6%, *Depresión* 30.9%, *Frustración* 60.6%, *Falta de equipo tecnológico* 10.9%, *Problemas de Internet* 74.8%, *Dudas sobre los temas* 63.2%, *Factor económico* 3.2%, *Actividades domésticas* 33.5%, *Salud propia o de familiares* 30%, *Género* 0%, *Bullying* 0.6%, *Laboral* 17.4%, *Ninguna* 1.9%, *Otro (específico)* 3.2%; las tres más sobresalientes fueron: *Frustración*, *Dudas sobre los temas*, y *Problemas de Internet*. La participación de los alumnos durante las clases en línea según su propia perspectiva: *Excelente* 1.2%, *Buena* 25%, *Regular* 47.7%, *Mala* 21.9%, *Muy mala* 5.1%, la mayoría de los alumnos se calificaron a sí mismos con un desempeño regular.

Los aprendizajes de los alumnos durante las clases en línea según su propia perspectiva fueron: *Excelente* 0.6%, *Buena* 1.9%, *Regular* 51.6%, *Mala* 33.5%, *Muy mala* 9.0%. El alumno percibió sus aprendizajes de manera regular en un gran porcentaje (51.6%), admitiendo que su aprendizaje no fue excelente. Percepción de aprovechamiento de los aprendizajes obtenidos durante las clases en línea según su propia perspectiva: *Mucho* 6.4%,

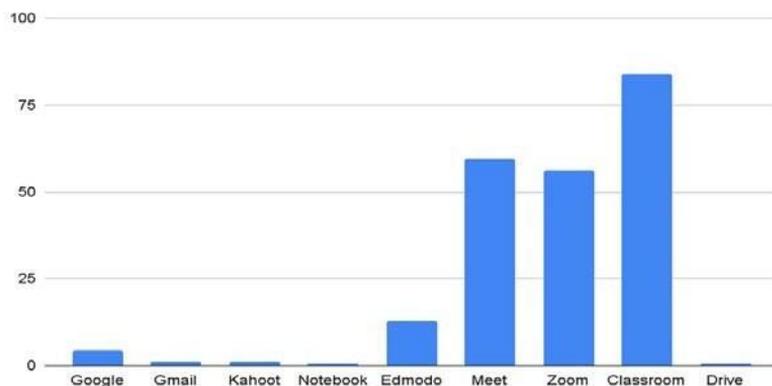
Medio 1.9%, Moderado 25.8%, Poco 33.5%, Nada 9.0%, considerando que el alumno evaluó lo aprendido para ser aplicado a su carrera profesional percibe que le servirá poco.

FIGURA III. Factores que influyeron y dificultaron el aprendizaje de los alumnos de la UAO/UAZ durante la pandemia



Nota. Creación propia, los factores más influyentes fueron problemas de Internet, dudas sobre los temas y frustración durante las clases en línea.

FIGURA IV. Percepción del alumno en cuanto al aprovechamiento de aprendizajes obtenidos durante modalidad en línea



Nota. Creación propia, la percepción que tiene el alumno sobre el aprendizaje obtenido durante las clases en línea, donde en su mayoría los alumnos consideran que fue poco lo aprendido.

Análisis de resultados de la entrevista a docentes de la UAO/UAZ

En cuanto al logro de objetivos, la mayoría de docentes entrevistados mencionaron que se pudo cumplir con los objetivos de los contenidos en el programa de sus asignaturas durante la modalidad en línea, pero quedaron con incertidumbre en cuanto a la adquisición de los aprendizajes por parte de los alumnos. De acuerdo con la perspectiva de los docentes, los alumnos no estaban preparados para trabajar con pacientes, esto debido a que las actividades básicas no fueron realizadas en los primeros semestres como correspondía; estaban aprendiendo lo básico en los últimos semestres.

En el caso de la materia del área social (epidemiología), donde es necesario el contacto con la población, resultó favorable la educación *online* debido a que usaron las herramientas tecnológicas como *WhatsApp* para realizar encuestas. En las materias teóricas del área biológica, en ciertos temas era necesario realizar prácticas y la ausencia de estas dificultó comprobar si el alumno comprendió el tema de manera satisfactoria, aunque estos docentes concuerdan que por el hecho de que son básicamente teóricas, fue más fácil su impartición.

En cuanto a las ventajas y desventajas referidas por los docentes sobre la enseñanza en línea, las ventajas fueron la facilidad de dar clase y comunicarse a cualquier hora; aplicación y revisión de exámenes de manera más sencilla; mayor manejo y uso de TIC durante las clases; no trasladarse a la institución; trabajar desde casa; mayor tiempo para la preparación de clases; menores interrupciones por parte de los alumnos; beneficio económico; tiempo de desayuno ampliado; nula exposición al COVID-19, y más interacción y participación por parte del alumno. Como desventajas mencionaron que los alumnos copiaban durante los exámenes por el acceso al celular y otros dispositivos; pereza para realizar algunas actividades tanto de docentes como de estudiantes; problemas de la vista; los docentes desconocían si los alumnos estaban presentes o atentos en clase; los estudiantes de comunidades distantes afirmaban que no tenían acceso a Internet o que éste fallaba; no contaban con equipo; los alumnos

trabajaban en horario escolar, y excusas frecuentes para no asistir a clase.

En cuanto al conocimiento previo de manejo de las herramientas digitales utilizadas para la educación en línea, la mayoría de docentes afirmó haber estado familiarizado con estas, pero coincidieron en haberse familiarizado más durante este periodo y usar la modalidad en línea posteriormente a la pandemia como recurso de apoyo. En cuanto a la capacitación del personal, la mayoría de docentes afirmó que la institución ofertó capacitaciones para el uso de documentos *Google*, donde algunos de ellos asistieron a capacitarse, y otros mencionaron que no fue necesario el adiestramiento debido a que ya contaban con experiencia o conocimiento al respecto. La percepción docente sobre la eficiencia de herramientas, recursos digitales y apoyos brindados para la modalidad en línea proporcionada por la institución no fue suficiente en tiempo, recurso e información, esto por diversas situaciones que se presentaron durante el periodo de clases en línea.

Los factores que los docentes percibieron que pudieron afectar o influir en el desempeño de algunos alumnos fue la falta de acceso a Internet; familiares que se encontraban presentes durante las clases; problemas psicológicos y/o emocionales; evasión de responsabilidades en cuanto a su preparación académica; los diversos tipos de aprendizaje; situaciones económicas que provocaron que alumnos se vieran forzados a trabajar; exposición al COVID-19; cuidado de familiares enfermos; padecimiento de la enfermedad; acceso a *wifi*; economía familiar; alumnas cuidando a sus hijos; sobrepoblación de alumnos en niveles superiores; apatía de los alumnos; no encender la cámara; no querían tomar nota o enviar trabajos escritos a mano; los alumnos afirmaban que se les iba la luz e Internet; que no tenían computadora; nula visibilidad por el uso del celular; estrés post-pandemia; estaban conectados pero se desconocía si estaban atentos; forma de calificar y evaluar poco objetiva. Dentro de las ventajas indicadas, se marcó: nula inversión en su estancia; inversión sólo en internet y herramientas electrónicas; forma de trabajo cómoda; conocimiento del entorno del alumno; acceso a clase en cualquier lugar y horario; mínima deserción, y porcentaje mínimo de alumnos reprobados.

Los retos enfrentados por los docentes al impartir clases en línea, durante la pandemia por COVID-19 fue la falta de capacitación y actualización; uso de herramientas por parte de alumnos y docentes; alumnos que no prendían las cámaras provocando disminución de la interacción con estos; fallas de la señal de Internet; falta de motivación e interés; apatía; poca participación; ansiedad; flojera; dificultad para que los alumnos estuvieran atentos; distracciones; se desconocía si estaban conectados y atentos, y forma de evaluar poco objetiva.

Conclusiones

El uso de las TIC en los aprendizajes de los alumnos de la UAO/UAZ fue de beneficio, a pesar de las dificultades y factores que influyeron en su proceso educativo. El uso de las TIC tuvo como efecto positivo en los estudiantes de odontología la producción de habilidades útiles para su vida laboral y académica, lo cual es resultado de la asunción del “tecnconstructivismo”, aunque cabe destacar que los alumnos aún no son conscientes de estos beneficios. La utilidad del uso de las TIC en la educación odontológica, no logró ser cubierta de manera idónea en el área de práctica clínica durante la contingencia, a pesar de los esfuerzos de la institución y los docentes. El aspecto psicológico que también se destacó en los alumnos de odontología, de acuerdo a la percepción docente, giraba en torno a la “actitud” de los alumnos, mostrando apatía, desinterés y flojera durante las clases en línea, la cual fue poco favorable para docentes y alumnos, ya que sólo les interesaba ir aprobando materias, sin interés de adquirir conocimientos, anteponiendo con frecuencia otras necesidades. Al regresar a clases presenciales se observaron los efectos adversos que dejó la pandemia en los alumnos, como la falta de capacitación para atender pacientes o realizar las actividades mínimas básicas, que deberían dominar al cursar los últimos años de la carrera, lo cual constituye la situación de más importancia en su formación. La Institución, al ver a los alumnos a punto de graduarse sin las habilidades requeridas, ofertó cursos de capacitación, que muchos de los alumnos rechazaron.

