

vol. 72 - núm. 1

15 septiembre / setembro 2016

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación

de Educação

Especial 72(1)

ISSN (versión impresa / versão impressa): 1022-6508 / ISSN (versión electrónica / versão eletrônica): 1681-5653

Educación inclusiva / Educação inclusiva

Género y educación / Gênero e educação

Fracaso educativo / Fracasso escolar

Educación superior / Educação superior

Historia de la educación / História da educação

Didáctica de las Ciencias / Ensino da Ciência

Currículo y planes de estudio / Currículo e planos de estudo



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITAR
CENTRO DE ALTOS
ESTUDOS UNIVERSITÁRI



REVISTA **IA**
de Educación
de Educação

Especial 72(1)

Organização
de Estados
Ibero-americanos

Para a Educação,
a Ciência
e a Cultura



Organización
de Estados
Iberoamericanos

Para la Educación,
la Ciencia
y la Cultura



© OEI, 2016

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*
Volumen 72. Número 1 (especial)

15 Septiembre / Setembro

Madrid / CAEU - OEI, 2016

154 páginas

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rieoei@oei.es

www.rieoei.org

ISSN 1022-6508 - ISSNe: 1022-6508 / 1681-5653

Ilustración de cubiertas: asenmac.com Informática y Telecomunicaciones

TEMAS / TEMAS

Docencia universitaria; Educación, trabajo y empleo; Gestión escolar; Educación intercultural /multicultural; Educación para la paz; Educación superior; Orientación educativa + tutorías; Didáctica de las Ciencias; Educación inclusiva.

Ensino universitário; Educação, trabalho e emprego; Gestão escolar; Educação intercultural /multicultural; Educação para a paz; Educação superior; Orientação educacional + tutoriais; Ensino das Ciências; Educação inclusiva.

La REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN
puede adquirirse mediante suscripción gratuita
a través de nuestra página web
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

A REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO
pode adquirir-se mediante assinatura livre através
de nosso site
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

La REVISTA es una publicación indizada en: / A REVISTA é uma publicação indexada em:

REDIB: [www. www.redib.org](http://www.redib.org)

DIALNET: [www. http://dialnet.unirioja.es/](http://dialnet.unirioja.es/)

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IREsIE: www.iisue.unam.mx/iresie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La Revista selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «ciego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A Revista seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números **NO MONOGRÁFICOS** pueden ser consultados en formato PDF en la web de la revista. Además la web dispone de números monográficos que se editan cuatrimestralmente, que puede servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en un campo determinado de la educación en Iberoamérica.

Todos os números **NÃO TEMÁTICOS** podem ser consultados em formato PDF no site da revista. Além disso, RIE apresenta outra revista digital monográfica, que se edita quadrimestralmente, que pode servir de referência ou objeto de estudo para quem trabalha ou pesquisa num campo determinado da educação na comunidade Ibero-americana.

La OEI no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A OEI não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.

CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Rosa Cruzado y Andrés Viseras

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ACESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*. Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*. Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*. Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*. José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*. Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*. Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*. Paulo Speller, *Secretario General de la OEI*. Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*. Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

EVALUADORES / AVALIADORES

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal*. Josu Ahedo Ruiz, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Ana Maria de Albuquerque Moreira, *Faculdade de Ciências Sociais e Tecnológicas (FACITEC), Brasil*. Claudio José Almeida Mello, *Universidade Estadual do Centro-Oeste, Brasil*. Nicolau de Almeida Vasconcelos Raposo, *Universidade de Coimbra, Portugal*. Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Sol Andrés, *Universidad de Alcalá, España*. Carme Armenge Asparó, *Universidad Autónoma de Barcelona, España*. Blanca Artega Martínez, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. Esperanza Asencio, *Universidad de Ciencias Pedagógicas "Félix Varela", Cuba*. Joaquín Asenjo Pérez, *Investigador y director de la Plataforma Asemmac, España*. Santiago Atrio Cerezo, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Elsa Barbosa, *Universidad de Évora, Portugal*. L. Miguel Barrigüete Garrido, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ramón Bedolla Solano, *Universidad Autónoma de Guerrero, México*. Guillermo Jesús Bernaza Rodríguez, *Ministerio de Educación Superior, Cuba*. Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal*. Ana Clara Bortoleto Nery, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Heloisa Augusta Brito de Mello, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Fabiola Torres, *Pontifícia Universidade Javeriana, Colombia*. Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile*. Valeria Leticia Calagua Mendoza, *Instituto Pedagógico Nacional Monterrico, Perú*. Manuela Castaño Garrido, *Investigadora, España*. Moyra Marcela Castro Paredes, *Universidad de Talca, Chile*. Diana Judith Chamorro Miranda, *Universidad del Norte, Colombia*. Óscar Chiva Bartoll, *Universidad de Valencia, España*. María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España*. Verónica Cobano-Delgado Palma, *Universidad de Sevilla, España*. Abner J. Colón Ortiz, *PUCPR - Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico*. Valentina Lorena Contreras Fernández, *Fundación Avanzar, Chile*. Carmen Lúcia Dias, *Universidade do Oeste Paulista, Brasil*. María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile*. José María Fernández Batanero, *Universidad de Sevilla, España*. Alexandre Fernandez Vaz, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil*. Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España*. Gilberto Ferreira da Silva, *Unilasalle, Brasil*. Roberto Franchy Hernández, *Universidad de La Laguna, España*. Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina*. Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España*. Miriam García Blanco, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Rocío García Peinado, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. José Manuel Garrido Argandoña, *CEIP. Virrey Morcillo de Villarrobledo, Albacete, España*. Paloma Gavilán Bouzas, *Universidad de Alcalá, España*. Pablo Gentili, *Secretario Ejecutivo, CLACSO, Brasil*. María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España*. José Luis Gonçalves, *Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Portugal*. Maria Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba*. Valentín Gonzalo Muñoz, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España*. Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil*. Talia Violeta Gutiérrez, *Universidad Nacional de Quilmes, Argentina*. Gabriela Amelia Hellare, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Julio Ángel Herrador Sánchez, *Universidad Pablo de Olavide - Sevilla, España*. Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Luis Alberto Infante Fernández, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España*. Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España*. Leonardo Lemos de Souza, *Universidad Estatal Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Brasil*. Vicente Llorent Bedmar, *Universidad de Sevilla, España*. Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. M^a Luisa López Hugué, *Universidad Internacional de La Rioja, España*. María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*. Oscar Macías Álvarez, *Investigador e ingeniero de ISDEF, España*. Tania Lucía Maddalena, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil*. Jesús Manso Ayuso, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Iraide Marques de Freitas Barreiro, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil*. Mariano Martín Gordillo, *IES n.º 5 de Avilés, España*. Germán Iván Martínez Gómez, *Escuela Normal de Tenancingo - SEP, México*. Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María José D. Martins, *Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Portalegre, Portugal*. Julvan Moreira de Oliveira, *Universidade Federal de Juiz de Fora, Brasil*. Wiliam Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia*. Katiene Nogueira da Silva, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Isabel M^a Núñez Vázquez, *CEIP El Pinar (El Cuervo de Sevilla), España*. Silvia Maria de Oliveira Pavão, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Francisco Orgaz Agüera, *Universidad Tecnológica de Santiago (UTESA), Rep. Dominicana*. Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia*. Marc Pallarés Piquer, *Universidad Jaume I de Castellón, España*. Ana Cláudia Pavão Siluk, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. José Peirats Chacón, *Universidad de Valencia, España*. Mario Pena, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Ondina Pena Pereira, *Universidad Católica de Brasília, Brasil*. Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México*. Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España*. María Amelia Pidello Rossi, *CONICET-IRICE, Argentina*. Maria Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministerio da Educação, Brasil*. Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España*. José Quintanal Diaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*. Chenda Francisca Ramírez Vega, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.* Gustavo Ramos Ramirez, *Universidad Pedagógica de El Salvador Dr. Luis Alonso Aparicio, El Salvador*. Ana María Roa, *Centro Clínico de la Psicología y el Lenguaje, España*. Pablo Rodríguez Herrero, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Carmen Rodríguez Martínez, *Universidad de Málaga, España*. Maria Elisa Rolo Chaleta, *Universidade de Évora, Portugal*. Belén Romero Sevilla, *Escuela Infantil Bárbel Inhelder, Universidad Autónoma de Madrid, España*. Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España*. Carmen Sabán Vera, *Universidad Complutense de Madrid, España*. Belén Sáenz-Rico de Santiago, *Universidad Complutense de Madrid, España*. José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile*. Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España*. Primitivo Sánchez Delgado, *Universidad Complutense de Madrid, España*. María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil*. Maribel Santos Miranda Pinto, *Instituto Politécnico de Viseu, Portugal*. José Camilo dos Santos Filho, *UNICAMP/UNOESTE, Brasil*. Luís Miguel Santos Sebastião, *Universidade de Évora, Portugal*. Andrea Schmitz-Boccia, *Pesquisadora, Brasil*. Marco Silva, *Universidade Estácio de Sá, Brasil*. Glaucia da Silva Brito, *Universidade Federal do Paraná, Brasil*. Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil*. Edson Souza de Azevedo, *Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil*. Cristian Soto Pérez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Armando Terribili Filho, *FAAP - Fundação Armando Alvares Penteado, Brasil*. Amelia Tey Tejón, *Universidad de Barcelona, España*. Bianca Thoilliez, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España*. M^a Esther Urrutia Aguilar, *Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM)*. Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba*. Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*. Omar Villota, *Universidad de Guadalajara, México*. María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España*. Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil*.

REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN *REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO*

Volumen 72. Número 1 (especial)
15 de Septiembre / *Setembro* de 2016

SUMARIO / *SUMÁRIO*

Educación inclusiva / *Educação inclusiva*

Ketilin Mayra Pedro y otros, Panorama das produções acadêmicas em altas habilidades/superdotação 9

Género y educación / *Gênero e educação*

Pedro Rojas Pedregosa y Rafael Moreno Díaz, Sexismo hostil y benevolente en adolescentes. Una aproximación étnico-cultural...31

Fracaso educativo / *Fracasso escolar*

Francisco Javier Amores Fernández y Maximiliano Ritacco Real, Éxito educativo del programa de cualificación profesional inicial. Consideración e importancia de este programa como medida de prevención del fracaso escolar 47

Educación superior / *Educação superior*

Norma Molina Fuentes, Inserción laboral en espacios académicos de intelectuales indígenas en México. Ex becarios del International Fellowships Program 69

Historia de la educación / *História da educação*

Jesús Marauri Ceballos, La educación en el Concilio Vaticano II 89

Didáctica de las Ciencias / *Ensino da ciência*

Douglas Augusto Galbiatti y Eder Pires de Camargo, Uma abordagem histórico-cultural para o ensino de física: análise e proposta de uma sequência didática..... 111

Currículo y planes de estudio / *Currículo e planos de estudo*

Edisson Cuervo Montoya y Ángel San Martín Alonso, Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada 131

Panorama das produções acadêmicas em altas habilidades/ superdotação

Overview of academic production in high abilities/giftedness

Ketilin Mayra Pedro

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Universidade Estadual Paulista

Bárbara Amaral Martins

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Universidade Estadual Paulista Campus de Marília, e professora assistente da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

Rosilaine Cristina da Silva

Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Universidade Estadual Paulista

Clarissa Maria Marques Ogeda

Graduanda em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília. Universidade Estadual Paulista

Resumo

A Educação Especial contempla deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD). Tendo as AH/SD como foco de investigação, objetivamos elaborar um panorama das teses e dissertações da área, verificando quais são os temas pouco investigados, bem como aqueles que já estão suficientemente explorados. Para isso, consultamos o banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e os principais Programas de Pós-Graduação na área da Educação Especial. Foram localizadas um total de 126 produções, produzidas no período de 1987 a 2014. Com base na análise do título, resumo e palavras-chave elencamos 17 categorias temáticas. A partir de 2000 houve um aumento significativo na produção, porém, muitas questões relevantes continuam carecendo de investigações.

Palavras-chave: educação especial; altas habilidades/superdotação; produção científica.

Abstract

The Special Education includes disabilities, global developmental disorders and high ability/giftedness. We had high ability/giftedness as research focus and we aimed to develop an overview of theses and dissertations in the area, checking what themes poorly investigated, as well as those who are already sufficiently explored. For this, we consulted the bank of theses and dissertations of Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, the Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações and the main Graduate Programs in Special Education. Were located 126 productions, from 1987 to 2014. Based on the analysis of title, abstract and keywords, we meet 17 thematic categories. Since 2000 there has been a significant increase in production, however, many important questions remain lacking investigations.

Keywords: special education; high ability / giftedness; scientific production.

1. INTRODUÇÃO

A Educação Especial é um campo merecedor de todas as atenções despendidas pelos pesquisadores em vista de trazer para as discussões educacionais “os aspectos mais frágeis da Educação Brasileira” (ANACHE, 2009, p. 123), além disso, enquanto pesquisadores da área, acreditamos que todos os estudantes têm direito a uma educação de qualidade, independentemente das suas condições físicas, sociais e intelectuais.

A aprovação da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, no ano de 1990, e a Declaração de Salamanca, derivada da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em 1994, são os principais marcos internacionais com relação à Educação Especial (MENDES, 2006). Tomando por base a legislação nacional vigente sobre o tema, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Nº. 9.394/96 que dispõe em seu artigo 58º que a Educação Especial é “a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores¹ de necessidades especiais” (BRASIL, 1996, p. 43). A referida Lei garante em seu artigo 59º, inciso I, que os sistemas de ensino assegurarão a esses alunos, “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades” (BRASIL, 1996, p. 44).

10

Na Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001, os estudantes com necessidades educacionais especiais foram definidos como aqueles que possuem dificuldades acentuadas de aprendizagem decorrentes tanto de disfunções, limitações ou deficiências, quanto de causas não orgânicas específicas; os que utilizam linguagens e códigos diferenciados para se comunicarem e aqueles com altas habilidades/superdotação, grande facilidade e rapidez em aprender (BRASIL, 2001). Contudo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) altera o público-alvo da Educação Especial, restringindo-o aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (AH/SD). É a esse último grupo que destinaremos nosso foco de investigação neste estudo.

¹ Salientamos que atualmente no Brasil não utilizamos o termo “portadores” de necessidades especiais, mas sim pessoas com necessidades especiais, no entanto, por se tratar de uma citação direta não fizemos alterações no texto original.

Embora dentre os estudantes que se inserem no público-alvo da Educação Especial, os alunos com AH/SD não são aqueles que mais recebem atenção por parte da mídia, das políticas governamentais para a educação ou mesmo da comunidade acadêmica, mas é possível constatar uma tendência de crescimento nos estudos relacionados a essa temática, na medida em que aumenta o envolvimento de pesquisadores das áreas da educação e da psicologia com a mesma (CHACON; MARTINS, 2014).

No entanto, quando se trata de pesquisa científica, não basta haver somente crescimento quantitativo, é necessário o acompanhamento de avanço qualitativo, o que exige um olhar sobre o *corpus* da pesquisa na área. De acordo com Omote (2014, p. 21),

[...] há hoje um farto volume de publicações em periódicos e anais de eventos tratando de uma ampla diversidade de problemas que vêm a propósito na compreensão e equacionamento de questões implicadas na Educação Inclusiva e de seus correlatos. Para um avanço qualitativo expressivo pode estar faltando uma ampla revisão e sistematização dos resultados encontrados, e principalmente um vigoroso esforço para uma análise crítica e incorporação desses achados no corpo de conhecimentos já existente para a construção de referenciais teóricos sólidos [...].

Nessa perspectiva, o avanço qualitativo na produção de conhecimentos em a AH/SD depende da iniciativa de nos voltarmos para o que já foi investigado, refletindo sobre as demandas e necessidades da área, através de uma revisão sistemática, pois, segundo Silva e Gamboa (2011), a pesquisa tem por finalidade responder às questões que a ciência ainda não decifrou, solucionando os problemas ou, ao menos, identificando meios para solucioná-los. Sendo assim, os autores esclarecem que a pesquisa precisa ser avaliada constantemente para que, enquanto prática social, possa se comprometer com as necessidades e interesses da sociedade.

Além disso, conhecer as produções da área contribui para a formação do pesquisador e minimiza os riscos de que venha a desempenhar uma prática de pesquisa alienada (SILVA, 1998), permitindo ainda, que sejam encontradas “respostas temporárias para questões que necessitam ser suficientemente resolvidas” (SILVA; GAMBOA, 2011, p. 375).

Semelhantermente, Omote (2014) destaca a importância do papel do pesquisador na produção do conhecimento ao constituir-se como um intermediário entre a realidade e a informação obtida a partir da maneira como o objeto se apresenta ao pesquisador que o apreende. Tal apreensão deve estar articulada aos conhecimentos produzidos anteriormente.

Nesse sentido, reconhecemos a importância do empreendimento de análises acerca do conhecimento produzido na área das AH/SD, principalmente por se tratar de um campo onde “ainda não se tem certeza de quem são e onde estão essas pessoas com AH/SD”, o que instala uma problemática que só poderá ser resolvida por meio da própria pesquisa (FREITAS, 2014, p. 132).

A pesquisa realizada por Pérez e Freitas (2009) evidenciou que a produção científica da área ainda é inexpressiva no contexto brasileiro, mesmo tendo em vista que as primeiras pesquisas datam da década de 1920-1930. Diante do exposto, esse estudo tem por objetivo elaborar um panorama em relação às teses e dissertações brasileiras defendidas, no período de 1987 a 2014², na área das AH/SD, identificando as temáticas abordadas, o ano e local de publicação, além do nível de ensino no qual foram produzidas.

12

2. MÉTODO

O levantamento bibliográfico foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e nos principais Programas de Pós-Graduação com produção na área da Educação Especial no Brasil. Escolhemos as duas primeiras bases de dados por entender que todas as teses e dissertações são ou deveriam ser veiculadas nesses portais, no entanto, conscientes dos problemas técnicos a que os portais estão sujeitos e sabendo da existência de diversos veículos em que esses trabalhos podem ser divulgados, utilizamos também os sites dos principais Programas de Pós-Graduação que contemplam a área da Educação Especial, sendo assim, alguns trabalhos se repetiram nas três fontes utilizadas e outros foram encontrados

² Informamos que o levantamento bibliográfico foi realizado em portais online em novembro/2014, dessa maneira, há teses e dissertações que ainda não estavam disponíveis e por esse motivo não foram incluídas nesse estudo.

somente em uma delas, o que gerou a necessidade de realizar uma comparação entre os resultados de todos os portais utilizados para que fossem eliminadas as produções repetidas.

O intervalo temporal utilizado compreendeu 27 anos (1987 a 2014) e os descritores utilizados foram *Altas Habilidades*, *Superdotação*, *Precocidade*, *Talento* e *Dotação*, sendo que esses deveriam estar presentes no título, resumo ou palavras-chave das produções.

Em relação à variedade de descritores utilizados no levantamento bibliográfico, ressaltamos que no Brasil não há um consenso em relação à terminologia utilizada na área, sendo que a mesma sofre alterações de acordo com o referencial teórico utilizado, dessa maneira, optamos por utilizar todas as terminologias vigentes atualmente. Por conta disso, muitas produções foram encontradas utilizando diferentes descritores o que ocasionou a realização de uma nova comparação para descartar as produções repetidas.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

13

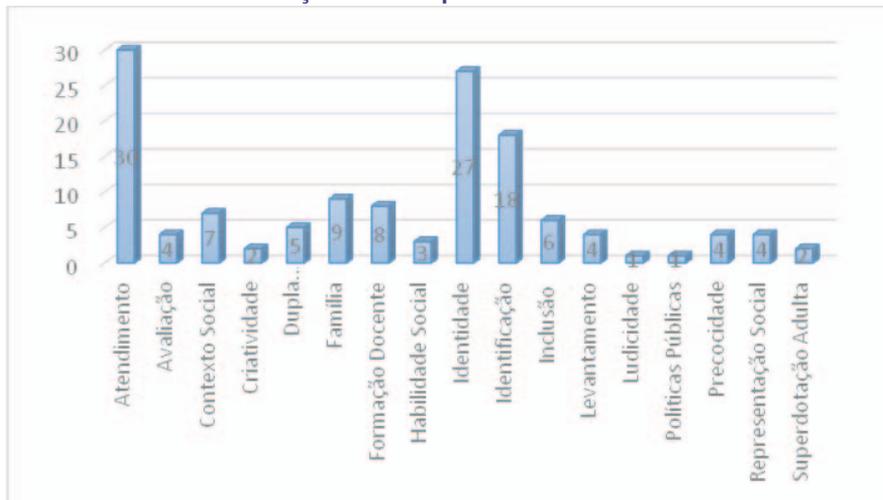
Por meio do levantamento bibliográfico realizado encontramos um total de 126 produções, sendo 110 dissertações e 16 teses produzidas no intervalo temporal de 1987 a 2014.

A análise dos dados permitiu identificar o tema e ano das produções, o número de teses/dissertações e a distribuição entre as universidades federais, estaduais e particulares.

Para identificação da temática das produções analisamos o título, o resumo e as palavras-chaves. Diante disso, elencamos 17 categorias temáticas: Atendimento, avaliação, contexto social, criatividade, dupla excepcionalidade, família, formação, habilidade social, identidade, identificação, inclusão, levantamento, ludicidade, políticas públicas, precocidade, representação social e superdotação adulta. A Figura 1 apresenta o número de publicações distribuído entre as temáticas.

FIGURA 1

Levantamento de dissertações e teses por temática³



Fonte: Elaboração Própria

14

As temáticas que abarcam o maior número de publicações são respectivamente, Atendimento, Identidade e Identificação, as quais apresentam quantidades significativamente maiores em relação aos demais temas e correspondem a 55,5% de todas as produções encontradas.

Em relação à categoria Atendimento, encontramos 30 produções (22,2%). Sabemos que no Brasil existem várias iniciativas de caráter institucional e filantrópico que promovem identificação e atendimento aos estudantes com AH/SD como, por exemplo: o Programa de Atenção a Alunos Precoces com Comportamentos de Superdotação (PAPCS) vinculado a Faculdade de Filosofia e Ciências – UNESP/Marília (São Paulo), o Programa de Incentivo ao Talento (PIT) da Universidade Federal de Santa Maria (Rio Grande do Sul), o Centro para Desenvolvimento do Potencial e Talento (CEDET) que conta com a parceria de pais de estudantes com AH/S, sendo que o primeiro centro funciona desde 1992, em Lavras (Minas Gerais), além de outros centros que vêm sendo organizados em diversos estados brasileiros. Além das iniciativas citadas anteriormente, o governo federal criou em 2005 os Núcleos de Atividades de Altas Habilidades (NAAHS), que em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação devem prover o atendimento a estudantes com AH/SD, bem como para seus respectivos

³ Ressaltamos que nove trabalhos foram categorizados em mais de uma temática, sendo assim o total de produções apresentadas nesse gráfico irá ultrapassar o total de produções encontradas que é de 126.

responsáveis e professores. Embora o funcionamento dos NAAHS não esteja acontecendo efetivamente em todos os estados, sabemos que em alguns deles essa iniciativa tem proporcionado bons resultados. No entanto, cabe lembrar que essas iniciativas de atendimento se concentram principalmente nas capitais e em cidade que contam com pesquisadores que estudam o tema, sendo assim, ainda há em nosso país um grande número de estudantes que ainda não têm suas necessidades educacionais identificadas e atendidas. Os achados da literatura apontam a necessidade de prover atenção aos estudantes com AH/SD, sendo que quando estes têm seu potencial negligenciado podem apresentar o efeito “pigmaleão negativo”, que se caracteriza pelo embotamento das habilidades, ocasionando situações em que o estudante com AH/SD iguala seu comportamento aos estudantes com desenvolvimento típico (TERRASSIER, 2000; EXTREMIANA, 2010). Destacamos ainda, a importância da divulgação das iniciativas de atendimento em congressos científicos, ou fazer com que essas sejam focos de pesquisas, devido à necessidade de reflexão sobre as ações de sucesso desenvolvidas com estes estudantes (PEDRO; OGEDA; CHACON, 2015).

Na categoria Identidade alocamos 27 produções (20%) que versavam sobre como os estudantes com AH/SD se percebem e são percebidos por seus professores, colegas e responsáveis. Para Paludo, Sant’Ana e Sant’Ana-Loss (2013, p.2)

15

(...) o sujeito com capacidade acima da média, quando comparado em sua faixa etária –, como uma identidade diferenciada, também é constituída na inter-relação dos fatores biológicos, psicológicos e sociais. Assume-se, ainda, que a condição de ser superdotado tem influência em seu processo de desenvolvimento e no estabelecimento de relações com o mundo.

Embora os trabalhos com o tema de Identificação estejam entre os mais numerosos, sabemos que no Brasil o número de estudantes registrados como AH/SD ainda é inexpressivo. De acordo com os dados de pesquisa de Freitas (2014), estima-se que 5% da população tenha AH/SD isso no Brasil, o equivalente a 2,5 milhões de estudantes, porém apenas 11.025 estudantes (0,44%) encontram-se oficialmente identificados. Sendo assim, a porcentagem de estudantes identificados é mínima, tornando os alunos com AH/SD completamente invisíveis no contexto escolar. Carecemos também de instrumentos de avaliação que sejam validados no Brasil para utilização em larga escala. Embora os documentos oficiais apontem diretrizes para a identificação de tais estudantes, percebemos que muitas vezes falta cientificidade e aplicação em larga escala destes instrumentos para que eles possam trazer dados confiáveis sobre identificação (FARIAS; WECHSLER, 2014; NAKANO, 2014).

A categoria Família contou com nove trabalhos (6,7%). Salientamos que, geralmente, é na convivência familiar que a criança apresenta os primeiros sinais de precocidade e de AH/SD, e que tanto familiares quanto estudantes necessitam de um atendimento específico que ajude a criar um ambiente familiar enriquecedor que sirva de apoio para o desenvolvimento de estudantes com AH/SD.

Segundo Silva e Fleith (2008), não só a família exerce influências sobre o desenvolvimento das potencialidades da criança, como também a criança com AH/SD modifica a estrutura familiar na medida em que os familiares buscam favorecer as habilidades dos filhos, reorganizando-se em favor delas, o que implica um desafio a todos os membros do grupo familiar, ocasionando muitas vezes, dificuldades e angústias derivadas da falta de conhecimento sobre as necessidades do indivíduo com AH/SD e as maneiras de lidar com elas.

Sobre a Formação Docente para atuar com esses estudantes, encontramos oito produções (5,9%). Embora essa temática seja contemplada na área da Educação Especial, sabemos que são poucos os cursos de formação inicial que discutem as características de estudantes AH/SD, bem como quais são as estratégias de ensino adequadas para essa população. Em um estudo sobre a presença da temática das AH/SD nos cursos de Pedagogia de uma importante universidade brasileira, Martins e Chacon (2015) constataram que entre os seis cursos oferecidos nas diferentes unidades da instituição, três deles não apresentam qualquer menção ao assunto nos programas de ensino de suas disciplinas.

16

As iniciativas de formação nessa temática concentram-se em cursos de curta duração e também cursos de formação continuada que geralmente são ministrados na modalidade da educação à distância. Sabatella (2012), em consonância com que foi mencionado, afirma e reconhece que a formação do professor na área da superdotação é reduzida, porém, iniciativas estão ocorrendo por meio dos cursos de pós-graduação *Stricto e Lato Sensu*. Para a autora, os professores são os que mais sofrem pelo impacto da falta de conhecimento, afinal a devida orientação lhes daria a segurança não somente para a identificação inicial, mas para a realização da adaptação e enriquecimento curricular. Nessa perspectiva, Lopes, Lenharo e Capellini (2014, p. 46) alertam que apesar das necessidades “acadêmicas, intelectuais, emocionais e sociais” desses discentes, a formação de professores na área das AH/SD é praticamente inexistente, seja na modalidade inicial ou continuada, o que dificulta o reconhecimento e oferecimento de atenção educacional adequada às peculiaridades dos mesmos. Para as autoras,

é imprescindível que haja maiores investimentos na formação dos educadores a fim de que a educação inclusiva possa se concretizar e garantir um ensino de qualidade para todos.

Na categoria Contexto Social, alocamos sete trabalhos (5,2%) que versam sobre estudantes com AH/SD em diversos contextos sociais, sejam eles adequados ou não. As AH/SD podem se manifestar em qualquer classe social, sendo o meio um fator facilitador para o desenvolvimento das potencialidades, diante disso, é necessário que esses estudantes recebam todo o apoio para que possam utilizar suas habilidades de maneira positiva para a sociedade. Pesquisas indicam que quando os estudantes com AH/SD não tem uma boa orientação a respeito do desenvolvimento moral, podem utilizar suas habilidades para a marginalidade (CARDOSO; BECKER, 2014).

Sobre a temática Inclusão encontramos seis produções (4,4%) que discutem como as instituições escolares devem proceder para incluir estudantes AH/SD, acreditamos que é preciso rever as práticas pedagógicas de maneira a perceber e atender as características desses estudantes, em um sistema educativo homogeneizador essas características individuais são negligenciadas. Segundo Cupertino (1998, p. 12), “os superdotados estão escondidos nas salas de aula comuns, como se seus talentos fossem invisíveis”.

Com cinco trabalhos, a temática Dupla Excepcionalidade representa 3,7% das produções. Esses trabalhos discutem a presença de características referentes às AH/SD associadas a outras deficiências, transtornos ou dificuldade de aprendizagem. De acordo com Winner (1998), existem crianças com AH/SD que necessitam de poucas horas de sono para reestabelecer suas energias e que, por isso, podem parecer hiperativas quando entediadas, mas com a diferença de que são extremamente concentradas, quando interessadas em algo. Contudo, Ourofino e Fleith (2005) e Revol e Bléandonu (2012) alertam que, apesar de não se relacionarem, AH/SD e Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) são condições que podem coexistir e caracterizar um caso de dupla excepcionalidade, o qual requer avaliação minuciosa e multiprofissional. Semelhantemente, Delou (2013) e Guimarães e Alencar (2013) chamam a atenção para a presença simultânea de AH/SD e transtorno de Asperger.

Ainda sobre a dupla excepcionalidade, García (2015) aponta que a superdotação pode estar associada a deficiência visual ou auditiva, a um déficit motor, ao TDAH e ao Asperger. A autora ainda destaca a importância de diagnósticos diferenciais que sejam capazes de identificar a superdotação e também demais comportamentos e ou fenômenos que possam estar associados.

Na categoria Avaliação foram alocadas quatro produções (3%), que versam sobre teorias e instrumentos para avaliar estudantes com AH/SD. No Brasil não há um consenso sobre quais instrumentos devem ser utilizados na avaliação desses estudantes, no entanto, Reys e Chapela (2010) apontam que tal avaliação deve contar com medidas objetivas e subjetivas. Medidas objetivas são aquelas que utilizam instrumentos com grande rigor técnico e são padronizados, enquanto as medidas subjetivas são entendidas como aquelas que embora não tenham rigor técnico, abarcam informações importantes provenientes dos familiares, professores, amigos etc. Além de um olhar holístico durante a avaliação desses estudantes é preciso considerar a assincronia no desenvolvimento que esses estudantes podem apresentar. Segundo Cupertino (2008, p. 21), a assincronia é representada por “uma ou mais funções que se desenvolvem primeiro ou mais que as outras que, por sua vez, permanecem no seu nível normal de desenvolvimento ou até abaixo dele”. Para Ourofino e Guimarães (2007), as AH/SD podem ser definidas exatamente por essa assincronia: a pessoa com altas habilidades tem um desenvolvimento desigual nos diferentes aspectos que a constituem.

18

Em relação a avaliação de estudantes com AH/SD, Renzulli (2014) ressalta a importância de não valorizarmos apenas aqueles estudantes que apresentam alto potencial em relação à área acadêmica, mas que também se valorize, identifique e avalie aqueles estudantes que apresentem alto rendimento na área artística, desportiva e criativa, considerando que o fenômeno da superdotação pode se manifestar tanto na área acadêmica quanto na área criativa-produtiva.

Sobre a temática Levantamento, encontramos quatro produções (3%) que discutem as contribuições acadêmicas para a área das AH/SD. O baixo número de produções em relação a essa temática é um fenômeno que acontece também em outras áreas, além da Educação Especial, demonstrando que em alguns casos os pesquisadores não realizam uma busca aprofundada sobre os conhecimentos já consolidados na área, o que muitas vezes limita as contribuições das dissertações e teses sobre a temática, pois, segundo Omote (2014), para que haja um expressivo avanço qualitativo nas pesquisas científicas em Edu-

cação Especial, é necessário revisar e sistematizar o conhecimento produzido até então, analisando-o criticamente, a fim de que se torne possível construir referenciais teóricos consistentes.

Foram localizadas quatro produções acerca da Precocidade, representando 3% do total. A precocidade é percebida quando uma criança apresenta determinada(s) habilidade(s) desenvolvida(s) prematuramente, em qualquer área de domínio, como, por exemplo, linguagem, matemática, música, arte, entre outras (CUPERTINO, 2008). Segundo Mosquera e Stobäus (2006), é necessário prudência ao se diagnosticar a presença de AH/SD, pois há a necessidade de se distinguir o referido fenômeno da precocidade, que pode representar meramente, uma diferença de ritmo de desenvolvimento. Embora não haja um consenso teórico sobre a manifestação da precocidade, autores como Louis (2004) e Gauvrit (2015) reconhecem a existência deste fenômeno e acreditam que estudantes que se desenvolvem e apresentam antecipadamente habilidade na área da linguagem, podem continuar manifestando habilidades superiores em outras áreas ao longo da vida.

A temática Representação Social, com quatro trabalhos, também representa 3% das produções. Essas pesquisas investigaram como a inteligência ou o talento são concebidos por estudantes com AH/SD, familiares e outros, além de contemplar um estudo sobre a representação da escola para os estudantes em questão. De acordo com Ferreira e Souza (2001), esses discentes concebem a escola a partir de múltiplas dimensões, mas dão maior destaque aos professores e aos processos de aprendizagem, ficando a estrutura física e os recursos materiais e tecnológicos em segundo plano. No que se refere à representação social da inteligência, do talento, da pessoa com AH/SD, entres outros, faz-se necessário chamar a atenção da sociedade para essas concepções, pois, segundo Pérez (2003), a falta de atenção para com esse público se deve, em grande parte, aos mitos que compõem o ideário social a respeito de quem são essas pessoas, originando crenças equivocadas como a de que são fisicamente frágeis, antissociais e com interesses estranhos, acredita-se também que esse é um fenômeno raro, presente apenas em indivíduos socioeconomicamente privilegiados.

Dentre os três estudos acerca das Habilidades sociais (2,2%) de crianças e/ou adolescentes com AH/SD, destaca-se a problemática do *bullying*. O *bullying* é caracterizado como um comportamento negativo, de ordem verbal ou física, agressivo, intencional e repetitivo. Esse fenômeno mundial, presente em todos os

espaços e tempos, tem cunho psicológico e pode causar problemas emocionais e psíquicos naqueles que são vitimados (PETERSON; RAY, 2006; MACIEL, 2012). Para Panzeri (2006), o aluno com AH/SD é um inestimável recurso quando se manifesta como um líder positivo no grupo, porém, quando seu potencial criador não é bem canalizado e o aluno passa a assumir o papel de líder negativo entre os colegas, torna-se um desafio difícil de ser enfrentado pelo professor.

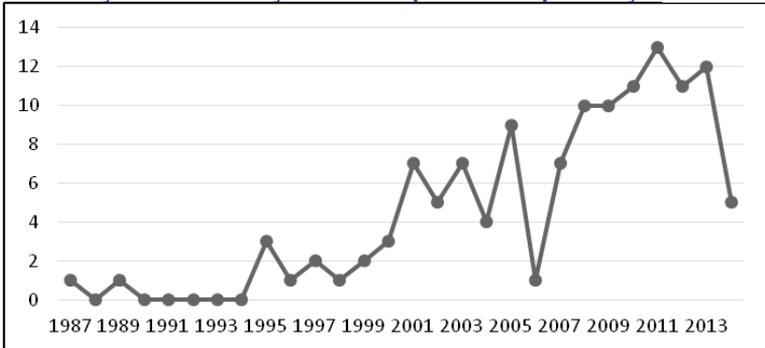
Dois estudos abordaram a Criatividade e dois, a Superdotação Adulta, ambos representando 1,5% do total de teses e dissertações. A criatividade é um dos componentes presentes nas AH/SD e pode se manifestar de diversas maneiras, sendo que seu desenvolvimento é afetado pelas condições encontradas no ambiente e se faz presente em todas as pessoas, porém, com intensidade e quantidade distintas (NAKANO; WESCHSLER, 2007). Quanto à superdotação na vida adulta, também se faz necessário identificar e acompanhar essas pessoas que, muitas vezes, desconhecem suas habilidades. Além disso, Guenther (2006) alerta que existem pessoas com AH/SD que não foram crianças com habilidades superiores, da mesma forma em que há evidências de que boa parte das crianças consideradas altamente capazes e talentosas durante a infância, na vida adulta não apresentaram produção e desempenho muito além da média, fato que pode desencadear frustração e descontentamento. Sobre a relação entre inteligência e criatividade, Nakano (2014) revela que embora não haja um consenso na literatura, dados de pesquisa apontam que a criatividade é uma das dimensões da inteligência e que estes constructos podem estar relacionados, sendo que quando um estudante apresenta habilidade cognitiva acima da média pode também apresentar altos níveis de criatividade.

20

Com apenas um estudo cada, as temáticas Ludicidade (0,7%) e Políticas Públicas (0,7%) foram as de menor representatividade. Veiga (2005) investigou as políticas educacionais do Rio Grande do Sul no período de 1988 a 2002, e a relevância de pesquisas dessa natureza dispensa justificativas visto que são as políticas públicas que garantem os direitos dos cidadãos, embora nem sempre essas garantias se efetivem. Com relação à Ludicidade, ao analisar as brincadeiras de crianças com AH/SD, Maia (2000) chama a atenção para o brincar disciplinado pelo controle institucional que, a nosso ver, limita a criatividade ao tolher as escolhas e as possibilidades.

A Figura 2 apresenta a distribuição das dissertações e teses segundo o ano de publicação.

FIGURA 2

Distribuição de dissertações e teses por ano de publicação

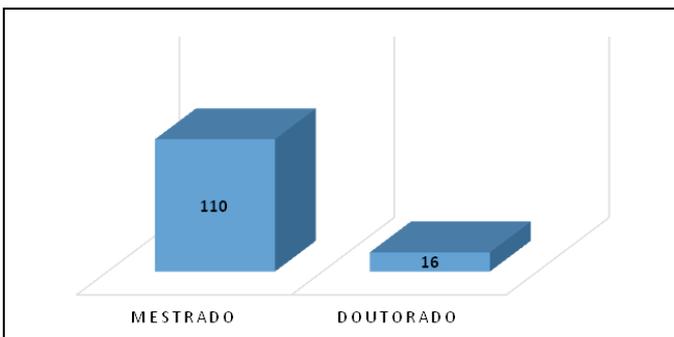
Fonte: Elaboração Própria

Analisando a figura anterior percebemos que a partir dos anos 2000 tivemos um grande aumento na produção científica da área, correspondente a 91,2% da produção do período analisado. Freitas (2014, p. 132) aponta que "(...) com o aumento do número de pesquisas também crescerá a possibilidade de diversificação de abordagens metodológicas que permitam analisar e dar contribuições importantes para dar conta da temática das Altas Habilidades/ Superdotação no Brasil".

21

A Figura 3 apresenta o número de dissertações e teses encontradas em nossa pesquisa. Nota-se que a maioria dos trabalhos se concentra em estudos do nível de mestrado (87,3%), que é quando o pesquisador ainda é iniciante e os temas estudados geralmente não apresentam uma grande profundidade, diferentemente do que se espera nas produções referentes a doutorado, que neste levantamento representam 12,7% do total de produções.

FIGURA 3

Número de dissertações e teses encontradas

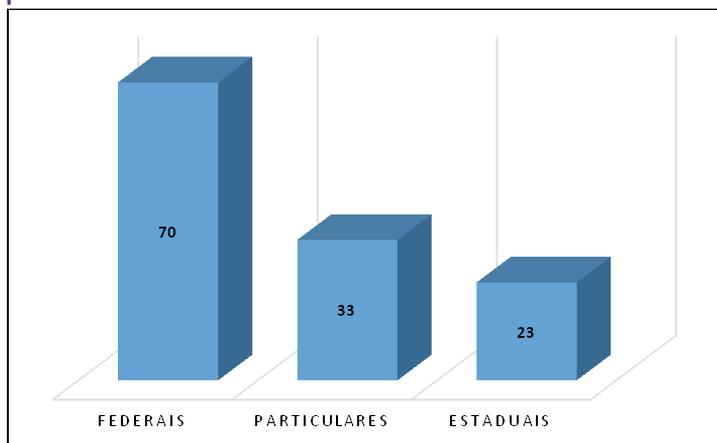
Fonte: Elaboração Própria

Segundo dados da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (CAPES, 2014), existem no Brasil um total de 5.689 cursos de pós-graduação, sendo 3.744 de mestrado (acadêmico e profissional) e 1.945 de doutorado. Esses dados convergem com os nossos achados de pesquisa, visto que o maior número de produções encontradas também está no nível de mestrado.

A Figura 4 apresenta a distribuição das produções nas universidades de ensino federais, estaduais e privadas. Observando a figura identificamos que o maior número de publicações encontra-se nas universidades mantidas pelo governo federal (55,6%), as privadas representam 26,1 % e as estaduais contabilizam 18,3%.

FIGURA 4

Produções Acadêmicas distribuídas entre universidades federais, estaduais e particulares



Fonte: Elaboração Própria

De acordo com o Censo da Educação Superior de 2013 (INEP, 2013), no Brasil, existem 2.391 instituições de ensino superior, sendo essas federais (106), estaduais (119), municipais (76) e privadas (2.090). Percebe-se em nossa investigação que a distribuição de produções entre as instituições de ensino não é proporcional ao número de instituições apontadas no último censo da educação superior, visto que enquanto a maioria das instituições são respectivamente, privadas, estaduais, federais e municipais, nossos achados provêm, principalmente, de instituições federais, seguidas das privadas e logo após, das estaduais, não

havendo trabalhos provenientes de instituições mantidas por municípios, o que evidencia a relevância das universidades públicas na produção de conhecimento científico.

Diante deste panorama, nota-se que algumas temáticas têm sido privilegiadas pela pesquisa, de maneira que um grande interesse tem recaído sobre a questão do Atendimento (30), dada a necessidade de se propiciar atenção educacional especializada a estudantes com AH/SD. Relacionadas ao atendimento educacional, temos a Inclusão (6), a Avaliação (4) e a Formação de professores (8), notadamente, menos investigadas.

Ao considerarmos que para atender, inicialmente, precisa-se identificar, justifica-se a alta frequência de estudos acerca da Identidade (27) e da Identificação (18). Nesse sentido, seria compreensível a existência de mais estudos voltados para as Habilidades Sociais (3), a Dupla excepcionalidade (5), a Superdotação adulta (2), a Precocidade (4), a Representação social (4) e a Criatividade (2), uma vez compreendidos como aspectos importantes para o avanço do conhecimento sobre os indivíduos com AH/SD, o que não se observou.

A Família (9) constitui uma categoria que tem sido, relativamente, bastante investigada, considerando-se que é a quarta colocada entre os temas mais presentes, indicando o reconhecimento de sua importância na identificação e no desenvolvimento dos potenciais (SILVA; FLEITH, 2008).

Um dado importante que emerge deste levantamento, é que temos deixado de empreender pesquisas a respeito das Políticas Públicas (1), tão relevantes para os rumos educacionais. Segundo Santos (2012), as investigações acerca das políticas educacionais devem analisar suas concepções, propostas, contradições e relações concretas em dado contexto, a fim de apontar caminhos para resistir às limitações impostas às práticas comprometidas com a transformação social e à construção do novo.

Ressalta-se ainda, a baixa ocorrência de estudos de Levantamento (4), os quais se dispõem a analisar a produção de conhecimento científico e contribuem para o avanço qualitativo do corpo teórico da área (OMOTE, 2014).

Similarmente, pouca atenção tem se voltado para a compreensão das AH/SD em relação ao Contexto social (7), bem como o que ocorre com a Ludicidade (1).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O panorama brasileiro em relação às AH/SD revela por meio de 126 produções acadêmicas, que as temáticas predominantes estão relacionadas aos temas: Atendimento (30), Identidade (27) e Identificação (18). Contudo, não podemos afirmar que são temáticas que já se encontram suficientemente investigadas, pois abordam questões que ainda não foram sanadas, em especial a identificação e o atendimento educacional, e, como já dissemos anteriormente, a pesquisa científica tem por finalidade, responder aos problemas da sociedade. Em contrapartida, as categorias Habilidade Social (3), Criatividade (2), Superdotação Adulta (2), Ludicidade (1) e Políticas Públicas (1) representam as temáticas que menos suscitaram o envolvimento dos pesquisadores da área.

Nessa perspectiva, destaca-se a lacuna existente no corpo teórico da área no que tange ao caráter político da educação de estudantes com AH/SD, acompanhada do baixo número de pesquisa de Levantamento (4), tão relevantes para a promoção do avanço científico.

24

Em relação ao nível de ensino, a maioria das produções encontradas é referente a trabalhos de mestrado, e o maior número de produções concentra-se nas instituições de ensino federais.

A partir de 2001, nota-se um aumento significativo e quase contínuo no número de produções. De acordo com Chacon e Martins (2014), esse crescimento pode estar relacionado aos movimentos de organizações não governamentais, como é o caso do Conselho Brasileiro de Superdotação (ConBraSD), fundado em 2003. No entanto, diante dos dados analisados, percebemos que embora o número de publicações tenha aumentado substancialmente, esse ainda figura-se como incipiente frente ao número de publicações de outras áreas e a demanda de trabalho que estudantes com AH/SD requerem para que sejam identificados e atendidos de maneira a promover um ensino equitativo.

Levando em conta que todo processo educacional deve considerar as características individuais, os estudantes com AH/SD necessitam de acompanhamento educacional especializado para que possam desenvolver suas habilidades na íntegra, por isso, os profissionais da educação devem se instrumentalizar para saber lidar com essa realidade que pode trazer inúmeros benefícios para os novos tempos, de modo que essas crianças de hoje tenham suporte para se tornar os promotores do desenvolvimento tecnológico, cultural e educacional

da nossa nação. Ter conhecimento teórico e as corretas estratégias pedagógicas para mediar a aprendizagem de alunos tão habilidosos torna-se essencial também para evitar erros de diagnóstico, o que pode trazer consequências terríveis. Nesse sentido, o conhecimento de aspectos do perfil desses estudantes é fundamental para esse planejamento, para que as crenças e mitos que permeiam esse campo não intervenham na sua prática. O Brasil iniciou várias mudanças nesse aspecto, mas ainda há muito a ser feito. Assim, concordamos com Fleith (2007, p.32) quando diz que “nenhuma sociedade pode dar-se ao luxo de ignorar seus membros mais talentosos e grandes esforços devem ser aplicados para nutrir e desenvolver as altas habilidades”.

Por outro lado, para que os estudantes superdotados não sejam ignorados, os profissionais que atuam na área, além de se nutrirem por meio da formação continuada e constante, deverão estar preparados para atuar na construção de um ambiente educacional de excelência na e para a diversidade, conforme afirma Rendo e Veja (2006), pois, segundo as autoras, enquanto os profissionais estiverem homogeneizando e fornecendo conteúdos curriculares uniformes e nivelados para seus estudantes, se tornará uma tarefa extremamente árdua reconhecer e nutrir os estudantes com AH/SD. Desse modo, ressaltamos a relevância dos estudos relacionados à formação de professores, bem como às metodologias de ensino voltadas a esse público.

Embora as pesquisas na área das AH/SD não apresentem a expressividade que deveria, não podemos negar o avanço dessa produção. Cabe-nos agora, em estudos posteriores, olhar para os aspectos epistemológicos desse corpo de conhecimento a fim de contribuir para a qualidade desse acervo, uma vez que os problemas dizem respeito à educação de alunos com AH/SD ainda estão por ser resolvidos.

REFERÊNCIAS

- ANACHE, A. A. (2009). A epistemologia qualitativa: contribuições para a pesquisa em educação especial. *InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS*, v. 15, n. 30, jul./dez, 123-141.
- BARBOSA, A. J. G. (2014). O método das pesquisas sobre talento: Análise a partir de Artigos Indexados na Base de Dados Scielo. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C.M. *Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 125-134.

- BRASIL. (1996). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Câmara dos Deputados.
- BRASIL. (2001). Conselho nacional de educação. Câmara de educação básica. Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001. *Diretrizes Nacionais para Educação especial na educação básica*. Brasília.
- BRASIL. (2008). Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. MEC; SEEP.
- BDTD. Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. *Banco de Teses e Dissertações*. Recuperado em 11 dezembro, 2014, de <http://bdt.d.ibt.br/>.
- CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Banco de teses*. Recuperado em 20 de novembro, 2014, de http://www.capes.gov.br/capes/portal/conteúdo/10/banco_teses.htm.
- CAPES. (2014). *Dados do Sistema Nacional de Pós-Graduação*. Recuperado em 20 de dezembro, 2014, de <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarRegiao>.
- CARDOSO, A. O. G.; BECKER, M. A. A. (2014). Identificando adolescentes em situação de rua com potencial para altas habilidades/ superdotação. *Rev. bras. educ. espec.* [online]. v.20, n.4, p.605-614.
- 26 CHACON, M. C. M.; MARTINS, B. A. (2014). A produção acadêmico-científica do Brasil na área das altas habilidades/superdotação no período de 1987 a 2011. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 27, n. 49, mai./ago, 353-372.
- CUPERTINO, C. M. B. (1998). Educação dos diferentes no Brasil: o caso da superdotação. *Anais do 1o Congresso Internacional de Educação da Alta Inteligência*, promovido pela Universidade da Provincia de Cuyo e pelo Instituto San Bernardo de Claraval. Mendoza, Argentina.
- CUPERTINO, C. M. B. (2008). *Um olhar para as altas habilidades: construindo caminhos*. São Paulo: FDE.
- DELOU, C. M. C. (2013). Transtorno de asperger com altas habilidades/superdotação: a dupla excepcionalidade no ensino superior. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. (Orgs.). *Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realização*. Curitiba: Juruá, 95-107.
- EXTREMIANA, A. L. (2010). *Niños superdotados*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- FARIAS, E. S.; WECHSLER, S. M. (2014). Desafios na identificação de alunos intelectualmente dotados. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas Habilidades/ Superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Editora Papirus, 335-350.
- FERREIRA, A. S.; SOUZA, L. (2001). Representação social de escola segundo alunos superdotados. *Arquivos brasileiros de psicologia*, 53 (4), set. /dez, 31-52.

- FLEITH, D. S. (2007). *A construção de práticas educacionais para alunos com altas habilidades/superdotação*. Orientação a professores. Brasília, DF: Ministério da Educação.
- FREITAS, S. N. (2014). Altas Habilidades/ Superdotação em Pesquisa: Um olhar dirigido. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C.M. *Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 125-134.
- FREITAS, S. N.; PÉREZ, S. G. P. B. (2009). Estado do conhecimento na área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 32, Caxambu, 2009. *Anais....ANPED*.
- GARCIA, I. I. I. (2015). Doble Excepcionalidad y diagnósticos asociados. In: REJANO, E. I. (Org.). *Manual shining de atención a las altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Aconcagua Libros, 35-50.
- GAUVRIT, N. (2015). Précocité intellectuelle: un champ de recherches miné. *ANAE. Approche Neuropsychologique des Apprentissages chez l'Enfant*, n. 132/133, 1-6. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280977890_Precocite_intellectuelle_un_champ_de_recherches_mine. Acesso em: 20 nov. 2015.
- GUENTHER, Z. C. (2006). *Capacidade e talento: um programa para a escola*. São Paulo: EPU.
- GUIMARÃES, T. G.; ALENCAR, E. M. L. S. (2013). Estudo de caso de um aluno com características de superdotação e transtorno de asperger. In: FLEITH, D. S.; ALENCAR, E. M. L. (Orgs.). *Superdotados: trajetórias de desenvolvimento e realização*. Curitiba: Juruá, 109-120.
- LOUIS, J. M. (2004). *Los niños precoces: su integración social, familiar y escolar*. Madrid: Narcea Ediciones.
- LOPES, J. F.; LENHARO, N. R.; CAPELLINI, V. L. M. F. (2014). Formação docente sobre altas habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva. *Interciência & Sociedade*, v. 3, n. 2, 40-48.
- MACIEL, M. O. (2012). Alunos com altas habilidades/superdotação e o fenômeno bullying. Santa Maria: UFSM, 2012. 188 f. *Dissertação* (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria.
- MAIA, C. M. (2000). Brincar, não brincar: eis a questão? Um estudo sobre o brincar do portador de altas habilidades. *Dissertação* (Mestrado em Educação). 120f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- MARTINS, B. A.; CHACON, M. C. M. (2015). Precocidade e altas habilidades/superdotação: formação e suporte aos educadores. In: OLIVEIRA, J. P.; ANTOSZCZYSZEN, S.; MATA, S. P.; SORIANO, K. R. (Orgs.). *Educação especial: desenvolvimento infantil e processos educativos*. Curitiba, PR: CRV, 13-35.

- MENDES, E. G. (2006) A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*. v. 11, n. 33, 387-559.
- MOSQUERA, J. J. M.; STOBÄUS, C. D. (2006). Vida adulta: superdotação e motivação. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 28, 233-246.
- NAKANO, T. C. (2014). Avaliação psicométrica das habilidades cognitivas: relação entre inteligência e criatividade. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Editora Papirus, 99-118.
- NAKANO, T. C ; WECHSLER, S. M. (2007). Identificação e avaliação do talento criativo. In: FLEITH, D. S. *Desenvolvimento de talentos e altas habilidades: orientação a pais e professores*. Porto Alegre: Artmed, 87-98.
- OMOTE, S. (2014). Produção Acadêmica em Educação Especial. In: OMOTE, S.; OLIVEIRA, A. A. S.; CHACON, M. C.M. *Ciência e Conhecimento em Educação Especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini: ABPEE, 13-24.
- OUROFINO, V. T. A. T.; FLEITH, D. S. (2005). Um estudo comparativo sobre a dupla excepcionalidade superdotação/hiperatividade. *Avaliação Psicológica*, Itatiba, v. 4, n. 2, 165-182.
- PALUDO, K. I.; LOOS-SANT'ANA, H.; SANT'ANA-LOOS, R. S. (2013). A identidade da pessoa com altas habilidades/superdotação sob a ótica do sistema teórico da afetividade ampliada. *Revista Eletrônica do Curso de Psicologia da Faculdade Dom Bosco*. Paraná, n. 12, 1-17.
- PANZERI, M. V. (2006). Los niños talentosos y superdotados una respuesta educativa: "enriquecimiento en la escuela común". In: FREITAS, S. N. (org.). *Educación e altas habilidades/superdotação: a ousadia de rever conceitos e práticas*. Santa Maria: Ed. Da UFGS, 257-277.
- PEDRO, K. M.; OGEDA, C. M. M.; CHACON, M. C. M. (2015). Iniciativas de atenção ao estudante com altas habilidades/superdotação: levantamento e análise *Crítica Educativa*, Sorocaba, v.1, n.2, 200-217. Disponível em: <http://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/43>. Acesso em: 05 jun. 2016.
- PÉREZ, S. G. P. B. (2003). Mitos e crenças sobre as pessoas com altas habilidades: alguns aspectos que dificultam o seu atendimento. *Cadernos de Educação Especial*, Santa Maria, v.2, n.22, 45-59.
- PÉREZ, S. G. P. B.; FREITAS, S. N. (2009). Estado do conhecimento na área de Altas Habilidades/Superdotação no Brasil: uma análise das últimas décadas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32. 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped. s/p. Recuperado em 10 de dezembro, 2014, de http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/trabalho_gt_15.html.
- PETERSON, J. S.; RAY, K. E. (2006). Bullying and the gifted: perpetrators, prevalence, and effects. *Gifted Child Quarterly*, Iowa, v. 50, n. 2, apr., 148-168.

- REYES, M. T. F.; CHAPELA, M.T.S. (2010). *Cómo detector y evaluar a los alumnos con altas capacidades intelectuales*. Sevilla: Diada Editora.
- RENDO, A. D.; VEJA, V. (2006). *Una escuela en y para la diversidad: el entramado de la diversidad*. Buenos Aires: AIQUE.
- RENZULLI, J. S. (2014). A concepção de superdotação no modelo dos três anéis: Um modelo de desenvolvimento para a promoção da produtividade criativa. In: VIRGOLIM, A. M. R.; KONKIEWITZ, E. C. (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação, inteligência e criatividade*. Campinas: Editora Papirus, 219-264.
- REVOL, O.; BLÉANDONU, G. (2012). Enfants intellectuellement précoces: comment les dépister? *Archives de pédiatrie*, [S.l.], v. 19, 340-343.
- SABATELLA, M. L. P. (2012). Expandir horizontes para compreender alunos superdotados. In: MOREIRA, L. C.; STOLTZ, T. (Org.). *Altas Habilidades/Superdotação, Talento, Dotação e Educação*. Curitiba: Juruá, 113-128.
- SANTOS, M. (2012). A abordagem das políticas públicas para além da relação Estado e sociedade. In: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação da região Sul, 9, Caxias do Sul, 2012. *Anais....ANPED SUL*.
- SILVA, P. V. C.; FLEITH, D. S. (2008). A influência da família no desenvolvimento da superdotação: a família e o indivíduo superdotado. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)*, v. 12, n. 2, jul./dez, 337-346.
- SILVA, R. C. (1998). A falsa dicotomia qualitativo-quantitativo: paradigmas que informam nossas práticas de pesquisas. Minuta do capítulo do livro: Romanelli, G.; Biasoli-Alves,
- Z. M. M. (orgs.) *Diálogos metodológicos sobre prática de pesquisa*. Ribeirão Preto (SP): Legis Summa.
- SILVA, R. H. R.; GAMBOA, S. S. (2011). Análise epistemológica da pesquisa em educação especial: a construção de um instrumental de análise. *Atos de pesquisa em Educação – PPGE/ME FURB*, v. 6, n. 2, mai./ago, 373-402.
- VIEGAS, L. T. (2005). Educação Especial no Rio Grande do Sul: uma análise da oferta e das políticas educacionais no período de 1988 a 2002. *Dissertação* (Mestrado em Educação). 119f. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- TERRASSIER, J. C. (2000). La disincronía de los niños precoces. In: BENITO MATE, Y. (Org.) *Problemática del niño superdotado*. Salamanca: Amarú Ediciones, 69-74.
- WINNER, E. (1998). *Crianças superdotadas: mitos e realidades*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Sexismo hostil y benevolente en adolescentes. Una aproximación étnico-cultural

Hostile and benevolent sexism in teenagers. An ethnocultural approach

Pedro Rojas Pedregosa

Asociación de jóvenes para el futuro, Córdoba, España.

Rafael Moreno Díaz

Maestro de Educación Física. Junta de Andalucía, España.

Resumen

En la sociedad actual, y a pesar de los avances realizados en materia de género, el sexismo es una realidad que se repite cada día. Sin embargo, no todas las formas de sexismo son iguales, por lo que muchas veces pueden pasar desapercibidas. Así, el objetivo de esta investigación es conocer el grado de sexismo hostil (S.H.) y benevolente (S.B.) que presentan los adolescentes con diversidad étnico-cultural, teniendo en cuenta las variables de sexo, curso y grupo cultural. Participaron un total de 1027 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (549 chicos y 478 chicas) con edades comprendidas entre los 12 y 19 años. Para ello, se utilizó el Inventario de sexismo ambivalente (ISA). Los resultados obtenidos por sexos demuestran significatividad en cuanto al S.B.; por cursos las diferencias son evidentes entre los dos primeros cursos y 4º de la ESO; en grupos culturales es axiomático para ambos sexismos, siendo la población gitana la que refleja una diferencia explícita frente al grupo cultural mayoritario (payo) y al inmigrante.

Palabras clave: sexismo hostil; sexismo benevolente; sexismo ambivalente; diversidad cultural.

Abstract

Nowadays, despite of the advances realized about gender, sexism is a reality that repeats itself everyday. Nevertheless, not every forms of sexism are similar, and sometimes they can happen unnoticed. So, the aim of this research is to determine the degree of hostile sexism (H.S.) and benevolent sexims (S.B.) presented by teenagers with ethnic and cultural diversity, keeping the variables of sex, grade and cultural group in mind. They involved a total of 1027 students of secondary school (549 boys and 478 girls) aged between 12 and 19 years. For this research we used the ambivalent sexism inventory (ISA). The results shows gender significance regarding the SB; by Subjects differences are evident between the first two years and 4th of ESO; on cultural groups is axiomatic for both sexism, being Roma which explicitly reflects a difference compared to the majority cultural group (payo) and the immigrant group.

Keywords: hostile sexism; benevolent sexism; ambivalent sexism; cultural diversity.

1. INTRODUCCIÓN

Desde los comienzos de la historia de la humanidad, las manifestaciones de relación entre sexos se concibieron, en función de necesidades prácticas y de supervivencia, es decir, con mentalidad tribal, tal y como afirmaba Branden (2009). Estas diferencias se han construido socialmente por la máxima del poder como forma de vida social entre grupos, existiendo casi siempre un sexo que domina al otro. No cabe duda que la construcción que socialmente es más asumida en relación al género está impregnada de aspectos educativos y que la ambivalencia sexista está enraizada en las propias creencias culturales que, a nivel sistémico, sirven para dar validez a las relaciones y roles de género convencionales. Basta recurrir a Eguizábal (2009: 412) para comprobar cómo “los campos semánticos vinculados a hombre y a mujer son como el negro y el blanco. Masculino quiere decir ahora rígido, violento, estricto, circunspecto, agresivo, austero, tenso. Femenino quiere decir sociable, dúctil, emotivo, flexible, sensible, tierno, tolerante”.

32

Respecto a la temática que nos ocupa, es conveniente establecer una diferenciación entre los conceptos sexo y género. Así, mientras que el primero marca diferencias con el género y viene a referenciar las diferencias físicas y biológicas entre hombre y mujer, cuando hablamos de género lo establecemos como construcción social y cultural enmarcada en una categoría, masculina o femenina. La cuestión, en palabras de Mateos (2013: 89) “va más allá de las diferencias por el sexo biológico o del conjunto de características físicas, biológicas y corporales con las cuales nacen los hombres y las mujeres” Desde el feminismo, Díaz y Dema (2013: 66), han tratado de entender si el género es algo innato o se construye socialmente y por consiguiente si “nuestros comportamientos son aprendidos o inherentes a nuestra condición biológica” o, como planteaba Simone de Beauvoir en los años cincuenta, si el sexo conllevaba la aparición de un género determinado en cada persona o simplemente era un desarrollo social.

2. PATRIARCADO

Etimológicamente, el término patriarcado hace referencia al gobierno de los padres, entendidos estos como varones. De manera más concreta, Lerner (1990) nos muestra que el patriarcado es una forma de organización en la que el poder está en manos de los padres y que a lo largo de la historia ha llevado a cabo un tipo de organización social en la que la autoridad ha estado bajo el

mando del varón. Literalmente, se define el patriarcado como “manifestación o institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños y niñas de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general” (Lerner, 1990: 21). Es decir, el mero hecho de ser varón otorga directamente el mando al género masculino. En palabras de Pateman (1995) el patriarcado es la forma de derecho político que los varones ejercen en virtud de ser varones.

Si tenemos en cuenta que somos el fruto de nuestras interacciones con el medio natural y social en el que vivimos, la organización patriarcal que impregna la sociedad hace que sea difícil desprendernos de nuestra forma androcentrista de actuar. En este sentido, la pretérita forma de organización de roles perpetúa la presencia de estereotipos de género en la sociedad, generando así diferencias entre hombres y mujeres y atribuyendo valores a cada uno de los grupos. De este modo, parece claro que gracias al patriarcado todo el sistema organizativo de la sociedad está en manos de los hombres, relegando a la mujer a un injusto segundo plano, a una subordinación que puede generar discriminación y actitudes violentas hacia ellas. Además, la dependencia económica de la mujer ha sido considerada un factor relacionado con la posibilidad de sufrir maltrato psicológico o físico por parte de su pareja, en las que las creencias sexistas de la sociedad hacen que se justifique y mantengan ese tipo de agresiones, tal y como afirma Valor (2008).

3. SEXISMO HOSTIL Y SEXISMO BENEVOLENTE

A la hora de abordar investigaciones relacionadas con el género, hay que tener presente la variable poder como una de las más importantes a considerar (Pratto *et al.* 1994; Pratto & Walter, 2004) sobre todo desde la perspectiva que ofrece la Teoría de la Dominancia Social. En palabras de Sidanius *et al.* (2004: 860) “los grupos dominantes disfrutan de privilegios y ostentan el poder que les permite mantener su posición de poder frente a los subordinados”. La Teoría de la Dominancia Social parte, por tanto, de la premisa que en todas las sociedades surge un conflicto entre grupos como una dimensión inevitable de la vida social. Pare reducir el conflicto y garantizar su supervivencia, las sociedades crean mitos que sostienen la desigualdad, resaltando la dominancia de un grupo sobre otro, como ocurre con el prejuicio étnico, el nacionalismo, o, como el tema que nos ocupa, el sexismo que, en palabras de Bonal (1998) se caracteriza por ser invisible, inconsciente y, en cierto modo, sutil.

Sin embargo, y a pesar de las diferentes actuaciones e iniciativas que intentan fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, a la vez que erradicar actitudes sexistas en la población, en nuestros días siguen apareciendo datos preocupantes que reflejan grados de discriminación en relación al género. Por otro lado, la violencia de género parece tener una naturaleza principalmente sociocultural en la que el prejuicio sexista está presente. Así se apunta en la investigación llevada a cabo por Recio *et al.* (2007) en la que la puntuación de los hombres es más alta que la de las mujeres en sexismo hostil, siendo ellas las que obtienen mayor puntuación en el sexismo benevolente.

En esa discriminación sexual, el sexismo tradicional u hostil se fundamenta en la supuesta inferioridad de las mujeres con respecto al hombre. Para que se produzcan situaciones negativas de sexismo hostil es necesario que las mujeres interfieran el estatus de los hombres (Masser y Abrams, 2004). Las investigaciones establecen una dicotomía por la que el sexismo se puede expresar de forma hostil y/o benévola, aunque puede menguar a una ambivalente entre ambas (Mateos, 2013). Este enfoque sobre el prejuicio sexual fue desarrollado por Glick y Fiske (1997) donde planteaban que dicha ambivalencia por el poder estructural del hombre y la interdependencia en las relaciones con la mujer creaban ideologías sexistas ambivalentes. En este sentido, la teoría del sexismo ambivalente (Lemus *et al.* 2008) descubre que ambos sexismos coexisten conjuntamente promoviendo la sumisión de la mujer. Para Glick y Fiske (1996), es la combinación de ambos sexismos antagónicos los que provocan esa cercanía y alejamiento que caracteriza a los dos sexos.

34

Tanto el sexismo hostil como el benevolente son identificados como ideologías legitimadoras complementarias (Moya *et al.* 2002), es decir, que si los miembros de un grupo tienen un alto porcentaje en S.H., también lo tienen en S.B. Pero, aunque la mujer es menos sexista que el hombre, asume dichas creencias por imposición ideológica justificada del sistema, estando las actitudes prejuiciosas que se dan hacia las mujeres sustentadas sobre la triada del paternalismo dominador (Limone, 2003).

La diferencia de género competitiva sostiene que las mujeres son diferentes a los hombres porque no poseen las características para triunfar en el ámbito público y ante lo cual deben restringirse al ámbito privado, viniendo a corroborar la investigación de King *et al.* (2012) en la que señalan, que las creencias basadas en estereotipos en los que la mujer debe ser protegida, pueden limitar

su acceso a tareas difíciles. Y por último, la hostilidad heterosexual que alude al poder sexual que tienen las mujeres, las hace peligrosas y manipuladoras para los hombres.

El S.H. y la imagen negativa que se tiene de las mujeres están relacionados entre sí (Glick *et al.* 2000; Gick y Fiske, 2001; Mateos, 2013). Lo contrario ocurre con el S.B. que es, al mismo tiempo, más difícil de detectar (Barreto y Ellemers, 2005) ya que se camufla como prejuicio social, siendo aceptado como tal. Además, es utilizado como estrategia para argumentar afecto hacia la mujer. Los resultados de Connelly y Heesacker, (2012) vienen a reforzar la peligrosidad de su naturaleza haciendo hincapié en la prevención para reducir su prevalencia, ya que las mujeres aplican actitudes benevolentes hacia los varones que utilizan este tipo de sexismo.

El momento de la transición, a esa ambivalencia, se da en la adolescencia, justo con la diferenciación de género y el poder que se le otorga (Glick y Hilt, 2000). Además, intervienen los impulsos del amor romántico que en palabras de Coria (2001: 17) vienen a ser “la idealización de un amor imposible” que en su esencia consistía en el hecho de que la persona amada, identificada por la autora como el objeto amado, era algo difícil de poseer y al mismo tiempo muy hermoso.

Por otro lado, se comprueba que la educación es atribuida o asociada a tener menos actitudes sexistas (Glick *et al.* 2000). Paradójico resulta comprobar que la mayoría de personas que son analfabetas en el mundo son mujeres (Ayuste y Payà, 2004) y que la mujer gitana es la que carece de menor formación académica situándola en una situación de exclusión mayor que los hombres gitanos. De aquí, que la transmisión cultural sea un cambio que se trasfiere a través del entorno sociocultural mediante valores, actitudes, roles y prejuicios, factores que fomentan situaciones discriminatorias entre etnias, castas, religiones, grupos y/o personas, aunque los seres humanos, hombres y mujeres, construyamos nuestros valores básicos de forma similar en la mayoría de las culturas. Así, entendemos que discriminación “una conducta basada en una distinción realizada en el ámbito de las categorías sociales o naturales, que no tiene relación con las capacidades individuales o méritos, o con una conducta concreta de la persona” (*Commission on Human Rights, 1949, pp. 9*) serían las relaciones intergrupales, por tanto, las que originarían las situaciones

discriminatorias entre grupos, las cuales tendrían su raíz en la categorización social, el prejuicio y los estereotipos que marcarían el sesgo entre el endogrupo o nosotros y el exogrupo o ellos.

Cuando los niveles de sexismo en una cultura son altos, las mujeres rechazan el sexismo hostil frente al benevolente, siendo los promedios de ambos los que predicen la desigualdad de género en todas las naciones. Cabe añadir también que el sexismo benévolo, tan cariñoso y paternalista, refleja la desigualdad entre géneros y es un complemento transcultural penetrante del sexismo hostil. (Glick *et. al.* 2000) Asimismo, la transmisión intergeneracional traspasa las creencias del sexismo benevolente hacia las chicas por trasvase educativo.

El sexismo benevolente es mejor visto que el hostil. De esto se hacen cómplices la publicidad y medios de comunicación, quienes, junto a la literatura infantil y juvenil incluyen en sus propuestas cantidad de modelos idílicos a imitar que aparecen, casi siempre, unidos a elementos sexistas benévolos. Tal y como afirma Moreno (2014: 53) “Aún hoy se siguen utilizando valores diferentes y contrapuestos a través de las imágenes publicitarias para referirse al hombre y a la mujer, encasillándolos dentro de unas acciones y características diferenciadas que no contribuyen sino a perpetuar estereotipos asociados a ambos géneros”.

36

Atendiendo a la diversidad étnico-cultural, los individuos con un alto nivel de prejuicio hacia los gitanos, comparados con los que lo tienen bajo, perciben mayores diferencias entre los valores de payos y gitanos. También, consideran que existen mayores diferencias entre la humanidad de ambos grupos. Igualmente, los prejuicios existentes en la cultura gitana la hacen perpetuar aun más su situación de exclusión y distanciamiento social con la cultura paya. Además, no conviene olvidar que la imagen o estereotipo de la persona gitana es en palabras de Ayuste y Payà (2004: 110) “la de una persona indolente, dejada y que no respeta las normas de convivencia” Por consiguiente: “el pueblo gitano se enfrenta a la etiqueta de ser una cultura machista que somete a las mujeres al poder arbitrario de los hombres y que carece de interés por la educación de sus hijos e hijas” lo que vendría a explicar las causas de absentismo y fracaso escolar dada la idiosincrasia, atribuida a su cultura.

Para Asensio (2011) estas dificultades se acentúan aún más en las mujeres gitanas, por un lado en el absentismo escolar, mayor en ellas que en ellos, ya que las funciones y roles de las mujeres gitanas hacen que la tradición influya decisivamente en su vida y que la escolaridad sea percibida como algo innece-

sario y no prioritario. Así, encontramos características asociadas a la violencia intergénero en factores como el estrés familiar, el bajo nivel socioeconómico y la pérdida de empleo del agresor. La distancia entre culturas como la gitana y la paya sigue siendo grande, dados los prejuicios sociales existentes en convivencia entre ambas.

Con estos resultados se evidencia el peligro de poder justificar formas sexistas bajo una aceptación benévola o paternalista debajo de la que se encuentra un sexismo hostil encubierto, tal y como corroboraron de Lameiras y Rodríguez (2003) al comprobar que los chicos son más sexistas hacia las mujeres y poseen mayores actitudes benevolentes hacia los hombres, aumentando la cantidad de actitudes sexistas de manera inversamente proporcional al nivel de estudios. Similares resultados eran concordantes con los de la investigación llevada a cabo por Cárdenas *et al.* (2010) en la que se plantearon como objetivos indagar sobre los comportamientos juveniles en S.H. y S.B. atendiendo a la sensibilidad intercultural de los participantes.

4. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

37

La investigación llevada a cabo propone cuatro hipótesis. Si tenemos en cuenta que el género es una construcción social y cultural, en el que la cultura se impone desde muy temprana edad estableciendo diferencias entre cada uno de los sexos, se plantea como primera hipótesis la existencia de diferencias significativas entre chicos y chicas a nivel sexista. En segundo lugar, teniendo en cuenta que los resultados de las investigaciones comprueban la existencia de correlación entre educación y actitudes sexistas, se plantea que el hecho de tener más nivel cultural o de estudios será predictor de menos sexismo que los que están en niveles inferiores. Finalmente, atendiendo a la importancia que da pertenecer a un grupo social como forma de integración entre sus miembros, se plantea ésta como una variable predictora de sexismo entre etnias culturales. Somos conscientes de que dichas hipótesis ya han sido abordadas por otras investigaciones con anterioridad, por lo que nuestra última hipótesis es comprobar si dichas actitudes sexistas, a pesar del avance del tiempo y de las diferentes iniciativas se que promueven en la sociedad para eliminar actitudes sexistas se mantienen o si su presencia aumenta o disminuye.

5. PARTICIPANTES

El número total de la muestra (N= 1027) fue tomada en 6 institutos públicos de educación secundaria y 1 concertado de la provincia de Córdoba. Los centros fueron seleccionados atendiendo a una de las variables fundamentales en el estudio, la diversidad étnico-cultural de la población que existía matriculada en dichos institutos. Al no contar con datos estadísticos oficiales que avalaran dicha diversidad, se optó por institutos de zonas donde existían bolsas poblacionales étnico-culturales adecuados al perfil buscado (gitanos, inmigrantes y payos).