Referencias

- Abizanda, B., Almeyda G., Arias, O.E., Alessio, R.C.B., Bornacelly, I., Bos, M. S., Diaz, E., Dueñas, H. X., Elacqua, G., Elias, A., Fernandez, C. R., Frisancho, B., Garcia, M.V., Hernandez, C. J. C., Hincapié, D., Margitic, J. F., Marotta, L., Mateo, D.M., Morduchowicz, A., Muúoz, F., Näslund H. E., Ruiz, A. M., Thailinger, A., Valverde, R. F. J., Vezza, V. & Zoido, L. P. (2022). *¿Cómo reconstruir la educación pospandemia? Soluciones para cumplir la promesa de un mejor futuro para la juventud*. Editorial BID. <https://publications.iadb.org/es/como-reconstruirla-educacion-postpandemia-soluciones-para-cumplir-con-lapromesa-de-un-mejor>.
- Abreu, J. L. (2020). Tiempos de Coronavirus: La educación en línea como respuesta a la crisis. *Revista Daena (International Journal of Good Conscience)*, 15(1). [http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15\(1\)1-15.pdf](http://www.spentamexico.org/v15-n1/A1.15(1)1-15.pdf)
- Apara, H. D., & Auad, L. M. (2014). *Desarrollo de la habilidad psicomotora a lo largo de la malla curricular en alumnos de odontología de la Universidad Finis Terrae*. [Tesis de grado, Universidad Finis Terrae] <https://repositorio.uft.cl/server/api/core/bitstream/s/2b139dbb-299c-4a05-a695-efcf6fa1d20a/content>
- Casal, J. & Mateu, E. (2003). Tipos de muestreo. *Rev. Epidem. Med. Prev*, 1(1), 3-7.
- Cayo-Rojas, C. F. & Agramonte-Rosell, R. D. L. C. (2020). Desafíos de la educación virtual en Odontología en tiempos de pandemia COVID-19. *Revista Cubana de Estomatología*, 57(3). http://scielo.sld.cu/scielo.php?pid=S003475072020000300017&script=sci_arttext
- Chávez Bautista, M. Y. (2019). *Tecnología de información y comunicación. Conceptos, clasificación, evolución, efectos de las TICs, ventajas y desventajas, comunidades virtuales, impacto y evolución de servicios*. (Tesis de Licenciatura), Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle]. <https://repositorio.une.edu.pe/>
- Delgado-Pilozo, M. E., (2016). Habilidad manual con visión indirecta en estudiantes de odontología. *Dominio de las Ciencias*, 2(3), 33-44 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6325810>
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M., & Varela-Ruiz, M. (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Investigación en educación médica*, 2(7), 162-167. https://scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200750572013000300009&lng=es&tlng=es

- Hernández Godoy, V., Fernández Morales, K. & Pulido, J. (2018). La actitud hacia la educación en línea en estudiantes universitarios. *Revista de Investigación Educativa*, 36(2),349-364. <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.2.277451>
- Lassonde, O. M. C. (2012). Antecedentes internacionales y nacionales de las TIC a nivel superior: su trayectoria en Panamá. *Revista Electrónica: Actualidades Investigativas en Educación*, 12(3), 1-25. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44723985015.pdf>
- Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: un estado de la cuestión. *Revista electrónica de investigación educativa*, 20(1), 38-47. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1607-40412018000100038
- Mergel, V. (1998). *Diseño instruccional y teoría del aprendizaje*. https://cursa.ihmc.us/rid=1276970728093_63123523_1690_5/Diseño-Instruccional-y-teoria-aprendizaje.pdf
- Moreira, M. A., Aguilar, A. B., & Gómez, S. M. (2020). De la enseñanza semipresencial a la enseñanza online en tiempos de Covid19: Visiones del alumnado. *Campus Virtuales*, 9(2), 35-50. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8005979>
- López-Roldán, P., & Fachelli, S. (2016). La encuesta. *Metodología de la investigación social cuantitativa*. UAB. https://ddd.uab.cat/pub/caplli/2016/163567/metinvsocua_a2016_cap2-3.pdf
- Lucea, J. D. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Inde Publicaciones.
- Sampieri, R. H., Collado, F. C. & Lucio, B.P. (2018) *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw Hill.
- Ortega, J. C. (2019). *La comunicación alumno-docente para potenciar la autoestima. Estudio de caso en la clase de matemáticas de la secundaria del Instituto Laurens, de Guadalupe, Zacatecas*. [Tesis de Maestría], Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Romo, H. L. (1998). La metodología de la encuesta. Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación. En C. L. J. Galindo (coord.) *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Logman. https://biblioteca.marco.edu.mx/files/metodologia_encuestas.pdf
- Soto, A. L., Rodríguez, M. F. G., Chacón, A. M., Esquivel, M. A. M., & Maltez, K. M. S (2020). Impacto de la COVID-19 en los modelos educativos en odontología: revisión de literatura. *iDental*,

12(1), 0-0. <https://app.periodikos.com.br/journal/identical/article/5fe3a6020e8825050c12bf19>

Zepeda, J. M. & Pesci, A. M. (2023). La Matriz de operacionalización del problema científico. Una herramienta para asegurar la coherencia epistemológica. En *Uso de la matriz de coherencia epistemológica en el diseño de la investigación científica*. Universidad Autónoma Chapingo.

Capítulo 14

Percepción sobre la identidad visual corporativa y aplicación del manual de identidad visual de UPNFM¹

Percepção da identidade visual corporativa e aplicação do manual de identidade visual da UPNFM²

Irving Eduardo Cruz Melgar

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Honduras

<https://orcid.org/0009-0003-6023-0326>
iecruz@upnfm.edu.hn

Erika Patricia Bulnes García (Asesora de tesis)

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán
Honduras

<https://orcid.org/0009-0005-5662-7982>
ebulnes@upnfm.edu.hn

Resumen

La identidad visual es un elemento de gran valor para toda institución y es necesario generar un proceso de reflexión. Es por eso que se pretende describir la percepción de los directivos y docentes sobre la Identidad Visual Corporativa en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. Para el

1 Derivada de la tesis titulada “Percepción de directivos, docentes y estudiantes sobre la identidad visual corporativa y la aplicación del manual de identidad visual de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán Centro Regional San Pedro Sula (CURSPS)” para obtener el grado de Magíster en el programa “Maestría en Gestión de la Educación”. Sustentada: 20/11/2023.

2 Derivado da tese intitulada “Percepção de gestores, professores e alunos sobre identidade visual corporativa e a aplicação do manual de identidade visual da Universidade Pedagógica Centro Regional Nacional Francisco Morazán San Pedro Sula (CURSPS)” para obtenção do título de Mestre no programa “Mestrado”. em Gestão Educacional”. Mantido: 20/11/2023.

desarrollo de este trabajo se entrevistaron a siete directivos y setenta y un docentes del Centro Universitario Regional de San Pedro Sula. Se empleó un enfoque mixto utilizando un estudio descriptivo. La recolección de datos se realizó a través de una entrevista semi estructurada y encuesta. Los resultados muestran el valor que los directivos y docentes le dan a la identidad visual de la institución. Además, el valor y significancia que dan a los elementos que conforman la identidad visual. A partir de estos datos queda un insumo para futuras investigaciones que permitan generar insumos para el fortalecimiento de la identidad visual corporativa.

Palabras clave: Percepción; Identidad Visual; Identidad Corporativa; Comunicación Estratégica.

Resumo

A identidade visual é um elemento de grande valor para toda instituição e é necessária para gerar um processo de reflexão. Por isso o objetivo é descrever a percepção de gestores e professores sobre a Identidade Visual Corporativa da Universidade Nacional Pedagógica Francisco Morazán de Honduras. Para desenvolver este trabalho foram entrevistados 7 gestores e 71 professores do Centro Universitário Regional de San Pedro Sula. Foi utilizada uma abordagem mista através de um estudo descritivo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista semiestruturada e inquérito. Os resultados mostram o valor que gestores e professores dão à identidade visual da instituição. Além disso, o valor e o significado que conferem aos elementos que compõem a identidade visual. A partir desses dados há um insumo para pesquisas futuras que permitam gerar insumos para fortalecer a identidade visual corporativa.

Palavras-chave: Percepção; Identidade visual; Identidade corporativa; Comunicação estratégica.

Introducción

La identidad visual corporativa es identificada como un “conjunto de atributos y valores que toda empresa o cualquier individuo

posee: su personalidad, su razón de ser, su espíritu o alma” (Encinas, 2010, p.8), esta hace que las instituciones se distingan de las demás, dándose a conocer a través de normas y comportamientos que reflejan la cultura organizacional, además, por medio de la identidad corporativa se puede transmitir y manifestar aspectos por los que quiere que la organización sea distinguida de la competencia.

Por ende, la identidad visual corporativa es un factor clave en las organizaciones, por tal razón que el no contar con una identidad marcada ante la sociedad y tener una presencia con respecto a la competencia puede ocasionar que esta no tenga un valor agregado que ofrecer a los usuarios, lo cual genera una alta rotación de estos hacia la competencia, además, contar con una buena identidad visual corporativa bien definida se convierte en una herramienta poderosa que permitirá poder potenciar las instituciones o empresas y ponerlas en la mira de los grupos sociales o de intereses de acuerdo el rubro o servicio que se brinde, ayudando a potenciar no solo una identidad sino también a cumplir la misión y visión de toda empresa.

Por otra parte, al tratarse de una institución educativa la falta de una identidad corporativa puede repercutir en los estudiantes y docentes quienes no tendrán claro los objetivos que deben seguir, (Ulloa, 2015) menciona que al tener una mala identidad corporativa genera que las personas que se encuentran dentro de la organización no puedan relacionarse de manera adecuada entre sí causando con ello problemas en la cultura organizacional.

Es así que este estudio es pertinente, puesto que por medio del mismo se ha podido analizar la percepción del equipo directivo y docente sobre la identidad visual corporativa y la aplicación del manual de identidad visual de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán CURSPS durante el año 2023, siendo este un aspecto de suma importancia para el crecimiento de la universidad y el posicionamiento de la misma a nivel nacional, ya que por medio de este, se podrá tener un mayor conocimiento sobre los elementos de la identidad visual corporativa partiendo primero de la percepción que tienen estos, dejando a su vez una brecha que permita realizar estudios a futuro.

Marco de referencia

Identidad visual corporativa: el génesis de la identidad de una empresa

Gestión Institucional y comunicación estratégica

La gestión se puede definir según Martínez en Flores (2012, p.21) como “la actividad en la cual se construye, se persevera y se proyecta durante el tiempo aquellos elementos los cuales atribuyen al cumplimiento de los fines para los cuales ha sido creada una institución”, por lo que será gracias a la gestión que se podrá corroborar a coherencia la identidad de la institución, el desempleo, así como el rumbo al cual se dirige al reafirmar su sentido, así también como la realización de las acciones y de la resolución de los problemas.

Los autores Zamboni et al. (2003) en Flores (2012, p.22) han mencionado que la gestión institucional se puede definir como “el conjunto de actividades las cuales están encaminadas a poder facilitar la transformación de las condiciones institucionales esto con espíritu de renovación, de controversias y de investigación”; esta se suele distinguir de la gestión administrativa ya que solo busca el efectuar soluciones a los problemas de los procesos educativos y no genera respuestas debido a que se llevan a cabo en soluciones, en la primera parte solo se buscan diversas soluciones a los problemas de los procesos educativos y en la segunda no son generadas respuestas, ya que solo se llevan a cabo las soluciones.

Es por ello que la gestión institucional es una práctica fundamental en el ámbito de las organizaciones, representa la capacidad de planificar y ejecutar estrategias mediante un enfoque presupuestario detallado. Es un arte que desglosa, con miras a alcanzar metas concretas, los objetivos y resultados de un plan estratégico anual. Al referirse a instituciones educativas, la gestión institucional impacta directamente en la formación y el desarrollo de nuevas generaciones. Su relevancia se magnifica en la configuración de los pilares de la educación y la influencia en la sociedad. La implementación de un plan estratégico estructurado a través de este proceso es crítica, y su efectividad se mide por su contribución a la educación y la sociedad en su totalidad. Por

otro lado, la comunicación estratégica ha surgido como una herramienta poderosa, en especial en las últimas décadas.