TABLA 1

Frecuencias y porcentajes por cursos

Curso	Frecuencia	Porcentaje
1º ESO	303	29.5 %
2º ESO	319	31.1 %
3º ESO	172	16.7 %
4º ESO	233	22.7 %
Total	1027	100 %

38

La media de edad de la muestra fue de 14.07 años (d.t. = 1.418) y un rango de edad entre 12 y 19 años. En cuanto a la distribución por sexos 549 (53.5%) eran chicos y 478 (46.5%) eran chicas. Asimismo, atendiendo a la diversidad cultural reflejada en la muestra, encontramos una amplia representación del grupo cultural mayoritario (n= 899) respecto al grupo cultural gitano e inmigrante (n= 128). Dentro de este último grupo cabe destacar que 80 corresponden a gitanos y 48 a inmigrantes.

TABLA 2

Frecuencia y porcentajes por grupos étnicos-culturales

Grupo Cultural	Frecuencia	Porcentaje
Grupo cultural mayoritario	899	87.5 %
Gitanos	80	7.8 %
Inmigrantes	48	4.7 %
Total	1027	100 %

6. METODOLOGÍA

Con la finalidad de evaluar las variables objeto de estudio se utilizó el Inventario Sexista Ambivalente (ISA; Lemus *et. al.* 2007). El inventario consta de 20 ítems, a los que se responde señalando una de las 6 posibles respuestas que se indi-

can, que van desde muy en desacuerdo a muy de acuerdo. La prueba mide el sexismo hostil y el benevolente de los adolescentes. Los estudios psicométricos de fiabilidad del instrumento a escala general presentan una fiabilidad interna alta ("alfa" de Cronbach) para sexismo ambivalente (.81) y sus subescalas (SH = .84; SB = .77)

El reparto y administración del instrumento de evaluación al alumnado de cada centro, así como su codificación en la base de datos se realizó de manera similar en todos ellos. Se solicitaron los permisos oportunos en las direcciones de cada instituto para la administración del cuestionario. Los sujetos lo rellenaron en sus aulas ordinarias bajo la supervisión del encuestador y con la presencia de uno o varios docentes habituales que no intervenían directamente en dicho proceso. El alumnado, que participó de forma voluntaria, se dispuso sentado individualmente. La prueba tuvo una duración de 20 minutos y quedaron informados de las garantías de confidencialidad y anonimato que suponía su realización.

7. RESULTADOS

Hemos trabajado con el programa de estadística IBM SPSS Statistics 20 para el análisis de datos. Se ha analizado el sexismo hostil y benevolente, teniendo en cuenta la influencia de las variables de sexo a través de la prueba T de Students para las comparaciones con dos valores, y curso y grupo cultural a través de ANOVAS de un factor, ya que tenían más de tres valores. En ambas pruebas usamos la prueba de Levene para determinar la homogeneidad de varianzas. Cuando se realizaron las ANOVAS de un factor, se realizaron comparaciones múltiples Post Hoc para detectar los grupos donde se encontraban diferencias estadísticamente significativas.

7.1 *Relaciones del sexismo hostil y benevolente en chicos y chicas*

Los resultados descriptivos, en cuanto a SH, obtenidos con la variable sexo nos indican que existen diferencias estadísticas significativas ($t_{1021,8} = 9.06, p < .05$) entre ambos. En cuanto al SB los datos no arrojan diferencias significativas ($t_{1017,35} = 28, p > .05$)

TABLA 3

Medias de las puntuaciones de Sexismo Hostil y Benevolente en chicos y chicas

Hostil	Chicos	Chicas	gl	t	p	Benévolo	Chicos	Chicas	gl	t	p
Item 1	3.25	2.18	1014.88	9.85	.00	Item 11	3.34	2.49	1020.18	7.74	.00
Item 2	2.99	2.25	1023.97	6.85	.00	Item 12	4.16	4.17	1003.50	-.10	.72
Item 3	2.49	1.92	1022.18	5.53	.00	Item 13	4.28	4.50	1010.51	-2.03	.98
Item 4	3.21	2.95	1012.25	2.24	.19	Item 14	4.28	4.42	1003.72	-1.32	.46
Item 5	3.89	3.77	1017.32	1.11	.23	Item 15	4.08	3.84	1010.29	2.10	.94
Item 6	3.86	3.25	1007.38	5.38	.70	Item 16	3.41	2.90	1007.34	4.41	.42
Item 7	3.60	2.78	1022.95	7.38	.00	Item 17	3.82	4.11	1018.09	-2.64	.04
Item 8	3.71	3.13	994.44	5.18	.25	Item 18	3.64	3.72	1011.84	-.77	.31
Item 9	3.42	2.64	1022.25	7.38	.01	Item 19	4.01	3.83	1016.48	1.55	.21
Item 10	3.62	2.85	1013.52	7.04	.22	Item 20	3.47	3.33	1012.70	1.17	.21

7.2 Relaciones del sexismo hostil y benevolente por cursos

Como puede apreciarse en las Tablas 4 y 5, la ANOVA y la prueba Post hoc, para el estudio de los resultados en sexismo hostil y benevolente por etapas escolares nos muestran la existencia de diferencias estadísticas significativas en cuanto al curso en SH ($F= 3.993$; $gl=3$; $p<0.5$) y SB ($F= 4.953$; $gl=3$; $p<0.5$) concretamente en 1º y 2º con respecto a 4º de la ESO.

40

TABLA 4

Comparaciones de S.H. por etapas escolares de la ESO

(I) Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
	Segundo	.40240	.95235	.981
Primero	Tercero	.75763	1.13377	.930
	Cuarto	3.32276	1.03285	.016
	Primero	-.40240	.95235	.981
Segundo	Tercero	.35524	1.12470	.992
	Cuarto	2.92036	1.02289	.044
	Primero	-.75763	1.13377	.930
Tercero	Segundo	-.35524	1.12470	.992
	Cuarto	2.56512	1.19363	.203
	Primero	-3.32276	1.03285	.016
Cuarto	Segundo	-2.92036	1.02289	.044
	Tercero	-2.56512	1.19363	.203

TABLA 5

Comparaciones de S.B. por etapas escolares de la ESO

Curso	(J) Curso	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Primero	Segundo	.18824	.82643	.997
	Tercero	1.66945	.98329	.411
	Cuarto	3.05736	.89754	.009
Segundo	Primero	-.18824	.82643	.997
	Tercero	1.48121	.97374	.510
	Cuarto	2.86912	.88707	.015
Tercero	Primero	-1.66945	.98329	.411
	Segundo	-1.48121	.97374	.510
	Cuarto	1.38791	1.03477	.615
Cuarto	Primero	-3.05736	.89754	.009
	Segundo	-2.86912	.88707	.015
	Tercero	-1.38791	1.03477	.615

7.3 Relaciones del sexismo hostil y benevolente por grupos étnico-culturales

Tal y como aparece reflejado en la Tabla 6 y 7, la ANOVA y la prueba Post hoc, para el estudio de los resultados en sexismo hostil y benevolente por grupos étnico-culturales nos muestra la existencia de diferencias estadísticas significativas del grupo Gitano hacia Payos e Inmigrantes en S.H. ($F= 12.117$; $gl=2$; $p<0.5$) y ninguna diferencia estadística en S.B. lo que no influye en la variable dependiente ($F= 2.391$; $gl=2$; $p>0.5$).

41

TABLA 6

Comparaciones de S.H. en los distintos grupos étnico-culturales seleccionados

(I) Me considero	(J) Me considero	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Payo	Gitano	-6.76551	1.37432	.000
	Inmigrante	-.59010	1.76248	.945
Gitano	Payo	6.76551	1.37432	.000
	Inmigrante	6.17541	2.16466	.017
Inmigrante	Payo	.59010	1.76248	.945
	Gitano	-6.17541	2.16466	.017

TABLA 7

Comparaciones de S.B. en los distintos grupos étnico-culturales seleccionados

(I) Me considero	(J) Me considero	Diferencia de medias (I-J)	Error típico	Sig.
Payo	Gitano	-2.03702	1.20630	.241
	Inmigrante	1.95650	1.53164	.443
Gitano	Payo	2.03702	1.20630	.241
	Inmigrante	3.99352	1.88760	.107
Inmigrante	Payo	-1.95650	1.53164	.443
	Gitano	-3.99352	1.88760	.107

8. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados estadísticos obtenidos nos permiten observar que no existen diferencias significativas entre chicos y chicas a nivel de S.H. Lo contrario ocurre con el S.B. lo que viene a corroborar en parte la investigación de otros autores (Expósito y Moya, 1998; Lameiras y Rodríguez, 2002; Glick y Fiske, 2001) y que consideramos podrían deberse a los estereotipos existentes en el ámbito socio-cultural en el que los modelos a imitar reflejan roles que se imponen desde muy temprana edad, favoreciendo diferencias y atribuyendo valores a cada uno de los sexos.

42

Los resultados descriptivos del S.B. vienen a corroborar la investigación de Barreto y Ellemers (2005) cuando afirman que este tipo de sexismo es más difícil de detectar y se camufla como prejuicio social dificultando su observación, ya que su argumentación afectiva hacia la mujer lo presenta como algo satisfactorio para ambos sexos. Su peligrosidad y sus efectos negativos en la población juvenil, dada la forma paternalista de su uso, predisponen a la sumisión y aceptación de este tipo de situaciones por parte de las chicas en el que se produce un traspaso de esquemas de dominio-sumisión de las redes de iguales a las relaciones de pareja.

En cuanto a las relaciones existentes entre S.H. y S.B. por cursos escolares, se puede comprobar la existencia de diferencias estadísticas significativas para ambos sexismos en 1º y 2º con respecto a 4º curso de la ESO. Estos resultados ponen de manifiesto la falta de consolidación del constructo personal que se está desarrollando en los jóvenes en estas edades, que incluye, a su vez, una búsqueda de identidad que les va haciendo cambiar de actitudes y comportamientos conforme se van integrando en el contexto social que les toca vivir,

como se pudo constatar en la investigación de Lameiras y Rodríguez (2002). Es de destacar que los factores externos, como la publicidad, los videojuegos y la permisividad, hacen en estas primeras edades que sean más propicios para manifestar actitudes sexistas.

Por otro lado, los análisis realizados entre los grupos étnico-culturales estudiados evidencian una significatividad en S.H. de gitanos hacia los otros dos grupos, y ninguna en S.B. El contexto sociocultural que tienen los gitanos hacia el cambio y hacia el miedo aperturista de su endogrupo hacia el exogrupo, puede estar motivado por la inquietud de no ocupar el estatus que se espera de ellos. Además, como apuntan Ayuste y Payà (2004), un factor determinante para que esto ocurra es la escasa formación académica que dificulta su maduración no sexista.

En definitiva, a pesar de las acciones encaminadas a la prevención de actitudes sexistas en la población, tanto el S.H. como el S.B. son una realidad de la sociedad en la que vivimos, manifestándose de diferentes maneras en función de la cultura y del nivel de estudios de los encuestados. Su presencia en el alumnado de Educación Secundaria Obligatoria debería mostrarnos que, ocultos tras una aparente normalidad, o disfrazados de falsa benevolencia, se encuentra un complejo discurso que favorece y perpetúa el sexismo entre los individuos. De estos hechos se deriva la necesidad de favorecer en las aulas el espíritu crítico del alumnado, así como la educación emocional de los adolescentes que se convertirán pronto en los adultos del mañana.

BIBLIOGRAFÍA

- Asensio, A. (2011). Absentismo y abandono escolar. Una aproximación desde la perspectiva de género al estudio de las alumnas de etnia gitana del IES María Moliner. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 29, 105-129.
- Ayuste, A. y Payà, M. (2004). Mujer gitana y educación: un camino hacia los derechos humanos. *Encounters on Education*, 5, 101-124.
- Barreto, M. y Ellemers, N. (2005). The burden of benevolent sexism: How it contributes to the maintenance of gender inequalities. *European Journal of Social Psychology*, 5, 633-642.
- Bonal, X. (1998). *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*. Barcelona, Graó.
- Branden, N. (2009). *La Psicología del amor romántico*. Barcelona: Paidós.

- Cárdenas, M., Lay, S.-L., González, C. y Calderón, C. (2010). Inventario de sexismo ambivalente: adaptación validación y relación con variables psicosociales. *Revista Salud & Sociedad*, 1(2), 125-135.
- Connelly, K. (2012). Why is Benevolent sexism Appealing? Associations with system justification and life satisfaction. *Psychology of women Quarterly*, 36(4), 432-443.
- Coria, C. (2001). *El amor no es como nos contaron... ni como lo inventamos*. Barcelona: Paidós.
- Eguizábal, R. (2009): *Industrias de la conciencia. Una historia social de la publicidad en España (1975- 2009)*, Barcelona, Pirámide.
- Expósito, F. y Moya, M. (1998). Sexismo ambivalente: Medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13(2), 159-169.
- Gil, P. y Fiske, S. (2007). *La violencia de género*. Barcelona: UOC.
- Glick, P. y Fiske, S. (1996). The Ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Glick, P. y Fiske, S. (1997). Hostile and benevolent sexism: Measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of Women Quarterly*, 21, 119-135.
- Glick, P. y Fiske, S. (2001). Ambivalent sexism. (M. Zanna, Ed.) *Academic Press*, 115-188.
- Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2002). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. *Acción psicológica*, 2(2), 131-136.
- Lameiras, M. y Rodríguez, Y. (2003). Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos-as. *Acción Psicológica*, 2(2), 131-136.
- Lemus, S., Castillo, M., Moya, M., Padilla, J. y Ryan, E. (2008). Elaboración y validación del inventario de sexismo ambivalente para adolescentes. *Internacional Journal of clinical and health psychology*, 8(2), 537-562.
- LERNER, G. (1990). *La Creación del Patriarcado*. Barcelona, Crítica.
- Limone, F. (2003). Una aproximación teórica a la comprensión del machismo. *Encuentros en Psicología social*, 1(4), 220-223.
- Masser, B. y Abrams, D. (2004). Reinforcing the glass ceiling: The consequences of hostile sexism for female managerial candidates. *Sex Roles*, 59, 609-615.
- Mateos, A. (2013). *Programa socioeducativo para la prevención de la violencia de género en parejas adolescentes*. Madrid: Pirámide.
- Moreno, R. (2014). Análisis de las estrategias persuasivas de las marcas comerciales en la publicidad gráfica. Repercusión en los conceptos y valores del ciclo superior de enseñanza primaria. Córdoba, Universidad de Córdoba.
- PATEMAN, C. (1995). *El contrato sexual*. Anthropos, México.

- Pratto, F., Sidanius, J., Stallworth, L. y Malle, B. (1994). Social dominance orientation: A personal variable predicting social and political attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, 741-763.
- Recio, P., Cuadrado, I. y Ramos, E. (2007). Propiedades psicométricas de la Escala de Detección de Sexismo en Adolescentes (DSA). *Psicothema*, 19(3), 522-528.
- SIDANIUS, J, PRATTO, F, VAN LAAR, C Y LEVIN, S. (2004). Social dominance theory: Its Agenda and Method. *Political Psychology*, 25 (6). 845-880.
- Valor, I., Expósito, F. & Moya, M. (2008). Atribución del comportamiento del agresor y consejo a la víctima en un caso de violencia doméstica. *Psicología social*, 23(2), 171-180.

Éxito educativo del programa de cualificación profesional inicial. Consideración e importancia de este programa como medida de prevención del fracaso escolar

The success of initial vocational qualification programs.

Consideration and importance of the program as prevention of school failure

Francisco Javier Amores Fernández

Área de Didáctica y Organización Escolar, Departamento de Didáctica, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Cádiz, España.

Maximiliano Ritacco Real

Área de Teoría e Historia de la Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Ciencias Sociales y Humanas, Universidad de Zaragoza, España.

Resumen

Los Programas de Cualificación Profesional Inicial (en la actualidad Formación Profesional Básica) se diseñaron para ofrecer una segunda oportunidad al alumnado fracasado o en riesgo de exclusión educativa en la ESO. Este estudio, para el que se ha utilizado un método mixto o híbrido de investigación, ha proporcionado una serie de resultados que arrojan una visión más completa sobre el funcionamiento de este tipo de programas de "reenganche educativo" en los centros de la provincia de Granada. Aquí se presentan los resultados sobre la percepción del profesorado implicado sobre el éxito educativo del programa. A pesar de todos los fallos inherentes a cualquier medida destinada a tal fin, hay que valorar positivamente el programa como una última oportunidad ofrecida a aquellos alumnos que por razones diversas se han visto excluidos, del sistema educativo ordinario, y abocados al fracaso. Alumnos que fracasan no sólo por dificultades de aprendizaje, o por problemas personales relacionados con su entorno familiar, sino que también se estrellan contra un Sistema Educativo que no ha sido capaz de proporcionar las respuestas adecuadas a sus necesidades.

Palabras clave: secundaria; alumnos en riesgo; exclusión educativa; fracaso escolar.

Abstract

Initial Vocational Qualification Programs (PCPI) were designed to offer a second chance to failed students or at risk of educational exclusion in Secondary Education. This study, for which has been used a mixed or hybrid method research, has provided a number of results that offer a more complete vision on the usefulness of these "Educational reclosing" programs, in the centers of the province of Granada. Here the results on the perception of teachers involved on the educational success of the program are presented. Despite all these inherent failures to any measure directed to this achievement, we have to assess positively the program as the last opportunity for those students that due to different reasons have been excluded from the ordinary educational system. Students that fail not only due to difficulties in the learning process, or due to personal problems related to the familiar environment, but also because they crash against an Educational System that has been unable to provide them with the relevant responses to their requirements.

Keywords: secondary education; students at risk; educational exclusion; school failure.

1. INTRODUCCIÓN

Estudiar el complejo y controvertido fenómeno del fracaso escolar lleva consigo acercarse a la problemática realidad de la exclusión social y educativa. En efecto, en los últimos años se ha producido un desplazamiento terminológico en el uso de la noción de fracaso escolar hacia la noción de *exclusión educativa* (Luengo, 2005) a la hora de conceptualizar un conjunto de realidades heterogéneas que rodean el universo conceptual del fracaso: bajos rendimientos académicos, absentismo escolar, desenganche afectivo de la escuela, abandono prematuro de la educación obligatoria sin la graduación correspondiente. Además de estas dimensiones que atañen directamente a los resultados y trayectorias de los estudiantes, también acoge en su interior manifestaciones de carácter personal o social (comportamientos) que la escuela, los docentes, las familias y la sociedad valoran como inadecuados o insatisfactorios, así como las vivencias y reacciones negativas de los estudiantes, sus familias y sus entornos más cercanos (Escudero y Bolívar, 2008).

48

Las investigaciones realizadas en España, en unos casos, se han centrado en una mirada más bien escolar, mientras que en otros se ha investigado la conformación y las respuestas al riesgo en otros contextos formativos, concretamente referidos a la cualificación profesional. Conocer a nivel macro y micro la realidad y la respuesta al riesgo de exclusión educativa y social, requiere analizar y comprender mejor cómo se construye y cómo se responde a ese fenómeno, valorar condiciones, procesos y resultados y difundir buenas prácticas para actuaciones sucesivas, ya que los datos disponibles revelan que existen diferencias dignas de atención en distintas Comunidades Autónomas (Escudero y Bolívar, 2008).

Existen diversos programas extraordinarios dirigidos a la atención del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria que se encuentra en serias dificultades de seguir el currículo y la enseñanza ordinaria, adquirir los aprendizajes convenientes y graduarse, o también, en situaciones todavía más severas de abandonar los centros sin una formación imprescindible que les permitan transitar, quizás, a la Formación Profesional de Grado Medio o, tal vez, directamente al mundo del trabajo (Escudero, 2009).

Resulta una cierta paradoja que al tiempo que se han ido incrementando los programas de medidas especiales para prevenir o paliar el fracaso escolar, paralelamente, éste se haya ido incrementando. Sin cuestionar la “bondad” de tales medidas, también es pertinente llamar la atención sobre los efectos

potencialmente perversos de políticas educativas que, bajo el pretexto de un “tratamiento especial”, pueden conducir a formas “dulces”, en cualquier caso suavizadas, de exclusión (Canário, Rolo y Alves, 2001).

Un indicativo de la importancia del problema del fracaso escolar y abandono prematuro del sistema educativo es el creciente número de investigaciones relacionadas con esta temática: Bernardi y Requena (2010), Bolívar y López (2009), Calero, Chois y Waisgrais (2010), Casquero y Navarro (2010), Escudero, González y Martínez (2009), Fernández Enguita, Mena y Riviére (2010) y Roca Cobo (2010).

Asimismo, existen numerosos estudios relacionados con los Programas de Garantía Social, los Programas de Cualificación Profesional Inicial y otras medidas de respuesta a la diversidad, como por ejemplo: Bernard y Molpeceres (2006), Calvo, Rodríguez, García (2012), Cutanda (2014), Cutanda y González (2015), González, Méndez y Rodríguez (2009), González y Moreno (2013), González y Porto (2013), Marhuenda (2006), Merino, García y Casal (2006), Moliner, Sales, Ferrández, Moliner y Roig (2012), Zacarés y Llinares (2006).

2. DEL PROGRAMA DE CUALIFICACIÓN PROFESIONAL INICIAL (PCPI) A LA FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA (FPB) EN LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE ANDALUCÍA

Los PCPI suponían un recurso educativo (hasta el curso escolar 2013-2014, posteriormente sustituido por la Formación Profesional Básica regulada por la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad) que daba continuidad a la posibilidad que abrió la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) al crear los Programas de Garantía Social (Zacarés y Llinares, 2006), constituyéndose así en una nueva alternativa para el rescate de aquellos alumnos que estaban en riesgo de abandono prematuro del sistema educativo. El PCPI se instauraba en el sistema con el fin de superar las principales limitaciones de los antiguos PGS, teniendo como prioridad: reducir las altas de fracaso escolar, dotar a los jóvenes de una cualificación profesional de nivel que les permita acceder al mundo del empleo y posibilitar al alumno el acceso a Formación Profesional de Grado Medio.

El programa se estructuraba en dos cursos académicos, el primero de carácter obligatorio organizado en módulos específicos ligados a la formación profesional ofrecida por el perfil de cada PCPI (incluía horas prácticas en empresas del sector profesional) y módulos de formación general (proyecto emprendedor, participación y ciudadanía, y libre configuración). El segundo curso, de carácter voluntario, estaba organizado en torno a tres módulos: de comunicación, social y científico-tecnológico.

El PCPI se concebía como una medida destinada a que alumnos en riesgo de fracaso y abandono prematuro del sistema educativo, alcanzaran competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como que tuvieran la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y ampliaran sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas (LOE, art. 30.2; Decreto 231/2007, art. 22.3).

50

A partir de este marco de referencia emerge el estudio¹ que aquí se presenta con la finalidad de evaluar el PCPI (ahora FPB) en la provincia de Granada a través de la percepción del profesorado que imparte el programa en relación con su utilidad en el contexto socioeducativo actual, y centrando la atención en aquellos aspectos que condicionan o pueden determinar el éxito o el fracaso del programa.

3. METODOLOGÍA

De acuerdo con los objetivos que guiaron el proceso de la investigación, se consideró oportuno utilizar una metodología *híbrida o mixta* (Creswell, 2003; Tashakkori y Teddlie, 2010), combinando métodos cuantitativos y cualitativos en el mismo trabajo. El estudio sigue un diseño secuencial con un estatus dominante del método cuantitativo sobre el método cualitativo utilizado: *QUAN à qual*.

¹ El presente estudio forma parte de una línea de investigación del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, que desarrolló como Investigador Principal D. Antonio Bolívar Botía, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar, a través de un Proyecto I+D+i de título "Estudiantes en riesgo de exclusión educativa en la ESO: Situación, programas y buenas prácticas en la Comunidad Autónoma de Andalucía".

Participaron 50 centros docentes con PCPI entre su oferta educativa, lo que representan un 90,9% del total en la provincia de Granada. De estos centros un 67,3% eran públicos y el resto, concertados. La población que dio paso a la selección de la muestra cuantitativa del estudio fue constituida por todos los profesores (345) y alumnos (1729) que formaron parte del PCPI en la provincia de Granada durante el curso académico 2011-12.

Se accedió a toda la población para su participación, y se obtuvieron un total de 213 respuestas en el caso de los profesores del programa (el 62,1% de la población) y de 803 respuestas en el caso de los alumnos (46,4%).

3.1 Instrumentos

Para la realización de este trabajo se empleó dos modelos de cuestionarios (escala tipo Likert), que responden a un proceso de elaboración propia para un mayor ajuste a los objetivos perseguidos y al propio contexto de la investigación.

Para la validación de contenido de los dos modelos de cuestionarios se contó con el juicio de un grupo de 13 expertos en la temática que, de manera general, realizaron comentarios y observaciones de los distintos ítems contemplados.

Para determinar su fiabilidad se realizó un estudio piloto. Se pasaron los cuestionarios en dos centros, uno de ellos concertado en el que participaron 30 alumnos de 2 grupos de diferentes perfiles profesionales de primer curso, y 7 profesores. De otro lado, se aplicó los cuestionarios en un centro público en el que participaron 30 alumnos de primer y segundo curso, y 8 profesores de PCPI.

Para obtener el coeficiente de Alpha de Cronbach se utilizó el paquete estadístico SPSS Statistics 20. Este programa facilitó el coeficiente obteniendo un Alfa de Cronbach para el cuestionario dirigido al profesorado de PCPI igual a 0,848. Un valor superior a 0,8 se considera bueno (George y Mallery, 2003).

Para verificar la necesidad de 57 ítems aplicamos el método de "Alfa de Cronbach si se elimina el elemento" que equivale al valor de Alfa si eliminamos cada uno de los ítems. En este caso, no se consideró necesario eliminar ningún ítem puesto que ninguno produce alteraciones en el cuestionario y los contenidos a los que se refiere cada uno de ellos no se pueden agrupar sin perder información relevante. Se observa como la fiabilidad del cuestionario mediante el Alfa de Cronbach si se elimina el elemento, está siempre entre 0,840 y 0,856, lo que muestra consistencia interna y la fiabilidad del conjunto.

En relación con el cuestionario dirigido al alumnado de PCPI de la provincia de Granada, el valor de Alfa de Cronbach es igual a 0,7. Dentro de un análisis exploratorio estándar, el valor de fiabilidad en torno a 0,7 es adecuado (George y Mallery, 2003). Se aplica el método Alfa de Cronbach si se elimina el elemento para comprobar la variación que existe en este coeficiente y la necesidad de eliminar algún ítem. En este caso, tampoco se consideró oportuno eliminar algún ítem del cuestionario, obteniendo un coeficiente entre 0,679 y 0,716.

En relación con la parte cualitativa de la investigación, el guión de entrevista (semi-estructurada) fue elaborado a partir del primer análisis exploratorio de los datos cuantitativos.

3.2 *Análisis De Los Datos*

El tratamiento de los datos recabados de los cuestionarios se efectuó a través de técnicas cuantitativas, mediante el programa SPSS Statistics 20, referidas a las exigencias del modelo estadístico y a los objetivos de la investigación, por ello han sido tratados a nivel descriptivo utilizando las medidas de tendencia central, como representativas del conjunto de la distribución y las de variabilidad con el fin de conocer cómo se agrupan los datos.

52

Por otra parte, el análisis de contenido de la información recogida en las entrevistas fue utilizado en distintas fases con el objetivo de apoyar los resultados obtenidos de los cuestionarios aplicados. En la primera fase se analizaron las transcripciones de las entrevistas en profundidad. En esta etapa, se aplicó el “análisis de contenido” con el objetivo de establecer *unidades de registro*. En la segunda fase las *unidades de registro* ya extraídas fueron clasificadas y reducidas en *indicadores* o *unidades de análisis* todo ello para establecer una cierta organización de los mensajes de las notas de campo y transcripciones. Como resultado, se logró identificar y clasificar una serie de *pre-categorías* en donde se expresaban la visión y opiniones de los profesionales de las cuales surgió un *sistema de categorías emergentes*. Por último, dentro de cada *categoría*, se estableció un índice de frecuencia categorial (IFC).

Además, se utilizó el programa MAXQDA 11 para aplicar un análisis vertical sobre la visión de cada uno de los entrevistados y un análisis horizontal que permitió establecer relaciones entre las distintas categorías y sub-categorías emergentes.

3.3 Participantes. Identidad del colectivo docente y alumnado implicado

En relación con el profesorado de PCPI de la provincia de Granada, según la variable “sexo” en la muestra estudiada participaron 107 profesores (50,2%) y 106 profesoras (49,8%). En cuanto al curso académico participaron un 53,7% de primer curso de PCPI, un 38,4% de segundo curso y un 7% que imparte clase en ambos cursos. El 21,1% del profesorado encuestado posee una experiencia profesional superior a 15 años. En relación con la experiencia docente en PCPI (o en Programas de Garantía Social), el 64,3% posee menos de 5 años de experiencia, el 20,2% entre 5 y 10 años y el 15,5% restante más de 10 años de experiencia.

Respecto al alumnado de PCPI, según la variable sexo en la muestra estudiada participaron 587 chicos (73,1%) y 216 chicas (26,9%), de edades comprendidas entre los 15 y los 22 años. En relación con esta variable, el 73,8% de los alumnos se encuentra en el intervalo de edad de 15 a 17 años y el 26,2% restante en el intervalo “de 18 a 22 años”. En cuanto a la titularidad del centro participaron 554 alumnos de centros públicos (69%) y 249 alumnos de centros concertados. Según la variable curso participaron 429 alumnos de primero de PCPI (61,5%) y 309 alumnos de segundo (38,5%).

Por otra parte, los sujetos entrevistados responden a unos perfiles previamente establecidos por los investigadores. La finalidad de la entrevista es obtener información complementaria del profesorado acerca de su propia visión sobre distintos aspectos del programa. Para alcanzar el nivel de saturación se entrevistó a un total de 12 profesores. Los criterios tenidos en cuenta a la hora de seleccionar los diferentes casos fueron: sexo, titularidad del centro, curso, módulo y materia que imparte, perfil profesional, años de experiencia docente y años de experiencia en este tipo de programas. Participaron 6 profesores y 6 profesoras con una amplia experiencia en este tipo de programas (entre 5 y 18 años), 5 profesores de centro público y 7 de centro concertado. Según la variable “curso”, 7 profesores de primer curso y 5 de segundo.

4. RESULTADOS

El análisis descriptivo de los datos, obtenidos en el cuestionario aplicado en la muestra de profesores de PCPI de la provincia de Granada, ha permitido extraer una información muy significativa sobre la percepción del profesorado

respecto del grado de éxito obtenido tras la implementación de los programas en los centros. En este ámbito de análisis, la opinión del profesorado se adentra en la consideración de los PCPI desde una perspectiva general, valorando su importancia en el sistema educativo actual como un programa que atiende la diversidad y trata de erradicar o disminuir el fracaso escolar de los alumnos en riesgo.

En la tabla siguiente se muestran los resultados obtenidos del análisis descriptivo realizado sobre esta dimensión:

TABLA 1
percepciones del profesorado sobre el programa

Ítems	VALORACIÓN*				M	SD
	N ⁽¹⁾	A ⁽²⁾	D ⁽³⁾	T ⁽⁴⁾		
Me parecen necesarios	5 (2,3)	21 (9,9)	68 (31,9)	119 (55,9)	3,41	0,764
Me parecen efectivos para que el alumno obtenga el título de Graduado en ESO	24 (11,3)	39 (18,3)	72 (33,8)	78 (36,6)	2,96	1,001
Me parecen efectivos para que logre una formación de base que le permita seguir estudiando	12 (5,6)	23 (10,8)	85 (39,9)	93 (43,7)	3,22	0,852
Me parecen efectivos para que logre una formación que le permita transitar al mundo del trabajo	14 (6,6)	28 (13,1)	88 (41,3)	83 (39,0)	3,13	0,878
Los resultados de aprendizaje que se están consiguiendo son satisfactorios	5 (2,3)	64 (30,0)	108 (50,7)	36 (16,9)	2,82	0,731
Se consigue volver a enganchar en el estudio a la mayoría de los alumnos	15 (7,0)	77 (36,2)	86 (40,4)	35 (16,4)	2,66	0,834
Se consigue restablecer el interés del alumnado al que se atiende	10 (4,7)	73 (34,3)	104 (48,8)	26 (12,2)	2,68	0,746
Se consigue mejorar los hábitos de estudio del alumnado al que se atiende	5 (2,3)	80 (42,3)	92 (43,2)	26 (12,2)	2,65	0,721
Sirven para mejorar la propia imagen personal y académica de los alumnos	7 (3,3)	46 (21,6)	115 (54,0)	45 (21,1)	2,93	0,746
Mejoran la autoestima del alumnado	2 (0,9)	39 (18,3)	98 (46,0)	74 (34,7)	3,14	0,741
En los PCPI se busca la maduración de los alumnos en un conjunto de hábitos, sin limitarse a exigencias académicas	3 (1,4)	43 (20,2)	86 (40,4)	81 (38,0)	3,15	0,787
El propósito es facilitar que pueda continuar estudios, sin abandono escolar	5 (2,3)	40 (18,8)	96 (45,1)	72 (32,8)	3,10	0,782

* 1) Nada de acuerdo; 2) Algo de acuerdo; 3) De acuerdo; y 4) Totalmente de acuerdo.

4.1 **Valoración general del PCPI como medida de prevención del fracaso escolar**

La percepción del profesorado es que el PCPI es una buena herramienta para mejorar el rendimiento y prevenir el consiguiente fracaso escolar una vez que el alumno ha sido etiquetado como no válido para continuar su formación en el sistema ordinario, pero no incide en la verdadera causa del problema durante la escolarización obligatoria. En este sentido hay que tener en cuenta que los factores que originan el problema no son únicamente de tipo social, o atribuibles al alumno, sino que también existen factores relacionados con un mal funcionamiento del sistema educativo, sobre los que se podría incidir en una etapa más temprana evitando que determinados alumnos acaben siendo catalogados como fracasados, y de esta forma se reduciría el número de alumnos que acaban cursando PCPI. Para estos alumnos el PCPI es la única herramienta, junto con el PDC (Programa de Diversificación Curricular), que logra prevenir el fracaso escolar y la exclusión educativa.

Los profesores entrevistados advierten que este tipo de programas debe estar concebido como la última oportunidad del sistema educativo para conseguir reenganchar a los alumnos en riesgo de fracasar y a los que ya han fracasado durante la educación secundaria. En ningún caso debe ser una vía de escape para excluir a aquellos alumnos con mal comportamiento.

55

“(...) no me parece mal como última posibilidad para estudiantes que han fracasado o en riesgo de fracaso, por el motivo que sea, en el sistema ordinario, pero enviar a un alumno al PCPI por mal comportamiento, que es en lo que se está convirtiendo esta vía, es un error” (VT1).

En términos generales, el trabajo con los alumnos de PCPI es complicado para el profesorado, para el equipo directivo y para cualquier profesional relacionado con el programa, como por ejemplo el orientador, pero a su vez es un programa necesario en el sistema educativo.

4.2 **Resultados: éxito versus fracaso del programa**

Un alto porcentaje de los profesores encuestados (61 %) considera que con esta medida se consigue restablecer el interés del alumno por la formación. Este dato se puede corroborar con los resultados obtenidos en las encuestas realizadas a los alumnos donde se confirma que la mayoría está más motivado e interesado en los estudios cursados en el PCPI, sobre todo durante el primer curso, donde se imparten los módulos específicos del perfil profesional del programa.

Pero además los profesores perciben que no sólo se logra captar el interés del alumnado del programa sino que también se consigue mejorar los hábitos de estudio y la propia imagen personal y académica de los estudiantes.

Además, según el profesorado participante, el PCPI persigue la maduración de los alumnos, intenta incidir en un conjunto completo de hábitos, sin limitarse a exigencias académicas.

“Se nota un cambio, yo tengo muchísima confianza en esta medida porque después de tantos años siguiendo a estudiantes que han entrado en un PCPI puedo comprobar que cambian, además lo perciben ellos mismos y sus familias y así lo manifiestan, en muchos casos es terapéutico” (HM1).

En definitiva, tras el paso por el PCPI se consigue cambiar el comportamiento y la actitud de los alumnos, así lo manifiestan algunos de los profesores entrevistados.

4.3 Abandono del PCPI

56

A pesar de que la finalidad del PCPI es evitar el abandono temprano del sistema educativo, y así lo corrobora el 77,9% de los profesores encuestados, quienes consideran que el propósito del programa es facilitar que el alumno pueda continuar sus estudios, algunos alumnos no consiguen reengancharse al sistema educativo y acaban abandonando el programa.

Los porcentajes de abandono son mayores debido a que algunos alumnos se matriculan pero no tienen ningún interés en seguir con los estudios y abandonan en las primeras semanas, estos abandonos no se pueden atribuir al programa sino a la falta de interés del alumno que normalmente se ve abocado a matricularse en estos programas por presiones familiares y no por decisión propia, o incluso por otros intereses no académicos.

Respecto a los alumnos que sí tienen interés y terminan abandonando el programa, existen varias causas como por ejemplo, alumnos que no consiguen llevar el ritmo de trabajo, o que no están acostumbrados a ser disciplinados, o incluso aquellos que no están acostumbrados a una normalización académica.

“(...) algunos se matriculan y prácticamente no aparecen, o no permanecen el tiempo suficiente, vienen esporádicamente tres días al principio de curso y como no es un nivel obligatorio y tienen más de 16 no es absentismo (...) no se puede hacer nada” (AM1).

A la vista de lo analizado en las entrevistas se puede concluir que el éxito del PCPI se debe medir no en términos de alumnos matriculados que consiguen acabar el curso, sino en términos de aquellos alumnos que se han matriculado, que tienen un verdadero interés por cursar el programa, y que consiguen terminarlo, obviando el porcentaje de alumnos que se matriculan por razones diversas, como los que no tienen ya desde un principio una intención clara de continuar con su formación, y aquellos otros que viven una situación anómala y que han sido matriculados en estos programas inadecuadamente porque el sistema no ofrece otra alternativa, como el caso de los alumnos inmigrantes.

4.4 *Incorporación al mercado laboral*

Una amplia mayoría de profesores (80,3%) está cree en la efectividad de los PCPI para lograr en los estudiantes en riesgo una formación que les permita transitar al mundo del trabajo.

“(...) ellos consiguen una cualificación profesional de nivel uno. Cuando superan los módulos obligatorios consiguen una cualificación profesional, es decir, pueden trabajar ya acreditándolo con esa cualificación profesional aunque eso no vale sobre el papel, lo que vale es que lo sepan hacer” (AM1).

La realización del módulo de formación en centros de trabajo, es decir, las prácticas en empresas relacionadas con el perfil profesional del programa juegan un papel muy importante en la incorporación de estos alumnos en el mundo laboral que salen al mercado no sólo con conocimientos teóricos sino sobre todo prácticos. Las prácticas son el elemento clave de estos programas de cara a la inserción a un puesto de trabajo.

Aunque normalmente los trabajos que consiguen los alumnos gracias a las prácticas realizadas son precarios, no requieren de alta cualificación y son en todos los casos analizados de tipo puntual o eventual, estos trabajos son muy importantes para su formación, para adquirir experiencia laboral de cara al futuro, y porque aumentan su autoestima. Uno de los principales logros de las prácticas realizadas es que realmente preparan al alumno para el mundo laboral adquiriendo hábitos de conducta muy saludables que los ayudan a madurar como personas.

4.5 *Reenganche al sistema educativo*

Otro de los logros de los PCPI es su capacidad de reenganche de alumnos en riesgo de fracaso al sistema educativo. El 83,6% de los profesores encuestados opinan que estos programas son efectivos para lograr en los alumnos una formación de base que les permita seguir estudiando.

Los datos ofrecidos por la Junta de Andalucía con relación al reenganche educativo de los alumnos de PCPI evidencian que más de la mitad del alumnado de Programas de Cualificación Profesional Inicial, que logra el título de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO), se reengancha a los estudios y se matricula en Ciclos Formativos de Grado Medio o en Bachillerato. De esta forma, los PCPI no solo logran rescatar del fracaso escolar a los estudiantes con mayores dificultades que recalzan en estos programas, sino que están consiguiendo combatir también el abandono educativo temprano animando a los jóvenes a proseguir estudios postobligatorios. Así se desprende de los datos correspondientes al curso 2011/2012, 3.584 jóvenes andaluces obtuvieron el título de ESO tras cursar el segundo curso de los PCPI. Entre esos jóvenes que lograron sortear el fracaso escolar, 2.106 alumnos decidieron proseguir su formación, lo que representa un 59%. La mayoría de ellos, 1.917, optó por enseñanzas de Formación Profesional de Grado Medio (91.03%), mientras que 189 se matricularon en 1º de Bachillerato.

58

4.6 *Obtención del título en educación secundaria obligatoria*

El principal objetivo del PCPI consistía en reducir las altas tasas de fracaso escolar abriendo una vía adicional para la obtención del título de graduado en ESO. El 70,4% del profesorado consideran al programa una medida efectiva para conseguir tal fin.

Los datos de Andalucía correspondientes al curso 2011/2012 confirman las opiniones expresadas por la mayoría de los profesores encuestados, pues 3.584 jóvenes andaluces obtuvieron el título de ESO tras cursar el segundo curso de los PCPI.

No obstante, se observa que un porcentaje nada despreciable, un 11,3%, de los profesores encuestados no está de acuerdo con la efectividad de estos programas para conseguir la titulación básica. Estos profesores opinan que el hecho de conseguir la titulación de graduado en ESO no significa que el

alumno consiga las competencias mínimas de la etapa de secundaria, puesto que el nivel exigido en segundo curso de PCPI es muy bajo e incluso inferior al nivel de los PDC.

4.7 Alumnos de pcpi en la formación profesional

Muchos de los alumnos que consiguen terminar el PCPI continúan con su formación accediendo a un ciclo formativo, normalmente de la misma familia profesional del perfil cursado en el PCPI.

Una de los motivos que llevan a los alumnos a decidir continuar cursando un ciclo formativo de grado medio es la toma de conciencia de que con un certificado de nivel 1 van a trabajar en la escala más baja de su profesión ya que sus competencias profesionales son reducidas.

Además los alumnos son conscientes de la crisis económica por la que está atravesando el país actualmente y saben que acceder al mercado laboral ya no es tan fácil como hace unos años. La alarma social provocada por las inquietantes cifras de paro juvenil en España, más del 50% de los jóvenes no encuentran trabajo, lleva a muchos alumnos a decidir seguir con los estudios. Son más conscientes de la importancia de la formación para poder competir por un puesto de trabajo. Además hoy día la alternativa a abandonar la educación obligatoria es quedarse en casa y no hacer nada. Otro factor que puede motivar al alumno a continuar en el sistema educativo es que hoy día son más conscientes de la necesidad de buscar una salida a la situación económica que atraviesan muchas familias de su entorno más cercano e incluso sus propias familias, en Andalucía muchas familias tienen alguno o todos sus miembros y se ven abocados a la exclusión social sin apenas recursos para cubrir las necesidades básicas.

La integración del alumno, procedente del PCPI, en los ciclos formativos de grado medio es total, y a diferencia de su paso por la etapa de educación obligatoria, cuando estos alumnos no se veían integrados en el grupo por las notables diferencias con el resto, tras pasar por el PCPI adquieren los conocimientos y las aptitudes necesarias para integrarse plenamente en el grupo, y la balanza se iguala respecto a los alumnos que acabaron la ESO, pues en las asignaturas prácticas están más capacitados aunque en las teóricas suelen presentar más dificultades.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Analizar la utilidad de los PCPI, como medida idónea para combatir el fracaso escolar, partiendo de la hipótesis de que estos programas contribuyen a reducir el problema y a mejorar sustancialmente los Programas de Garantía Social a los que sustituye, es una labor compleja debido a la gran cantidad de factores y determinantes interrelacionados entre sí implicados en el tema.

La visión del profesorado sobre su experiencia docente en estos programas ha sido muy reveladora. En términos generales, la valoración que realizan sobre la utilidad de los mismos como medida de prevención del fracaso escolar es positiva; sin embargo, un análisis más profundo evidencia los problemas asociados a su aplicación real en los correspondientes centros educativos. Este análisis ha contribuido a la identificación de las variables determinantes del éxito de los programas, y los aspectos del mismo que deben ser objeto de mejora.

En general, los profesores encuestados valoran los programas de forma positiva, pues los consideran una medida necesaria por su efectividad para reenganchar al alumno en el sistema educativo, opinan que los programas proporcionan a éstos una formación de base que les permite seguir estudiando y/o transitar al mundo laboral. Así mismo, también estiman su efectividad como medio para obtener el título de Graduado en ESO.

60

Para los profesores entrevistados, con la aplicación de los programas se consiguen unos resultados satisfactorios de aprendizaje. Aprendizajes no sólo relacionados con los conocimientos académicos, sino con el comportamiento y la actitud de los alumnos, donde en muchos casos se encuentra el origen del problema del fracaso escolar. En este sentido, uno de los principales objetivos perseguidos por estos programas de atención a la diversidad es proporcionar al niño las habilidades necesarias para la vida en sociedad, contribuyendo a su maduración. Este es uno de los principales éxitos conseguidos, junto con el reenganche del alumno al sistema educativo.

Los PCPI presentan, por su propio carácter preparatorio, un claro componente madurativo y de fomento del desarrollo positivo de los jóvenes participantes. Un estudio de Zacarés y Llinares (2006), con alumnos y profesores de PGS de la Comunidad Valenciana, concluía que los PCPI, lo pretendan o no explícitamente, se convierten en contextos de maduración personal que pueden tener una clara

incidencia en las trayectorias vitales de los jóvenes que en ellos participen. Más allá de la finalidad cualificadora, los PCPI y otros recursos similares se constituirán en poderosas herramientas de *'optimización evolutiva'* (Viguer, 2004).

Los profesores destacan que los alumnos de PCPI parten de una mala experiencia educativa, bien porque no han podido adaptarse a las exigencias de la educación ordinaria, o bien porque han presentado problemas de disciplina, lo que ha degenerado en una falta de motivación y de interés por el estudio, así como en una baja autoestima. Por tanto, cuando el alumno llega por primera vez al programa, el profesor se encuentra en la necesidad de tener que abordar en primer lugar estos problemas antes de empezar a conseguir resultados de tipo académico.

En este sentido, en base a los resultados de las encuestas realizadas, se observa que un alto porcentaje de los profesores considera que los PCPI consiguen restablecer el interés del alumno por el estudio. La mayoría también opina que el éxito de los mismos radica en su capacidad para mejorar la autoestima y la imagen personal de los alumnos. Sin embargo, existe una división de opiniones en cuanto a si mejoran los hábitos de estudio.

En definitiva, hay mayor consenso acerca de la utilidad de los programas para solucionar problemas de actitud que sobre la utilidad de los mismos para solucionar dificultades de aprendizaje.

La investigación que aquí se presenta deja claro un aspecto fundamental del problema estudiado y es que el fracaso escolar es el resultado de un proceso de desenganche progresivo del sistema educativo. La opinión expresada por el profesorado lleva a pensar que el PCPI, que debe ser la solución última, se termina convirtiendo en la única que se utiliza en realidad, desaprovechando las oportunidades de reenganche que se podrían aplicar en las fases tempranas de este proceso acumulativo de desafección escolar. Proceso que puede empezar con problemas de absentismo escolar, a veces incluso justificado por los propios padres de los alumnos, con problemas de disciplina, con una mala trayectoria académica, con bajas calificaciones, que acaba llevando al alumno a tener que repetir uno o varios cursos, lo que agrava el problema, pues está demostrado que aquéllos que están escolarizados en el curso que les corresponde tienen mejores perspectivas de futuro, desde un punto de vista académico.

En este proceso de desafección escolar, los profesores señalan otros factores que inciden en el mismo, sobre los que se debería actuar, aunque a veces se necesite de la colaboración con otras instituciones públicas u organismos sociales, uno de los más importantes es el entorno social y familiar del alumno. Muchos de los jóvenes que acaban en PCPI proceden de familias desestructuradas, o han vivido algún proceso traumático en su entorno familiar. Otro aspecto interesante, que se detecta en las entrevistas con los profesores, es la actitud de muchas de las familias de estos alumnos respecto a la educación, la escasa valoración que muchos padres conceden a una buena formación provoca que sus hijos abandonen prematuramente los estudios para insertarse de forma precaria en el mundo laboral. Además la necesidad de los jóvenes de no destacar respecto del grupo de iguales es otro factor importante que puede abocar al alumno al fracaso escolar.

Pero el principal problema de los PCPI reside en su estructura y en la falta de recursos de los centros. Los profesores muestran su preocupación por la falta de recursos de los centros para abordar estos programas con garantía de éxito, en este sentido Marhuenda (2006) destaca la conveniencia de poner recursos educativos múltiples y variados, a disposición de los formadores de programas y centros de distinto tipo, para concentrar la atención en los procesos educativos.

62

Otro aspecto a analizar es la oferta académica relacionada con los PCPI, ésta debería ser suficiente y realizarse en función de la oferta laboral de la zona. Marhuenda (2006) destaca como una cuestión importante que debe ser abordada por la administración, la necesidad de que estos programas cuenten con una oferta amplia y suficientemente diversificada de cualificaciones profesionales que hoy por hoy no está garantizada aunque se supone el mayor logro de los nuevos programas: dar acceso a una acreditación profesional de la que los PGS carecían.

Analizando las respuestas de las entrevistas, parece como si el éxito de los programas se deba más a su flexibilidad y a la adaptación que hacen los profesores a las necesidades del aula, que a su propia estructura y diseño curricular. A pesar de los defectos más que evidentes de funcionamiento, el PCPI es una herramienta muy versátil que ofrece múltiples itinerarios para adaptarse a las necesidades y perspectivas de futuro de los alumnos. Esta versatilidad es un logro respecto de los PGS anteriores que no suponían un reenganche al sistema educativo, pues no ofrecían la posibilidad de obtener el título de graduado en ESO.

El grado de integración de los programas en los centros educativos en los que se desarrollan es un factor clave que contribuye al éxito de los mismos, la mayoría de los profesores piensan que los PCPI están bien integrados en la vida del centro. Sin embargo, se observa que cuando se está impartiendo en una institución en la que coexisten con otros programas y enseñanzas, su integración en la dinámica cotidiana de la misma parece ser más difícil. El proceso de integración se hace más complejo por la “etiquetación” del alumno de PCPI como alumno “conflictivo”, de ahí la importancia de planificar y desarrollar actividades que ayuden al proceso de inclusión de éstos.

En resumen, el PCPI debe estar concebido como la última oportunidad que ofrece el sistema educativo para abordar el problema del fracaso, en ningún caso debe ser una vía de escape para excluir del sistema ordinario a aquellos alumnos con problemas de disciplina, ni se debe utilizar para insertar en el sistema educativo a determinados alumnos con situaciones anómalas porque no existe otra alternativa, como el caso de los inmigrantes o de los jóvenes que tienen problemas con la justicia, pues el propósito perseguido es el de facilitar que el alumno pueda continuar estudiando. La valoración general que los profesores de PCPI realizan es buena, aunque como se ha podido comprobar su puesta en funcionamiento ha evidenciado los fallos de diseño que deben ser solucionados.

63

Parece que ésta puede ser una respuesta apropiada y capaz de intervenir sobre la socialización e identidad laboral de los jóvenes, como proponen Zacarés y Llinares (2006), y Bernad y Molpeceres (2006).

Por último, se observa en el presente trabajo, gracias a las entrevistas realizadas a los docentes de los PCPI, los tres tipos híbridos de discursos docentes identificados por Bernard y Molpeceres (2006) en su estudio de los discursos educativos de los docentes de PGS, antecesores de los PCPI. Los distintos de discursos identificados en los docentes de PGS y definidos por estos autores están presentes y plenamente identificados en las entrevistas en profundidad realizadas a los profesores de PCPI en el presente trabajo.

En primer lugar, se observa un discurso esencialmente doméstico, en el que el docente entiende su labor como una relación de tutela. Entre el profesor y el alumno se establece un vínculo de protección y corrección. El docente se convierte en guía o modelo a seguir, y focalizan la educación principalmente como un medio para conseguir la corrección de hábitos y actitudes de los

alumnos. Al igual que observan Bernard y Molpeceres en su estudio sobre los PGS, en el discurso de estos docentes está presente el argumento de la despreocupación familiar, y el deterioro de la autoestima de los alumnos que llegan a los programas. Los docentes se convierten en guía de estos alumnos, y defienden la necesidad de una educación personalizada, adaptada a las carencias y necesidades de los niños, capaz de dar respuesta a la diversidad del alumnado. Educación centrada en el saber-estar.

El segundo discurso identificado por los autores, el doméstico-industrial, también está presente en los profesores entrevistados en esta investigación, la función docente se establece como una relación de tipo maestro-aprendiz. El docente prepara al alumno para la vida adulta y para la vida laboral, de forma que la educación está diseñada y centrada para el desempeño profesional del alumno. Es una educación centrada en el saber-hacer.

Por último el tercer tipo de discurso docente claramente identificado en las entrevistas realizadas, siguiendo la línea argumentativa de Bernard y Molpeceres, es el doméstico-cívico. Tal como analizan estos autores el objetivo del docente es "hacer ciudadanos adultos de pleno derecho" estableciendo una relación de empoderamiento con el alumno, este tipo de educación considera necesario una descentralización educativa, insertándola en el entorno social, y utilizando un enfoque constructivista que promueve la participación del alumno a través de la motivación.

En todos los casos, los profesores coinciden en la necesidad de enfocar la educación como un proceso flexible, motivador y adaptado a las necesidades de un alumnado que ya cuenta con carencias de aprendizaje por su propia trayectoria educativa y por su entorno social y familiar. En cualquier caso el PCPI debe dar respuesta a la diversidad alejándose de la rigidez del sistema educativo ordinario, y aunque debe ser consciente de la realidad de la situación educativa de los alumnos no puede ser simplemente un mero mecanismo para enseñar al alumno a saber-estar, a saber-hacer o a hacer ciudadanos adultos de pleno derecho, en cuyo caso lo único que lograría es reinsertar al alumno en el entorno social y laboral, pero con una escasa preparación académica, lo que normalmente lleva aparejado un futuro laboral precario. En este sentido, es fundamental conseguir el reenganche real al sistema educativo, ofreciendo al estudiante la posibilidad de acceder a una educación superior que sitúe al alumno de PCPI en igualdad de condiciones de cara a competir por un puesto de trabajo digno.

Una de las limitaciones que más se han acusado en el presente estudio es la falta de datos relacionados con otros agentes implicados en el PCPI. En este sentido, hubiera sido interesante conocer el punto de vista de la dirección de todos los centros que han participado en la investigación, para analizar la influencia del equipo directivo en el funcionamiento de los PCPI.

Además, dado que el fracaso escolar se fragua en determinadas trayectorias personales, hubiera sido interesante contar con la visión de las familias de los alumnos respecto de las causas del progresivo desenganche de sus hijos del sistema educativo y del cambio experimentado por los mismos tras su participación en estos programas.

Por último, ha sido imposible abordar otro tipo de metodología, como la observación del aula, para obtener datos adicionales, esto se ha paliado en parte con las frecuentes visitas realizadas a los diferentes centros y con las entrevistas en persona realizadas in situ al profesorado.

A pesar de todos los fallos inherentes a cualquier medida destinada a tal fin, hay que valorar positivamente el programa como una última oportunidad ofrecida a aquellos alumnos que por razones diversas se han visto excluidos, del sistema educativo ordinario, y abocados al fracaso. Alumnos que fracasan no sólo por dificultades de aprendizaje, o por problemas personales relacionados con su entorno familiar, sino que también se estrellan contra un Sistema Educativo que no ha sido capaz de proporcionar las respuestas adecuadas a sus necesidades.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNARD, J. C. y MOLPECERES, M. A. (2006). Discursos emergentes sobre la educación en los márgenes del sistema educativo. *Revista de Educación*, 341, 149-169.
- BERNARDI, F. y REQUENA, M. (2010). Inequality in educational transitions: the case of post-compulsory education in Spain. *Revista de Educación, número extraordinario*, 93-118.
- BOLÍVAR BOTÍA, A. y LÓPEZ CALVO, L. (2009). Las grandes cifras del fracaso y los riesgos de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículum y formación de profesorado*, 13(3), 51-77.
- CALERO, J., CHOIS, A. y WAISGRAIS, S. (2010). Determinantes del riesgo de fracaso escolar en España: una aproximación a través de un análisis logístico multinivel aplicado a PISA-2006. *Revista de Educación, número extraordinario*, 225-256.

- CALVO SALVADOR, A., RODRÍGUEZ HOYOS, C. y GARCÍA LASTRA, M. (2012). Lo mejor de todo es que nos escucháis. Investigar el aumento de la participación de los estudiantes en los Programas de Diversificación y de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación*, 359, 164-183.
- CANÁRIO, R., ROLO, C. Y ALVES, N. (2001). *Escola e Exclusao Social*. Lisboa: Educa.
- CASQUERO, A. y NAVARRO, M. L. (2010). Determinantes del abandono escolar temprano en España: un análisis por género. *Revista de Educación*, número extraordinario, 191-223.
- CRESWELL, J. (2003). *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Sage: Thousand Oaks.
- CUTANDA LÓPEZ, M. T. (2014). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) a la Formación Profesional Básica: algunas consideraciones. *Revista Educativa Hekademos*, 16, 69-79.
- CUTANDA LÓPEZ, M. T. y GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. (2015). La colaboración entre docentes del programa de cualificación profesional inicial: el papel del departamento de orientación. *Educatio Siglo XXI*, 33(2), 303-322.
- ESCUADERO, J. M. (2009). Buenas prácticas y programas extraordinarios de atención al alumnado en riesgo de exclusión educativa. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 13(3), 107-141.
- ESCUADERO MUÑOZ, J. M. y BOLÍVAR BOTÍA, A. (2008). *Respuestas organizativas y pedagógicas ante el riesgo de exclusión educativa*. Madrid: Wolters Kluwer.
- ESCUADERO, J. M., GONZÁLEZ, M. T. y MARTÍNEZ, B. (2009). El fracaso escolar como exclusión educativa: comprensión, políticas y prácticas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 41-64. <http://rieoei.org/rie50a02.pdf>
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M., MENA MARTÍNEZ, L. y RIVIÉRE GÓMEZ, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación "La Caixa
- GEORGE, D. y MALLERY, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update (4th ed.)*. Boston: Allyn & Bacon.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T., MÉNDEZ GARCÍA, R. M. y RODRÍGUEZ ENTRENA, M. J. (2009). Medidas de atención a la diversidad: Legislación, características, análisis y valoración. *Profesorado. Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 13(3), 79-105.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. y MORENO M. A. (2013). El Programa de Cualificación Profesional Inicial: Entre la integración o la marginación en los contextos organizativos donde se desarrolla. *Revista de Investigación en Educación*, 11(1), 118-133.
- GONZÁLEZ GONZÁLEZ, M. T. y PORTO CURRÁS, M. (2013). Programas de Cualificación Profesional Inicial: valoraciones e implicación de los alumnos en la Comunidad Autónoma de Murcia. *Revista de Educación*, número extraordinario, 210-235.

- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre, de *Ordenación General del Sistema Educativo* (LOGSE). BOE nº 238, 04/10/1990.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de *Educación*. BOE nº 108, 04/05/2006.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, *para la mejora de la calidad educativa*. BOE nº 295, 19/12/2013.
- LUENGO NAVAS, J. (2005). *Paradigmas de gobernación y de exclusión social en la educación. Fundamentos para el análisis de la discriminación escolar contemporánea*. Barcelona y México: Ediciones Pomares.
- MARHUENDA, F. (2006). Presentación. La formación para el empleo de jóvenes sin graduado: educación, capacitación y socialización para la integración social. *Revista de Educación, 341*, 15-34.
- MERINO, R. GARCÍA, M. y CASAL, J. (2006). De los Programas de Garantía Social a los Programas de Cualificación Profesional Inicial. Sobre perfiles y dispositivos locales. *Revista de Educación, 341*, 81-98.
- MOLINER GARCÍA, O., SALES CIGES, M. A., FERRÁNDEZ BERRUECO, R., MOLINER MIRAVET, L. y ROIG MARZÁ, R. (2012). Las medidas específicas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) desde las percepciones de los agentes implicados. *Revista de Educación, 358*, 197-217.
- ROCA COBO, E. (2010). El abandono temprano de la educación y la formación en España. *Revista de Educación, número extraordinario*, 31-62.
- TASHAKKORI, A. y TEDDLIE, C. (Eds.) (2010). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Sage: Thousand Oaks.
- VIGUER, P. (2004). *Optimización evolutiva*. Madrid: Pirámide.
- ZACARÉS, J. J. y LLINARES, L. (2006). Experiencias positivas, identidad personal y significado del trabajo como elementos de optimización del desarrollo de los jóvenes. Lecciones aprendidas para los futuros Programas de Cualificación Profesional Inicial. *Revista de Educación, 341*, 123-147.

Inserción laboral en espacios académicos de intelectuales indígenas en México. Ex becarios del International Fellowships Program

Indigenous Intellectuals in Academic Jobs in Mexico. Ex-Fellows of the International Fellowship Program

Norma Molina Fuentes

Estudiante de Doctorado en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (CINVESTAV), México

Resumen

Uno de los principales programas en México que tuvo como objetivo propiciar al acceso educativo de la población indígena a nivel de posgrado fue el International Fellowships Program (IFP) implementado en México por la Fundación Ford del 2001 al 2013. A tres años de su cierre y con nueve convocatorias efectuadas, el artículo busca explorar —por medio de entrevistas y análisis de currículo— cómo fue la inserción laboral en espacios académicos de un grupo de siete ex becarios que realizaron estudios de maestría y doctorado en el extranjero. Un punto de partida es la comparación entre los espacios laborales en los que se desempeñaban los ex becarios antes y al retorno del posgrado. Nuestro principal interés es discutir en qué medida el objetivo del IFP de preparar a investigadores y cuadros profesionales que ejerzan liderazgos comprometidos con el desarrollo de los pueblos indígenas se ve reflejado en un grupo de intelectuales indígenas que desde la academia colaboran con las causas de los pueblos originarios

Palabras clave: intelectuales indígenas; inserción laboral; académicos; posgrados.

69

Abstract

One of the main programs in Mexico that had as an objective to foster the access to education to the indigenous population to graduate education was the International Fellowships Program (IFP) by Ford Foundation from 2001 to 2003. After two years of its ending and with nine calls, this paper explores -using interviews and curricula analysis- how was the incorporation to the labor force in academic settings of a group of seven former fellows that studied graduate degrees (master and PhD) outside Mexico. We start this discussion by comparing between the different academic settings that the participants worked before and after becoming fellows. Our principal concern is to discuss how the IFP's objective of forming researchers and professionals that serve as committed leaders to work for the development of indigenous people, are reflected in the group of indigenous scholars that from their academic jobs and endeavors collaborate with the indigenous people's movements and struggles.

Keywords: *Indigenous intellectuals; job placement; academic; scholars.*

1. INTRODUCCIÓN

La condición en que se encuentran los pueblos indígenas sigue siendo de un rezago notable, aunque si bien esta problemática social la comparten con otros sectores de la población, las diferencias son evidentes cuando se comparan indicadores que muestran la situación de los pueblos originarios respecto al de la población en general. Según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD y CDI, 2010) el Índice de Desarrollo Humano (IDH) de la población indígena fue de 0.6761, mientras que el estimado para la población no indígena fue de 0.7628. No obstante, hay que mencionar que este indicador no se comporta igual para todos los pueblos, ya que el IDH alcanzado por cada grupo indígena difiere entre los distintos grupos étnicos: en los extremos se ubican los que hablan Tepehua, cuyo IDH es de 0.5246, mientras los que hablan Zapoteco del Istmo alcanzan un IDH de 0.6987. Sin embargo, una constante general para los pueblos indígenas es que en todas las dimensiones del IDH se encuentran peor posicionados respecto al resto de la población.

70

Si bien no hay datos exactos sobre la población indígena que está inscrita en las Instituciones de Educación Superior (IES), cifras del INEGI (2012) muestran que en el conteo poblacional del 2010 los porcentajes de la población hablante de lengua Indígena (HLI) de entre 18 y 22 años que asistía a la escuela era del 16.9% para los hombres y 13.9% para las mujeres, el mismo dato para la población en general fue de 28.4% y de 27.3%. En forma similar, los indicadores que da el PNUD y la CDI (2010) sobre la población con educación superior muestran que, en el país, 9.2% de los hombres y 10.1% de las mujeres no indígenas cuentan con educación superior, mientras que sólo 3.2% de los hombres y 2.9% de las mujeres indígenas han accedido a ella.

El hecho de que la población indígena no llegue a la educación superior tiene diferentes causas, que van desde la problemática económica hasta las diferencias culturales. Carnoy et. al., (2002) y Muñoz (2006) identifican varias barreras que han obstaculizado el ingreso de jóvenes indígenas a la educación superior, entre las que se encuentran, de manera general, aquéllas que están relacionadas con el ingreso económico, las problemáticas culturales y la lingüísticas, falta de políticas educativas y programas de apoyo, así como la poca pertinencia curricular de las instituciones ya existentes. Todas estas dificultades, aunadas a las condiciones socioeconómicas de los pueblos indígenas, han obstaculizado el acceso de este sector de la población a las IES, más allá de las normales rurales, espacios en donde se han ubicado en mayor medida los estudiantes indígenas.

Hace un poco más de dos décadas, las problemáticas de la población indígena se han hecho tangibles en las agendas de los gobiernos latinoamericanos y organismos internacionales. No han sido pocos los movimientos sociales y las luchas de los pueblos indígenas que han visibilizado las numerosas desigualdades que a éstos aquejan. Una de las principales es el derecho restringido del acceso a la educación, considerada un *key right*, en la medida en que abre las posibilidades de hacer valer a otro tipo de derechos ciudadanos. Los programas puestos en marcha para atender la educación terciaria en este sector de la población en México han sido de diversa naturaleza. Son varios los actores que han estado involucrados en su diseño e implementación: gobierno federal, gobiernos estatales, organismos no gubernamentales, organizaciones indígenas, IES, organismos internacionales, fundaciones nacionales y extranjeras, entre otros.

Uno de los más importantes programas de apoyo educativo dirigido a la población indígena fue el *International Fellowships Program (IFP)*, financiado por la Fundación Ford; organización estadounidense sin fines de lucro, independiente y no gubernamental. Dicho programa atendió grupos distintos de población vulnerable en veintidós países. En México, estuvo destinado sólo a la población indígena. Tomó el nombre de Programa Internacional de Becas de Posgrados para la Población Indígena (PIBI).

El programa otorgó becas completas para realizar estudios de maestría o doctorado en programas de calidad en IES de diferentes países. Una de sus características fue que, una vez seleccionados los futuros becarios, ponía en marcha un proyecto integral de atención a los beneficiarios y les proveía asesorías pedagógica, administrativa y organizativa en tres momentos cruciales: antes de iniciar el programa de posgrado, en el transcurso de éste y al finalizarlo.

En este contexto, queremos explorar cómo la obtención de un grado académico de posgrado en una universidad extranjera, sufragado por el PIBI, incidió en la inserción laboral en espacios académicos de un grupo de intelectuales indígenas. Entrevistamos a siete ex becarios para conocer sus modalidades de inserción o reinserción laboral al término del posgrado, las características de sus puestos y sus vínculos con la cuestión étnica. Nuestra hipótesis inicial es que el PIBI promovió una mejor equidad *post sistémica*¹ y permitió a un grupo de intelectuales indígenas aumentar sus años de escolarización cursando un

¹ La CEPAL (2000) aborda la equidad desde tres perspectivas: equidad pre-sistema, equidad intra-sistema y equidad post-sistema. La equidad postsistema alude a la capacidad de inserción productiva, movilidad social y desarrollo de potencialidades al egresar del sistema educativo.

posgrado de calidad en el extranjero, potencializando así su capital cultural. No obstante, su inserción y reinserción laboral en espacios académicos dependió no sólo del mercado laboral y la forma en que hacen uso los posgraduados de sus credenciales, sino también de otros elementos como las redes sociales y las condiciones de capitalización de su capital adquirido —condición étnica y lingüística—.

2. LOS INTELECTUALES INDÍGENAS

Al ser los estudios sobre los nuevos intelectuales indígenas en México y en América Latina un tema emergente, la bibliografía no es muy vasta, pero sí creciente. Varios trabajos referenciados fueron escritos por intelectuales indígenas y difundidos en libros, artículos y tesis de posgrado. En México, Gutiérrez (2001) evoca los recorridos, a partir de diez entrevistas a profundidad, de intelectuales y profesionistas miembros de la *intelligentsia* indígena formada desde la década de los cuarenta. González (2008) analiza las posiciones de poder regional ocupadas y los roles de intermediarios étnicos asumidos por tres profesionistas mixes y su incidencia en el desarrollo de proyectos educativos interculturales. López (2011) da cuenta de los recorridos migratorios y de inserción social y profesional de los profesionistas mayas de clase media que laboran en la ciudad de Mérida.

72

Otras investigaciones están remitidas a los intelectuales indígenas en diferentes países latinoamericanos, entre ellos Ecuador y Guatemala. Sobre los intelectuales indígenas ecuatorianos, Flores (2005), Sarabino (2007) y Fernández (2010) exponen los procesos por los que ha pasado el sector intelectual indígena de Ecuador. Fernández (2010) reflexiona sobre la paradoja que significa el hecho de que estos intelectuales indígenas fueron formados en escuelas no-indígenas; no obstante ello, la escolarización ha propiciado el replanteamiento y resignificación de las múltiples formas de ser indígenas. En el mismo escrito, Quinetoa Cotacachi —antropóloga quechua— plantea los principales problemas a los que se ven enfrentados como es la decisión de asumir un compromiso, o no, hacia su grupo cultura, su posible inserción a la sociedad nacional en términos de negociación de su procedencia étnica, y la participación en los destinos del país que habitan.

Por su parte Flores (2005) aborda el tema de hacer visible las problemáticas de exclusión y marginación que viven los intelectuales indígenas dentro de la sociedad ecuatoriana, aún aquéllos que cuentan con estudios de posgrado.

Visibiliza también las diferencias de género, las cuales se manifiestan en el acceso reducido de las mujeres indígenas a la academia, y la necesidad de visibilizar esta problemática social. Para el centro de América, Molina (2004) hace un estudio acerca de la nueva intelectualidad maya en Guatemala, plantea que “estos perfiles no se explican por una suerte de voluntarismos personales; tampoco como fruto del poder de domino de unas estructuras sociales. Los poderes de dominio no son inviolables, ni los poderes personales se bastan a sí mismos” (Molina, 2004, p.279). Al igual que en la investigación citada, parto de la idea de que para entender el éxito educativo del grupo de intelectuales indígenas entrevistados hay que tener en consideración tanto las historias personales como las condiciones sociales que incidieron en sus procesos, en este caso ser parte de un programa como el que otorga el PIBI.

Una de las principales contribuciones sobre la intelectualidad indígena en América Latina la aporta Claudia Zapata (2005) (2006) (2007) y (2008) quien a través de sus escrito elabora categorías que permiten clasificar a los integrantes de los grupo indígenas según su composición y posiciones ocupadas, debido a la heterogeneidad de sus intereses, identidades y compromisos. Advierte que:

El punto de partida es una definición de intelectual indígena que está determinada por su función política, por asumirse indio, por representarse como tal, y por apropiar su historia personal y familiar con el propósito de construir un lugar de enunciación desde el cual se hace política, se construye conocimiento y se elaboran lecturas indias con el objetivo de cancelar la situación de dominio que continúan experimentando los indígenas (Zapata, 2006, p. 472).

73

La autora señala que la auto-asignación de una identidad (en ese caso, asumirse como indígena) es un proceso complejo, dado que la identidad no es estática ni definitiva. Como lo formula otra especialista, “se reconoce que los individuos pueden desarrollar diversas “estrategias identitarias” y con ello hacer uso de su libertad de elección en el marco dinámico y relacional que surge y se desarrollan las identidades...” (Pérez, 2008, p. 35). Tomando en consideración que la mayoría de los intelectuales indígenas fueron formados en IES convencionales, es probable que los procesos de formación universitaria propicien que se niegue o revalorice la identidad étnica.

Las investigaciones mencionadas están referidas a profesionistas con estudios universitarios o con posgrados y auto-definidos como indígenas, hablen o no la lengua. Las principales diferencias entre los autores radican en su concepto de profesionistas indígenas (en función de sus estudios o de sus ejercicios pro-

fesionales) y en cómo valoran, en el marco de las profesiones desempeñadas, el hecho de trabajar en la atención a la población indígena. Algunas consideran como profesionistas indígenas a indígenas que ejercen su profesión en su área de conocimiento, aunque no necesariamente trabajan en temas o con población de los pueblos originarios. Esta población es parte de la *intelligentsia* indígena. Por *intelligentsia* indígena, aluden a los profesionales que provienen de grupos étnicos y han sacado beneficios de la modernización y la burocratización (Gutiérrez, 2001). Los diferencian de los indígenas que ejercen su trabajo profesional en pro de sus pueblos o de la población indígena y conforman los nuevos intelectuales.

Por otro lado, los estudios sobre los académicos con adscripción étnica que se encuentran laborando en las universidades son escasos. Una de las fuentes por las que sabemos de su incorporación paulatina como académicos en las universidades es por medio de setenta entrevistas realizadas a profesionista indígenas de México²: alrededor de treinta de los informantes laboraban en universidades autónomas, pedagógicas e interculturales. No solo habían superado los filtros educativos propios del sistema educativo sino también los obstáculos que implicaban llegar al campo intelectual, en el que aún siguen teniendo poca presencia. “El campo intelectual, a la manera de un campo magnético, constituye un sistema de líneas de fuerza: esto es, los agentes o sistemas de agentes que forman parte de él pueden describirse como fuerzas que, al surgir, se oponen y se agregan, confiriéndole su estructura específica en un momento dado del tiempo” (Bourdieu, 2002, p. 9).

74

En esos términos, nuestros entrevistados forman parte de una elite de intelectuales indígenas. Sus grados académicos son una herramienta para colocarse en ámbitos profesionales que valorizan igualmente su capital incorporado e institucionalizado. También así, posicionarse y mantenerse en esos campos intelectuales tiene otras implicaciones: por ejemplo, trastocan los roles de género, para el caso de las mujeres. Otra implicación, es la potencialización de su identidad étnica, contrarrestando los estigmas y discriminación. Asumiendo por tanto una posición en cuanto a auto adscripción y posicionamiento dentro de las IES.

² Entrevistas realizadas por medio del Proyecto CONACYT N° 152581, anterior mencionado.