Componentes estratégicos para la identidad corporativa

Construir y gestionar la identidad de su marca es un componente fundamental para el éxito a largo plazo de su marca. La identidad de marca se define como un conjunto de asociaciones que se busca establecer en la mente del consumidor y va más allá de la mera expresión de un nombre o símbolo. Se trata de la esencia de la marca, de por qué existe y de la promesa que hace a sus clientes. Esta identidad no se limita a aspectos visuales como los logotipos.

Esto también incluye activos asociados con marcas y símbolos que están integrados en los productos o servicios de una empresa. Se trata de una estructura cuidada y estratégica que pretende perdurar en el tiempo y crear una conexión duradera con los consumidores. La importancia de esto radica en su capacidad para fortalecer la empresa y generar confianza entre los usuarios. También transmite una sensación de profesionalismo, que es un aspecto importante que los consumidores buscan a la hora de elegir los productos que van a comprar. Crear un sentimiento de pertenencia a una marca con valores y objetivos claros se convierte en una parte esencial para generar lealtad a largo plazo.

Es por ello que, no se puede encontrar una definición exacta para cada uno de estos aspectos, algunos teóricos concluyen que identidad corporativa es igual a identidad visual, y que la imagen es todo aquello percibido por el espectador o consumidor o bien las personas involucradas dentro de la empresa o institución que han recibido algún servicio por la misma. “La identidad corporativa es un sistema de signos visuales que tiene por objeto distinguir y facilitar el reconocimiento y la recordación a una empresa u organización de las demás. Su misión es pues diferenciar” (Costa, 2000, p.15).

Un elemento clave en las estructuras organizativas modernas, es sin duda como se puede observar la identidad corporativa. Es la esencia que distingue y diferencia a una empresa de sus competidores. En este contexto, se utilizan dos aspectos interrelacio-

nados que forman la base para entender y proyectar una empresa: la identidad corporativa y la identidad visual.

La identidad corporativa incluye básicamente todo lo que hace que una organización sea única y diferente de otras organizaciones. Se trata de características centrales y duraderas que dan forma a la percepción externa e interna de una empresa. Al gestionar la confianza y la reputación, la identidad corporativa se convierte en una herramienta estratégica para construir conexiones emocionales con las partes interesadas. Costa (2000) sugiere o da tres signos que van en esta línea, los cuales llama signos de la identidad y estos son:

Lingüístico: El nombre de la empresa es un elemento de designación verbal, Icónico: Y cónico se refiere a la marca gráfica o distintivo figurativo de la empresa, Cromático: Cromática consiste en el color o los colores que la empresa adopta como distintivo emblemático. (Costa, 2000, p.15)

La identidad corporativa, según la conceptualización de Capriotti (2009), se configura como la fusión de características centrales, duraderas y distintivas que singularizan a una organización, permitiéndole reconocerse internamente y destacarse en su entorno. Estas características esenciales, fundamentales para definir la esencia misma de la empresa, establecen una base sólida para su identidad, las cuales exploran las potencialidades derivadas de la cultura empresarial, la creatividad, el diseño gráfico, lo ambiental y la información institucional. Desde el nombre y la identidad verbal hasta el logotipo, la simbología gráfica, la identidad cromática, la identidad cultural, la arquitectura corporativa y la gestión de espacios, estas extensiones forman un entramado estratégico de naturaleza multidisciplinaria.

No obstante, la identidad visual, como apunta Fernández, et al, (2019), se enfoca especial mente en esos elementos que ayudan en la representación gráfica de una identidad corporativa, y que, a su vez, esta trasciende más allá de los símbolos y las señales, como marcas, logotipos y decoración, extendiéndose al estilo corporativo y al vestuario del personal. La gestión de la marca, entendida como un recurso dinámico y sujeto a revisión en el tiempo, se adapta a los cambios empresariales, climas comerciales y tendencias sociales.

Estructura de la identidad corporativa

La identidad puede mostrar la manera en la que una organización se encuentra organizada por lo que en la siguiente tabla se estableció la elección de la identidad corporativa la cual procede de manera directa de las estrategias de la empresa.

TABLA I. Estructura de la identidad corporativa

Autor	Descripción
Kammerer (1988)	Menciona que las estructuras de identidad suelen estar relacionadas con las metas de la empresa matriz, por lo que, con respecto a la identificación de la identidad corporativa de la orientación financiera, por lo que cuando son subsidiarias de los participantes financieros, mediante la conservación de su propia identidad global y su plena autonomía.
Olins (2008)	Esta es efectuada teniendo en consideración el estilo visual de las empresas, por lo que dicho autor suele distinguir la identidad monolítica, esto ocurre cuando las empresas hacen uso de un único estilo visual mediante las manifestaciones. Una empresa con identidad cuenta con su propio estilo, aunque siempre siga reconociendo a las organizaciones que le ayudaron a sobresalir. Identidad por marcas en este caso las subsidiarias cuentan con su propio estilo, por lo que separan la marca de la identidad de la empresa matriz.
Balmer (1995)	Este relaciona la marca corporativa con la marca de los productos comercializados por las empresas, por lo que se distinguen al respecto de la estrategia de dominación de las marcas, cuando no se relaciona con la marca corporativa esto con la marca corporativa con la marca de los productos o de las subsidiarias, en el caso de la dominación equitativa, cuando la identidad de marca de las subsidiarias, de los productos relacionados así como de unidad a la identidad de la marca de la empresa matriz y de la dominación de la marca corporativa, cuando el nombre corporativo es usa para todo.

Nota: datos obtenidos de (García M. , 2001).

El Branding y los elementos de la Identidad Visual: Construyendo la marca

Cuando se habla de branding se debe saber que es todo aquel proceso de dar forma a la percepción de la marca y construir una historia única que resuene en su público objetivo. Aspectos visuales, lingüísticos y culturales se funden en la esencia de una marca, creando una conexión emocional que va más allá de una mera transacción comercial. En la era digital, donde la información fluye rápidamente y abundan las opciones, la marca guía la toma de decisiones del consumidor. Una marca fuerte no se trata sólo de ser reconocida, sino que esta destaca ante las demás. Los consumidores no sólo buscan productos. Anhelan historias, valores compartidos y experiencias que enriquezcan sus vidas.

La base de la marca es la coherencia. La coherencia es esencial, desde su identidad visual hasta el tono de sus comunicaciones. Las marcas exitosas mantienen una narrativa consistente en todos los puntos de contacto con el cliente, estas se preocupan verdaderamente por el desarrollo de sus marcas por medio del Branding y es que este, tiene que ver con la identidad y desarrollo de una marca. Las grandes empresas como Converse, Pepsi, Apple o Coca-Cola no ofrecen productos sino un estilo de vida, un concepto determinado, lleno de actitudes e ideas concretas. El objetivo es crear, moldear y revelar lo intangible de toda marca su esencia su ser: su valorpreciado y el contenido inmaterial único que la definirá, resaltará y diferenciará frente a otros objetos y competidores con características similares.

La Marca se convierte en el ADN, el espíritu o el alma de una organización, lo cual, no solo es un logotipo en su forma, color, tipografía o estructura visual; es más que eso, la marca tiene valor que asume actitud, personalidad, asociación y emociones. (Pacheco, et al, 2017, p.20)

Esto no sólo genera confianza, sino que también fortalece la conexión entre su marca y valores y emociones específicos.

La identidad Visual

Según (LLasera, 2020) la identidad visual es solo una de las muchas áreas del branding en las cuales puede ser considerada la marca, por lo que ninguna marca podrá resumir su identidad visual solamente un logotipo, aunque este si es una parte fundamental, pero hay otros elementos de la identidad visual los cuales se trabajan de manera conjunto para la comunicación del mensaje como pueden ser: Logotipo. Tipografías, Paleta de color, Fotografías, Ilustraciones, Patrones y Texturas.

Manual de identidad: Funciones y aplicaciones

El manual de identidad corporativa es un documento el cual puede ser definido como las normas que se deberán de seguir para la inclusión del logotipo de una marca, así como los diversos elementos visuales los cuales lo conforman en todos los tipos de soporte ya sean virtuales o impresos. Por lo que en él suele describirse la manera en la que se deberán de aplicar los diversos signos gráficos los cuales representan la identidad de la marca, esto para que sean coherentes y puedan garantizar la cohesión comunicativa y visual de la misma. Es así como los manuales de identidad corporativa son documentos los cuales se encargan de recoger las líneas maestras de los elementos los cual sirven para definir las marcas, convirtiéndose en un documento de mucho valor para toda empresa e institución ya que el contar con un manual claro, será de gran beneficio, ya que por medio de este se podrá generar un adecuado arraigo e identificación de la marca de manera interna así como en cualquier medio de comunicación, ayudará a diferenciarse de la competencia, contribuirá a una correcta transmisión de su identidad y la forma de cómo cuidarla y sobre todo ayudará al correcto uso y diseño con los elementos propios de la institución para cualquier equipo de comunicación.

Es pues, así como la identidad visual, constituye un procedimiento esencial para generar una atmósfera única alrededor de una empresa, influyendo en los valores y perspectivas que afectan tanto a la organización como a la sociedad en su conjunto parafraseando a (Perez, 2010) Indica que la identidad visual y

su construcción se trata de un conjunto de elementos gráficos y visuales que abarcan el logo, la tipografía, la paleta de colores y otros materiales promocionales.

Cuando se aborda la creación de una nueva identidad visual, resulta imperativo definir elementos clave de la marca, tales como el logotipo, la paleta de colores, la tipografía, el tono comunicativo y el estilo fotográfico, tomando en consideración la evolución de estos componentes a lo largo del tiempo. Nos indican que la construcción de la identidad visual requiere una planificación cuidadosa y una profunda comprensión de cómo estos elementos contribuyen a la percepción global de la marca.

Es por ello que es importante recalcar que todo proceso de creación de una identidad visual es pausado y sobre todo un proceso largo, ya que se deben tomar diversos puntos en consideración, como lo que se quiere transmitir, que tanto se quiere perdurar en la mente, si se quiere ser reconocido rápidamente, si pretendo jugar con el color, los valores, misión etc. El desarrollar estos pasos descritos, ayudarán a la construcción de una marca sólida, pero también es importante no olvidarse del público de las personas a cuál se dirige el mercado en el que se está sin perder la ruta o el rumbo. Ya que “Una adecuada gestión de la identidad visual permite aumentar la visibilidad de la Universidad, y ayuda a crear una diferencia visual entre la Universidad y sus competidores” (Melewar y Akel 2005, en Takaki, 2015, p.28).

Diseño metodológico

La metodología utilizada para el desarrollo de la presente investigación se suscribe a un enfoque mixto con un tipo de investigación descriptivo y un diseño no experimental transversal. Las hipótesis se orientan a verificar el conocimiento sobre la identidad visual corporativa de la UPNFM, las variables principales destacan la importancia de la identidad visual, factores la generan y la aplicación del Manual de identidad visual. La población participante incluyó a directivos y docentes, siendo parte de una muestra seleccionada mediante métodos no probabilísticos. Los datos se recolectaron por medio de entrevistas semiestructuradas y encuestas.