Enfrentan también a las problemáticas propias de los recién llegados a espacios de poder, pues “sabemos que en cualquier campo encontraremos una lucha, cuyas formas específicas habrá que buscar cada vez, entre el recién llegado que trata de romper los cerrojos del derecho de entrada, y el dominante que trata de defender su monopolio y de excluir a la competencia” (Bourdieu, 2002, p. 120). Por ello, nuestro interés en conocer cómo llegaron a emplearse en una universidad, conservando su adscripción étnica y dedicando su actividad intelectual a temas relacionados con los pueblos originarios.

3. LA IMPLEMENTACIÓN DEL PIBE EN MÉXICO

Desde la década de los noventas, se incrementó el número de proyectos y propuestas de educación superior orientados a la población indígena en México, ya sean: a) *Universidades para la población indígena*, es decir ubicadas en zonas que concentran este sector de la población, b) *Universidades indígenas*, que así se autodenominan y nombran, d) *Universidades Interculturales (UI)*, instituciones creadas por la SEP bajo el enfoque de educación intercultural, c) *Programas de apoyo a jóvenes indígenas* por instituciones y organismos de diversa índole (nacionales e internacionales) para que la población indígena ingrese, y/o permanezcan y egresen de la educación superior o posgrados.

75

Dentro de estos últimos, me referiré a los organismos y agencias internacionales entre los cuales se encuentra la Fundación Ford. Según Didou (2013 y 2014), organismos y agencias de cooperación internacional o bilateral, fundaciones y universidades extranjeras, están presentes en América Latina desde la década de los setenta pero es en los últimos quince años que han diversificado sus proyectos, celebrando alianzas con organismos nacionales e internacionales. “Como resultado de esos proyectos concurrentes, las élites indígenas han accedido a programas de formación profesional que han acarreado su diversificación interna, en relación a sus espacios de formación y de profesionalización, sus formas de pensar lo étnico, sus compromisos ciudadanos y políticos y sus modalidades de organización” (Didou, 2014, p. 72).

El IFP fue implementado en el año 2000 en Vietnam, Nigeria, Senegal, Ghana, Chile, Perú y Rusia y posteriormente, en 15 países más, entre los que se encuentra México³. El programa estuvo bajo la responsabilidad ejecutiva del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). Según Navarrete, (2011) para asegurar un ingreso oportuno de la población atendida a los posgrados, el PIBI organizó cursos de reforzamiento académico previos a ingresar el posgrado. Durante la vigencia de la beca, el equipo coordinado por el CIESAS brindó un acompañamiento administrativo y académico personalizado. En consideración a no sólo a ejecutar un seguimiento administrativo al egreso de los becarios sino a impulsar su regreso y su reinserción profesional, a partir de 2005, el CIESAS inició el subprograma de postbecas.

En México el IFP otorgó un total de 226 becas, 190 de maestría y 36 de doctorado, priorizando el nivel de maestría. Las mujeres representaron el 40% y el 36% respectivamente, de las beneficiadas, un porcentaje menor al promedio en ambos grados de estudio de los países latinoamericanos que fue del 49% Dassin (2014). Oaxaca y Chiapas suministraron las cifras más altas de becarios, con el 38% y 22,5% respectivamente.

76

La mayoría de los ex becarios en México —independientemente de la condición de género y del nivel de estudios— cursaron sus estudios, preponderantemente, en ciencias sociales y administrativas. El 51% y 40 % de los hombres se inscribieron en esas áreas en maestría y doctorado; esos porcentajes son similares a la media nacional del 46% en 2012-2013⁴. Sólo el 4% y el 7% de ellos se fueron a ingenierías y tecnologías. Igualmente, las mujeres privilegiaron las Ciencias sociales y administrativas: 48% para maestría y 76% para doctorado, seguidas por Educación y Humanidades.

Según Dassin (2014)⁵, en los países latinoamericanos, el 22% de los exbecarios provinieron de las Ciencias sociales, un porcentaje alto aunque menor al de México. La predilección por esa misma área no fue tan pronunciada en otras regiones, siendo el promedio global el 12%.

³ Entre 2001 y 2010, el IFP seleccionó más de 4,300 becarios, de los cuales 85% cursó maestrías y 15% doctorados. Los principales países receptores fueron los Estados Unidos y el Reino Unido, seguidos por Brasil y España (Dassin, 2014)

⁴ Cálculos propios con base en datos de ANUIES 2012-2013, tomando en consideración la matrícula de inscritos en especialidad, maestría y doctorado en instituciones públicas y privadas con modalidad escolarizada.

⁵ Existe un margen de error con la comparación del estudio de Dassin (2014) debido a que la distinción entre áreas de conocimiento es diferente a la utilizada en este trabajo.

CUADRO 1

Porcentaje por país donde cursaron el posgrado los ex becarios (as)

País	M/Mtría.	H/Mtría.	M/Doc.	H/Doc.
México	40	40	46	26
España	22.4	25.6	38.5	39
Chile	17	15	0	4.35
Costa Rica	8	12.4	0	4.35
Bolivia	8	3.5	0	0
Ecuador	4	0	0	0
Brasil	0	0.88	7.7	0
USA	1.3	0	0	13
Inglaterra	0	1.7	7.7	8.7
Holanda	0	0.88	0	0
Francia	0	0	0	4.3

Fuente: Elaboración propia con datos de la base de datos de la página oficial del IFP.

El IFP firmó convenios con IES de diferentes países, lo cual propició que sus beneficiarios se formaran en el extranjero. Aproximadamente el 60% de los becarios mexicanos cursó sus posgrados fuera del país. España fue el principal destino receptor, seguido por otros países de América Latina. Sólo el 5% optó por países no hispanohablantes (ver cuadro 1).

4. ESTUDIO DE CASO

Los entrevistados fueron seleccionados entre los ex becarios del PIBI. Los criterios: que hubieran cursado sus estudios en el extranjero, en maestría o doctorado y que tuvieran representatividad de género, tomando en consideración que las becas otorgadas para nivel de doctorado hayan sido menos numerosas que las de maestría. Entrevistamos tres mujeres y cuatro hombres con adscripción étnica totonaca, tsotsil, maya, chol, tzeltal y náhuatl. Provenían de los estados de Chiapas, Veracruz, y Quintana Roo. Cursaron posgrados en las áreas de Educación y Humanidades, C. Sociales y Administrativas y C. Agropecuarias. Quisimos conocer cómo ocurrió su reinserción laboral para analizar, aunque de manera limitada, los alcances e implicaciones que tuvo en su vida laboral y compromisos étnicos el haber pertenecido al IFP y el haber cursado un posgrado en el extranjero.

CUADRO 2

Datos de ex becarios (as) entrevistados

Clave	(001)	(002)	(003)	(004)	(005)	(006)	(007)
Género	H	H	H	M	H	M	M
Etnia	Tsotsil	Chol	Totonaco	Tsotsil	Maya	Tzeltal	Náhuatl
Grado	Doctorado	Doctorado	Maestría	Maestría	Maestría	Maestría	Maestría
IES	Centro Agronómico Tropical de Inv. y Enseñza.	U. de Austin Texas	U. Autónoma de Barcelona	U. Austral de Chile	U. Mayor de San Simón	U. de Chile	Pontificia universidad Católica de Chile
País donde cursó el posgrado	Costa Rica	USA	España	Chile	Bolivia	Chile	Chile

Fuente: Elaboración propia con base en los datos de los entrevistados.

78

El cambio generacional en el modo de vida de los entrevistados es notable. Los principales oficios de sus padres son comerciantes, campesinos y empleados. Sólo uno de ellos tuvo padres normalistas, profesores en comunidades indígenas. La relación que existe entre los grados de escolaridad y el desarrollo de las capacidades es directamente proporcional. El estudio del IDH de los Pueblos Indígenas en México (PNUD y CDI, 2010) muestra que la desigualdad en los indicadores de educación repercute directamente en la probabilidad de acceder al mercado laboral, por lo que la tasa de participación económica es menor en la población indígena. Conforme aumentan los años de escolaridad, la probabilidad de trabajar se incrementa, particularmente en las mujeres.

Los datos globales sobre los exbecarios del IFP indican que la mayoría es capaz de aplicar nuevos conocimientos y que cierto número de ellos ocupó puestos de dirección al finalizar sus posgrados (Dassin, 2014). No obstante, si bien las universidades certifican a los profesionistas, no son quienes controlan las relaciones laborales, mismas que se rigen por otros mecanismos. En esta lógica, monitorear cómo los ex becarios ingresaron en los espacios académicos permite reflexionar sobre la valoración profesional de los títulos y sobre la importancia de otros factores como la experiencia laboral anterior, las redes creadas y la capitalización de la condición étnica.

Hay que mencionar que los informantes tienen características particulares, por lo que difícilmente podrían ser representativos de los intelectuales indígenas que laboran en las universidades públicas o privadas. Todos pertenecieron a un programa destinado específicamente a profesionistas con previo trabajo comunitario o con pueblos originarios. Esos antecedentes maximizaban la posibilidad

de que, después de graduarse, los ex becarios IFP continuaran trabajando en ese ámbito. De hecho, la reivindicación de su condición étnica, en la mayoría de los casos, se afianzó mientras cursaban la educación superior. Algunos accedieron a programas o becas para este sector de la población⁶, otros fueron galardonados con premios o distinciones por sus trabajos o actividades como miembros de un pueblo indígena⁷. Por tanto, no es fortuito que, antes de ir al extranjero a estudiar posgrados, todos estuvieran laborando en instituciones u organizaciones que atendieran la población indígena.

5. ESPACIOS LABORALES PREVIOS AL PIBI

La inserción laboral es el término utilizado habitualmente para referirse al proceso de incorporación a la actividad económica de los individuos. Este proceso suele coincidir, para la mayoría de los miembros de una sociedad moderna, con la etapa juvenil. Por lo tanto, alude a un proceso mediante el cual los individuos transitan de posiciones en el sistema educativo y dependencia de la familia de origen a posiciones en el mercado de trabajo y se independizan de su núcleo familiar de origen (García y Gutiérrez, 1996). No obstante, 27% de la población indígena ocupada gana menos de un salario mínimo y solo 19% más de dos salarios mínimos en comparación con el 12% y el 43.6% de la población no indígena⁸. Eso corrobora la correlación entre el tipo de acceso al mercado laboral y el grado de pobreza monetaria (CDI, 2010) y la relación entre años de escolaridad y niveles de bienestar. La población indígena no escapa de esa regla: la probabilidad de caer en cualquier tipo de pobreza disminuye radicalmente conforme se incrementan los años de educación y, a partir de los 12 años de escolaridad, prácticamente no existe ninguna diferencia por género o condición étnica.

⁶ Principalmente becas del Instituto Nacional Indigenista (INI), del Departamento de Culturas Étnicas del Estado o de universidades privadas (Beca Padre Pedro Arrupe de la Universidad Iberoamericana).

⁷ Dos entrevistados ganaron el Premio Nacional a la Juventud Indígena, uno más un Premio Estatal a la Juventud Indígena y otro la medalla de oro "Guerrero Ocelotl", por primer lugar en el Concurso Latinoamericano de Oratoria en lenguas indígenas.

⁸ Estimaciones de la población indígena- base de datos del XII Censo general de población y vivienda 2000, INEGI y CDI (2002) Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México.

CUADRO 3

Datos laborales de ex becarios (as) entrevistados

Clave	Programa de Estudios	Trabajo anterior al posgrado	Trabajo al retorno del posgrado
(001)	Agricultura Tropical y Recursos Nat.	Técnico. Académico Asociado. Interino y nivel "B" en U. Autónoma	Técnico Académico Asociado definitivo C en U. Autónoma.
(002)	Lingüística	Inv. en el Depto. de Letra y Arte en el Centro Estatal de Lenguas, Arte y Literatura Indígenas (CELALI).	Prof. de asignatura en U. Autónoma y en UI.
(003)	Pedagogía	Auxiliar de Jefatura de Sector de Telesecundarias y Supervisión de Telebachilleratos.	Académico Inv. en UI y profesor de asignatura en U. Autónoma .
(004)	Desarrollo Rural	ONG.	Académica en U. Autónoma. Responsable de laboratorio, y Consultora Independiente.
(005)	Edu. Bilingüe Intercultural	Prof. Inv. de Carrera de Tiempo Completo Asociado "A" en UI.	Profesor Inv. extraordinario en U. Autónoma.
(006)	Ciencias Educativas	Mtra. de preescolar, con plaza en la SEP.	Coord. Estatal de la Reforma en Edu. Básica. SEP. Dir. de Normal Indígena, y Prof. de asignatura UPN.
(007)	Comunicación y Educación	ONG.	Coord. de Sede en UI.

Fuente: Elaboración propia con base en datos de los entrevistados

Es en la universidad y primeros trabajos cuando los intelectuales indígenas hacen uso del doble capital cultural del que son portadores (Molina, 2014): por un lado, recurren a la lengua materna y/o pertenencia étnica –capital cultural incorporado– y, por el otro, a la formación universitaria –capital cultural institucionalizado– para ingresar a nichos de empleo en donde la condición étnica-lingüística y el trabajo comunitario son valorados. En conceptos de Bourdieu, el capital cultural existe bajo tres formas: en el estado incorporado, en el estado objetivado y en el estado institucionalizado (Bourdieu, 1987).

[...]de ahí sale la Universidad Maya Intercultural de Quintana Roo y entonces concurso...entonces este se da, gano el concurso entramos, fundamos la universidad y empiezo a entender la cuestión intercultural ¿cómo nació? y ¿cómo se está inmerso?... entonces yo dije: "pues está bien, voy a producir un nuevo modelo"... (Clave 005)

A pesar de estar laboralmente insertos, los intelectuales indígenas decidieron irse a otro país a cursar doctorados, debido a su interés en seguir o complementar una línea de investigación iniciada en la maestría. Consideraron factible hacerlo debido a su participación previa en redes, durante sus estudios anteriores. Los que se inscribieron en maestrías buscaron programas de interés: de allí, que el apoyo y los convenios de la fundación Ford con universidades fueran esenciales para orientarlos en su elección final. Como se observa en el cuadro 3 las ONGs eran un opción laborar para los ex becarios hasta antes de irse a cursar un posgrado.

6. LA ACADEMIA COMO LUGAR DE RETORNO

Como se observa en el cuadro anterior, tres de los entrevistados retornaron a sus lugares de trabajo anteriores, ya que habían obtenido una licencia para cursar estudios de posgrado. Los otros cuatro se incorporaron a laborar principalmente en universidades interculturales y autónomas en diferentes estados.

Hasta antes del PROIMMSE nunca había tenido yo alguna idea de evaluar lengua o cultura, no está dentro de mi perfil... pero eso lo veía como una simple curiosidad mía que pudiera hablar tsotsil... días después o semanas después me traen una nota donde estaban solicitando a alguien para trabajar en PROIMMSE con habilidades en lengua tsotsil, entonces dije: "no, yo no voy a hacer nada, yo soy biólogo, mi perfil mi trabajo es Biología, pregúntenme de Ecología de Biología; de eso, de comunidades indígenas, yo no sé mucho". Supongo que todo ese bagaje que tengo ahí servía para algo pero nunca lo había explotado... (Clave 001).

81

La capitalización étnica-lingüística que hacen los intelectuales indígenas de su condición étnica, a lo largo de su trayectoria escolar o profesional, es más deliberada cuando han sido formados en las áreas de las ciencias sociales y humanidades. No obstante, en otros casos como lo indica el extracto de entrevista arriba citado, la incorporación a espacios académicos se da a partir de que el puesto incluye entre sus requisitos la capacidad lingüística en lenguas originarias.

Dos casos merecen especial atención: son los de mujeres que estudiaron maestrías en educación en universidades chilenas. En ambos casos, alcanzaron puestos de dirección rápidamente después de haber regresado al país. Una de

ellas ocupaba previamente una plaza como maestra de preescolar indígena en la SEP: a su regreso, desempeñó trabajos de dirección en la misma institución y posteriormente, fue nombrada directora de una escuela normal indígena.

Entonces yo venía con otra visión y venía como queriendo transformar el mundo [risas] y decir bueno, vamos a cambiar, porque es cierto, uno se va y aprende cosas nuevas... y así comienzo a trabajar dentro del currículo de formación cívica y ética, a asistir a los cursos nacionales y me voy formando... tomo la decisión de estar un buen tiempo en ese equipo. Como al año, año y medio... que me nombran Coordinadora Estatal de la Reforma en Educación Básica en Chiapas, igual joven, no me la creía tampoco, ya me dicen la autoridad, en ese entonces el que estaba de secretario de educación en el estado me dice: "a ver maestra es su oportunidad, acéptela" (Clave 006).

La potencialidad de capacidades y las credenciales obtenidas se hacen tangibles en el relato anterior. García (1999) afirma que la movilidad laboral hacia un trabajo mejor incluye los cambios de empleo que suponen el logro de una categoría ocupacional superior a la de origen o bien la ocupación de un puesto en la misma categoría ocupacional pero mejor recompensado. Los cambios laborales que experimentó la maestra en educación en un plazo relativamente corto de dos años implicaron que pasara de desempeñarse como maestra frente a grupo a coordinadora estatal y, cinco años después de su regreso, fuera nombrada directora de una escuela normal indígena. Una trayectoria profesional ascendente similar tuvo la otra maestra: pasó de trabajar en una ONG a ser coordinadora de sede de una Universidad Intercultural, en un recorrido ascendente que sobrepasó incluso sus expectativas.

82

Sé que para muchos compañeros de mi generación de la Ford fue complicado encontrar trabajo, hasta medio año tardaron: para mí no, porque cuando yo llegué, llegué a donde estaba trabajando... después a la UI, o sea fue todo muy rápido... Cuando él entró [Dir. de la UI] yo era la única egresada de la UI, y él incorporó a todas las sedes a egresados y casi todos los que nos hemos incorporado a la UI hablamos una lengua originaria... Yo no esperaba este puesto, yo me veía primero como maestra por horas, pero rebasaron mis expectativas... Fue muy claro él cuando dijo que yo tenía el nivel para el cargo, que conocía la zona, el modelo, porque era yo egresada, y que había desarrollado trabajos en la región...(Clave 007)

En la mayoría de los casos, la inserción o reinserción laboral de los entrevistados estuvo vinculada a espacios académicos en los cuales se realizaban estudios de carácter étnico, o que justo habían surgido en el transcurso del auge moderado que ha tenido la cuestión indígena en el ámbito de la educación superior, desde la década de los noventa. Al parecer, dos hechos importantes incidieron positivamente en las tasas de ocupación de los egresados indígenas: por un

lado, se multiplicaron los programas cuyos objetivos eran impulsar la educación terciaria en la población indígena y, por otro, se abrieron espacios, de diferente índole, que cooptaron a profesionistas indígenas que detentaban credenciales universitarias suficientes para ocupar puestos de trabajo en el sector terciario de la economía (Molina, 2014). Esos espacios académicos son de hecho los que albergan nuestros entrevistados: universidades interculturales, universidades autónomas o normales indígenas.

Por su parte, las mujeres ex becarias del IFP son figuras ejemplares (no representativas) del proceso paulatino de incorporación de académicas indígenas a las universidades y, más aun, a puestos de dirección, dentro de éstas. Sus trayectorias muestran que, al valor de cambio del grado obtenido, se suman otros elementos igualmente importantes y valorados en las IES a las que se incorporaron, como son los trabajos previos en zonas indígenas y la reivindicación étnica, plasmada en compromisos, de las ex becarias.

No obstante, la reinserción laboral no fue un proceso fácil ni terso para los ex becarios entrevistados: si bien todos se colocaron en espacios académicos, el ingreso y tipo de contrato no han sido del todo satisfactorios para algunos de ellos, en específico para los que han ingresado a laborar a las universidades autónomas o interculturales como profesores de asignatura, al no obtener una contratación de tiempo completo.

Siendo muy honesta fue muy difícil cuando volví a México, vincularme en el tema laboral, que aparte ya he escuchado a muchos compañeros y es cómo lo mismo en todos lados está pasando; entonces ya es como digo, bueno, al menos me da un poco de tranquilidad [risas] y bueno, ahorita, estoy vinculándome un poco con la universidad. Estoy por mi lado también con otros amigos en proyectos para poder dar consultorías, talleres, capacitaciones... pero es como muy, como le digo, es muy local, como dirigido a pequeños sectores (Clave 005).

Si bien al momento de la entrevista —que se realizó un año después del retorno a México de la informante—, esa maestra narra las problemáticas que, en aquel momento, enfrentaba para insertarse a laborar, un año después de la entrevista, su condición había mejorado; firmó un contrato de trabajo estable en la institución en la que laboraba y en la cual es responsable de un laboratorio. Lo anterior corrobora lo asentado por Valenti et. al., (2012), citados por Chavoya (2013): consideran que los egresados con estudios de posgrado presentan un nivel más bajo de precarización en el trabajo que los egresados de los demás niveles educativos.

Sin embargo, siguiendo a esos mismos autores que recomiendan tomar en consideración, para valorar los empleos alcanzados, otros aspectos (los niveles de ingreso económico, la jornada de trabajo, las prestaciones de vida y la relación de estos factores con la vida del trabajador) preguntamos acerca de ellos a nuestros entrevistados. Sus relatos indican que muchos transitaron por empleos con diversos grados de precariedad hasta colocarse en espacios académicos con mayor estabilidad laboral.

La relación entre inserción laboral y compromisos étnicos está implícita a lo largo de las narraciones que refieren el uso que hacen los entrevistados de las credenciales obtenidas pero también la importancia de factores personales tales los beneficios económicos, espacios geográficos y ciclos de vida y familiares⁹. En efecto, la capacidad de concretar esos compromisos depende de un haz de elementos y no remite sólo a convicciones o deseos. De hecho, Didou (2014) plantea que, si bien las UI y programas de educación superior con base étnica auspician el afianzamiento tanto de la identidad étnica como de un sentido de responsabilidad social hacia su grupo de origen entre los estudiantes indígenas, las posibilidades de alcanzar esos propósitos son limitadas: aun cuando instituciones y programas operen prácticas vinculadas con su consecución, su efectividad depende de la combinación de factores individuales y colectivos que escapan a sus ámbitos de competencia.

7. CONSIDERACIONES FINALES

Los recorridos profesionales de los ex becarios del IFP con estudios de posgrado en el extranjero nos permitieron ver que el programa de becas de posgrado fomentó una mayor equidad en la oportunidad de ingreso y egreso de la educación superior para la población indígena. Retomaremos la definición de equidad propuesta por De Ketele (2004), en tanto probabilidad de que subgrupos diferenciados (por género, origen social o económico o geográfico o étnico, etc.), tengan las mismas oportunidades de beneficiarse con las ventajas ofrecidas por el sistema educativo. A sabiendas que el mercado laboral

⁹ Uno de los temas que salió en las entrevistas, es la influencia del ciclo de vida de las mujeres, principalmente la maternidad –presente o ausente– en la planeación de la vida laboral. La cercanía geográfica con el lugar de origen o familia incide asimismo en la elección laboral.

se rige por mecanismos propios que rebasan el ámbito educativo, formalizar un programa de post-becas, como lo hizo el IFP, fue útil para potencializar las credenciales ya obtenidas.

El principal objetivo del programa —formar cuadros e investigadores indígenas comprometidos con el desarrollo de los pueblos originarios— fue, por lo que oímos, una meta un tanto ambiciosa dado que el programa controla o tiene alcance sólo en una parte del proceso. Son de hecho los sujetos quienes se enfrentan al mercado de trabajo, con sus respectivas particularidades según las zonas geográficas o los espacios laborales. Son ellos, con sus historias de vida propias, quienes decidirán el grado de compromiso hacia la etnia de pertenencia o causas indígenas.

A través de las entrevistas y currículos analizados, se puede formular algunas consideraciones finales. La elección de hacer un posgrado en México o en el extranjero estuvo limitada, en muchos casos, por no hablar un idioma extranjero. No obstante, salir a conocer otras formas de trabajo en países latinoamericanos fue altamente valorado. Frecuentemente, los becarios pudieron entablar una relación con otros pueblos indígenas de Latinoamérica conociendo sus luchas y proyectos. Los convenios de la fundación Ford aseguraron que los becarios estuvieran inscritos en programas de calidad. Para la mayoría de los becarios de maestría, fue su primera experiencia académica fuera del país, no así para los de doctorado.

La reinserción laboral en espacios académicos al retorno del posgrado no implicó un recorrido de inserción igual para todos. Algunos se reinsertaron más rápidamente que otros al recuperar el puesto ocupado previamente a los estudios. El impacto y valoración de los grados obtenidos se conjuntaron con otros elementos para definir pautas distintas de reclutamiento. Concretamente, la consigna en las universidades interculturales de incorporar a la docencia a académicos originarios de los pueblos indígenas o a sus egresados con títulos de posgrado, les fue favorable. De manera puntual, las entrevistadas que alcanzaron puestos de dirección advirtieron que el haber cursado posgrados en el extranjero las ayudó a consolidar y legitimar sus desempeños profesionales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, P. (1987). Los tres estados del capital cultural. *Sociológica*, (5), 11-17.
- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, capo intelectual*. Argentina: Montessoro.
- Carnoy, M., Santibáñez, L., Maldonado A., y Ordorika, I. (2002). Barreras de entrada a la educación superior y a oportunidades profesionales para la población indígena mexicana. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 32 (3), 9-43.
- Chavoya, M. L. (2013). Ser investigador: la zanahoria de los doctores recién egresados en México. Estudio de un caso. *Diálogos sobre educación*, 4 (6), 1-16.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2000). *La brecha de la equidad: Una segunda evaluación. Segunda Conferencia regional de seguimiento de la cumbre mundial sobre desarrollo social*, Santiago de Chile: Editor.
- Dassin, J. (2014). Mobility and Equity in Higher Education: The Latin American Experience of Ford Foundation International Fellowships Program. En Didou, S. (Coord^a), *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes* (pp.83-112). Lima: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC.
- De Ketele, J. M. (2004). El fundamento de las políticas educativas: una educación de calidad para todos. En J. García (Edt.), *Políticas educativas y equidad. Reflexiones del Seminario Internacional* (pp. 81-86). Santiago de Chile: UNESCO-UNICEF.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. "El reto de la desigualdad de oportunidades"*, México: Autor.
- Didou, S. (2013). Cooperación internacional y educación superior indígena en América Latina: constitución de un campo de acción. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 4 (11), 83-99.
- Didou, S. (2014). Los Programas de Educación Superior Indígena y la Cooperación Internacional en México, 2002-2013. En D. Sylvie (Coord^a), *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes* (pp. 59-82). Lima: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC.
- Fernández, B. (2010). ¿Quiénes son los intelectuales indígenas ecuatorianos? Aportes para una construcción intercultural de saberes en América Latina". *A parte Rei Revista de Filosofía*. Recuperado de: <http://serbal.pntic.mec.es/~cmunoz11/blanca71.pdf>
- Flores, A. (2005). Intelectuales Indígenas del Ecuador y su paso por la Escuela y Universidad. [Tesis de Maestría inédita]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador. Recuperado de: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/768>
- García, J. y Gutiérrez, R. (1996). Inserción laboral y desigualdad en el mercado de trabajo: cuestiones teóricas. *REIS*, 75 (96), 269-293.

- García, M. (1999). Formación en el trabajo y movilidad laboral. *Papers: revista de sociología* 59, 195-219.
- González, E. (2008). *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en el territorio Mixe, México*: UAM- Iztapalapa.
- Gutiérrez, N. (2001). *Mitos nacionalistas e identidades étnicas: los intelectuales indígenas y el Estado mexicano*, México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto de Investigaciones Sociales, Universidad Nacional Autónoma de México: Editorial Plaza y Valdés.
- Instituto nacional de estadística y geografía (2010). *Principales Resultados del Censo nacional de población y vivienda 2010*, México: Autor. Recuperado de http://www.inegi.gob.mx/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/censos/poblacion/2010/princi_result/cpv2010_principales_resultadosVI.pdf
- López, R. (2011). *Etnicidad y clase media: Los profesionistas mayas residentes en Mérida*, México: UNAM, Instituto de Cultura de Yucatán.
- Molina, A. (2004). Diálogos de Poder, identidades en lucha. Universitarios/as mayas en el contexto multicultural de Guatemala. [Tesis Maestría inédita]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Chiapas, México.
- Molina, N. (2014). Los intelectuales indígenas en México hoy: paso por el sistema de Educación Superior, ejercicio de la profesión y compromisos étnicos. En S. Didou (Coord^a), *Los Programas de Educación Superior Indígena en América Latina y en México: Componentes Tradicionales y Emergentes* (pp. 189-212). Lima: UNESCO-IESALC, CONALMEX, OBSMAC.
- Muñoz, M. (2006). Educación superior y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe. En Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC), *Informe Sobre La Educación Superior En América Latina y el Caribe. 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior* (129-143). Venezuela: Instituto Internacional de la UNESCO-IESALC.
- Navarrete, D. (2011). Programas de apoyo y seguimiento a ex becarios ¿por qué y para qué? Un vistazo a los caminos recorridos por el IFP en México, *Aquí estamos. Revistas de ex becarios indígenas del IFP-México* 8 (15), 20-29.
- Pérez, M. L. (2008). Presentación. Jóvenes indígenas en América Latina: ¿globalizarse o morir? En M.L. Pérez (Coord^a) *Jóvenes indígenas y globalización en América Latina*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Programa de las Naciones Unidas para el desarrollo México y Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígena (2010). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*, México: Autores.
- Sarabino, Z. (2007). El proceso de constitución de las élites indígenas en la ciudad de Otavalo. [Tesis de maestría inédita]. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Ecuador. Recurada de <http://www.flacsoandes.org:8080/bitstream/10469/100/3/TFLACSO-2007ZSM.pdf>

- Zapata, C. (2005). Origen y función de los intelectuales indígena. *Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Cuadernos Interculturales*, 3 (4), 65-87. Recuperado en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55200406>
- Zapata, C. (2006). Identidad, nación y territorio en la escritura de los intelectuales mapuches. *Revista Mexicana de Sociología*, 68 (3), 467-509. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32112601003>
- Zapata, C. (2007). *Intelectuales indígenas piensan América Latina*, Ecuador: Universidad Andina Simón de Bolívar, ABYA YALA.
- Zapata, C. (2008). Los intelectuales indígenas y el pensamiento anticolonialista. *Discursos/prácticas* 2 (1), 113 – 140. Recuperado en: http://www.discursospracticas.ucv.cl/pdf/numerodos/claudia_zapata_silva.pdf

La educación en el Concilio Vaticano II

Education in the Second Vatican Council

Jesús Marauri Ceballos

Departamento de Innovación y Evaluación Educativa, Universidad de Deusto, España

Resumen

Coincidiendo con la celebración del 50 aniversario de la clausura del Concilio Vaticano II, esta investigación pretende acercarse a este acontecimiento e indagar en él para deducir lo que la Iglesia dice sobre la educación. Con tal fin, se realiza un análisis de contenido de los documentos conciliares aprobados en las Asambleas generales. En el desarrollo de la metodología de análisis de contenido se ha partido de la Declaración conciliar que explícitamente se refiere a la importancia de la Educación (*Gravissimum Educationis*) y, a partir de ahí, se ha comprobado si esa concepción educativa permanece en el resto de documentos conciliares. La investigación concluye confirmando que hay un determinado planteamiento educativo que se deduce del análisis de los Documentos del Concilio, resaltándose la importancia de la persona como el sustento y justificación de la tarea educativa de la Iglesia.

Palabras clave: educación; iglesia; investigación; análisis de contenido.

Summary

*When we are celebrating the closing of the 2nd Vatican Council, this research is based on this important event and intends to find out what the Church says about education. In this sense we will analyze the content of the documents approved by the General Assembly. In order to develop a content analysis methodology we have started with the Council Declaration, as it refers directly to the importance of education (*Gravissimum Educationis*) after it, we have analyzed in which extent such educational conception (vision) remains in the other Council documents. The research confirms that there is an educational vision that may be deducted from the analysis of the Council documents. The analysis also underlines the importance of the human being (person) as the basis of livelihood and the real justification of the educational task that belongs to the Church*

Keywords: education; church; research; content analysis.

1. INTRODUCCIÓN

En la actualidad la educación es un tema que preocupa a muchas personas, instituciones y gobiernos. Las personas, las empresas y los Estados consideran la educación como un factor crítico, tanto para la gestión de la comunidad, como para la promoción de individuos y sociedades.

Los organismos internacionales consideran que la educación es un derecho fundamental, lo cual significa que, independientemente del sexo, cultura, raza o religión, para todas las personas, especialmente durante la infancia y la juventud, es necesario garantizar este derecho. Más aún, la educación se convierte en el pasaporte para el desarrollo personal ya que posibilita alcanzar sus proyectos vitales, y para su desarrollo social, ayudando a encontrar su lugar en el mundo y la forma de mejorar la sociedad.

Teniendo presentes estas consideraciones, parece normal que la Iglesia católica también tenga una postura propia ante la educación. Ella, como los gobiernos, pretende la promoción humana y sociocultural de las personas. Pero la Iglesia, además de favorecer la promoción de las personas y la sociedad, trabaja para que esas personas y sociedades se organicen con criterios cristianos, porque cree que así las personas y los grupos sociales se desarrollan más y mejor.

90

No se pueden olvidar todos los esfuerzos que la Iglesia católica ha desarrollado a lo largo de su historia a favor de la educación: misiones, monasterios, escuelas catedralicias y parroquiales, universidades, escuelas concertadas...; junto a esos esfuerzos hay que reconocer las aportaciones que, la misma ha ofrecido a la educación.

Estos dos principios, la importancia de la educación y la responsabilidad de la Iglesia en la misma, son los que han inspirado este trabajo de investigación que pretende hacer un análisis de lo que la Iglesia piensa sobre la educación en un momento importante como es un Concilio Ecuménico. Los Concilios Ecuménicos se convocan cuando la Iglesia necesita asentar una verdad esencial para sus creencias. Sin embargo, el que es objeto de estudio de esta investigación, el Concilio Vaticano II (del que se celebra este año su 50 aniversario de clausura) respondía más a una necesidad de renovación general de la propia Iglesia y a un replanteamiento de su papel en el mundo.

El presente trabajo se estructura en cuatro partes: un acercamiento al objeto de investigación, en este caso, al Concilio y a sus documentos; el diseño de la investigación con sus objetivos y propuesta metodológica; los resultados, donde se valoran las aportaciones de la investigación en función de los objetivos; y finalmente, la conclusión final.

Es necesario señalar que esta investigación se ha desarrollado para la elaboración de una tesis doctoral que lleva el mismo título que este artículo. Recordando las palabras de Jiménez-Contreras, Ruiz Pérez y Delgado López-Cózar (2014), una tesis doctoral es “la interiorización del método científico y en la puesta a punto de las capacidades de adquisición independiente de nuevo conocimiento, así como de su puesta a disposición al resto de la comunidad investigadora” (p.297). Desde esta perspectiva, este artículo pretende poner a disposición de la comunidad científica un trabajo de análisis cualitativo sobre la educación en la Iglesia.

2. REVISIÓN TEÓRICA DEL TEMA INVESTIGADO. EL CONCILIO ECUMÉNICO VATICANO II

91

El 28 de octubre de 1958, Angello Giuseppe Roncalli es elegido nuevo Papa. La elección fue una sorpresa dada su avanzada edad de 77 años; este hecho fue interpretado como la elección de un Papa de transición (Codina, 2012). Tomó el nombre de Juan, en referencia a Juan el Evangelista y se le asignó el ordinal 23º.

Para sorpresa de todos, escasamente cuatro meses después de su elección, el domingo 25 de enero de 1959, Juan XXIII anunciaba la celebración de un Concilio¹ para la Iglesia Universal:

¹ Se habla del CVII como un concilio pastoral y según González Raeta “Pastoral es una palabra clave que expresa la dimensión central de la eclesiología de Roncalli, que quiso realmente calificar al Concilio que había convocado como «Concilio Pastoral». Pastoral y los vocablos con la misma raíz ocupan un lugar de gran relieve en el vocabulario roncalliano. Aparecen a lo largo de todos sus numerosos escritos, unas 2.000 veces (según la concordancia verbal preparada por Melloni en el Instituto para ciencias religiosas de Bologna)” (González Raeta, 2005:8).

Venerabili Fratelli e Diletti Figli Nostri! Pronunciamo innanzi a voi, certo tremando un poco di commozione, ma insieme con umile risolutezza di proposito, il nome e la proposta della duplice celebrazione: di un Sinodo Diocesano per l'Urbe, e di un Concilio Ecumenico per la Chiesa universale (Juan XXIII, §5).

El término concilio etimológicamente se deriva del latín y significa "asamblea", "reunión". La Iglesia es, por definición, una asamblea convocada por Dios en la que participan todos los bautizados para trabajar por el Evangelio; por lo tanto, la *conciliaridad* es una característica de la propia Iglesia universal y local (Alves de Melo, 2013:18).

Los preparativos fueron lentos pero firmes y se buscaron personas que pudieran impulsar el inicio y desarrollo del nuevo Concilio. El 17 de mayo de 1959 se constituyó la Comisión antepreparatoria del Concilio al frente de la cual se nombró al Cardenal Tardini para preparar los reglamentos y los temas (Escobedo, 2003).

Esta comisión realizó una consulta a toda la Iglesia. Las respuestas, sin embargo, no fueron muy significativas (Vidal, 2012); seguramente debido a la falta de costumbre de este tipo de encuestas y a la percepción de que las cosas se resolvían en Roma por la autoridad del Papa que tan clara había dejado el CV I.

92

Poco tiempo después, el 5 de junio de 1960, quedaron constituidas las comisiones preparatorias del Concilio y se estableció el nombre oficial: Concilio Ecuménico Vaticano II.

Después de convocar el Concilio preguntaron a Juan XXIII por los objetivos del mismo y es conocida su respuesta a los periodistas: "Quiero abrir las ventanas de la Iglesia para que podamos ver hacia afuera y los fieles puedan ver hacia el interior". Con estas palabras el Papa propuso un compromiso con la transparencia, y estableció esa doble dirección que marcaría el desarrollo del Concilio: *ad intra* y *ad extra*, es decir, renovación interna y nueva imagen hacia afuera de la Iglesia. En el anuncio del Concilio concretó más estos objetivos:

La Iglesia anhela fortalecer su fe y mirarse una vez más en el espectáculo maravilloso de su unidad; siente también con creciente urgencia el deber de dar mayor eficacia a su sana vitalidad y de promover la santificación de sus miembros, así como el de aumentar la difusión de la verdad revelada y la consolidación de sus instituciones (Juan XXIII, 1961:§7).

El Papa hizo un recorrido por los principales problemas, *tinieblas* los denominaba él, de la sociedad en esa época, subrayando la falta de humanidad como la causa de todos ellos. Los objetivos definidos para el CV II fueron: fortalecer la

fe; dar mayor eficacia a la obra de la Iglesia; promover la santificación de los cristianos; y, reforzar la tarea de la evangelización. (Madrigal, 2002; González Raeta, 2005)

El 11 de octubre de 1962 se celebró la solemne apertura del Concilio. El Papa elaboró de su puño y letra un discurso inaugural a conciencia; dicho discurso es conocido como *Gaudet mater Ecclesia* (Juan XXIII, 1962). La palabra que se repite reiteradamente es la de *aggiornamento* o renovación o actualización de la Iglesia misma y de su forma de presentarse al Pueblo de Dios y a la humanidad entera (Alberigo, 2005 y Codina, 2012). En su discurso, dice:

El supremo interés del Concilio Ecuménico es que el sagrado depósito de la doctrina cristiana sea custodiado y enseñado en forma cada vez más eficaz. Doctrina, que comprende al hombre entero, compuesto de alma y cuerpo; y que, a nosotros, peregrinos sobre esta tierra, nos manda dirigirnos hacia la patria celestial. Esto demuestra cómo ha de ordenarse nuestra vida mortal de suerte que cumplamos nuestros deberes de ciudadanos de la tierra y del cielo, y así consigamos el fin establecido por Dios (Juan XXIII, 1962:§ 4).

En la apertura del Concilio se dieron cita en la basílica de San Pedro del Vaticano más de 2.400 obispos de todo el mundo y más de 3.000 personas entre expertos, asesores, observadores, auditores y teólogos. A partir de la tercera sesión participaron 14 mujeres como observadoras. El lenguaje oficial del Concilio fue el latín y de ahí el nombre por el que se conocen todos sus documentos.

93

Desde el punto de vista de la organización, había tres tipos de reuniones (Vidal, 2012): las sesiones públicas, presididas por el Papa y abiertas al público y a los medios de comunicación; las sesiones generales, en las cuales todos los participantes se reunían como gran asamblea del Concilio y se debatían los trabajos elaborados por las comisiones; y las comisiones, en las cuales se preparaban documentos según el tema y las exigencias.

El Concilio se desarrolló en cuatro periodos diferentes coincidiendo con el otoño de los siguientes años al de su apertura:

- Primer periodo: 11 de octubre a 8 de diciembre de 1962. En este periodo no se aprobó ningún documento, pero sí se debatieron muchos de ellos. El primero en presentarse fue el de la liturgia, el cual, a pesar de tener una buena acogida, tuvo que continuar siendo trabajado en la comisión correspondiente.

- Segundo periodo: 29 de septiembre a 4 de diciembre de 1963. Este segundo periodo se inició con una importante novedad: había un nuevo Papa. El 3 de junio de 1963, tras una larga enfermedad, Juan XXIII moría en Roma a los 81 años. Este acontecimiento pudo haber cambiado el rumbo del Concilio, dado que si el Papa que lo había inaugurado moría, el Concilio quedaba inmediatamente clausurado; sin embargo, el cardenal Giovanni Battista Enrico Antonio Maria Montini (Pablo VI), al ser elegido como nuevo Papa el 21 de junio de 1963, mostró su firme apuesta por continuar con el mismo.
- Tercer periodo: 14 de septiembre a 21 de noviembre de 1964. La última semana de esta tercera sesión bien puede catalogarse como *semana negra* (Alberigo, 2005 y Vidal 2012), ya que se entendió que el Papa quería imponer a la asamblea conciliar aspectos sobre la colegialidad y la libertad religiosa. Se había hecho explícita la lucha entre el bloque conservador, que utilizaba al Papa para sacar adelante sus planteamientos (Alberigo, 2005), y el bloque progresista, mucho más mayoritario en la asamblea conciliar. Sin acabar de solventar las diferencias, pero al menos con la puerta abierta a una cuarta sesión, el 21 de noviembre se clausuró esta complicada tercera sesión.
- Cuarto periodo: 14 de septiembre a 8 de diciembre de 1965. Este periodo fue el más extenso y el más productivo ya que en el mismo se aprobaron la mayoría de documentos. El 8 de diciembre de 1965, tres años exactos desde la clausura de la primera sesión, el Papa Pablo VI clausuraba el Concilio con su carta apostólica *In Spiritu Sancto*, curiosamente un documento que no aprobó el propio Concilio (Alberigo, 2005). En esta carta apostólica el Papa confirmaba y ratificaba todos los documentos:

“hemos sancionado y establecido estas cosas, decretando que las presentes letras sean permanentes y continúen firmes, válidas y eficaces, que se cumplan y obtengan plenos, íntegros efectos y que sean plenamente convalidadas por aquellos a quienes compete o podrá competir (sic) en el futuro. Así se debe juzgar y definir” (Pablo VI, 1965).

En las siguientes tablas aparecen los documentos aprobados durante el Concilio con sus datos más significativos:

TABLA 1.

Datos generales de las Constituciones

Título	<i>Sacrosanctum Concilium (SC)</i>	
Fecha de aprobación	4-diciembre-1963	
Votos	Favor: 2.147	Contra: 4
Traducción y contenido	Sacrosanto Concilio. Constitución sobre la Sagrada Liturgia.	
Palabras significativas	Iglesia, Liturgia, Fieles, Dios, Cristo, Misa, Oficio, Pueblo, Rito.	
Título	<i>Lumen Gentium (LG)</i>	
Fecha de aprobación	21-noviembre-1964	
Votos	Favor: 2.151	Contra: 5
Traducción y contenido	Luz de las gentes. Constitución dogmática sobre la Iglesia.	
Palabras significativas	Iglesia, Dios, Cristo, Espíritu, Señor, Vida, Fieles, Fe, Mundo	
Título	<i>Dei Verbum (DV)</i>	
Fecha de aprobación	18-noviembre-1965	
Votos	Favor: 2.344	Contra: 6
Traducción y contenido	La palabra de Dios. Constitución dogmática sobre la Revelación.	
Palabras significativas	Dios, Sagrada Escritura, Palabra, Iglesia, Espíritu, Cristo, Verdad, Salvación.	
Título	<i>Gaudium et Spes (GE)</i>	
Fecha de aprobación	7-diciembre-1965	
Votos	Favor: 2.309	Contra: 75
Traducción y contenido	Los gozos y las esperanzas. Constitución pastoral sobre la Iglesia en el mundo contemporáneo.	
Palabras significativas	Hombre, Dios, Vida, Iglesia, Mundo, Cristo, Bien, Social.	

Fuente: Alberigo, 2005 y documentos conciliares. Elaboración propia.

TABLA 2

Datos generales de los Decretos

Título		<i>Inter Mirifica (IM)</i>	
Fecha de aprobación	4-diciembre-1963		
Votos	Favor: 1.960	Contra: 164	
Traducción y contenido	Entre lo maravilloso. Decreto sobre los medios de comunicación social.		
Palabras significativas	Medios, Comunicación, Iglesia, Sociedad, Moral, Humana, Prensa, Ayuda, Arte.		
Título		<i>Orientalium Ecclesiarum (OE)</i>	
Fecha de aprobación	21-noviembre-1964		
Votos	Favor: 2.110	Contra: 39	
Traducción y contenido	Sobre las Iglesias orientales. Decreto sobre las Iglesias orientales católicas.		
Palabras significativas	Iglesias, Orientales, Iglesia, Rito, Normas, Disciplina, Fieles, Derecho.		
Título		<i>Unitatis Redintegratio (UR)</i>	
Fecha de aprobación	21-noviembre-1964		
Votos	Favor: 2.137	Contra: 11	
Traducción y contenido	La reconstrucción de la unidad. Decreto sobre el ecumenismo.		
Palabras significativas	Iglesia, Cristo, Dios, Unidad, Vida, Católica, Hermanos, Fe, Comunión, Espíritu.		
Título		<i>Christus Dominus (CD)</i>	
Fecha de aprobación	28-octubre-1965		
Votos	Favor: 2.319	Contra: 2	
Traducción y contenido	Cristo Señor. Decreto sobre el ministerio pastoral de los obispos.		
Palabras significativas	Obispos, Diócesis, Iglesia, Bien, Apostolado, Autoridad, Fieles, Religiosos.		
Título		<i>Perfectae Caritatis (PC)</i>	
Fecha de aprobación	28-octubre-1965		
Votos	Favor: 2.321	Contra: 4	
Traducción y contenido	La caridad perfecta. Decreto sobre la vida religiosa.		
Palabras significativas	Vida, Institutos, Iglesia, Cristo, Dios, Miembros, Espíritu, Religiosos, Renovación.		
Título		<i>Optatam Totius (OT)</i>	
Fecha de aprobación	28-octubre-1965		
Votos	Favor: 2.318	Contra: 3	
Traducción y contenido	La deseada renovación. Decreto sobre la formación sacerdotal.		
Palabras significativas	Alumnos, Formación, Iglesia, Vida, Cristo, Sacerdotal, Pastoral, Espiritual, Estudios.		

Título		<i>Apostolicam Actuositatem (AA)</i>	
Fecha de aprobación	18-noviembre-1965		
Votos	Favor: 2.340	Contra: 2	
Traducción y contenido	La actividad apostólica. Decreto sobre el apostolado de los seglares.		
Palabras significativas	Apostolado, Iglesia, Laicos, Cristo, Vida, Dios, Hombres, Mundo, Caridad, Formación.		
Título		<i>Ad Gentes (AG)</i>	
Fecha de aprobación	7-noviembre-1965		
Votos	Favor: 2.394	Contra: 5	
Traducción y contenido	A las gentes. Decreto sobre la actividad misionera.		
Palabras significativas	Iglesia, Cristo, Dios, Vida, Hombres, Evangelio, Misional, Obra, Fieles, Fe.		
Título		<i>Presbyterorum Ordinis (PO)</i>	
Fecha de aprobación	7-diciembre-1965		
Votos	Favor: 2.390	Contra: 4	
Traducción y contenido	El orden de los presbíteros. Decreto sobre la vida y el ministerio de los presbíteros.		
Palabras significativas	Presbíteros, Cristo, Dios, Iglesia, Ministerio, Vida, Señor, Fieles, Espíritu, Mundo.		

Fuente: Alberigo, 2005 y documentos conciliares. Elaboración propia

TABLA 3

Datos generales de las Declaraciones

Título		<i>Gravissimum Educationis Momentum (GE)</i>	
Fecha de aprobación	28-octubre-1965		
Votos	Favor: 2.290	Contra: 35	
Traducción y contenido	La importancia fundamental de la educación. Declaración sobre la educación cristiana.		
Palabras significativas	Educación, Escuelas, Iglesia, Vida, Padres, Hijos, Alumnos, Sociedad, Bien.		
Título		<i>Nostra Aetate (NA)</i>	
Fecha de aprobación	28-octubre-1965		
Votos	Favor: 2.221	Contra: 88	
Traducción y contenido	En nuestra época. Declaración sobre las religiones no cristianas.		
Palabras significativas	Dios, Iglesia, Hombres, Cristo, Judíos, Vida, Religiones, Pueblos, Fe.		
Título		<i>Dignitatis Humanae (DH)</i>	
Fecha de aprobación	7-diciembre-1965		
Votos	Favor: 2.308	Contra: 70	
Traducción y contenido	La dignidad humana. Declaración sobre la libertad religiosa.		
Palabras significativas	Libertad, Dios, Hombres, Cristo, Verdad, Derecho, Sociedad, Iglesia, Persona.		

Fuente: Alberigo, 2005 y documentos conciliares. Elaboración propia.

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación tiene, básicamente, un objetivo: *Deducir la concepción educativa que emana de los documentos del CV II*. El acercamiento al Concilio se centra en los documentos aprobados en sus Asambleas generales, los cuales son de tres tipos: las Constituciones, que formulan la propia definición de la Iglesia; los Decretos, en los cuales la Iglesia establece pautas y normas para el funcionamiento de la misma hacia sí misma y hacia el mundo; y, finalmente, están las Declaraciones, que son documentos en los que se reflexiona de manera abierta y general sobre distintos aspectos de interés socio-religioso. Es precisamente en el grupo de las Declaraciones donde se encuentra el documento conciliar referido explícitamente a la educación que tiene por título *Gravissimum Educationis Momentum* (GE). Este documento será el punto de partida para este trabajo, ya que a partir de su análisis, se comprueba si las cuestiones educativas desarrolladas en GE también están presentes en el resto de documentos conciliares.

Las fases de la investigación determinan los objetivos específicos que concretan el objetivo general:

98

- *Deducir la idea de educación que subyace en la Declaración GE*. En este objetivo, utilizando la metodología del Análisis de contenido, se pretende deducir aquellos elementos, criterios y categorías educativas presentes en la Declaración.
- *Constatar que el mapa de criterios y categorías educativas de GE está presente en el resto de documentos conciliares*. En este objetivo, partiendo de las categorías deducidas de GE, se pretende comprobar si están presentes en el resto de documentos conciliares.

La metodología empleada en la investigación es el Análisis de contenido que es definida por Bardin (1977:23) como:

- “Conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones”. No se trata tanto de un solo procedimiento, cuanto de un conjunto de propuestas que ayudan a la comprensión de mensajes lingüísticos, icónicos, simbólicos...
- “Funciona por procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes”. Se trata de un *barrido* completo y exhaustivo del mensaje, tanto en su contenido como en su continente. Para conseguir este análisis profundo, completo y científico, es relevante establecer la unidades de análisis (conceptos, palabras, ideas... que recogen todo el

mensaje y todos los elementos del mensaje). Estas categorías deberán ser: homogéneas (estables en todo el análisis), exhaustivas (recorren todo el mensaje), exclusivas (una parte del mensaje no puede incluirse en más de una categoría), objetivas (más allá de la diferencia de personas que analizan el mensaje) y adecuadas (que se relacionan con el mensaje y que consiguen comprenderlo en su totalidad).

- “Tiene como propósito la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción (o eventualmente, de recepción), con ayuda de indicadores (cuantitativos o no)”. La inferencia supone una deducción según los principios de la lógica, tratando de encontrar las causas y consecuencias del mensaje que se analiza.

Para el desarrollo de esta metodología Ruiz Olabuénaga (2012) propone las siguientes fases:

- Construcción del “texto de campo”. Por una parte tenemos el campo formado por los documentos que se van a analizar; por otra, se trata de establecer las unidades de medida, de análisis, de sentido, de contenido, que tienen los textos que se investigan. Este autor habla de “unidades de registro” y se refiere a palabras, ideas, párrafos, contenidos, conceptos. Bergh (1989) establece siete tipos de unidades de registro: palabras, temas, caracteres (personas o personajes), párrafos, ítems, conceptos y símbolos semánticos. En la presente investigación los documentos de análisis son los documentos conciliares y las llamadas unidades de registro serán las categorías que se deducen del análisis de GE.
- Construcción del “texto de investigación”. En la tarea de análisis se elaboran notas sobre el “texto de campo”, es decir, se establecen categorías de análisis. Esta segunda fase ha tenido un doble recorrido: por una parte, se ha realizado un análisis manual de GE, de tal forma que toda la Declaración se ha codificado en categorías; por otra parte, este análisis manual se ha completado con un nuevo análisis con el software ATLAS:ti, que ha permitido comprobar el análisis manual.
- Comprensión del “contenido manifiesto” de análisis. Tras la realización de los tres niveles de análisis (manual y tecnológico de GE, y dirigido del resto de documentos), se ha completado el Análisis de contenido para completar un informe que responda a la pregunta ¿qué concepto de educación se infiere de los documentos aprobados en el CV II?

Para el análisis tecnológico se ha utilizado el software ATLAS.ti, con propiedad de la Universidad de Deusto y en su versión 7.1.8. Según el manual:

- ATLAS.ti es un potente conjunto de herramientas para el análisis cualitativo de grandes cuerpos de datos textuales, gráficos y de vídeo. La sofisticación de las herramientas le ayuda a organizar, reagrupar y gestionar su material de manera creativa y, al mismo tiempo, sistemática. ATLAS.ti le permite mantenerse centrado en el propio material de investigación.

Este programa informático tiene, básicamente, cuatro elementos que favorecen el análisis: unidad hermenéutica (documentos conciliares), las categorías (veintiún constructos teóricos que explican el concepto de educación en los documentos), las citas que resultan de codificar los textos empleando las categorías, y los memos (anotaciones que se realizan mientras se hace la codificación, tanto para recoger el contenido de las categorías como para documentar el proceso).

Este análisis se ha realizado de manera exhaustiva con la Declaración GE; de hecho se ha codificado todo su texto. Se ha llevado a cabo un análisis inductivo ya que no se ha partido de categorías previas, sino que éstas han sido inducidas de la propia Declaración. Sin embargo, en el resto de los documentos el análisis ha sido deductivo ya que se ha partido de las categorías de GE y se ha comprobado si las mismas estaban presentes en el resto de documentos. Se ha tomado esta decisión por considerar que GE es el documento principal sobre educación dentro de los documentos conciliares.

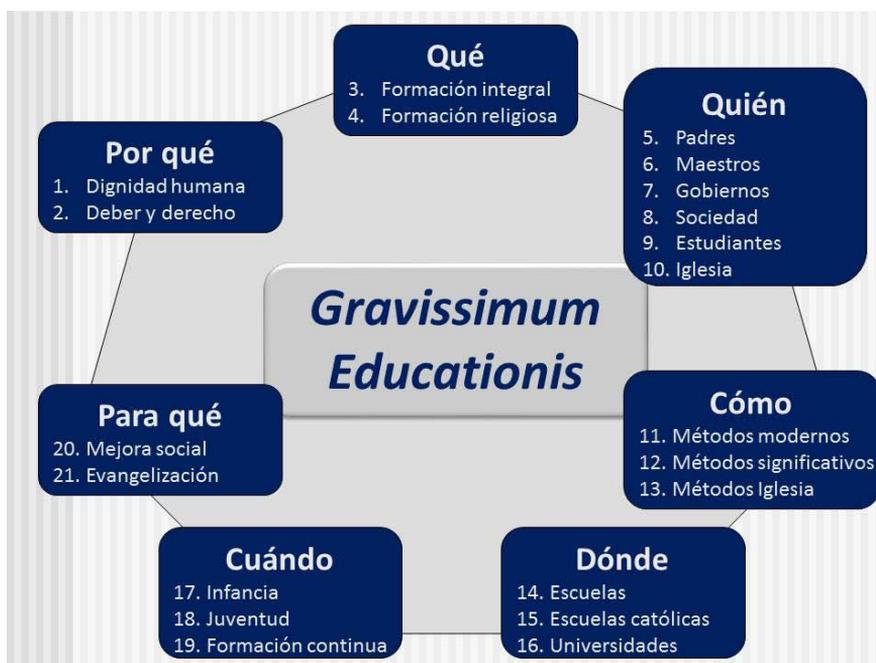
4. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Tras el análisis que se ha realizado sobre GE, se han establecido en un primer momento unos criterios de clasificación del texto de la declaración. Estos criterios son siete: Qué, quién, cómo, cuándo, para qué, dónde, por qué. Estos criterios se han establecido reordenando la información de los distintos números de la declaración.

Con estos criterios se ha codificado todo el texto de GE, asignando a cada frase del texto la pregunta del criterio correspondiente. En el análisis del texto codificado en cada criterio se ha comprobado que se pueden extraer las siguientes categorías por criterio (imagen 1):

IMAGEN 1

Criterios y categorías educativas en *Gravissimum Educationis*



Fuente: *Gravissimum Educationis*. Selección y elaboración propia.

Además, para completar el primero de los objetivos (*Deducir la idea de educación que subyace en GE*), a continuación aparecen las definiciones de estas categorías en función del texto de la propia declaración.

TABLA 4
Categorías educativas y sus definiciones

Criterio	Categoría	Definición
Por qué	Dignidad humana	Se entiende la categoría de la dignidad humana como la consideración del valor infinito de la persona, por el mero hecho de ser persona, más allá de su origen, raza, edad o condición particular. Esta dignidad humana le otorga a la persona el acceso a los derechos universales, entre los que se encuentra la educación, y por medio de ella la persona ejerce la libertad para la construcción de su propio proyecto vital.
	Deber y derecho	Se entiende la educación como un derecho universal al que todos los seres humanos deben tener acceso libre y universal. La existencia de un derecho exige el deber de garantizar ese derecho por parte de todas las personas y de los organismos que velan por la organización social. La sociedad por lo tanto, es garante de los derechos de las personas y tiene el deber de trabajar para que ese derecho se ejerza de manera segura y libre.
	Formación integral	Se entiende por educación integral, en el contexto de la Declaración, como "el desarrollo armónico de los ámbitos físicos, morales e intelectuales". Conlleva el concepto de madurez que es el desarrollo óptimo para que una persona se sienta realizada como tal y como ciudadana. Supone además que ese "desarrollo armónico" se convierte en acción con juicio recto, coherente con la moral y capaz de solucionar las situaciones que las personas encuentran en su vida.
Qué	Formación religiosa	"que los bautizados se hagan más conscientes cada día del don de la fe, mientras son iniciados gradualmente en el conocimiento del misterio de la salvación: aprendan a adorar a Dios Padre en el espíritu y en verdad, ante todo en la acción litúrgica, adaptándose a vivir según el hombre nuevo en justicia y en santidad de verdad, y así lleguen al hombre perfecto, en la edad de la plenitud de Cristo y contribuyan al crecimiento del Cuerpo Místico. Ellos, además, conscientes de su vocación, acostúmbrense a dar testimonio de la esperanza y a promover la elevación cristiana del mundo, mediante la cual los valores naturales contenidos en la consideración integral del hombre redimido por Cristo contribuyan al bien de toda la sociedad" (GF, 1965:2).

Criterio	Categoría	Definición
	Padres	Los padres son los primeros poseedores del derecho a la educación de sus hijos. Lo cual supone, por una parte, un compromiso para asegurar un ambiente de amor y de respeto para que la familia se convierta en una escuela de virtudes morales y sociales; y, por otra, la sociedad y los gobiernos deben velar para que los padres pueden elegir la escuela que se ajuste a sus propios principios morales y religiosos.
	Maestros	Son las personas encargadas, tanto por las familias como por los gobiernos, de la educación en las escuelas y con ambos deben colaborar en su trabajo. En palabras de la Declaración es una hermosa vocación que exige además de una actitud personal, unos conocimientos y títulos que los gobiernos establecen y un compromiso permanente con su mejora personal y profesional. En su trabajo deben caracterizarse por el respeto y la unión con otros educadores y con los propios estudiantes.
Quién	Gobiernos	Como responsables del desarrollo de sus ciudadanos y sus pueblos tienen el deber de asegurar una educación de calidad para todos los estudiantes. Para ello, distribuyen adecuadamente las ayudas a familias y escuelas, velan por la calidad de la profesión de los maestros y las escuelas, y cuidan la salud de todas las personas. Los gobiernos no deben olvidar que su función educativa es subsidiaria, por lo que deberán evitar el monopolio en el ámbito de la educación.
	Sociedad	La sociedad entera debe comprometerse con la educación de sus ciudadanos y asegurar que las familias puedan ejercer, de manera libre, su deber y derecho con la educación de sus hijos. Las asociaciones, los distintos grupos culturales y los medios de comunicación social tienen la responsabilidad de trabajar por el bien de las personas y, por lo tanto, también comprometerse con la educación.
	Estudiantes	Son agentes educativos con respecto a sí mismos, en cuanto que tienen que comprometerse con su propia educación; pero también lo son con respecto a los demás compañeros, a los que ayudan y con los que colaboran en la misma. De hecho, los mejores estudiantes que tengan vocación deberán ser promovidos a tareas educativas como maestros en las escuelas.
	Iglesia	La Iglesia y todos los bautizados tienen una responsabilidad en la educación. En primer lugar, para que esta llegue a todos los lugares del mundo y, en segundo lugar, para anunciar el mensaje del Evangelio. Para llegar a cabo esta tarea educativa tiene el derecho de construir escuelas y universidades que se comprometan con la evangelización. Estas escuelas y universidades deben estar preocupadas, además de la formación temporal, de la formación religiosa.

Criterio	Categoría	Definición
	Metodología actual	Los avances de las ciencias relacionadas con la educación (psicología, pedagogía y didáctica) permiten que los métodos que se utilizan en la educación sean modernos, eficaces, innovadores; de esta forma, todos los estudiantes pueden alcanzar los mayores niveles educativos.
	Métodos significativos	Son metodologías que, partiendo de la realidad y respeto de los pueblos y sus culturas, organizan la tarea educativa adaptándose a las situaciones de cada estudiante y así le permiten conseguir una educación de calidad, con esfuerzo y constancia.
Cómo	Métodos Iglesia	Dentro de los métodos de la Iglesia aparece la llamada instrucción catequética que es definida por la Declaración GE: "ilumina y robustece la fe, anima la vida con el espíritu de Cristo, lleva a una consciente y activa participación del misterio litúrgico y alienta a una acción apostólica" (<i>Gravissimum Educationis</i> , 1965:4). El Decreto <i>Christus Dominus</i> añade "que tiende a que la fe, ilustrada por la doctrina, se haga viva, explícita y activa en los hombres y que se enseñe con el orden debido y método conveniente, no sólo con respecto a la materia que se explica, sino también a la índole, facultades, edad y condiciones de vida de los oyentes, y que esta instrucción se fundamente en la Sagrada Escritura, Tradición, Liturgia, Magisterio y vida de la Iglesia" (<i>Christus Dominus</i> , 1965:14). En definitiva, esta metodología es conocida con los términos: ver, juzgar, actuar y celebrar.
	Escuelas	Es el lugar básico para la educación y la formación primaria y media. Según la Declaración, la escuela "constituye el fundamento de la educación". Quedan incluidas en esta categoría las escuelas de cualquier tipo y género, así como aquellas que se encuentran en distintas partes del mundo. También se incluyen escuelas con objetivos específicos: escuelas profesionales, escuelas técnicas, escuelas de formación de adultos y escuelas de atención especial.
Dónde	Escuela católica	Lo mismo que el resto de escuelas, la escuela católica persigue el "desarrollo armónico de las condiciones físicas, intelectuales y morales" de los estudiantes que acuden a ella, pero además, y por ello, se ha considerado como una categoría distinta que tiene como rasgo propio crear un ambiente comunitario escolástico, animado por el espíritu evangélico de libertad y de caridad, ayudar a los adolescentes para que en el desarrollo de la propia persona crezcan a un tiempo según la nueva criatura que han sido hechos por el bautismo, y ordenar últimamente toda la cultura humana según el mensaje de salvación, de suerte que quede iluminado por la fe el conocimiento que los alumnos van adquiriendo del mundo, de la vida y del hombre. (<i>Gravissimum Educationis</i> , 1965:8).
	Universidad	La universidad es el espacio de educación superior que tiene como tarea fundamental la investigación científica sobre los distintos ámbitos del saber humano. La universidad tiene como misión la comprensión de la ciencia y su utilización para el bien de las personas y de las sociedades. Dentro de las universidades, la universidad católica debe caracterizarse por la calidad de su ciencia y la apertura a todas las personas. La misión de estas universidades católicas es hacer presente el pensamiento de la Iglesia en el mundo universitario y promover el desarrollo de la ciencia ajustado al espíritu evangélico. Específicamente, dentro de la universidad, se encuentran las facultades de ciencias sagradas que tienen la misión de la formación en la teología y la profundización, con base científica, en el saber religioso.

Criterio	Categoría	Definición
Cuándo	Infancia	Es la etapa de la vida del ser humano en la que empieza la educación; de ahí su nombre de educación básica o primaria. Dentro de la Declaración, la familia y la escuela son los principales agentes educativos de esta etapa.
	Juventud	Es la etapa de la vida de las personas que se encuentra entre la infancia y la vida adulta. La educación de la juventud se lleva a cabo, sobre todo, en la escuela y en la universidad.
	Formación continua	Hace referencia a la formación que las personas deben recibir a lo largo de toda su vida tras concluir su formación inicial. Se relaciona, sobre todo, con el desarrollo profesional.
Para qué	Mejora social	La categoría de la mejora social se refiere, fundamentalmente, a las consecuencias que la educación debe tener en la sociedad. Estas consecuencias se concretan: en el progreso de los pueblos, el cual se logra gracias a la participación y el compromiso de las personas en la sociedad; en la comunicación entre las diferentes culturas, que persigue la construcción de la unidad y la paz, y, en el desarrollo de las propias personas que conforman la sociedad. En esta mejora social, la universidad y la investigación científica tienen un especial protagonismo.
	Evangelización	La evangelización es una finalidad que persigue, específicamente, la educación cristiana. Se refiere al anuncio explícito del mensaje de Jesús. En la evangelización también se incluye la renovación interna de la propia Iglesia y su búsqueda de perfección. Además, este anuncio del Evangelio debe perseguir que la construcción del mundo y la sociedad aseguren la justicia, la libertad y el amor entre las personas. En términos de la Declaración, la evangelización debe suponer “instaurar todas las cosas en Cristo”, o lo que es lo mismo, que el pensamiento cristiano esté presente en la construcción de un mundo mejor.

Fuente: *Gravissimum Educationis*. Elaboración propia con ayuda del programa ATLAS.ti.

Estas categorías, utilizando la posibilidad de autocategorizar de ATLAS.ti y la definición de las mismas, se han buscado en el resto de documentos. Esta codificación automática ha sido contrastada manualmente para comprobar el ajuste al contenido de cada categoría, de esta forma se completa el segundo objetivo: *Constatar que el mapa de criterios y categorías educativas de GE está presente en el resto de documentos conciliares.*

En la siguiente tabla aparece la presencia de estas categorías en el resto de documentos conciliares:

Tabla 5
Tabla cruzada de documentos y categorías

Criterio	Categoría	Constituciones										Decretos										Declaraciones			
		SC	LG	DV	GS	IM	OE	UR	CD	PC	OT	AA	AG	PO	GE	NA	DH								
Por qué	Dignidad Humana		X		X				X	X						X	X								
	Deber y derecho		X		X												X								
Qué	Formación integral	X			X	X		X			X					X	X								
	Formación religiosa	X			X	X		X		X						X	X								
Quién	Padres		X		X	X							X				X								
	Maestros		X		X	X							X				X								
	Gobiernos				X												X								
	Sociedad				X	X											X								
	Estudiantes		X														X								
	Iglesia	X	X	X	X	X	X							X			X								
Cómo	Métodos actuales		X	X	X	X											X								
	Métodos significativos	X	X	X	X												X								
	Métodos Iglesia	X	X	X	X												X								
	Escuelas	X	X			X											X								
Dónde	Escuelas católicas	X	X			X																			
	Universidades	X			X	X																			
	Infancia	X	X																						
Cuándo	Juventud				X					X															
	Formación continua	X	X		X					X															
Para qué	Mejora social		X		X																				
	Evangelización	X	X	X	X	X											X								

Fuente: Documentos conciliares. Elaboración propia

En respuesta al objetivo general, y con el análisis de toda la información sobre las categorías educativa de todos los documentos, se puede decir que la propuesta educativa presente en los documentos del Concilio es:

- La educación es el desarrollo armónico y óptimo de los ámbitos físicos, intelectuales, morales, religiosos y sociales de la persona. Este desarrollo se lleva a cabo, en primer lugar en la familia, en la cual los padres educan a sus hijos en los valores humanos coherentes con sus creencias. Además, ese desarrollo continúa en la escuela, ya sea católica o no católica, donde los maestros, en colaboración con los padres², y promoviendo la colaboración y responsabilidad de los estudiantes en su propia educación, trabajan por que ese desarrollo se ajuste a los modelos culturales de los pueblos y preparen a los estudiantes para un verdadero compromiso social y a la construcción de un mundo con criterios evangélicos. La escuela lleva a cabo su tarea educativa teniendo en cuenta los avances de la ciencia y la investigación, y busca metodologías que promuevan el protagonismo de los estudiantes. En la tarea educativa, los gobiernos son garantes de los derechos de los padres, velan por la salud de los estudiantes y promueven una educación de calidad. La Iglesia también tiene el derecho a construir y dirigir escuelas que permitan la presencia del pensamiento cristiano en la educación. La educación es un derecho, derivado de la dignidad humana, de todas las personas, sobre todo en la infancia, y, por lo tanto, un deber de todos los demás agentes educativos. La educación se prolonga más allá de la educación básica, convirtiéndose así en una necesidad para toda la vida. En esta formación para toda la vida, la universidad tiene una importante responsabilidad, puesto que desde la investigación científica, busca la verdad y el bien común.

5. CONCLUSIONES

Para finalizar, recogiendo toda la información analizada, se pueden subrayar cuatro ideas básicas como pilares de la educación en los documentos conciliares. En primer lugar, el valor de la persona, que es el centro y protagonista de su propia educación. Este valor está sustentado, dentro de la Iglesia, en el hecho de ser criatura de Dios y haber sido elegida para continuar su tarea creadora en el mundo; pero también en la sociedad, por ser el centro de la misma y

² En este sentido es interesante recoger la afirmación de Colás y Contreras: "La participación de los padres en los centros educativos es uno de los indicadores clave de la Calidad de los Sistemas Educativos. De ahí que la colaboración de las familias con éstos en la formación de sus hijos sea una temática que ocupe la atención en los planos político-legislativo y científico (2013:486).

ser reconocida así en todas las legislaciones mundiales. En segundo lugar, la importancia de que en la educación se trabaje para el desarrollo integral de la persona. El desarrollo integral, de cuerpo, alma y mente, permite que el hombre complete la vocación a la que Dios le ha llamado y además comprenda y complete el sentido de la naturaleza humana y de su proyecto vital para alcanzar la felicidad. En tercer lugar, la necesidad de orientar la educación hacia la mejora social, ya que el ser humano forma parte ineludiblemente de un grupo, que le alimenta, sostiene y educa. Por medio de la educación esa persona contribuye a que otras personas crezcan y a que se avance en la construcción de un mundo mejor para todos. Esta exigencia hace que la educación que se imparte en los centros educativos deba estar conectada, relacionada y empapada de la realidad social de la que no puede ser ajena. En cuarto lugar, la importancia y el protagonismo de la Iglesia en la educación responde al mandato explícito de su fundador y a su necesaria preocupación por las personas y sociedades. Más allá del hecho de proponer y promover por parte de la Iglesia una educación también religiosa y orientada a los bautizados, trabaja por la educación integral de todas las personas con todos sus individuos, recursos, plataformas y experiencias. Y, según los documentos conciliares, la Iglesia no debe olvidar que la primera escuela de educadores es la familia con la que siempre debe colaborar para el bien de las personas.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberigo, G. (2005). *Breve historia del Concilio Vaticano II (1959-1965)*. Salamanca: Sígueme.
- Alves de Melo, A. (2013). "O VATICANO II: origens, avanços, perspectivas". *Cultura e Comunidade* 13: 17-38. Recuperado de <http://goo.gl/2l9lOQ>.
- ATLAS.ti. Qualitative Data Analysis. Recuperado de <http://goo.gl/02Rxua>.
- Bardin, L. (1977). *El análisis de contenido*. Torrejón de Ardoz: Akal (2ª edición).
- Berelson, B. (1952). *Content analysis in communication research*. New York: The Free Press.
- Bergh, B. L. (1989). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Massachusetts: Allyn and Bacon, Needham Heights.
- Borbeyne P. et Villemin, L. (dir.). (2006). "Vatican II et la théologie. Perspectives pour le XXIe siècle", en E. Silva. "El conflicto de interpretaciones en torno a la recepción del Concilio Vaticano II". *Teología y Vida* 54:233-254.

- Codina, V. (2012). "Hace 50 años hubo un concilio... Significado del Vaticano II". *Cuadernos Cristianisme i Justícia* 182:3-32. Recuperado de <http://goo.gl/Pjfsu4>.
- Colás Bravo, P.; Contreras Rosado, J.A. (2013). La participación de las familias en los centros de Educación Primaria. *Revista de Investigación Educativa*, 31 (2), 485-499.
- Concilio Vaticano II. (1963). *Inter Mirifica*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/ioXIK6>.
- Concilio Vaticano II. (1963). *Sacrosanctum Concilium*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/LxuWz9>.
- Concilio Vaticano II. (1964). *Lumen Gentium*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/pOnsgt>.
- Concilio Vaticano II. (1964). *Orientalium Ecclesiarum*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/wC7TD5>.
- Concilio Vaticano II. (1964). *Unitatis Redintegratio*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/ppLpm3>.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Ad Gentes*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/1qsZIK>.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Apostolicam Actuositatem*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/yXAR8I>.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Christus Dominus*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/djVenW>.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Dei Verbum*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/rvr9Bk>.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Dignitatis Humanae*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/s9ChIJ>.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Gaudium et Spes*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/InrkqR>.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Gravissimum Educationis*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/b7iKJI>.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Nostra Aetate*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/2mTjWg>.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Optatam Totius*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/wfwkwh>.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Perfectae Caritatis*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/gxPTOM>.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Presbyterorum Ordinis*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/C05cXq>.
- Conferencia Episcopal Española. (2007, 6ª edición). *Concilio Ecuménico Vaticano II. Constituciones, Decretos y Declaraciones*. Madrid: BAC.
- Escobedo, G. (2003). La noción conciliar de Jerarquía de Verdades. Tesis doctoral. Recuperado de <http://goo.gl/6onQ1C>.