Resultados representativos de estudio cuantitativo a docentes y estudiantes de la UPNFM-CURSPS

Pertinencia de la proyección de la identidad visual

La figura 1 muestra la percepción de los profesores sobre la relevancia de la identidad visual de la UPNFM en los procesos de divulgación y comunicación. Según los datos recopilados, un porcentaje considerable de docentes (26,8% y 39,4%) considera relevante la proyección de la institución a través de su identidad visual. Este resultado sugiere una fuerte aceptación y entendimiento positivo de la imagen institucional entre la gran parte del cuerpo docente. Esto implica que la percepción favorable de la identidad visual puede influir en la conexión emocional y el sentido de pertenencia de los profesores con la institución. Por otro lado, un 22,5% de los encuestados se mantiene neutral sobre la pertinencia de la identidad visual, mientras que un porcentaje menor (7% y 4,2%) no considera adecuada la proyección visual de la institución. Estos resultados podrían indicar áreas de mejora o discrepancias en la percepción sobre la identidad visual de la UPNFM, (Perozo, 2006) sugiere que,

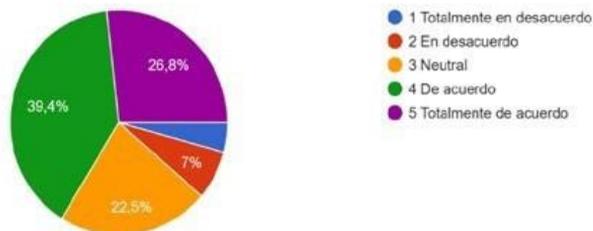
Las instituciones de educación superior se han percatado de la efectividad de los planes comunicacionales encuadrados en su filosofía de gestión, considerando la cultura y la identidad como base fundamental, a fin de generar políticas y estrategias comunicacionales cónsonas con el quehacer de la institución y su repercusión en la sociedad. (p.364)

La percepción general positiva de una parte significativa de los profesores sobre la identidad visual de la UPNFM sugiere una conexión emocional y un entendimiento favorable de la imagen institucional. No obstante, los puntos neutros y las opiniones desfavorables señalan áreas para mejorar la comunicación visual y la cohesión institucional.

FIGURA I. Pertinencia de la proyección de la identidad visual

6. ¿Considera pertinente la forma en que la UPNFM se proyecta por medio de su identidad visual corporativa?

71 respuestas



Nota: La figura refleja la opinión de la muestra respecto a la pertinencia en la forma en que la UPNFM se proyecta por medio de su identidad visual corporativa.

Sentido de pertenencia

El análisis de la figura 2 revela que al cuestionar a los docentes sobre si el uso de vestimenta con logos o isologos de la UPNFM genera un sentido de pertenencia, un 64.8% afirma estar totalmente de acuerdo, mientras que un 25.4% muestra acuerdo con esta afirmación. En contraste, solo un 1.4% manifiesta estar en total desacuerdo con la premisa. Y es que es así como grandes marcas generan ese sentido de apego con sus públicos por medio de diversas indumentarias que ayudan a identificar la marca lo que en publicidad se llama merchandise (indumentaria). Ya lo dicen teóricos como (Aaker, 1995), en su trabajo sobre la gestión de marcas, donde resalta cómo la identidad de la marca contribuye a la creación de vínculos emocionales con los consumidores, lo cual podría relacionarse con la influencia de la indumentaria en el sentido de pertenencia a la marca.

Valoración como docente de la imagen institucional

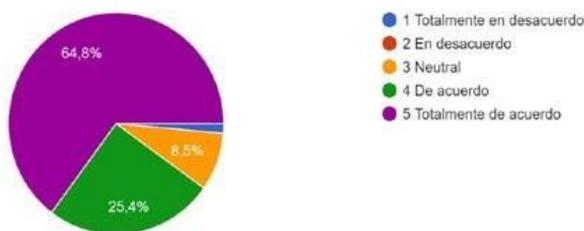
El análisis de las respuestas de los docentes respecto a si consideran reflejar adecuadamente la imagen institucional de la UPNFM ante la comunidad educativa y en general muestra una percepción mayoritariamente positiva en la figura 3. La gran mayoría, aproximadamente el 81,7% (31% totalmente de acuerdo y 50,7% de acuerdo), siente que refleja adecuadamente la imagen institucio-

nal. Un 15,5% permanece neutral en su percepción, evidenciando una falta de definición o indecisión en su autoevaluación. Los reducidos porcentajes de docentes que se sienten en desacuerdo con respecto a la proyección de la imagen institucional (un 1.4% en desacuerdo y 1.4% totalmente en desacuerdo) señalan una minoría que no se siente alineada con la identidad institucional. En ese contexto autores como (Fombrum, 2018) quien se centra en la reputación corporativa, estos resultados podrían interpretarse como una imagen positiva de la institución proyectada por la mayoría de los docentes.

FIGURA 2. Sentido de pertenencia

11. ¿Considera que al utilizar vestuario con los logos o isologos de la UPNFM, se genera un sentido de pertenencia con la institución?

71 respuestas



Nota: La figura refleja si la muestra considera que se genera un sentido de pertenencia con la institución al utilizar vestuario con los logos o isologos de la UPNFM.

Valoración como docente de la imagen institucional

El análisis de las respuestas de los docentes respecto a si consideran reflejar adecuadamente la imagen institucional de la UPNFM ante la comunidad educativa y en general muestra una percepción mayoritariamente positiva en la figura 3. La gran mayoría, aproximadamente el 81,7% (31% totalmente de acuerdo y 50,7% de acuerdo), siente que refleja adecuadamente la imagen institucional. Un 15,5% permanece neutral en su percepción, evidenciando una falta de definición o indecisión en su autoevaluación. Los reducidos porcentajes de docentes que se sienten en desacuerdo con respecto a la proyección de la imagen institucional (un 1.4% en desacuerdo y 1.4% totalmente en desacuerdo) señalan una mi-

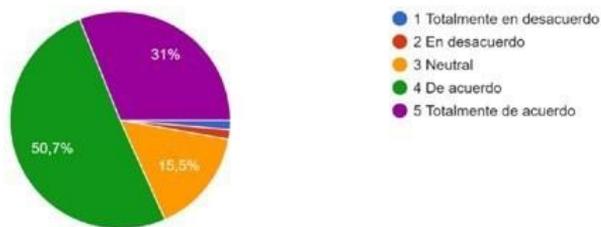
noría que no se siente alineada con la identidad institucional. En ese contexto autores como (Fombrum, 2018) quien se centra en la reputación corporativa, estos resultados podrían interpretarse como una imagen positiva de la institución proyectada por la mayoría de los docentes.

La reputación corporativa se relaciona estrechamente con la percepción y la proyección de una identidad institucional sólida y positiva. Por otro lado, cuando hablamos de imagen no solo nos referimos de lo físico, sino que van otros elementos intrínsecos y es que autores como, (Mehrabian, 1971) conocido por su investigación en la comunicación no verbal, señala que las acciones y el comportamiento no verbal pueden influir en la percepción de las personas. En este sentido, el alto porcentaje de docentes que se sienten reflejando adecuadamente la imagen institucional podría estar asociado con su comportamiento, actitudes y acciones hacia los estudiantes de la institución.

FIGURA 3. Valoración como docente en cuanto a la imagen institucional

16. ¿Considera que usted como docente de la UPNFM, refleja la imagen institucional de manera adecuada ante la comunidad educativa y general?

71 respuestas



Nota: La figura indica si la muestra como docente de la universidad refleja la imagen institucional de forma adecuada ante la comunidad educativa y general.

Resultados cualitativos

Importancia de la imagen institucional

Las respuestas de los directivos sobre la importancia de la imagen institucional dentro del marco del plan estratégico institucional se relacionan significativamente con el pensamiento de (Sotomayor,

2019) “La imagen de marca se ancla a constructos ya consolidados en la mente de las personas, por medio de las características y atributos actitudinales que le dan personalidad para que se infieren en la imagen de marca y así constituirla en la interpretación pública de la personalidad de la marca”. (p.4)

Las respuestas de los directivos refuerzan esta idea. Por ejemplo, E.1 reconoce la importancia de la comunicación, la evaluación externa que destaca la necesidad de organizar la imagen institucional, y el acompañamiento oportuno realizado por la dirección de comunicación para fortalecer los elementos visuales representativos de la universidad.

E.4 subraya que, en la sociedad actual, dominada por la percepción visual, una imagen sólida genera un sentido de pertenencia y es vital para la proyección de la universidad en la sociedad.

Esto coincide con la idea de cómo la percepción visual impacta en la decisión de los futuros estudiantes al evaluar una institución.

Las respuestas, en conjunto, resaltan la relevancia de la imagen institucional como un elemento transversal dentro del plan estratégico, enfatizando cómo esto impacta en la percepción y la identificación de los estudiantes y el público con la institución.

Familiarización con el manual imagen institucional de la UPNFM

Los entrevistados manifiestan una participación activa en la actualización de la identidad visual, indican que han estado involucrados en el proceso de socialización y se sienten comprometidos en la actualización de la identidad visual de la institución, y es que “para lograr una personalidad pública reconocible es necesario establecer las normas que unifiquen y regulen el uso de la identidad visual y de la comunicación corporativa. Se trata, por lo tanto, de crear un patrón de normas corporativas” (LLorente, 2014, p.21)

Por otro lado, respecto a la socialización del manual se ha realizado por medio del correo institucional y capacitaciones, esto demuestra un enfoque de difusión del manual entre el personal directivo y otros involucrados en la institución.

Los entrevistados mencionan aspectos claves del manual, resaltan el uso de logotipos y el significado de los colores, esto im-

plica una comprensión profunda de la importancia de estos elementos de la identidad visual.

Se evidencia un compromiso activo por parte del personal directivo en la actualización y la aplicación del manual de identidad visual corporativa de la UPNFM. La capacitación, la socialización y la comprensión de los elementos clave del manual son factores importantes para mantener una imagen institucional coherente en todos los centros regionales. Sin embargo, existen desafíos en la implementación que requieren atención continua.

Conclusiones

La mayoría de directivos y docentes expresan que la identidad visual de la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, tiene un valor muy significativo para cada uno de ellos, indican que esta se convierte en una “bandera” institucional que ayuda a crear conexión e identidad interna como externa, y que es necesario seguir fortaleciéndola para que su crecimiento sea horizontal y pueda abarcar la mayor cantidad de personas y que su reflejo ante la sociedad sea un más marcado.

La estandarización de elementos con coherencia refiriéndose a los logos de todas las carreras y cualquier otro elemento visual propio de la institución ya que eso es esencial para mantener una línea visual coherente en la institución, indican que al realizar esto no solo están planteando una uniformidad estética si no una transmisión de un mensaje que refleja unidad y fortaleza la identidad institucional.

Se evidencia que los directivos y docentes han sido capacitados para el uso del manual de identidad visual de la institución, esto permite la construcción de una identidad sólida para la Universidad, reflejándose este aspecto en todos los elementos utilizados en sus prácticas docentes.

Referencias

- Aaker, D. (1995). *Building strong Brands Construyendo marcas fuertes*. Prensa Libre .
- Capriotti, P. (2009). *Branding Corporativo*. Andros Impresores.
- Costa, J. (2000). *Identidad Corporativa*. Trillas.
- Encinas, M. (2010). *Encinas, M. (2010). Identidad visual corporativa para la empresa: Stars & Co*. Instituto Tecnológico de Sonora .
- Fernández, A. Hellin, P.A.(2019). La gestión estratégica de la identidad visual en las organizaciones con mejor reputación. *Revista Internacional de Relaciones Públicas*, 9(17), 97-116.<https://doi.org/10.5783/revrrpp.v9i17.578>
- Flores, M. (2012). *Gestión institucional en educación a distancia*. UDG Virtual.
- Fombrum, C. (2018). *Reputation: Realizing Value from the Corporate Image*. Harvard Business School Press.
- García, M. (2001). *La imagen de empresa como factor determinante en la elección de operador: identidad y posicionamiento de las em-presas de comunicación móviles*. Universidad de Cantabria.
- Llasera, J. (2020). *Hey Jaime*. <https://imborrable.com/blog/identidad-visual/>
- Llorente, J. (2014). *Técnicas de diseño gráfico corporativo*. Editorial CEP.
- Mehrabian, A. (1971). *Mensaje Silencioso*. Wadsworth .
- Pacheco, G. (2017). *Branding Corporativo Marca la diferencia*. Mar Abierto
- Pepe, A. I. (2011). Identidad e Imagen Organizacional.*Revista Dixit*, (14), 18-27
- Pérez, L. (2010). Identidad e imagen corporativas: revisión conceptual e interrelación. *Revista Teoría y Praxis* (7), 09-34.
- Perozo, G. (2006). La gestión comunicacional basada en la cultura organizacional e identidad corporativa de la UNA. *Revista de Ciencias Sociales*, XII(2), 363-376.
- Sotomayor, A. L. (2019). *La identidad de marca y su importancia para el sentido de pertenencia a instituciones educativas: caso universidad privada del distrito federal*. Universidad Simon Bolivar.

- Takaki, M. (2015). La gestión de la identidad corporativa en la Universidad: análisis y consecuencias desde la perspectiva del profesorado. *Revista Europea de Dirección*, 8. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1019683814000419>
- Ulloa, M. L. (2015). *Identidad corporativa para el posicionamiento de*. Universidad Técnica de Ambato.

Capítulo 15

Rankings acadêmicos: tensões teóricas e trajetória na educação superior brasileira^{1,2}

Rankings académicos: tensiones teóricas y trayectoria en la educación superior brasileña³

Edivaldo Cesar Camarotti Martins
Pontificia Universidade Católica de Campinas
Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-7231-017X>
edivaldoccmar-tins@gmail.com

Adolfo Ignacio Calderón (Asesor de tesis)
Pontificia Universidade Católica de Campinas
Brasil
<https://orcid.org/0000-0001-6534-2819>
adolfo.ignacio@puc-campinas.edu.br

-
- 1 Derivado da tese intitulada “Rankings acadêmicos e governança universitária: Mapeamento e tendências da literatura científica brasileira” para obtenção do grau de Doutor no Programa de Pós-graduação em Educação. Defendida em 29/06/2023.
 - 2 Derivado de la tesis titulada “Rankings Académicos y Gobernanza Universitaria: Mapeo y Tendencias en la Literatura Científica Brasileña” para obtener el título de Doctor en el Programa de Posgrado en Educación. Defendido el 29/06/2023.
 - 3 O presente estudo foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001. Engloba-se no projeto de pesquisa intitulado: Doutorados Profissionais na área de Tecnologias Habilitadoras (inteligência artificial, internet das coisas, materiais avançados, biotecnologia e nanotecnologia): tendências em universidades de classe mundial contextualizadas nos rankings acadêmicos internacionais, processo nº 313514/2020-8, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), sob coordenação do Dr. Adolfo-Ignacio Calderón.

Resume

O objetivo deste capítulo, de cunho teórico, realizado desde uma abordagem empírico racional, é explorar as tensões teórico-epistemológicas existentes na compreensão dos rankings acadêmicos, índices e tabelas classificatórias, no contexto da trajetória desses instrumentos de avaliação externa na educação superior no Brasil. Para a realização deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, selecionando-se um conjunto de obras, da literatura nacional e internacional, que abordam diretamente a temática dos rankings acadêmicos, e focam especificamente no surgimento, na expansão e nas implicações dos rankings na educação superior nos âmbitos nacionais e internacionais. As informações coletadas foram analisadas a partir de quatro aspectos específicos: a) tensões teórico-epistemológicas; b) rankings governamentais; c) rankings do setor privado; d) implicações dos rankings acadêmicos na governança universitária. O estudo evidencia que, apesar dos conflitos e das tensões teórico-epistemológicas existentes, os rankings acadêmicos vêm ganhando legitimidade como instrumentos de avaliação externa das Instituições de Educação Superior e do Sistema Brasileiro de Educação Superior.

Palavras-chave: Rankings acadêmicos. Avaliação da Educação Superior. Educação Superior.

Resumen

El objetivo de este capítulo, de carácter teórico, realizado desde un enfoque empírico racional, es explorar las tensiones teórico-epistemológicas que existen en la comprensión de los rankings, índices y tablas de clasificación académicos, en el contexto de la trayectoria de estos instrumentos de evaluación externa en la educación superior en Brasil. Para realizar este estudio, se realizó una investigación bibliográfica, seleccionando un conjunto de trabajos, de la literatura nacional e internacional, que abordan directamente el tema de los rankings académicos, y se centran específicamente en el surgimiento, en la expansión e implicaciones de los rankings en educación superior a nivel nacional e internacional. La información recolectada fue analizada a partir de cua-

tro aspectos específicos: a) tensiones teórico-epistemológicas; b) clasificaciones gubernamentales; c) rankings del sector privado; d) Implicaciones de los rankings académicos en la gobernanza universitaria. El estudio muestra que, a pesar de los conflictos y tensiones teórico-epistemológicas existentes, los rankings académicos vienen ganando legitimidad como instrumentos de evaluación externa de las Instituciones de Educación Superior y del Sistema Brasileño de Educación Superior.

Palabras clave: Rankings académicos. Evaluación de la Educación Superior. Educación Universitaria.

Introdução

A criação de rankings acadêmicos internacionais ao longo dos anos 2000, tais como o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), mais conhecido como ranking da Universidade de Shanghai, assim como o *World University Rankings*, produzido pelo *Times Higher Education Suplemente* (THEs) do influente jornal inglês *The Times*, o *QS World University Rankings*, da Corporação *Quacquarelli Symonds* (QS) e o *Webometrics Ranking of World*, do *Cybermetrics Lab*, da Espanha, entre outros, em suas versões mundiais e regionais, contribuíram para a expansão da cultura do ranqueamento na avaliação externa da educação superior no Brasil e no mundo (Lourenço & Calderón, 2015).

Nesse contexto, no Brasil a cultura do ranqueamento se fortalece não somente pela existência de tabelas classificatórias aqui denominadas como rankings acadêmicos produzidos por organizações editoriais do setor privado, como por exemplo, o Ranking Universitário Folha (RUF), criado, em 2012, pelo jornal de grande circulação Folha de S. Paulo e o rating Guia da Faculdade, criado em 2018 pelo jornal, também de grande circulação, O Estado de São Paulo, mas também por ratings governamentais promovidos pelo setor público, a partir dos resultados das avaliações governamentais realizadas por meio do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

O objetivo deste capítulo, de cunho teórico, realizado desde uma abordagem empírico racional, é explorar as tensões teóri-

co-epistemológicas existentes na compreensão dos rankings acadêmicos, no contexto da trajetória desses instrumentos de avaliação externa na educação superior no Brasil, que juntamente com Chile, México e Espanha, formam um reduzido grupo de nações da região ibero-americana que possuem rankings acadêmicos nacionais produzidos pelo setor privado (Calderón, França & Gonçalves, 2017).

Convém destacar que, neste estudo, adota-se o termo rankings acadêmicos para fazer referência a diversas formas de tabelas classificatórias de universidades e cursos, que englobam rankings ou ratings (Garcia Ruiz, 2023; Pinho, 2023). Nos rankings, as Instituições de Educação Superior (IES) ou os cursos são classificados hierarquicamente, do melhor ao pior desempenho, ficando em uma posição específica, com reduzida possibilidade de empate. Nos ratings, IES ou cursos são classificados e/ou enquadrados em segmentos/faixas de qualidade, não sendo possível distinguir, dentro do grupo, se um é melhor que outro, uma vez que estão na mesma faixa.

Para a realização deste estudo, foi realizada uma revisão da literatura, selecionando-se um conjunto de obras, da literatura nacional e internacional, que abordam diretamente a temática dos rankings acadêmicos, e focam especificamente no surgimento, na expansão e nas implicações dos rankings na educação superior nos âmbitos nacionais e internacionais. As informações coletadas foram analisadas a partir de quatro aspectos específicos: a) tensões teórico-epistemológicas; b) rankings governamentais; c) rankings do setor privado; d) implicações dos rankings acadêmicos na governança universitária.

O estudo realizado evidencia que, apesar dos conflitos e das tensões teórico-epistemológicas existentes, os rankings acadêmicos vêm ganhando legitimidade como instrumentos de avaliação externa das IES e do Sistema Brasileiro de Educação Superior.

Rankings acadêmicos: Tensões teórico-epistemológicas

As reformas implantadas nos sistemas nacionais de educação, e ocorridas a partir da década de 1990 podem ser entendidas sob duas racionalidades, principalmente no contexto educacional brasileiro.

Na primeira delas, há um emergente grupo de pesquisadores que, desde uma perspectiva empírico racional, enquadrada no paradigma do consenso (Calderon & França, 2018), que as analisam sob a ótica da garantia do acesso, da permanência e da equidade educacional, que considera que as avaliações institucionais são elementos que permitem diagnosticar e aferir se os sistemas, redes de ensino e instituições educacionais estão efetivamente garantindo aos estudantes uma educação de qualidade.

Na segunda, há uma parcela hegemônica de autores que consideram que, a partir de abordagens críticas ou sociocríticas, no paradigma do conflito (Calderon & França, 2018), diante da massificação do acesso em todos os níveis e modalidades de ensino, ocorrida a partir da década de 1990, o Estado não conseguiu dar conta de sua tarefa constitucional de prover e garantir o direito à educação de qualidade social. Com isso, implementou uma série de ações que ampliou a participação da iniciativa privada na oferta da educação escolar, principalmente na educação superior.