- González Raeta, R. J. (2014). Breve reseña histórica del Concilio Vaticano II a los 40 años de su clausura. Canto Grande. Recuperado de <http://goo.gl/G9TxAu>.
- Jiménez- Contreras, E.; Ruiz Pérez, R. y Delgado López-Cózar, E. (2014). El análisis de las tesis doctorales como indicador evaluativo: reflexiones y propuestas. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 295-308.
- Juan XXIII. (1959). Allocuzione del Santo Padre Giovanni XXIII con la quale annuncia il Sinodo Romano, il Concilio Ecumenico e l'aggiornamento del codice di diritto canonico. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/BmOa2P>.
- Juan XXIII. (1960). Carta Apostólica dada en forma de Motu Proprio *Superno Dei* de su santidad Juan XXIII para la constitución de las comisiones preparatorias del Concilio ecuménico. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/Dw7ABg>.
- Juan XXIII. (1961). Constitución Apostólica *Humanae Salutis*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/X9WjPS>.
- Juan XXIII. (1962). Solemne apertura del Concilio Vaticano II. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/7Tmrwh>.
- Lesson, R. (2004). *Ideology and the international economy. The decline and fall of Bretton Woods*. Basingstoke: McMillan
- Madrigal, S. (2002). *Vaticano II: Remembranza y actualización*. Santander: Sal Terrae.
- Mühlbauer, R. (1978). Erziehung. *Sacramentum mundi* 1:1176-1183.
- Pablo VI. (1965). Breve Pontificio "In Spiritu Sancto" para clausurar el Concilio Vaticano II. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/LuDj7S>
- Pablo VI. (1966). Lettera Apostolica Motu Proprio *Finis Concilio Oecumenico Vaticano II*. Roma. Recuperado de <http://goo.gl/YLhnuz>.
- Patton, M. Q. (1990). *Qualitative evaluation and reserch methods*. Londres: Sage publications.
- Pérez Serrano, G. (1998). *Investigación cualitativa. Retos e Interrogantes. II. Técnicas y análisis de casos*. Madrid: La Muralla.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Deusto.
- Vidal, M. (2012). El Concilio Vaticano II (1962-1965). Perspectivas generales. *Moralia*. XXXV, 134/135. Recuperado de <http://goo.gl/iTJrCW>.

Uma abordagem histórico-cultural para o ensino de física: análise e proposta de uma sequência didática

A historical- cultural approach to physics teaching : analysis and proposal of a didactic sequence

Douglas Augusto Galbiatti

Doutorando em Educação para a Ciência, Faculdade de Ciências, Universidade Estadual "Julio de Mesquita Filho" - Campus Bauru, Brasil.

Eder Pires de Camargo

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Universidade Estadual "Julio de Mesquita Filho". Brasil.

Resumo

Analisa-se nesse artigo uma sequência didática desenvolvida durante uma pesquisa de mestrado. A sequência em questão, em conjunto com cinco montagens experimentais compôs uma abordagem de ensino elaborada e aplicada com alunos de um curso de licenciatura em física de uma universidade pública brasileira. As atividades da pesquisa mencionada foram efetuadas segundo os passos ordenados na sequência didática, de forma que, cada passo serviu como agente direcional das ações realizadas pelo pesquisador. Os métodos dessa pesquisa qualitativa efetivaram-se através da gravação, em áudio e vídeo, dos encontros realizados com os sujeitos, que permitiram a posterior transcrição e análise das atividades. Os resultados obtidos apontaram no sentido da evolução conceitual do pensamento dos indivíduos, no tocante aos conceitos estudados, indicando, assim, as potencialidades e os limites das atividades executadas. Almejamos por meio da exposição da mesma, apresentar e analisar os resultados gerados pela aplicação, bem como suscitar a possível utilização dessa sequência por docentes dos distintos níveis de ensino.

Palavras-chave: ensino de física; teoria histórico-cultural; abordagem de ensino; sequência didática.

Abstract

Is analyzed in this article a didactic sequence developed during a master's research. The didactic sequence in question, together with five experimental assemblies composed a teaching approach designed and implemented by the researcher with students of a degree course in Physics of a Brazilian public university. The activities of that research were carried out according to the steps ordered in didactic sequence, so that each step served as directional agent of actions taken by the researcher. The methods of this qualitative research were conducted through recording in audio and video, the meetings that the researcher conducted with the subjects, which allowed the subsequent transcription and analysis of activities. The results pointed towards the conceptual evolution of the thinking of individuals with regard to the concepts studied, thus indicating the potential and the limits of the activities performed. We aim through of that exposure, present and analyze the results generated by the application, as well as raise the possible use of this sequence by teachers of different educational levels.

Keywords: physics teaching; cultural-historical theory; teaching approach; didactic sequence.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de uma investigação de mestrado (GALBIATTI, 2014). Na pesquisa mencionada, analisaram-se os efeitos de uma sequência didática, aplicada a licenciandos de uma universidade pública brasileira, efetivada por meio de atividades de demonstração experimental aberta.

O que se buscou investigar em Galbiatti (op. cit.) foi a evolução dos argumentos dos licenciandos em relação aos conceitos de calor e temperatura. Em suma, analisamos os argumentos socializados pelos estudantes, segundo três categorias de análise construídas sob a base da teoria histórico-cultural desenvolvida por Vigotski (2001), a saber: complexos, pseudoconceitos e conceitos.

Buscamos nos argumentos dos licenciandos (estudantes) as unidades de significados que indicassem a compreensão e a evolução do pensamento dos mesmos sobre os conceitos de calor e temperatura segundo as categorias definidas a priori, pois, de acordo com a teoria histórico-cultural, o pensamento se realiza na palavra (BERNARDES, 2011) e, portanto, a fala, em si, é o próprio pensamento.

112

No decorrer da pesquisa, foram realizadas cinco atividades de demonstração experimental aberta, das quais participaram um número variado de um total de nove licenciandos entre uma atividade e outra. Em cada uma, a discussão foi pautada sobre um conceito distinto da termodinâmica que servia como fundamentação para a interpretação dos fenômenos ocorrentes em cada montagem experimental.

Partindo desses conceitos termodinâmicos, o pesquisador conduziu as discussões e a criação de hipóteses explicativas na direção dos conceitos de calor e temperatura, que seriam analisados de acordo com os objetivos da pesquisa.

No tópico seguinte, dissertamos sobre a utilização da teoria histórico-cultural na área de ensino de física, bem como na pesquisa em questão.

2. PERSPECTIVAS DE UTILIZAÇÃO DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL NO ENSINO DE FÍSICA

A teoria da aprendizagem desenvolvida por Vigotski e colaboradores foi apropriada pelos pesquisadores Brasileiros da área de ensino de física já há algum tempo. Os primeiros artigos que apresentaram citações das obras desses autores russos datam das últimas décadas do século passado.

Assim, é possível afirmar que as obras desses autores já estão disseminadas nos entremeios do conhecimento elaborado no decorrer das últimas três décadas na área de pesquisa de ensino de física no Brasil (PEREIRA; JUNIOR, 2014; SPOSITO, 2007; PRESTES, 2010).

Na área da educação, após a apropriação de um conhecimento, é necessário que ocorra a elaboração de atividades pedagógicas que estejam permeadas pelas afirmações teóricas assumidas. Por isto, seguindo o referencial teórico histórico-cultural, em Galbiatti (op. cit.) foram construídas cinco atividades de demonstração experimental aberta, que foram propostas e executadas com estudantes de um curso de licenciatura em física de uma universidade pública brasileira, seguindo uma sequência didática, também elaborada na investigação de Galbiatti (op. cit.).

Para uma compreensão mais aprofundada do tipo de atividades experimentais que foram executadas pelo autor com os sujeitos de sua pesquisa, citamos os autores Araújo e Abib (2003) que apresentam a definição de atividades de demonstração experimental aberta:

[...] as atividades de demonstração/observação aberta incorporam outros elementos, apresentando uma maior abertura e flexibilidade para discussões que podem permitir um aprofundamento nos aspectos conceituais e práticos relacionados com os equipamentos, a possibilidade de se levantar hipóteses e o incentivo à reflexão crítica, de modo que a demonstração consistiria em um ponto de partida para a discussão sobre os fenômenos abordados, com possibilidade de exploração mais profunda do tema estudado (ibidem, p. 181).

O objetivo do presente artigo, tendo como pano de fundo a evolução da argumentação dos licenciandos em física acerca dos conceitos de calor e temperatura, é analisar as etapas e características de uma sequência didática que estruturou uma das atividades aplicadas por Galbiatti (op. cit.), denominada "Hand-Bubbler", que aborda os conceitos de calor específico, capacidade térmica e quantidade de calor.

3. METODOLOGIA DA PESQUISA E REFERENCIAL DE ANÁLISE DE DADOS

O processo de constituição de dados na pesquisa qualitativa de Galbiatti (op. cit.) ocorreu por meio da realização de cinco atividades experimentais. Cada uma das atividades realizadas foi realizada em um encontro com duração média de cinquenta minutos e registrada em vídeo e áudio, de que foram transcritos, posteriormente, os argumentos expostos pelos licenciandos.

Em cada atividade discutiu-se os conceitos físicos da termodinâmica envolvidos em cada um dos fenômenos observados.

Os cinco encontros foram realizados semanalmente em um período de aproximadamente um mês, durante o tempo em que os licenciandos estavam abordando os conceitos de termodinâmica nas disciplinas obrigatórias da graduação em física.

Neste artigo, destacaremos, para fim de análise da sequência didática, uma das cinco atividades, denominada “Hand-Bubbler”, em que foram discutidos conceitos físicos tais como: capacidade térmica, calor específico e quantidade de calor. A evolução dos argumentos socializados pelos licenciandos durante a referida atividade servirá como pano de fundo para a análise da sequência didática.

114

A análise dos dados foi realizada segundo o referencial da Análise Textual Discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2011), que pode ser compreendida da seguinte forma:

A análise textual discursiva é uma abordagem de análise de dados que transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo e a análise do discurso [...] (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

[...] entendemos que a análise textual discursiva parte de um conjunto de pressupostos em relação à leitura dos textos que examinamos. Os materiais analisados constituem um conjunto de significantes. O pesquisador atribui a eles significados a partir de seus conhecimentos, intenções e teorias. A emergência e comunicação desses novos sentidos e significados são os objetos de análise (op. cit., 2011, p. 16).

Após a definição do conjunto de elementos significantes, fizemos a estruturação do corpus de análise dos dados, em que esses elementos foram identificados e classificados dentro das categorias de análise para a consequente produção de inferências lógicas.

Apropriamo-nos dos estágios do pensamento da teoria de Vigotski para denominar e definir cada uma das categorias de análise, de acordo com o objetivo de analisar a dialética de evolução da argumentação dos licenciandos sobre os conceitos físicos de calor e temperatura. Assim, estabelecemos as seguintes categorias (GALBIATTI, op. cit., p. 82 e 83):

Complexos: essa categoria engloba os argumentos que se encaixam, no que é apresentado por Vigotski, no escopo do pensamento por complexos. Ela envolve os argumentos que expõem os conceitos de calor e temperatura relacionados a algo concreto, através de relações de contato, necessidade de caracterização material desses conceitos etc.

Pseudosconceitos: [...] nessa categoria, encaixam-se os argumentos que tratam dos conceitos de calor e temperatura ainda através de complexos, mas que apresentam alguma relação [...] com o pensamento por conceitos.

Conceitos: Essa categoria contém os argumentos mais elaborados quando comparados àqueles expressos pelas demais. Nessa categoria são englobados os argumentos que expressam um nível abstrato de compreensão dos conceitos de calor e temperatura, ou seja, os argumentos em que os estudantes expressam-se abstratamente sobre os conceitos, não mais os relacionando com objetos ou situações concretas.

115

A partir das categorias, foi possível sistematizar as unidades de significado que compunham os argumentos manifestados pelos estudantes, o que permitiu a análise da evolução dos argumentos apresentados, bem como da estrutura didática das atividades realizadas que teve como ponto de partida a sequência didática apresentada no item IV.

4. DEFINIÇÃO DO CONCEITO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Para Zabala (1998) uma sequência didática é uma sequência de passos cujo objetivo é nortear uma atividade didática.

Podemos dizer também, que uma sequência didática é um conjunto sequencial de atividades planejadas por um professor para intencionalmente atingir objetivos educacionais, guiar sua prática profissional, construindo assim um caminho claro e organizado de suas ações pedagógicas.

Na sequência, apresentamos os tópicos da sequência didática elaborada em Galbiatti (op. cit.):

1. Divisão dos estudantes em grupos;
2. Realização da demonstração experimental aberta para os grupos;
3. Discussão do professor e dos estudantes sobre a demonstração experimental aberta;
4. Discussão dos alunos no âmbito de seus grupos;
5. Interação entre o professor e os estudantes no âmbito de cada grupo;
6. Tempo para a discussão intragrupos e elaboração de hipótese explicativa para o fenômeno estudado;
7. Explicação do professor, ao término das discussões, do fenômeno observado a partir da montagem experimental.

116

No próximo tópico, explicitamos e analisamos uma atividade desenvolvida segundo a sequência didática descrita.

5. ATIVIDADE EXPERIMENTAL “HAND-BUBBLER” E ANÁLISE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nas atividades experimentais realizadas, o objetivo principal foi registrar e avaliar se, no decorrer de cada uma, havia evolução ou não evolução dos argumentos dos licenciandos sobre os conceitos de calor e temperatura. Para tanto, utilizamos as categorias de análise: complexos, pseudoconceitos e conceitos.

Para esse artigo, apontamos os argumentos socializados pelos alunos na atividade “Hand-Bubbler”. Abaixo, disponibilizamos uma imagem representativa do aparato didático experimental utilizado:

FIGURA 1: HAND-BUBBLER



Fonte: Galbiatti (op. cit.)

Essa montagem experimental pode ser encontrada em lojas de presentes e, através dela, pode-se estudar os conceitos de calor específico, capacidade térmica e dilatação volumétrica em física, bem como os de calor e temperatura que subjazem aos demais.

117

O aparato é formado por dois bulbos de vidro, conectados por um fino tubo também em vidro. O bulbo inferior é preenchido com um líquido volátil e pelo gás desse líquido.

O fenômeno ocorrido na montagem pode ser descrito da seguinte forma: ao colocar a mão em contato com o bulbo inferior, durante um intervalo de tempo suficiente para que a configuração do sistema formado pelo contato da mão fechada com a parede do aparato experimental atinja uma temperatura maior do que a ambiente, ocorre a expansão volumétrica do gás contido no bulbo. A partir desse momento, as moléculas passam a exercer uma força maior sobre o líquido do que na configuração anterior, ou seja, antes da mão entrar em contato com o bulbo.

O aumento da força exercida pelo gás sobre o líquido pode ser interpretado fisicamente como aumento de pressão, que movimenta o líquido pelo fino tubo de vidro que conecta os bulbos, fazendo jorrar o líquido no bulbo superior.

A seguir estão alguns dos argumentos apresentados individualmente pelos licenciandos individualmente sobre o fenômeno observado nessa atividade:

QUADRO 1

Argumentos individuais dos licenciandos

SUJEITO	CATEGORIA	ARGUMENTO
Eva	Pseudoconceitos	Quando você colocou a mão ali, a sua mão aqueceu o vidro, que conseqüentemente aqueceu o que tava dentro (referindo-se ao fluido contido no bulbo inferior do experimento), aí ele dilatou o volume dele, sei lá, o volume dele e, conseqüentemente, ele subiu. Mais ou menos isso.
Júlio	Complexos	Mas e a hora que ele não tá em contato? (referindo-se à descida do líquido, do bulbo superior para o inferior, após o pesquisador ter retirado a mão deste último).
Eva	Pseudoconceitos	Porque ele tá se aquecendo, aí ele vai dilatar, vai aquecer e vai subir. Aí você tira a mão e ele desce, igual tá acontecendo agora [...].
Pedro	Pseudoconceitos	Sua temperatura tá mais alta do que a temperatura do corpo (aqui a palavra "corpo" nos remete ao aparato experimental). Então, conforme você relou, sua palma da sua mão esquenta bastante, o álcool vai absorver bastante da sua energia, vai aquecer e aí vai subir, a hora que você tira vai esfriar e vai voltar pra temperatura ambiente.
Pedro	Pseudoconceitos	Não seria bem que esquenta, transfere uma energia [...].
Pedro	Pseudoconceitos	Porque aí o líquido vai esquentar muito rápido e o gás também vai esquentar, e vai querer os dois subir ao mesmo tempo pro de cima, o que vai explodir o sistema.

Fonte: Galbiatti (op. cit.)

Ainda, é também importante darmos destaque aos argumentos comunicados em grupo pelos estudantes:

QUADRO 2

Argumentos dos grupos

SUJEITOS	CATEGORIA	ARGUMENTO
Aldo, Toni e Eva	Conceitos	Ao segurar o bulbo inferior com uma mão, há transferência de energia da mão para o líquido (já que o recipiente de vidro é muito fino), aumentando sua temperatura (temperatura do líquido). Por ser um líquido volátil, a pressão de vapor no bulbo aumenta, provocando a subida do líquido. Em princípio o líquido continua subindo, até que a pressão da coluna líquida se iguale à pressão de vapor no bulbo.
Juca, Oscar, Júlio e Pedro	Conceitos	A partir do momento em que a mão entra em contato com o sistema “vidro-líquido”, a temperatura da mão transmite energia ao sistema, com isso esquentando o líquido volátil (álcool) dentro do recipiente e o ar. Já que o álcool esquenta mais rápido que o ar, fazendo com que o ar frio desça e o líquido suba (no bulbo de baixo). Ao término do líquido, o ar do bulbo de baixo passa a adquirir uma temperatura maior que o ar do bulbo de cima, com isso ele sobe.

Fonte: Galbiatti (op. cit.)

119

Inferimos das passagens dos argumentos dos estudantes apresentadas acima, que os sujeitos formularam argumentos explicativos para o fenômeno observado no “Hand-Bubbler” à medida que interagiram com seus colegas e com o pesquisador.

A interação entre os sujeitos foi crescente no decorrer de cada encontro, e também aumentou de um encontro para o outro. Os argumentos seguiram um movimento dialético entre a categoria de complexos e a de conceitos.

Esse movimento é previsto pela teoria histórico-cultural, sendo compreendido como o caminho da evolução do pensamento desde o pensamento por complexos (caracterizado pelo entendimento pautado sobre o que é concreto) até o pensamento por conceitos (caracterizado pela abstração sustentada pela lógica). E, como para Vigotski (op. cit.), a fala é o próprio pensamento, nos foi possível captar os argumentos expressos pelos sujeitos de pesquisa e categorizá-los.

Quando afirmamos, acima, que a fala é o próprio pensamento segundo Vigotski, não nos referimos a qualquer expressão linguística falada dos licenciandos, mas às composições orais que se remetem diretamente aos conceitos de calor e temperatura e que foram percebidas por Galbiatti (op. cit.), após o estabelecimento da relação de intersubjetividade, como expressão da compreensão elaborada pelos estudantes sobre os conceitos.

Mais especificamente sobre a sequência didática, pode-se dizer que ela foi essencial à execução da atividade experimental. Como já mencionado, o pesquisador estruturou-a de forma a organizar e nortear os momentos de interação, tanto dele com os licenciandos quanto desses últimos entre si, de forma a preparar os sujeitos e as situações para a mediação semiótica que torna possível o compartilhamento de uma definição de situação que, por sua vez, é a chave para o estabelecimento da relação de intersubjetividade, primordial para a efetivação das interações sociais entre os estudantes.

A sequência didática foi uma ferramenta valiosa na execução das atividades, pois permitiu a previsão e a supervisão de cada momento executado pelo pesquisador. A argumentação dos estudantes pôde ser guiada pelo pesquisador; a interação, dependente dessas expressões comunicativas, fez-se presente nos momentos oportunos.

120

Porém, podemos destacar ainda, alguns limites dessa sequência didática. As atividades não motivaram ou despertaram manifestações orais ou gestuais observáveis em alguns estudantes, o que impossibilitou a análise da participação desses sujeitos, já que não foi possível captar dados analisáveis sobre eles.

Essa limitação se deveu, sob nossa análise, ao pouco tempo de convivência do pesquisador com os sujeitos, o que não permitiu a esses últimos estabelecerem uma relação de intersubjetividade para que os indivíduos se sentissem à vontade para manifestar seus argumentos.

Outra limitação foi a composição dos grupos em que os estudantes ficaram divididos. Talvez, houvesse no grupo de um sujeito que não manifestou argumentos, algum estudante com o qual ele não se sentisse confortável e que não tivesse uma relação intersubjetiva de comunicação de conhecimentos regular.

Há também de se considerar a relação de poder implícita entre o pesquisador e os licenciandos na pesquisa. Lembrando que o pesquisador foi também professor nos momentos de efetivação das atividades que propôs, podemos afirmar

que se instaurou entre ele e os estudantes uma relação de poder (SILVEIRA, 2010), o que pode ter se configurado como um elemento de introspecção nos indivíduos que não se manifestaram no decorrer das atividades.

Também as gravações de vídeo e áudio, bem como a inexperiência dos sujeitos com a forma das atividades que foram realizadas, podem ser consideradas fatores limitadores da argumentação dos sujeitos durante a pesquisa. Porém, não podem ser avaliadas como limitações próprias da sequência didática em questão.

Tratando esses fatos segundo a teoria histórico-cultural, pode-se afirmar que devido à tênue relação intersubjetiva entre o pesquisador e alguns licenciandos e entre esses últimos e os demais participantes da pesquisa, tais estudantes não detinham as motivações extrínseca e intrínseca necessárias à participação efetiva nas atividades, o que os levou a não se expressarem.

Com isso, é possível afirmar que as muitas variáveis que compõem uma atividade de ensino, como a supracitada, podem, em parte, serem previstas e organizadas nos momentos de idealização das mesmas, através de uma sequência didática.

No entanto, é preciso notar também que nos eventos reais, os indivíduos sempre apresentarão características, comportamentos, hipóteses etc, não esperados pelo professor e que compõem a complexidade permanente da dialética que descreve o processo de ensino-aprendizagem.

6. RESULTADOS

6.1 *O trabalho docente embasado na sequência didática*

6.1.1 *Divisão dos estudantes em grupos;*

Foi proposto aos estudantes, no seio de cada atividade de demonstração experimental desenvolvida, que eles se dividissem em dois grupos (considerando que o número máximo de estudantes que participaram das atividades foi nove).

Os grupos foram compostos de acordo com as escolhas dos próprios licenciandos e o pesquisador não interferiu na decisão dos indivíduos. O contato social que os sujeitos estabeleceram com seus pares evidenciou a forma como cada um percebia os colegas, ou seja, deixou transparecer o julgamento de cada indivíduo sobre seus companheiros de curso.

Esse item da sequência didática fundamenta-se sobre a necessidade da interação social estabelecida por Vigotski (op. cit.) para a internalização de conhecimentos. Para esse autor, o sujeito aprende à medida que interage com seus pares e os imita intersubjetivamente.

A imitação intersubjetiva não é mecânica, pois, se assim fosse, a teoria histórico-cultural estaria em desacordo com o materialismo histórico-dialético que é sua base fundamental e que atua e compreende a formação humana dialeticamente. Portanto, o indivíduo aprende, de acordo com a teoria histórico-cultural, na medida em que reproduz as ações efetivadas por seus semelhantes. Enquanto atua, imprime às suas próprias atividades seus conhecimentos prévios e compreensão da realidade objetiva, dos quais se apropriou durante sua vida nas interações sociais, mediadas pela língua, com outros sujeitos e objetos. Assim, o sujeito é modificado, modifica a si mesmo e aos seus parceiros à medida que interagi com eles e os imita. A partir disso, se apropria do conhecimento intersubjetivamente.

122

Ainda, as atividades em grupo são sustentadas por autores que trabalham com a teoria histórico-cultural, devido ao fato de que:

Trabalhar com várias pessoas permite também a presença conjunta de estratégias diversas com as quais um indivíduo sozinho não se confrontaria e leva o indivíduo a examinar uma proposta de solução em relação a outras (LABORDE, 1996, p. 42).

Nestas situações de interação, em que o indivíduo é confrontado com outros modos de resolução de um problema, as contradições oriundas dos parceiros podem ser mais facilmente percebidas que as encontradas pelo aluno sozinho (BEDNARZ, 1996, p. 49).

As ações desenvolvidas pelos licenciandos nessas atividades conjuntas com parceiros têm efeito sobre o que Vigotski designa “zona de desenvolvimento iminente¹” (PRESTES, op. cit.). E uma boa definição do conceito dessa zona é:

[...] uma zona das potencialidades que a criança atinge quando resolve problemas em colaboração com outro. Vygotsky² pensou sobre tudo na colaboração com o adulto ou com uma criança mais velha, mas podemos estender esta superioridade das *performances* da criança para o caso da colaboração com uma igual (LABORDE, op. cit., p. 41).

As afirmações que Laborde faz apontando as crianças podem ser extrapoladas na direção dos adultos e das interações entre eles. Pois, segundo Rego (2012), Vigotski estudou as crianças devido à constatação de que elas estão, durante a infância, situadas no ápice do desenvolvimento cognitivo e passando por uma série de estágios e fases de desenvolvimento do pensamento pela primeira vez.

6.1.2 Realização da demonstração experimental aberta para os grupos

Após a divisão dos grupos, efetua-se a demonstração experimental aberta, com a participação dos grupos.

Nesse momento, o docente deve atuar de forma a estabelecer a interação intersubjetiva dele próprio com os sujeitos e desses últimos entre eles mesmos, agindo na direção de motivá-los a discutir e levantar hipóteses explicativas a respeito do fenômeno físico estudado a partir da montagem experimental.

Em outras palavras, partindo da demonstração experimental, o professor pode desenvolver, juntamente com os estudantes, a mediação semiótica necessária à estruturação de uma relação de intersubjetividade, que culmina no estabelecimento de uma definição de situação comum entre os indivíduos (URIAS, 2013). Abaixo apresentamos as definições dos conceitos de “definição de situação”, “intersubjetividade” e “mediação semiótica”:

¹ O conceito de “zona de desenvolvimento iminente” provém de uma nova tradução dos textos de Vigotski, realizada pela Profa. Dra. Zoia Prestes. Segundo a autora, essa tradução é mais fidedigna ao termo russo utilizado por Vigotski, do que a tradução antiga do conceito, expresso como “zona de desenvolvimento proximal”.

² Nesse trabalho estamos utilizando a grafia “Vigotski” segundo a língua portuguesa. Salvo nas citações em que os próprios autores se utilizam da grafia “Vygotsky” em língua inglesa.

[...] a *definição de situação* 'é a maneira pela qual o cenário ou contexto é representado por aqueles que estão operando nesse cenário ou contexto' (WERTSCH apud URIAS, op. cit., p. 27).

[...] a *intersubjetividade* existe entre dois interlocutores durante uma tarefa quando eles compartilham a mesma definição de situação e sabem que estão compartilhando dessa mesma definição de situação (URIAS, op. cit., p. 28).

[...] a *mediação semiótica* é o mecanismo concreto que torna possível o compartilhamento de uma definição de situação (URIAS, op. cit.).

6.1.3 *Discussão do professor e dos estudantes sobre a demonstração experimental aberta*

Durante e após a realização da atividade de demonstração experimental o professor pode iniciar uma discussão com os estudantes a respeito dos conceitos evidenciados no fenômeno estudado.

O intuito dessa discussão é levantar hipóteses explicativas para o fenômeno estudado e motivar os estudantes a realizarem um debate aprofundado das proposições apresentadas por cada um.

124

A participação ativa do docente é imprescindível, pois ele é o parceiro mais capaz no processo de interação com estudantes, portanto, responsável pela motivação extrínseca, que poderá acarretar na motivação intrínseca de cada sujeito. Pode-se afirmar, então, que o professor atua como agente motivador.

No momento de levantamento das hipóteses, o professor é o guia dos estudantes. Podemos, de outra forma, dizer que cabe ao docente nortear a argumentação dos estudantes, para que eles não se distanciem demais do objeto de estudo e percam o foco do objetivo a ser alcançado.

6.1.4 *Discussão dos alunos no âmbito de seus grupos*

Nesse momento o professor acompanha as discussões intragrupos, ou seja, atua como agente norteador, permitindo que os estudantes debatam as ideias e hipóteses apontadas pelos membros dos grupos, no sentido de elaborar uma síntese explicativa do grupo para o fenômeno estudado.

O docente pode ainda ficar atento ao comportamento dos grupos para inferir qual dos sujeitos de cada grupo será compreendido pelos demais como fonte confiável de conhecimento. Sujeito esse que é designado na teoria histórico-cultural como “parceiro mais capaz” (VIGOTSKI, op. cit.; GASPAR, 2006).

No entanto, o docente precisa estar atento à forma com que os estudantes se relacionam com o parceiro mais capaz, pois há a possibilidade de que os indivíduos designem esse papel a algum colega que se apropriou equivocadamente, do ponto de vista científico, de algum conhecimento relativo ao fenômeno estudado. E, isso poderá acarretar numa apropriação de conhecimento equivocado pelos demais indivíduos.

Isto porque, o parceiro mais capaz não é necessariamente aquele que se apropriou corretamente, do ponto de vista científico, dos conhecimentos discutidos nas relações sociais, e sim aquele que é eleito e reconhecido socialmente como detentor de conhecimento coerente.

Ainda, é relevante destacar que o parceiro mais capaz não atua como um receptáculo de conhecimento ao qual o sujeito, ao encontrar-se motivado a apreender determinado conhecimento, se dirige. O conhecimento compartilhado na relação intersubjetiva entre um indivíduo e seu parceiro mais capaz emerge nos momentos de interação, devido e segundo as condições arquitetadas pelos sujeitos.

Portanto, cabe ao docente responsável pela atividade interferir quando necessário, tanto para manter a discussão no caminho desejado quanto para sanar possíveis dúvidas e equívocos.

6.1.5 Interação entre o professor e os estudantes no âmbito de cada grupo

Esse momento é caracterizado pela requisição da participação do professor nos grupos pelos indivíduos e só é executado quando houver expressão da necessidade de auxílio pelos estudantes, atuando como agente auxiliar.

Nesse caso, o professor pode auxiliar os estudantes e indicar uma linha de raciocínio que os auxiliará na retomada da criação de hipóteses explicativas para os fenômenos.

A preocupação central do professor não é explanar o assunto abordado para os estudantes, de modo que não haja dúvidas remanescentes, mas é propor uma lógica de raciocínio que os auxilie na discussão com seus colegas.

6.1.6 Tempo para discussão intragrupos e elaboração de hipótese explicativa para o fenômeno estudado

Após as possíveis intervenções do docente na dinâmica de trabalho de cada grupo, os estudantes recebem um tempo adicional para elaborarem uma hipótese síntese para a explicação do fenômeno estudado.

Através da solicitação de elaboração de uma hipótese síntese dos grupos, os estudantes buscam se comunicar uns com os outros, com o intuito de formular a melhor hipótese explicativa possível e, assim, trocam informações entre si.

Essa interação entre os estudantes é tão importante devido ao fato de que, segundo a teoria vigotskiana, a interação social é a base da apropriação de conhecimentos que culmina no desenvolvimento cognitivo.

126

6.1.7 Explicação do professor, ao término das discussões, do fenômeno observado a partir da montagem experimental

Cumprindo o papel de parceiro mais capaz de todos os indivíduos envolvidos nas atividades, atuando como agente esclarecedor, o professor avalia, ao final de cada uma, a pertinência das hipóteses explicativas desenvolvidas por cada grupo juntamente com os estudantes.

Feito isso, ele expõe a explicação física mais aceita para o fenômeno de acordo com a teoria que esteja sendo estudada.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sequência didática analisada nesse trabalho foi idealizada, fundamentada e desenvolvida tendo como fonte basilar a teoria da aprendizagem desenvolvida por Vigotski e seus colaboradores, que posteriormente se tornou conhecida sob a alcunha de teoria histórico-cultural.

Deve-se ressaltar que tal sequência foi estruturada visando a execução de atividades de demonstração experimental aberta e que foi utilizada na pesquisa de Galbiatti (op. cit.), na qual foi possível notar que, juntamente com as montagens experimentais construídas, ela foi fundamental para a promoção da argumentação acerca dos conceitos físicos de calor e temperatura.

Foi possível formular, através da análise da sequência didática, algumas inferências lógicas. Primeiramente, podemos afirmar que tal sequência se constituiu como um instrumento valioso no norteamento das atividades realizadas com estudantes de licenciatura em física. O pesquisador pôde guiar as atividades com acurácia e o movimento de desenvolvimento dos tópicos da sequência ocorreu de forma bastante fluida no seio de cada atividade.

As interações possibilitadas pelo pesquisador, a partir das previsões elaboradas na sequência, foram bem sucedidas e a argumentação de alguns estudantes evoluiu no sentido da compreensão cada vez mais adequada cientificamente dos conceitos de calor e temperatura, de acordo com o que é apresentado pelas teorias físicas, levando em consideração o movimento dialético de transformação do pensamento.

Houve ainda casos em que as atividades não despertaram expressões verbais ou gestuais dos sujeitos e, sendo assim, a análise da evolução do pensamento desses sujeitos ficou comprometida, devido ao fato da impossibilidade de constituição de dados analisáveis.

Também podemos inferir da análise dessa sequência, as funções assumidas pelo professor durante a efetivação das atividades em seus diversos tópicos. Sabendo que, o professor, cumpre o papel de parceiro mais capaz de todos os sujeitos envolvidos nas atividades, esse profissional desempenhou algumas funções fundamentais que mencionamos abaixo.

O professor foi agente motivador, norteador, auxiliar e esclarecedor durante as atividades. Foi agente motivador porque coube a ele despertar motivações extrínsecas e condições para motivações intrínsecas nos sujeitos. Foi agente norteador porque guiou os estudantes no seio das discussões, contribuindo para que os argumentos se mantivessem em linhas de raciocínios paralelas, sem, possivelmente, extrapolar a definição de situação compartilhada pelos sujeitos. Foi agente auxiliar porque colaborou com os sujeitos na compreensão de conceitos utilizados na descrição dos fenômenos observados em cada

montagem experimental e foi agente esclarecedor porque, ao final de cada atividade, discutiu com os estudantes a explicação física mais aceita para cada um dos fenômenos estudados.

Por fim, assumindo-se que os resultados da sequência didática explicitada são frutos da prática de uma pesquisa qualitativa (CHIZZOTTI, 2006), isto é, de uma pesquisa avaliada levando-se em consideração uma realidade singular, onde o pesquisador interage com estudantes, tal sequência pode contribuir com o Ensino de física, na medida em que se apresenta como uma ferramenta, um instrumento de trabalho do qual um docente pode se apropriar e se orientar didaticamente. Assim, cabe àqueles que possam se apropriar de nosso trabalho, avaliar a pertinência da aplicação da mesma em outro contexto.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, M. S. T.; ABIB, M. L. V. S. Atividades experimentais no ensino de física: diferentes enfoques, diferentes finalidades. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 25, n. 2, jun. 2003.
- BEDNARZ, NADINE. Interações sociais e construção de um sistema de escrita dos números no ensino fundamental. In: *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista – escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- BERNARDES, M. E. M. O pensamento na atividade prática: implicações no processo pedagógico. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 16, n. 4, p. 521-530, out/dez. 2011.
- CHIZZOTTI, ANTONIO. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.
- GALBIATTI, DOUGLAS A. *A interação entre os alunos em atividades de demonstração experimental aberta num curso de licenciatura em Física: um estudo do desenvolvimento conceitual sob a perspectiva histórico-cultural*. 2014. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Campus Bauru, Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”. 2014.
- GASPAR, A. *A teoria de Vigotski: um novo e fértil referencial para o ensino de ciências*. Tese de Livre-Docência, Faculdade de Engenharia, UNESP – Campus de Guaratinguetá. Guaratinguetá, 2006.
- LABORDE, COLLETE. Duas utilizações complementares da dimensão social nas situações de aprendizado em Matemática. In: *Após Vygotsky e Piaget: perspectivas social e construtivista – escolas russa e ocidental*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. *Ciência & Educação*, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

- MORAES, ROQUE; GALIAZZI, MARIA C. *Análise Textual Discursiva*. 2. ed. rev. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2011, 224 p.
- PEREIRA, A. P.; JUNIOR, P. L. Implicações da perspectiva de Wertsch para a interpretação da teoria de Vygotsky no ensino de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, v. 31, n. 3, p. 518-535, dez. 2014.
- PRESTES, Z. *Quanto não é quase a mesma coisa*: análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotski no Brasil – Repercussões no campo educacional. 2010, 295 f. Tese (Programa de Pós-Graduação em Educação/Faculdade de Educação – Universidade de Brasília/UnB).
- REGO, TERESA C. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação*. 23 ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.
- SILVEIRA, NÁDIA M. *A persuasão no discurso argumentativo de sala de aula*. Maceió: EDUFAL: 2010, 258 p.
- SPOSITO, S. E. *Apontamentos sobre a apropriação da teoria Vigotskiana no Ensino de Ciências: problemas conceituais e metodológicos decorrentes do pluralismo metodológico*. 2007, 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência). Faculdade de Ciências, UNESP, Bauru, 2007.
- URIAS, GUILHERME. *O uso do cinto de segurança numa perspectiva do ensino de ciências problematizadora*. 2013, 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Bauru, 2013.
- VIGOTSKI, LEV. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Ed. Martins Fontes, 2001.
- ZABALA, ANTONI. *A prática educativa. Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.