Nessa segunda visão, em detrimento do seu papel de provedor, o Estado passou a exercer a função de avaliador, que regula e controla os sistemas de ensino por meio de políticas e ações neoliberais, pautadas excessivamente em resultados quantitativos, no ranqueamento e na competição entre IES, dentro da chamada administração gerencial da Nova Gestão Pública, desconsiderando os aspectos qualitativos que são fundantes na área da Educação.

Ancorados na primeira racionalidade, os rankings acadêmicos ganharam popularidade, pois fornecem informações objetivas de modo simples e preciso, permitindo que a população consiga visualizar e entender os resultados das avaliações da qualidade das instituições educacionais.

O sucesso dos rankings acadêmicos alimenta-se do fato de que os usuários dos serviços educacionais, isto é, os estudantes e suas famílias, buscam justamente informações rápidas, objetivas e confiáveis sobre a qualidade das instituições educacionais onde pretendem estudar ou matricular seus filhos.

O fato é que, mesmo existindo tensões teórico-epistemológicas decorrentes desse antagonismo entre abordagens teóricas sobre avaliação institucional e rankings acadêmicos, não é mais possível imaginarmos o mundo sem os rankings, sejam eles cons-

truídos a partir de avaliações do governo, sejam eles produzidos pelo setor privado, pois eles vieram para ficar (Marginson, 2014), e, como afirma Altbach (2012), conseguiram alcançar uma espécie de status icônico na era da globalização, da *accountability* e do *benchmarking*.

Conforme Hazelkorn (2013), os rankings se tornaram uma obsessão mundial, e se consolidaram como um, dentre inúmeros instrumentos possíveis para se comparar o desempenho institucional ou fornecer maior transparência de dados sobre as instituições de ensino e informações dos cursos para a sociedade. Então, apesar das contundentes críticas realizadas por pesquisadores, acadêmicos e autoridades universitárias de diversos países, o impacto dos rankings na educação superior é cada vez mais perceptível em todo o mundo (García de Fanelli & Pita Carranza, 2018).

Apesar das ferrenhas críticas que os rankings acadêmicos recebem de pesquisadores do campo educacional e da existência dessas tensões teórico-epistemológicas, a expansão da cultura do ranqueamento no Brasil ampliou a produção do conhecimento sobre os rankings acadêmicos, e a temática passou a ser incorporada paulatinamente em estudos realizados por grupos de pesquisa vinculados aos programas de pós-graduação *Stricto sensu* de instituições brasileiras (Calderon & França, 2018; Martins, 2023). Pesquisadores mais alinhados com a primeira racionalidade, mesmo considerando a importância das avaliações e dos rankings acadêmicos, também se utilizam de determinados fundamentos teóricos críticos para analisar contextos, principalmente no que se refere às fragilidades metodológicas e dos indicadores utilizados pelos rankings acadêmicos. Analogamente, há pesquisadores com abordagens sociocríticas que, mesmo criticando as avaliações estandardizadas e os rankings acadêmicos, também acenam para a importância das avaliações sistêmicas enquanto mecanismos de garantia de padrões mínimos de qualidade.

Rankings na avaliação governamental do ensino superior

De acordo com Cavalcanti, Alaniz e Oliveira (2015), as primeiras propostas de avaliação do ensino superior brasileiro foram formuladas na década de 1960, com a reforma da educação superior

realizada pelo regime militar, sob a justificativa da necessidade de se prestar contas à sociedade sobre os investimentos realizados na oferta dos serviços educacionais.

Entretanto, os primeiros programas sistemáticos de avaliação da qualidade da educação superior surgiram no Brasil durante a década de 1980. Sem se tornar um sistema nacional de avaliação, o primeiro deles foi o Programa de Avaliação da Reforma Universitária (PARU), criado em 1983 e que perdurou por apenas três anos. No ano de 1993 o governo federal criou o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB), que, embora também tenha tido uma curta duração, teve como mérito legitimar a cultura da avaliação da educação superior no país.

Mas, foi o Exame Nacional de Cursos (ENC), também chamado de Provão, implantado pelo governo federal no ano de 1995, e aplicado pela primeira vez no ano de 1996, que rompeu com uma cultura de avaliação ainda incipiente, de natureza processual, formativa e emancipatória, centrada nas especificidades de cada instituição ao colocar ênfase na avaliação por resultados, no desempenho dos estudantes. Dessa forma, iniciou-se uma tendência que perpassou pelos governos que passaram pelo Palácio do Planalto, estabelecendo um modelo de avaliação classificatória, objetivando construir bases para a fiscalização, a regulação e o controle por parte do Estado.

Diante do crescimento contínuo do sistema de educação superior no Brasil, no ano de 2004, o governo brasileiro instituiu o SINAES “com o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das instituições de educação superior, dos cursos de graduação e do desempenho acadêmico de seus estudantes” (Presidência da República, 2004, p. 3).

Apesar de todo amparo teórico-conceitual utilizado pelo governo para sustentar a criação do SINAES, que inicialmente propunha eliminar os princípios neoliberais presentes no Provão, vigente durante os mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), e utilizar-se de um modelo de avaliação formativa e emancipatória, o que de fato ocorreu foi que, com a criação Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) em 2004, do Conceito Preliminar de Cursos (CPC) e do Índice Geral

de Cursos (IGC) no ano de 2008, durante o governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), o SINAES consolidou um modelo de avaliação inicialmente proposto pelo Provão, de natureza regulatória e classificatória, que permite a produção de rating. No geral, seja no ENADE, no CPC ou no IGC, o governo utiliza uma escala de qualidade, classificando as IES ou cursos de 1 a 5, variando da pior (conceito 1) à melhor qualidade (conceito 5), sendo que os conceitos 1 e 2 são indicadores que representam conceito de qualidade insuficiente. Convém destacar que o IGC é um indicador de qualidade dos cursos de graduação, mestrado e doutorado de uma IES. O CPC é um indicador específico da qualidade dos cursos de graduação, sendo o ENADE um exame que avalia o desempenho dos estudantes. Depois de ter passado por dois governos de presidentes de partidos políticos tradicionalmente opostos, o sistema de avaliação da educação superior construído pelo governo federal brasileiro culminou em uma abordagem de perspectiva classificatória, concorrencial e reguladora, gerando listas classificatórias, hipervalorizando a concorrência entre instituições e a divulgação de rankings acadêmicos (Calderón, Poltronieri & Borges, 2011).

Para Dias Sobrinho (2008), os critérios e procedimentos avaliativos utilizados pelo governo são excessivamente controladores e tecnicistas, e conseqüentemente sem relevância social para as comunidades educativas, principalmente por não conseguirem atingir o conceito de pertinência local e relevância social. Para o referido autor, o SINAES coloca ênfase no ranqueamento, que ganhou destaque no mundo empresarial norte-americano, no contexto do *benchmarking*, e tinha como propósito atender os interesses de administradores de empresas e de formuladores de políticas, e não propriamente de educadores.

De acordo com Azevedo (2023), nas avaliações baseadas em *benchmarking*, os critérios avaliativos tendem a ser regulamentados por agências de avaliação, que, em geral, são produtoras de classificações, critérios de performance e medidas de qualidade. Nesse contexto, as massivas críticas da comunidade científica decorrem, fundamentalmente de abordagens teóricas que consideram que a avaliação da educação superior promovida pelo governo brasileiro está sustentada a partir de uma racionalidade gerencialista em que a punição, a competitividade e o ranqueamento

de instituições ganharam centralidade, consolidando indicadores de desempenho que são mecanismos de controle da qualidade, na medida em que passaram a determinar os padrões mínimos de qualidade, sem considerar o contexto das IES.

Mas, apesar da forte crítica predominante no campo educacional em relação ao SINAES e aos ranqueamentos decorrentes dos usos dos resultados das avaliações institucionais, encontramos pesquisas que indicam que as IES podem se aperfeiçoarem por meio do *benchmarking*, comparando seus processos internos aos de outras instituições, identificando pontes fortes e pontos fracos, e, conseqüentemente melhorando “seu processo de reflexão e definição dos seus objetivos, metas, políticas e estratégias institucionais” (Terra, 2017, p. 53).

Dentro dessa racionalidade mais sistêmica, os resultados do SINAES, mesmo com as suas limitações, identificam “mérito e valor das instituições, áreas, cursos e programas, nas dimensões de ensino, pesquisa, extensão, gestão e formação” (Cavalcanti & Guerra, 2020, p. 366), fornecendo subsídios sobre a situação da oferta do ensino superior no Brasil tanto para as instituições avaliadas quanto para o Estado.

Nessa ótica, pesquisadores que abordam a avaliação da educação superior desde abordagens empírico racionais, destacam que o fenômeno dos rankings governamentais, construídos a partir dos resultados das avaliações institucionais do SINAES, ganharam consenso e notoriedade, e estimularam a concorrência para a melhoria da qualidade da educação superior, ainda que não possam ser ignoradas todas as fragilidades desses instrumentos de avaliação (Calderón, Poltronieri & Borges, 2011).

Os estudos que abordam os rankings acadêmicos promovidos com as avaliações realizadas pelo governo brasileiro, analisados neste capítulo, sinalizam que, hegemonicamente, o que prevalece são ferrenhas críticas ao sistema de avaliação da educação superior consolidado no Brasil. São abordagens que se fundamentam em teorias sociocríticas, que, em geral, apontam que as inovações neoliberais nas políticas educacionais brasileiras reforçaram o gerencialismo da Nova Gestão Pública na avaliação da educação superior, que passou a ser baseada no produtivismo acadêmico, no atingimento de metas e no *accountability*, reduzindo a admi-

nistração pública à governança por indicadores, benchmarking e a disseminação de manuais de boas práticas.

Rankings acadêmicos do setor privado

Mesmo antes do Estado consolidar o seu papel de avaliador e regulador da educação superior com o SINAES, os rankings acadêmicos da educação superior já haviam surgidos no Brasil. No setor privado, desde o início da década de 1980 existia experiência de ranqueamento de IES. Trata-se do ranking Melhores Faculdades, editado anualmente desde o ano de 1982, por 19 anos seguidos, pela revista masculina Playboy, que classificava cursos de graduação e possuía metodologia baseada, principalmente, em pesquisa de opinião com chefes de recursos humanos de grandes empresas e com diretores dos cursos avaliados (Calderón, Matias & Lourenço, 2014).

Além do ranking elaborado pela revista Playboy, existia no Brasil o Guia do Estudante, da Editora Abril, rating realizado anualmente, desde o ano de 1984 até o ano de 2018. De acordo com Lourenço e Calderón (2015), “ao longo de seus 25 anos de existência o Guia do Estudante passou por uma série de mudanças em termos metodológicos” (p. 193), selecionava as melhores universidades do país e classificava os cursos superiores de graduação por meio de três conceitos: bom, muito bom ou excelente, atribuindo, respectivamente 3, 4 ou 5 estrelas aos cursos avaliados.

Até o momento da elaboração deste capítulo, constata-se a existência de três importantes rankings acadêmicos em vigência. Com a extinção do Guia do Estudante, em 2018 foi criado, pela equipe técnica responsável pelo Guia do Estudante, o rating Guia da Faculdade, promovido pelo jornal O Estado de São Paulo, mais conhecido como Estadão, em parceria com a organização Quero Educação, startup da área da educação. A primeira edição do ranking foi divulgada no ano de 2019. De modo muito semelhante ao Guia do Estudante, o ranking classifica cursos superiores de graduação por meio de conceitos, gerados a partir de notas atribuídas pelos avaliadores. São três as dimensões avaliadas: projeto pedagógico, corpo docente e infraestrutura. Os conceitos

utilizados para classificar os cursos são: a) 5 estrelas – para excelente; b) 4 estrelas – para muito bom; c) 3 estrelas – para bom; d) Não estrelado – para cursos que não obtenham pelo menos 3 estrelas; e) Sem nota – para curso que não obtenha o mínimo de notas para ser avaliado. Em 2016 foi criado o Ranking Nacional de Universidades Empreendedoras, organizado pela Confederação Brasileira de Empresas Juniores (Brasil Júnior), com o patrocínio de grandes empresas brasileiras, como por exemplo o Banco Bradesco. Buscando evidenciar boas práticas de empreendedorismo e inovação de IES, a metodologia do ranking possui três dimensões: comunidade acadêmica; ecossistema favorável e desenvolvimento da sociedade. Cada dimensão é avaliada a partir de seis indicadores: 1) cultura empreendedora, 2) inovação, 3) extensão, 4) infraestrutura, 5) internacionalização e, 6) capital financeiro.

De forma complementar aos outros dois rankings mencionados, um relevante ranking acadêmico privado do Brasil, promovido pela Folha de S. Paulo, é o RUF, que anualmente produz rankings de universidades e de cursos de graduação. Criado no ano de 2012, teve uma pausa no período da pandemia, entre os anos de 2020 e 2022, e foi retomado no ano de 2023. É um ranking acadêmico que se caracteriza por possuir perfil bastante semelhante ao de influentes rankings internacionais, como por exemplo, o *Academic Ranking of World Universities* (ARWU), o *Times Higher Education Rankings* (THE) e o *QS World University Rankings* (QS), pois adota na sua metodologia de avaliação muitos dos indicadores utilizados por esses rankings internacionais, mas contextualizados para os cenários locais (Rebello, 2022). Especificamente, no que diz respeito às universidades, estas são avaliadas a partir de cinco dimensões: pesquisa científica, internacionalização, inovação, qualidade do ensino e avaliação do mercado de trabalho.

O RUF utiliza indicadores que sustentam a qualidade das Universidades de Classe Mundial (UCM), uma espécie de *status* de excelência no mercado global de educação superior. De acordo com Salmi (2009), as UCM são universidades reconhecidas internacionalmente pela superioridade de seus resultados e desempenho nos influentes e famosos rankings acadêmicos, sendo

a maioria delas procedentes de um reduzido número de países predominantemente anglo-saxões, como os EUA e Reino Unido. De acordo com o referido autor, as principais características das UCM são: alta concentração de talentos, excelência em pesquisa, capacidade de atrair e reter talentos; infraestrutura adequada, bibliotecas e laboratórios apropriados, financiamento disponível para apoiar a pesquisa e o ensino, dentre outras funções inerentes a uma universidade.

Vanz, Dominique, Lascurain Sánchez, e Sanz Casado (2018) apontam que, apesar dos inúmeros desafios enfrentados, principalmente no que se refere ao impacto das publicações científicas, o desempenho das universidades brasileiras, considerando o conjunto dos países ibero-americanos, nesses influentes rankings internacionais, é bom, destacando-se o desempenho de seis universidades: Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Universidade Estadual Paulista (UNESP).

Para Marcovitch (2019), esses influentes rankings estabeleceram “uma saudável disputa por excelência, na qual se confrontam as maiores e melhores universidades do mundo” (p. 9). Para o referido autor, as universidades que simplesmente ignorarem o fenômeno dos rankings, terão de lidar com problemas futuros.

A análise das obras que abordam os rankings promovidos pelo setor privado e os rankings internacionais, mostrou que, apesar das críticas existentes, de que os rankings promovem a competição entre as universidades, e de que suas metodologias não conseguem captar por completo as especificidades das instituições, há uma espécie de consenso entre os pesquisadores de que os rankings vieram para ficar, e que as universidades não podem simplesmente ignorá-los, pois, conforme Vanz (2018), “o rápido crescimento e aceitação dos rankings pela sociedade constitui a prova de seu valor” (p. 84).

Implicações dos rankings acadêmicos na governança universitária

Ao abordar o estado da questão sobre as implicações dos rankings acadêmicos globais na educação superior, Gonçalves e Calderón (2017) identificaram, a partir de análise da literatura internacional, três grandes grupos de implicações: governança e autonomia; qualidade e produtividade; internacionalização e competição. Considerando os objetivos deste capítulo, destacamos que os autores apontaram que os rankings acadêmicos estão influenciando a governança universitária, principalmente em função do foco que os governos têm dado ao desempenho das universidades em rankings, com o direcionamento de recursos para pesquisas nas universidades mais bem classificadas.

Sobre o conceito de governança universitária adotada, concordamos com Brunner (2011), que aponta que a governança universitária é a maneira pela qual as IES são organizadas e operacionalizadas internamente, do ponto de vista do seu governo e da sua Gestão, e suas relações com entidades e atores externos, com vistas a garantir os objetivos do ensino superior. As evidências internacionais sinalizam claramente que os rankings acadêmicos estão afetando diretamente os processos decisórios dos agentes internos das IES, assim como das entidades e dos atores externos (García de Fanelli; Pita Carranza, 2018).

Para Righetti (2016), ao se consolidarem, os rankings acadêmicos passaram a influenciar não só a tomada de decisão de alunos – para o qual foram inicialmente criados, mas a gestão das universidades e as políticas de ensino superior como um todo. De acordo com a referida autora, as pesquisas indicam que: 1) os reitores das universidades estão desejando melhorar o posicionamento das instituições em diferentes rankings; 2) os dirigentes das universidades estão monitorando os resultados de diferentes rankings acadêmicos; 3) há esforços institucionais para a contratação de docentes com premiação ou estrangeiros, com o objetivo de impactar os resultados da instituição em diferentes rankings; 4) as universidades promovem prêmios com bônus em dinheiro para docentes que tiverem produção científica de impacto (publicações em periódicos como *Nature* e *Science*) e; 5) os resultados

das universidades em rankings acadêmicos são utilizados com fins de marketing.

Conforme Wandercil, Calderón, Martins e Ferreira, (2019), a trajetória das pesquisas sobre as inter-relações entre rankings acadêmicos e governança universitária é relativamente recente no Brasil, pois o assunto passou a fazer parte de modo mais efetivo no debate acadêmico no Brasil na primeira metade da década de 2010, na medida em que os rankings acadêmicos começaram a ser utilizados como ferramentas de governança das universidades, influenciando o planejamento estratégico das instituições. A partir da análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), os autores apontaram a existência de ações institucionais de universidades brasileiras que priorizam o desempenho em rankings. São estratégias que vão desde ações de planejamento, monitoramento e gestão, até criação de estruturas internas, tais como escritórios, secretarias, coordenadorias e assessorias que possuem dentre a suas funções, a tarefa de lidar especificamente com rankings acadêmicos.

Wandercil (2019) evidenciou que, no universo das universidades católicas brasileiras, todas fazem uso dos resultados dos rankings acadêmicos para o fortalecimento da imagem institucional. Carvalho (2020) fez o mesmo apontamento ao analisar as mídias de universidades federais, e destacou a existência de investimentos das instituições na divulgação dos rankings para a população, pois, ao mesmo tempo que se tornam legítimos para a universidade, os rankings legitimam a universidade no campo acadêmico.

Para Wandercil, Calderón e Ganga-Contreras, (2021), os rankings acadêmicos vem consolidando uma cultura avaliativa nas universidades brasileiras, e colocaram maior ênfase e atenção na avaliação do desempenho dos estudantes e na *performance* nas classificações internacionais, juntamente com o aperfeiçoamento das políticas de *accountability*, métricas de produtividade, indicadores de produção científica, transparência na gestão universitária, e na gestão estratégica.

Entretanto, há autores críticos às implicações dos rankings acadêmicos na governança universitária, por considerar que os ranqueamentos favorecem a cisão entre ensino e pesquisa, na medida em que as IES podem priorizar as atividades de pesquisa

e publicações de alto impacto, tanto para receber mais recursos, quanto para conquistar melhores posições nos rankings acadêmicos, visto que eles privilegiam indicadores relacionados com as atividades de pesquisa (Barbosa, 2019; Guedes, 2015).

Essa necessidade mercadológica da publicação em periódicos de alto impacto, assentada no *publish or perish* (publique ou pereça – tradução nossa), tem alterado o modo de atuação dos pesquisadores, privilegiando a quantidade em detrimento da qualidade, e estimulando o chamado produtivismo acadêmico, que tem adoecido a atividade acadêmica no Brasil (Carvalho, 2017).

Para Ribeiro (2018), a busca pela excelência, pelo reconhecimento internacional e pela conquista do status de UCM tem impactado na missão das instituições de ensino, e impulsionado as IES a cada vez mais adotar a lógica da “competitividade empresarial”, promovendo o desenvolvimento econômico, investindo em pesquisa de ponta, por meio de parcerias com o setor produtivo. Com isso, o compromisso das universidades com o desenvolvimento social e cultural tende a ficar em segundo plano.

Pesquisas de autores que se fundamentam em obras de um dos grandes teóricos da educação superior no Brasil, José Dias Sobrinho, falecido no ano de 2022, tecem críticas ácidas em relação às implicações do SINAES na governança das universidades. Para esses autores, os ranqueamentos decorrentes dos resultados das avaliações do SINAES construíram uma concepção de educação baseada no livre mercado, transformando a educação em mercadoria (Arantes, 2022; Ferraz, 2022).

Como se pode observar, ao lado de abordagens que destacam aspectos positivos das implicações dos rankings acadêmicos, enquanto ferramentas que podem auxiliar os atores do processo educacional na avaliação institucional, e conseqüentemente, contribuir com a melhoria educacional, coexistem abordagens que enfatizam ou não desconsideram as inúmeras críticas aos referidos instrumentos de avaliação que estão impactando na educação superior do Brasil e do mundo.

Conclusões

Os rankings acadêmicos, inicialmente criados para auxiliar estudantes na escolha de cursos e instituições onde estudar, se popularizaram a partir dos anos 2000, ganharam notoriedade e adquiriram relevância social, principalmente porque, a partir das metodologias por eles adotadas, oferecerem informações rápidas, objetivas e confiáveis sobre a qualidade das instituições educacionais onde as pessoas pretendem estudar ou matricular seus filhos. Nessa ótica, apesar das tensões teórico-epistemológicas, decorrentes de duas racionalidades antagônicas e por vezes complementares no contexto da avaliação educacional no Brasil, indicarem que deve haver cautela na utilização dos resultados dos rankings no contexto educacional, a notável expansão dos rankings acadêmicos indica que seja fundamental compreender suas potencialidades e fragilidades, para que possam ser compreendidos a favor da melhoria educacional, e não serem entendidos como meros instrumentos de controle gerencial do governo, do mercado e das instituições de ensino.

Especificamente no que se refere ao Brasil, verificou-se que além de existir certa trajetória na cultura do ranqueamento, esta foi sendo fortalecida a partir da existência de rankings promovidos pelos setores público e privado, sendo que os rankings, atualmente existentes, tornam-se complementares na medida em que, cada um deles, utilizam diversos indicadores de qualidade, abordando diversos aspectos das atividades realizadas pelas universidades.

Referências

- Altbach, P. G. (2012). The globalization of College and University Rankings. *Change The Magazine of Higher Learning*, 44(1), 26–31. <https://doi.org/10.1080/00091383.2012.63600>
- Arantes, A. D. V. (2022). *Autoavaliação institucional na Universidade Estadual de Goiás: emancipatória ou regulatória?* [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. <http://icts.unb.br/jspui/handle/10482/44457>
- Azevedo, M. L. N. (2023). Governança educacional e benchmarking: Performatividade, indicadores e as chamadas “boas práticas” em tempos de plataformas digitais. In A. I. Calderón, M. Wandercil, D. M. R. Fonseca, & S. A. S. Vanz (Orgs.). *A construção de Universidades de Classe Mundial e rankings acadêmicos no espaço do ensino superior de língua portuguesa e em outras realidades do mundo*. (pp. 71–106). ANPAE
- Barbosa, M. L. O. (2019). Democratização ou massificação do Ensino Superior no Brasil? *Revista de Educação PUC-Campinas*. 24(2), 240-253. <http://dx.doi.org/10.24220/23180870v24n2a4324>
- Brunner, J. J. (2011). Gobernanza universitaria: tipología, dinámicas y tendencias. *Revista de Educación*, 355, 137-159. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:319232b-4ff6c-41d1-964a-b73e6c28da30/re35506-pdf.pdf>
- Calderón, A. I., & França, C. M. (2018). Rankings acadêmicos na educação superior: tendências da literatura ibero-americana. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 23(2), 448–466. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772018000200010>
- Calderón, A. I., França, C. M., & Gonçalves, A. (2017). Tendências dos rankings acadêmicos de abrangência nacional de países do espaço ibero-americano: os rankings dos jornais El Mundo, El Mercurio, Folha de São Paulo, Reforma e El Universal. *Eccos Revista Científica*, 44, 117-141. <https://doi.org/10.5585/eccos.n44.7943>
- Calderon, A. I., Matias, R. C., & Lourenço, H. S. (2014). Rankings na educação superior: As melhores faculdades do Brasil (1982-2000). *Estudos em Avaliação Educacional*, 25(57), 226-247. <https://doi.org/10.18222/eae255720142830>
- Calderón, A. I., Poltronieri, H., & Borges, R. M. (2011). Os rankings na educação superior brasileira: políticas de governo ou de Estado? *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 19(73), 813-826. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362011000500005>

- Carvalho, A. (2017). *Produção acadêmica docente na educação superior: exigência, necessidade e critério de qualidade*. [Tese de Doutorado, Universidade de Sorocaba]. <https://repositorio.uniso.br/entities/publication/7b8fa8d1-bbc1-4f90-b6f332cfb632b738>
- Carvalho, J. S. (2020). *Rankings acadêmicos nas universidades públicas federais: uma análise sob a perspectiva institucional*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Maringá]. <http://repositorio.uem.br:8080/jspui/>
- Cavalcanti, A. V., Alaniz, E. P., & Oliveira, M. E. N. (2019). Limites do Sinaes na perspectiva de gestores da educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, 30(74), 644–674. <http://dx.doi.org/10.18222/eae.v30i74.5870>
- Cavalcanti, L. M. R., & Guerra, M. G. G. V. (2020). Regulações da Educação Superior no Brasil: da Primeira República até o SINAES. *Debates em Educação*, 12(27), 352–369. <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n27p352-369>
- Dias Sobrinho, J. (2008). Qualidade, avaliação: do SINAES a índices. *Avaliação, Campinas; Sorocaba*, 13(3), 817-825. <https://doi.org/10.1590/S1414-40772008000300011>
- Ferraz, F. S. (2022). *Avaliação institucional externa na qualidade da educação superior privada: pontos e contrapontos*. [Tese de Doutorado, Universidade de Brasília]. <http://www.realp.unb.br/jspui/handle/10482/44505>
- García De Fanelli, A., & Pita Carranza, M. (2018). Los rankings y sus usos en la gobernanza universitaria. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad – CTS*, 37(13), 95-112. <http://www.scielo.org.ar/pdf/cts/v13n37/v13n37a07.pdf>
- García Ruiz, P. (2023). Ratings y rankings: el vínculo consumo-trabajo en la economía de las plataformas. *Revista Española de Sociología*, 32(3), 1-17. <https://doi.org/10.22325/fes/res.2023.174>
- Gonçalves, A., & Calderón, A. I. (2017). Academic rankings in higher education: trends of international scientific literature. *Revista Diálogo Educacional*, 17(54), 1125–1145. <https://doi.org/10.7213/1981-416x.17.054.ds03>
- Guedes, C. (2015). *Desenvolvimento Desigual: Ensino e pesquisa nas universidades brasileiras*. [Tese de Doutorado, Universidade Federal de Sergipe]. <https://ri.ufs.br/handle/riufs/6250>
- Hazelkorn, E. (2013). How Rankings are Reshaping Higher Education. In V. Climent, F. Michavila, & M. Ripolles (Eds.), *Los Rankings*

- Univeritarios. Mitos y Realidades*. Dublin: Ed. Ténos.
- Lourenço, H. S., & Calderón, A. I. (2015). Rankings acadêmicos na educação superior: mapeamento da sua expansão no espaço ibero-americano. *Acta Scientiarum. Education*, 37(2), 187-197. https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/23394/pdf_40
- Marcovitch, J. (2019). A Universidade em 2022. *Estudos Avançados*, 33(95), 1-18. <https://doi.org/10.1590/s01034014.2019.3395.0002>
- Marginson, S. (2014). University Rankings and Social Science. *European Journal of Education*, 49(1), 45-59. <https://doi.org/10.1111/ejed.12061>
- Martins, E. C. C. (2023). *Rankings acadêmicos e governança universitária: Mapeamento e tendências da literatura científica brasileira*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. <https://repositorio.sis.puccampinas.edu.br/handle/123456789/17140>
- Pinho, M. S. (2023). Comparação de dois procedimentos de mensuração de respostas avaliativas: “rating” e “ranking”. *Psicologia e Educação*, 2(2), 15-25. https://psicologiaeeducacao.ubi.pt/ficheiros/arquivohistorico/vol2/pe%20vol2%20n2/pe%20vol2%20n2_index_4_.pdf
- Presidência da República. (2004). *Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004*. D.O.U. Nº 72. <https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=15/04/2004&jornal=1&pagina=3&totalArquivos=160>
- Rebello, R. B. G. L. (2022). *Análise dos gastos das universidades federais brasileiras*. [Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul]. <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/5594>
- Ribeiro, R. M. C. (2018). Avaliação e ranqueamento de universidades sob a lógica de critérios globais. *Roteiro*, 43(1), 259–276. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v43i1.15128>
- Righetti, S. (2016). *Qual é a melhor? Origem, indicadores, limitações e impactos dos rankings universitários*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2016.980187>
- Salmi, J. (2009). *El desafío de crear universidades de rango mundial*. Banco Mundial em coedição com Mayol Ediciones S.A.
- Terra, A. (2017). *O nível de internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras*. [Dissertação de Mestrado, Universidade

- de de Santa Cruz do Sul]. <https://repositorio.unisc.br/jspui/handle/11624/1551>
- Vanz, S. A. S. (2018). O que medem os rankings universitários internacionais? Apontamentos teóricos, indicadores e características. *Informação & Sociedade: Estudos*, 28(2), 83-92. <https://periodicos.ufpb.br/index.php/ies/article/view/38383>
- Vanz, S. A. S., DominiquE, P. A., Lascurain Sánchez, M. L., & SANZ CASADO, E. (2018). Rankings universitários internacionais e o desafio para as universidades brasileiras. *Encontros Bibli: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação*, 23(53), 39–51. <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2018v23n53p39>
- Wandercil, M. (2019). *Governança nas Universidades Católicas brasileiras em tempos de rankings acadêmicos*. [Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas]. <https://repositorio.sis.puc-campinas.edu.br/handle/123456789/15267>
- Wandercil, M., Calderón, A. I., & Ganga-Contreras, F. A. (2021). Governança universitária e rankings acadêmicos à luz da literatura acadêmica brasileira. *Roteiro*, 46, 11-30. <https://doi.org/10.18593/r.v46i.22391>
- Wandercil, M., Calderón, A. I., Martins, E. C. C., & Ferreira, T. A. (2019). Rankings acadêmicos: Um panorama da educação superior brasileira. In A. I. Calderón, M. Wandercil & E. C. C. Martins (Orgs.). *Rankings acadêmicos e governança universitária no espaço do ensino superior de língua portuguesa: Angola, Cabo Verde, Macau, Moçambique, Portugal e Brasil*. (pp. 144–163). ANPAE.

Trayectorias educativas en América Latina:
prácticas, gestión y políticas

Se terminó de hacer en diciembre de 2024

Para su formación se utilizaron
las fuentes Adobe Garamond Pro y
Times New Roman

La obra representa una riqueza investigativa de distintos sistemas educativos de Venezuela, Perú, Brasil, Chile, Argentina, Colombia, México y Honduras, en los distintos ámbitos en los que se desarrolla cada pesquisa, cada proyecto es original y propositivo que busca exponer el acontecer de cada proyecto escolar, con sus logros, crisis y retos. Las trayectorias educativas que se presentan en el libro dan cuenta del movimiento que siguen las instituciones, al igual que los procesos formativos que implementan para cumplir con sus propósitos. Dichas trayectorias se caracterizan por el cambio, tanto en las acciones de los sujetos como en las ideas, fruto de nuevas experiencias, relaciones y condiciones que demandan otras maneras de pensar y materializar la educación. El libro permite a quienes lo leen conocer trabajos en torno a cuatro grandes temáticas: liderazgo educativo, trabajo docente, políticas de inclusión y de apropiación y efectos de la pandemia por COVID-19 en la educación.