Narrativas del profesorado que trabaja en zonas de violencia armada

Narratives of teachers working in areas of armed violence

Edisson Cuervo Montoya

Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH), Universidad de Antioquia, Colombia.

Ángel San Martín Alonso

Grupo de Investigación Currículum, Recursos e Instituciones Educativas (CRIE), España.

Resumen

En el texto presentamos un ejercicio de investigación cualitativa que indaga sobre algunas creencias y concepciones de maestros y maestras de tres instituciones educativas de la ciudad de Medellín. Básicamente cuestionando la forma de planificación de sus clases y específicamente el material utilizado para la planeación curricular o para la clase misma, en cuanto a los conocimientos teóricos y conceptuales que tiene dicho profesorado sobre la violencia social, directa y armada. La idea es tratar de comprender algunos aspectos de índole curricular, sobre las formas en que maestros y maestras que trabajan en zonas de violencia armada planifican y abordan contenidos escolares sobre el fenómeno violento mismo.

Palabras clave: narrativas; maestros; entornos marginales; violencia.

Abstract

In the text we present an exercise in qualitative research, about some beliefs and conceptions of teachers from three educational institutions in the city of Medellín. Basically wondering on how to plan their classes and specifically the material used for planning is presented curriculum or to the class itself and on the theoretical and conceptual knowledge that teachers have about on social violence, direct and navy. The idea is to try to understand some aspects of curricular nature, about the ways in which teachers working in areas of armed violence plan and address educational content on the same violent phenomenon.

Keywords: narratives; teachers; marginal environments; violence.

1. INTRODUCCIÓN

Escribir significó para ella llorar: con solo tomar el lápiz y tomar su libreta para reconstruir los sucesos que han marcado su vida, las lágrimas aparecían como fieles compañeras. ¿Qué hiciera Amanda sin ellas?

Tres sucesos amargos (Uribe, 2009)

La presente investigación, realizada bajo un enfoque metodológico cualitativo y según la tradición naturalista, se propone analizar las narrativas de maestros y maestras que trabajan en zonas de alto conflicto social y donde la violencia armada afecta al quehacer cotidiano de la escolaridad, específicamente en la ciudad de Medellín (Colombia).

Tal como señala O'MALLEY (2010 y 2007) en sus informes a la UNESCO, además de lo dicho por RICHMOND (2014) y JUSTINO (2016), la educación está siendo atacada en distintas partes del mundo por diversos agentes y actores bélicos. Se vienen activando diferentes formas de agresión, unas de índole física y otras simbólicas. Esto es, experimentar en la cotidianidad profesional y hábitat social, con diversos problemas de connotación violenta que pueden incidir de distintas formas en sus prácticas escolares y experiencia vital misma. De manera que nos interesa fundamentalmente reflexionar e indagar sobre las historias de vida de estos docentes, máxime por las dificultades que suscita el tener que trabajar en contextos urbanos deprimidos (LEAKE Y LEAKE, 2005) y violentos (TING, SANDERS Y SMITH, 2002).

132

Cabe, por tanto, preguntarse por las narrativas de maestros y maestras en situaciones laborales tan complejas, toda vez que es de común conocimiento, que enseña el medio cultural en el que se desarrolla la labor docente. No pudiendo obviar acá, que las personas que habitan en contextos sociales violentos tienden a reproducir ciclos de violencia en sus prácticas cotidianas (TORRENTE y KANAYET, 2006; JUSTINO, 2016). Resulta interesante mencionar al respecto la investigación de YONEZAWA, JONES Y ROBB (2011), quienes comparten los hallazgos de los estudios de caso de seis educadores que han trabajado en escuelas de alta pobreza urbana, poniendo de relieve lo que necesitan los profesores que trabajan en estas circunstancias. El estudio pone de relieve que la resiliencia profesional es un proceso basado en la interacción entre los individuos y sus contextos de apoyo. Debiendo anotar que para el desarrollo de esta investigación se emplearon entrevistas en profundidad.

Por otra parte, el trabajo de MOTTA, BURBANO, Y PERDOMO (2012), se ocupó de analizar los lenguajes que le generaban miedo a los docentes. Investigación que fuera realizada durante los años 2010, 2011 y 2012 con un equipo de profesores de Colombia, uno de los países citados por O'MALLEY (ops. cit.) en su informe sobre la violencia armada contra la educación y que se llevó a cabo a partir de la reconstrucción de historias de vida.

2. MARCO TEÓRICO

Las historias de vida de maestros y maestras han sido ya bastante desarrolladas, tal como lo podemos constatar con los trabajos de ISRAEL (2012), VICENTE (2011), BEAS (2011), AGULLÓ (2010), LÓPEZ (2010), LI (2005), WIEDER (2004), CRAIG (2000), JOHNSTON (1997) y KAINAN (1997), entre otros.

Pero sobre historias de vida de maestros y relacionada con la violencia, los conflictos armados o la guerra sólo hemos encontrado los trabajos de STRONG-WILSON (2016), LÓPEZ (2013), GARCÍA (2012), MOTTA, BURBANO Y PERDOMO (2012), RAMOS (2012) y MARQUÉS (1997). Por lo cual es necesario continuar con la reconstrucción narrativa.

Toda vez que decíamos con O'MALLEY (ops. cit.) que *la educación está siendo atacada* y que el profesorado de determinados países se encuentra cotidianamente en situaciones de riesgo que, entre otras cosas, imposibilitan el cumplimiento de lo que es tarea propia de la educación, en términos de pacificación y desarrollo de las comunidades que ella misma puede influenciar. Bien importante e interesante sería acercarse a dicha cotidianidad de alguna parte de esa población docente, que asiste día a día en su ejercicio profesional a la contradicción de su realidad cotidiana y existencial, con uno de los principios modernos de la escuela y de la educación en general, como lo es su intencionalidad cultural y civilizadora, de mejorar los grados de democratización, socialización y convivencia, en las sociedades en las que ella misma se encuentra proyectada, tesis que tantos autores han defendido incansablemente (FREIRE, 2009; GIMENO, 1992; HABERMAS, 1987; MATURANA, 1998; RUÍZ, 2006; TORRENTE Y KANAYET, 2006; entre otros).

Y es que la educación, cuando supone una mejora en los niveles de violencia que puedan existir en una sociedad determinada (FULLAT, s/a; O'MALLEY, 2007: 2010; UNESCO, 2011; CORREA, 2001; entre otros), no puede desconocer los

significados, creencias, sentimientos y concepciones del profesorado que trabaja en instituciones educativas influenciadas por fenómenos como el narcotráfico, el paramilitarismo, las guerrillas de izquierda y la violencia de Estado, como le sucede al profesorado de algunas zonas de Colombia. Concretamente nuestro estudio se localiza en Medellín, ciudad con una histórica vinculación a fenómenos de violencia urbana (ANGARITA, JIMÉNEZ Y GALLO, 2008).

¿Qué ocurre de especial, en las vidas de los maestros, cuando sus centros de trabajo se encuentran emplazados en comunidades con altos índices de violencia directa por medios armados? pregunta que nos mueve a proponer por tanto, a través de la estrategia de investigación cualitativa-narrativa, un ejercicio de pesquisa en maestros y maestras de la ciudad de Medellín-Colombia, que laboren o hayan laborado en zonas de alto conflicto armado y de violencia directa, con el fin de reconstruir sus vivencias, significados y pensamientos, buscando comprender las formas en que dan sentido a su quehacer profesional, toda vez que sus pensamientos y sentires pudieran estar influenciados por su relación con la violencia misma que les circunscribe. Tal y como CONTRERAS Y PÉREZ (2010) nos ratifican al decir que nosotros “Pensamos porque algo nos ocurre; pensamos como producto de las cosas que nos pasan, a partir de lo que vivimos, como consecuencia del mundo que nos rodea, que experimentamos como propio, afectados por lo que nos pasa” (p. 21).

134

En cuanto a creencias del profesorado compartimos con PAJARES (1992) la idea de que ellas son presupuestos indiscutibles y verdades que las personas tienen y que les son dadas por la propia experiencia y por la fantasía. Con respecto a las concepciones del profesorado, debemos decir que entendemos con PRATT (1992) a las concepciones como los “...significados específicos vinculados a los fenómenos que luego median en nuestra respuesta a las situaciones que implican esos mismos fenómenos.” (p. 204). Las teorías implícitas se corresponden con “unidades organizativas del conocimiento social” (RODRIGO, RODRÍGUEZ Y MARRERO, 1993:), denominándose «“teorías” porque componen un conjunto más o menos organizado de conocimientos sobre el mundo físico y social... [e]...“implícitas” porque no suelen ser accesibles a nuestra conciencia. Además de ser un dispositivo epistémico de construcción de la realidad... [que además]... Convive con otras formas de representación de la realidad» (MARRERO, 2010: 231).

Ahora bien, como son muchos los aspectos que pudieran ser reconstruidos desde las narrativas de dichos maestros y maestras, hacia quien se dirige nuestro interés investigativo, es importante delimitar alguno o algunos de esos aspectos. Por

lo cual, declaramos que en provecho de nuestra pesquisa narrativa, deseamos conocer por un lado, las prácticas escolares que llevan a cabo estos maestros en materia curricular. Entendiendo por currículo los contenidos escolares que se seleccionan y estiman válidos para el tratamiento de una temática en el ámbito educativo, esto es, compartiendo con STENHOUSE (1984: 31) la idea de que "...los contenidos son el capital intelectual, emocional y técnico con que cuenta la sociedad". Además, aclarando en este punto que para nosotros "[el currículum] no se trata de un objeto; es algo que ocurre en momentos distintos, en distintos frentes e implicando a diferentes actores (o agentes)..." (BELTRÁN, 1994: 370).

3. DISEÑO METODOLÓGICO

Nuestro propósito es indagar sobre los conocimientos teóricos y conceptuales que el profesorado estudiado tiene sobre la violencia, principalmente porque las concepciones, creencias y teorías implícitas del profesorado pueden influir en la configuración de dicho currículum escolar, aclarando por supuesto, que nuestro interés se centra en tres centros escolares de la ciudad de Medellín (Colombia), máxime cuando estos profesionales desarrollan su labor en entornos sociales afectados por ese mismo tipo de violencia. De tal modo que las cuestiones de investigación son:

- ¿Qué datos generales nos permiten caracterizar demográficamente a los maestros y las maestras del estudio?
- ¿Cuáles son las prácticas cotidianas de diseño curricular de los maestros entrevistados, en los centros educativos de la muestra?
- ¿Qué conocimientos teóricos y conceptuales tienen los maestros y maestras estudiados, sobre violencia social, directa y armada?

Los participantes de la investigación son veinticinco (25) maestros y maestras de la ciudad de Medellín, todos profesores pertenecientes a tres instituciones de educación media, específicamente dos de ellas pertenecientes al sector oficial, identificados como Institución Educativa Pública (IEP) e Institución Educativa Pública Rural (IER), y la tercera de naturaleza privada (Colegio privado=CP), esto es, una muestra intencional y de carácter no probabilístico. Es importante aclarar, además, que el centro escolar público se encuentra ubicado en un sector rural de la misma ciudad de Medellín. Estos centros fueron contactados

desde el criterio de conocimiento previo de los investigadores y por razón de que los maestros de estos centros estaban dispuestos a participar en las entrevistas personales.

El instrumento para la recolección de información es un guión de entrevista semiestructurada que fue validada por expertos. Se configura a partir de las cuestiones de investigación expuestas anteriormente, además de incluir algunas preguntas pensadas para el establecimiento de confianza con los entrevistados. Para la caracterización de la naturaleza de los sujetos estudiados se recoge una serie de cuestionamientos que giran en torno a los pensamientos y creencias que pueden tener este tipo de maestros, en tales condiciones laborales.

3.1 Procedimiento

Luego de realizar las entrevistas a los propios maestros y maestras, se procedió a transcribir una a una y a realizar un ejercicio de análisis cualitativo de datos, tal como lo refiere FERNÁNDEZ (2006) y GIBBS (2007). El análisis consistió en codificar de manera inicial las entrevistas, para posteriormente agrupar en unidades de sentido o categorías, la información recibida. Sometiendo así mismo los datos al procesamiento de ellos mediante el programa Aquad (versión 6.3), *software* empleado para el análisis de datos cualitativos.

136

3.2 Diseño y análisis de datos

Como venimos mencionando fue a través de las respuestas dadas por los maestros y maestras estudiados, como se extrajeron de los datos las siguientes unidades de sentido o categorías:

- Forma de planificación de las clases.
 - Material utilizado para la planeación curricular o para la clase misma.
- Conocimientos teóricos y conceptuales que tienen los maestros y maestras estudiados, sobre violencia social, directa y armada.

En cuanto a los aspectos éticos de la investigación, hay que mencionar que se preserva la confidencialidad de la información específica del profesorado investigado, toda vez que no son revelados sus nombres, ni el de las instituciones educativas objeto de estudio, toda vez que compartimos con STAKE (2013), que la ética en la investigación cualitativa es una obligación y condición de posibilidad de los estudios cualitativos, configurándose para ello una sencilla

codificación (Entrev1=entrevistado No.1 y así sucesivamente), este criterio de confidencialidad fue comunicado a los informantes previamente a la respuesta del cuestionario.

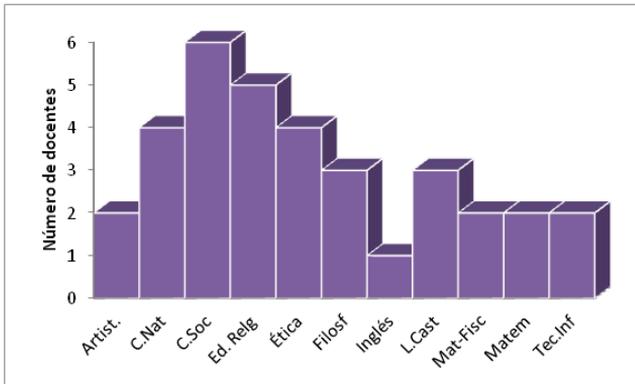
4. EXPOSICIÓN Y DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Realizadas las entrevistas y procesados los datos, pudimos encuadrar las características generales del profesorado, encontrando en éstos, un grupo bastante heterogéneo en tiempos de experiencia, áreas de conocimiento que imparten y en las que fueron formados, además del tiempo de labor en el centro educativo indagado. Se detallan además las características de las áreas de conocimiento que imparten y el tiempo de labor en su respectivo centro educativo. (ver los gráficos 1 y 2). El grupo de maestros y maestras que colaboran en nuestro trabajo se distribuye de la siguiente manera: del colegio privado (CP) fueron en total 11 maestros y maestras entrevistados y de los centros IEP e IER, un total de 14, distribuidos a 7 individuos por cada centro. Según el género eran: 15 maestras y 10 maestros, para un total de veinticinco (n=25).

4.1 Características de la muestra

GRÁFICO 1

Área de conocimiento impartida por el profesorado entrevistado

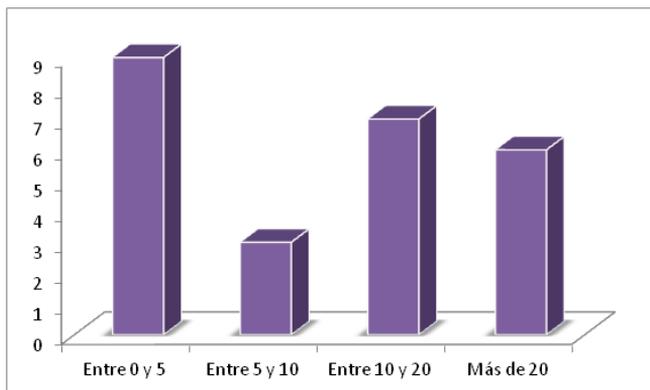


	Artist.	C.Nat.	C.Soc.	Ed. Relg.	Ética	Filosf.	Inglés	L.Cast.	Mat-Fisc.	Matem.	Tec.Inf.
Área de conocimiento impartida	2	4	6	5	4	3	1	3	2	2	2

Estos datos nos aclaran que el grupo de maestros del estudio lo constituyen, en mayor medida, docentes de las áreas de ciencias sociales y humanas, disciplinas fundamentales a la hora de reflexionar sobre temáticas de violencia armada y

directa. Sin detrimento, por supuesto, de las otras áreas de conocimiento que nos permitieron acercarnos un poco más a la realidad curricular de tales centros educativos y conocer las percepciones, creencias y concepciones del conjunto de maestros y maestras que laboran en los entornos escolares que nos interesan.

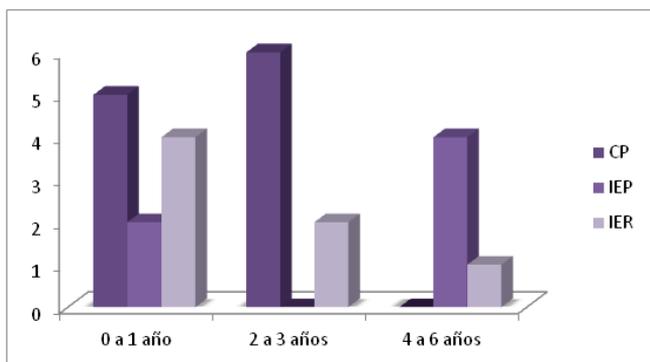
GRÁFICO 2
Experiencia laboral del profesorado en años



138

	Entre 0 y 5	Entre 5 y 10	Entre 10 y 20	Más de 20
Experiencia (años)	9	3	7	6

GRÁFICO 3
Experiencia en el centro educativo



	Experiencia en el centro educativo		
	0 a 1 año	2 a 3 años	4 a 6 años
CP	5	6	0
IEP	2	0	4
IER	4	2	1

De igual manera observamos que los maestros y maestras objeto de estudio son en mayor medida profesorado de trayectoria media y larga en el ejercicio docente, aunque como nos lo aclara el gráfico 3, este profesorado tiene por lo general poco tiempo de permanencia en los centros educativos, aspecto que puede deberse a la gran movilidad que ha generado en el último decenio en Colombia los concursos públicos de contratación docente, según lo comenta CARDONA (2008). Cabe aclarar a este respecto que los concursos públicos de contratación docente, son equivalentes a los concursos de oposición de otros sistemas escolares.

4.2 Claves del diseño de las prácticas de aula

Por lo que respecta a las prácticas cotidianas de diseño curricular del profesorado estudiado, podemos señalar que este grupo indicó que su forma de planeación respondía a los criterios legales y de orden institucional, traducido ello en que en un primer momento, se hace desde la revisión de las directrices emanadas del Ministerio de Educación de Colombia y la Secretaría de Educación de Medellín, configurando cada uno de los centros escolares su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual sirve a su vez, para orientar las respectivas programaciones y planificaciones de aula, viéndose reflejada claramente tal influencia de las prescripciones curriculares estatales. Tal como aparece en el relato de una de las profesoras entrevistadas: “El ministerio de educación nacional fija sus propios parámetros de trabajo y de unos 3 años para acá se han ido estableciendo a nivel de competencia. Esa me parece como la forma más viable [...]” (Entrev.10)

Ahora bien, debemos decir que de acuerdo con lo narrado, se identificó la materialización de dichos *currícula* en tales centros educativos a partir de 4 documentos distintos: la unidad didáctica, el diario, la malla curricular y el proyecto, debiendo aclarar que también nos encontramos con algunos profesores que no contaban con un documento específico de planeación (Tabla 1).

TABLA 1

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo de los documentos con los cuales planifican las clases los maestros y maestras estudiados.

Códigos	Ejemplo	FA	%FA
1.1 Unidad didáctica	“Si yo me guio mucho, ya que ésta es un guía, yo miro los temas y los conceptos de los temas.” (Entrev14)	8	32%
1.2 Diario	“[...] ya yo le hago seguimiento a través de mi diario” (Entrev20)	3	12%
1.3 Malla curricular	“Se hace en la malla curricular y en las clases de todos los días” (Entrev24)	9	36%
1.4 Proyecto	“[...] estoy como intentando trabajar por proyectos contando pues con que no hay un plan de área[...]” (Entrev9)	1	4%
1.5 Sin documento específico de planeación	“Por mi forma de ser no me trazo metas a largo plazo, yo no me visualizo terminando el periodo, yo me trazo metas a diario[...]” (Entrev10)	4	16%
Total		25	100%

140

De igual manera en estos aspectos de planeación curricular, al ser indagados los maestros y maestras, por el material bibliográfico y fuentes informadoras para la selección de contenidos utilizado para la planeación curricular o para la clase misma, se identificaron cinco categorías que se corresponden con los códigos 2.1 Libro de texto, 2.2 Otros libros, 2.3 Sin libros para la planeación, 2.4 Internet y 2.5 Varias opciones. Por lo que respecta a los libros de texto se observó tanto su presencia en la planeación curricular, como las editoriales de mayor incidencia en los centros objeto de estudio (Tabla 2), ello para poder direccionar qué libros de texto serían estudiados tal como se menciona en los resultados que exponemos; así mismo, pudo identificarse que alguna parte del profesorado estudiado, mencionó no tener libros con los cuales planeaban sus clases, como también alguna maestra manifestó preferir materiales diferentes.

Vemos pues, que en mayor medida (50% FA), los maestros y maestras estudiadas, hacen uso de los libros de texto como recurso para la planeación curricular o para la clase misma, así como también, en menor medida, se utiliza Internet (15,63% FA) u otra clase de libros (9,38% FA) como los *universitarios* o de educación superior, refiriendo además alguna de las docentes que utilizaba libros de corte especializado.

TABLA 2

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo de las Fuentes informadoras para la selección de contenidos.

Códigos	Ejemplo	FA	%FA
2.1 Libro de texto	"[...] sí, recorro al libro de texto, porque ahí ya hay una condensación de los temas y si me pongo [...] a abarcarlo todo y me pongo a buscar más, pues ahí sí que quedo peor, más enredada. Entonces sí me baso en el libro de texto" (Entrev6)	16	50,00%
2.2 Otro tipo de libros	"[...] pues, otro texto que ya no es de editorial pero son textos que me aproximan como a temas..." (Entrev1)	3	9,38%
2.3 Sin libros	"...normalmente nosotros no tenemos ningún texto curricular específico, hay uno temas particulares en los lineamientos del Ministerio..." (Entrev19)	5	15,63%
2.4 Internet	"[...] me apoyo o internet, yo soy una persona que me interesa mucho por lo que hay allá en la tecnología." (Entrev19)	5	15,63%
2.5 Varias opciones de material	"[...] siempre estoy leyendo, yo soy, yo pico por todas partes, inclusive internet, voy sacando, a mí me parece que todo, todo nutre la experiencia pedagógica, uno no se puede quedar." (Entrev3)	3	9,38%
Total		32	100%

Los datos relativos a la muestra de profesorado confirman las tesis planteadas por MARTÍNEZ (2002), quien señala la importancia que los docentes le atribuyen a los libros de texto en el quehacer docente y discente. Advierte de las muchas implicaciones que ello tiene tanto en la presentación del conocimiento mismo, como en la apropiación de éste, legitimando unas partes y deslegitimando otras, invisibilizando unas o anulándolas. Aspecto a tener en cuenta a la hora de preguntarnos por los contenidos sobre la violencia directa y armada que terminan siendo excluidos de los *curricula* de las clases y de los centros escolares en cuestión.

Sin embargo, es preciso reconocer que también encontramos posturas críticas frente a la utilización del libro de texto como fuente informadora exclusiva. Lo cual pone de manifiesto que el profesorado es un sujeto crítico de su cotidianeidad profesional y se observa a sí mismo como un elemento partícipe de la construcción del saber escolar. Así lo explicita una de las entrevistadas:

[...] no soy muy amiga del texto guía de las niñas porque las limita mucho, pienso que es muy bueno darles variedad de bibliografía ya que los jóvenes de hoy no son muy dados a investigar, pero creo que es necesario que uno se retroalimente, yo cambio de año a año el texto que me orienta. (Entrev10)

Y aunque ello no fue en una medida numérica importante, sí que nos habla de que algún(os) maestro(s) de estos centros escolares reconoce la relevancia de acoger otro tipo de fuentes renovadas y actuales de conocimientos, para la respectiva puesta a disposición del contenido a los y las estudiantes.

Ahora bien, conviene decir que en nuestro estudio terminan destacándose entre los libros de texto utilizados por el profesorado, las editoriales Santillana y Norma (ver Tabla 3 y Gráfico 4), quedando marcada la primera de ellas como la más empleada por dicho profesorado (36% FA) seguida por la segunda en mención (25% FA), aunque también se debe decir que hacen presencia otro buen número de editoriales, pero ninguna de ellas con una presencia tan relevante en el quehacer curricular y docente de dichos maestros y maestras (27% FA repartida entre las 5 editoriales restantes).

142

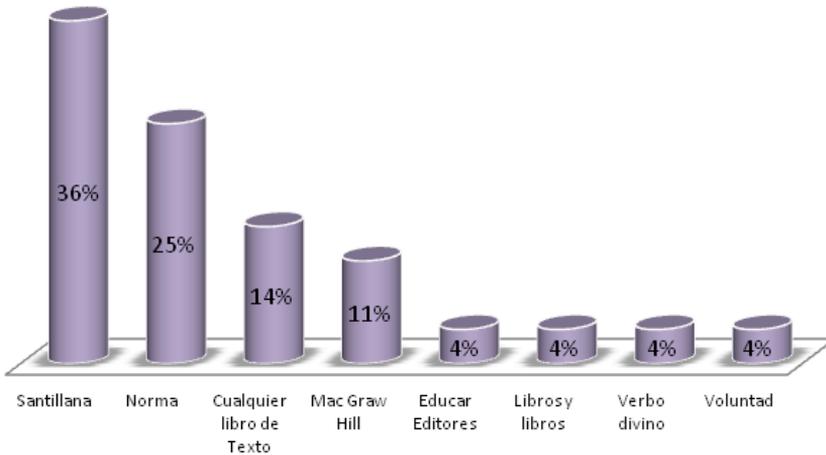
TABLA 3

Frecuencia absoluta y porcentaje de editoriales de los libros de texto consultados y utilizados

Editorial	FA	%FA
Santillana	10	36%
Norma	7	25%
Cualquier libro de Texto	4	14%
Mac Graw Hill	3	11%
Educar Editores	1	4%
Libros y libros	1	4%
Verbo divino	1	4%
Voluntad	1	4%
Total	32	100%

GRÁFICO 4

Porcentaje de frecuencia absoluta de las editoriales de los libros de texto consultados y utilizados como fuente informadora



De igual forma es importante señalar que, tal como se observa en el Gráfico 4 (precedente), varios maestros y maestras (14%) indicaron que no se ciñen a una editorial específica sino que utilizan cualquier libro de texto como apoyo a su quehacer docente.

143

4.3 *Conocimientos sobre la violencia*

Otro aspecto que estimamos importante a la hora de indagar en las concepciones de profesores y profesoras sobre la selección e inclusión de temáticas sobre violencia directa y armada, tiene que ver con los conocimientos que el profesorado estudiado tiene sobre los propios conceptos, esto es, tratar de acercarnos a sus ideas sobre la misma violencia, el conflicto, la guerra y el conflicto armado urbano. Conceptos todos que tienen que ver precisamente con la temática que deben impartir y que a nuestro juicio, termina siendo relevante, toda vez que el profesorado no es un colectivo que tome sus decisiones curriculares en el aire, ni bajo una completa maquinaria terminológica, sino que ellas y ellos mismos van construyendo sus significados a medida que van trasegando sus propias experiencias educativas como vitales.

Es por lo anterior que podemos decir que el profesorado de nuestro estudio tuvo varias consideraciones con respecto a lo que entienden por los mencionados conceptos, así podemos ver en primer lugar, en las Tablas 4 y 5, qué es lo que ellos y ellas entienden por violencia y conflicto.

TABLA 4

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo del conocimientos sobre el concepto de violencia

Códigos	Subcódigo	Ejemplo	FA	%FA
3. Significado de Violencia	3.1 Directa (Agresión o intervención física)	"[...]para mi es cuando ya hay agresión física o agresión material a algo [...]" (Entrev14)	5	20%
	3.2 Indirecta	"[...] sería como la negación de la otra persona, de los derechos de la otra persona." (Entrev13)	12	48%
	3.3 Combinación de criterios (Directa e indirecta)	"[...] es un acto que primero que todo agrede a la otra persona, es un acto de agresión física y verbal [...]" (Entrev15)	4	16%
	3.4 Desconocimiento del concepto		4	16%
Total			25	100%

144

Por lo que se puede observar en la tabla anterior, los maestros y maestras consultados entienden el concepto de violencia en tres sentidos: como violencia directa (Agresión o intervención física), en su sentido indirecto y como una combinación de criterios (Directa e indirecta), además también fue posible identificar que algunos miembros de este profesorado tienen un marcado desconocimiento del concepto. De todos estos sentidos, constatamos que un alto porcentaje (48% FA), considera a la violencia en su sentido *indirecto*, esto es, la comprensión de que la violencia no necesariamente tiene que estar mediada por intervenciones directas contra un sujeto, teniendo presente que la violencia puede ser directa o indirecta, directa en el sentido de que exista un agente definido y personal que ejecute el acto violento, además de violencia indirecta que se entiende cuando no es necesario que se ejecute directamente (GALTUNG, 1995). Cabe aclarar que las perspectivas que diferenciaron en este sentido indirecto de la violencia fueron, por parte de los maestros y maestras, entenderla como una falta de reconocimiento por el otro y como un ejercicio de irrespeto moral por los demás.

De igual manera se pudo identificar que varios de los docentes (20%FA) entienden y conceptualizan a la violencia en su sentido plenamente directo, esto es, como agresión en intervención física de una persona o varias contra otra u otras. Así mismo, el 16% (FA) de este profesorado al momento de definir la violencia la entendieron de manera combinada, o sea, relacionaron la violencia en ambos sentidos, para ellos la violencia se da en ambas cosas, tanto desde aspectos netamente simbólicos como físicos.

Y cabe destacar como pudo verse en la Tabla 4, que otro 16% (FA) de estos maestros y maestras desconocen el concepto de violencia, lo que nos pone en la línea de reflexionar, que uno de los ejercicios fundamentales en tales contextos de violencia armada y directa, sería capacitar a todo su profesorado, para que tenga criterios adecuados sobre conceptos de este tipo, siendo claro que uno de los intentos del Ministerio de Educación de Colombia en esta vía ha sido la capacitación a maestros y maestras a través de los llamados "Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia" (Ministerio de Educación de Colombia, 2011). Si bien estos esfuerzos terminan siendo insuficientes para atender a esta población docente, toda vez que en muchos casos tales campañas formativas se dirigen al profesorado que labora en zonas rurales alejadas de las ciudades, donde la guerra ha sido de choque entre el Estado y las fuerzas beligerantes.

145

Ya con respecto al concepto de conflicto encontramos que el profesorado en cuestión, en una mayor medida (48%FA) tiene una visión positiva del mismo, entendiéndolo más como una inherente a las "relaciones" humanas (ver Tabla 5), que como una diferencia amplia de criterios (visión negativa del mismo).

Asimismo, podemos ver que algunos de estos maestros y maestras (16% FA) entendieron el conflicto como un sinónimo de violencia y además que el restante 16% (FA) de ese profesorado tiene un desconocimiento amplio del mismo.

TABLA 5

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo del conocimiento sobre el concepto de conflicto.

Códigos	Subcódigo	Ejemplo	FA	%FA
4. Significado de Conflicto	4.1 Falta de acuerdo o diferencia de criterios (visión negativa)	"[...] es una situación donde hay un enfrentamiento entre dos partes, las cuales por razones, no sé por qué razones no se pueden poner de acuerdo [...]" (Entrev23)	5	20%
	4.2 Relación (visión positiva)	"[...]es cuando dos personas en cierto momento no están de acuerdo en algo este puede terminar en violencia o terminar mediado y sería un conflicto [...]" (Entrev10)	12	48%
	4.3 Como un sinónimo de violencia	"[...] cuando en Colombia hablamos de conflicto, es el imaginario colectivo, son las Farc y el estado, entonces es el estado que quiere liberarse de un grupo que no promete y no da muestra de querer el bien para los ciudadanos." (Entrev21)	4	16%
	4.4 Desconocimiento del concepto		4	16%
Total			25	100%

146

Otro de los conceptos consultados a los maestros y maestras del estudio, fue el término guerra (ver Tabla 6), ante el cual, un 43% (FA) de ellos y ellas lo asociaron con una idea negativa y extrema, reconociendo que ésta es el culmen del acto violento y que trae consecuencias nefastas para las comunidades que la padecen. Por otra parte el 36% (FA) de los indagados tuvo una mirada menos adversa del concepto, entendiéndolo como una "lucha" que se da en muchos momentos y que en muchas ocasiones se desata para que devengan estados de paz en las sociedades. También se debe mencionar que otros docentes relacionaron la idea de guerra con el concepto de violencia en su acepción directa y uno de los maestros que eludió la pregunta como tal.

TABLA 6

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo del conocimiento sobre el concepto de guerra

Códigos	Subcódigo	Ejemplo	FA	%FA
5. Significado de Guerra	5.1 Daño efectivo entre personas (visión negativa y extrema)	"[...] es un enfrentamiento armado, violento, que en nuestro contexto no hay ningún tipo de respeto de normas." (Entrev19)	6	43%
	5.2 Lucha	"[...] se da para que haya una paz. Se da en los seres humanos para rechazar algo con lo que no se está de acuerdo." (Entrev24)	5	36%
	5.3 Sinónimo de violencia	"[...] es un conflicto mediado por violencia, que no tienen otra solución que ir a la agresión [...]" (Entrev25)	2	14%
	5.4 Evasión en la respuesta		1	7%
Total			14	100%

Y para culminar estos comentarios sobre las concepciones del profesorado, tenemos que decir que sus respuestas sobre la expresión de "conflicto armado urbano" (ver Tabla 7), fueron asociadas en mayor grado (80% FA) con la violencia directa que se da en los entornos de ciudad y en menor proporción (13% FA) con conflictos de ciudad, esto es, una visión menos intensa del mismo conflicto, entendiendo al conflicto armado urbano como una serie de conflictos que se dan en los mismos entornos de ciudad.

TABLA 7

Porcentaje de frecuencia absoluta, frecuencia absoluta y ejemplo del conocimiento sobre el concepto de conflicto armado urbano.

Códigos	Subcódigo	Ejemplo	FA	%FA
. Significado de Conflicto armado urbano	6.1 Violencia.ciudad	"[...] encuentro de esas fuerzas, pero ya en una escala muchísimo mayor, en una escala donde intervienen ya las armas, ¿cierto?, donde ya hay agresión física, donde ya hay muerte, donde hay secuestros, chantajes, pues un nivel de violencia digamos, ya salido de lo que humanamente podría ser aceptado." (Entrev18)	12	80%
	6.2 Conflicto.ciudad	"[...] un sector [de una ciudad] que está con unas personas que no han aprendido a convivir debido a muchas razones, sean económicas, sociales, políticas [...]." (Entrev20)	2	13%
	6.3 Evasión en la respuesta		1	7%
Total			15	100%

148

Podemos decir entonces, con todo lo visto hasta ahora, que el profesorado de estos centros educativos no tiene un criterio común ni unificado, sobre conceptos capitales en entornos de problemáticas sociales como las comentadas, situación que puede en algunos momentos ir en detrimento de los procesos curriculares y educativos de los mismos centros, toda vez que de tal variedad pueden desprenderse la obnubilación de ciertos hechos entre el profesorado, porque cuando algunos de ellos ve y percibe violencia en su acepción más intensa, otra parte entiende sólo un conflicto que se presenta entre grupos enfrentados. Es importante mencionar que no estamos hablando de la necesidad de tener una sola mirada de los hechos, sino que en materia curricular sí es necesario tener claros unos significados que se correspondan, por lo menos para dar coherencia y cohesión al discurso educativo como tal. Discursos educativos que se ven configurados por comunidades docentes que deberían poner en común sus perspectivas sobre los fenómenos sociales que nos interesan en la presente investigación.

5. CONCLUSIONES

La primera cuestión de nuestra investigación, se refiere al conocimiento que tienen los maestros sobre las prácticas cotidianas de diseño curricular en los centros educativos del estudio. Al respecto podemos decir que dicho profesorado, de acuerdo con lo presentado en los resultados, planifica su currículo bajo 5 tipos de documento: la unidad didáctica, el diario, la malla curricular y los proyectos, debiendo aclararse que también algunos de estos maestros no cuentan con un documento específico de planeación. Datos todos que nos permiten afirmar que este profesorado acoge en sus prácticas cotidianas, formas clásicas y conocidas de planeación del currículo para los procesos de enseñanza que tienen a su cargo. Lo que se corroboraría en parte, ya que en sus ejercicios de diseño curricular utilizan mayoritariamente los libros de texto, la Internet y libros profesionales o especializados, para su planeación. Aclarando por supuesto, que para nosotros también fue posible conocer, que algunos de estos maestros y maestras no utilizan algún tipo de libro para tal planeación curricular, además identificar que otra parte del profesorado maneja a la vez múltiples opciones de materiales.

Cabe resaltar que dentro de dicha planeación curricular, es evidente una mayor proporción de utilización del libro de texto, como fuente informadora para este profesorado, destacándose las editoriales Santillana y Norma, entre otras cinco (Mac Graw Hill, Educar Editores, Libros y libros, Verbo divino y Voluntad Editores), señaladas como soporte de sus prácticas curriculares. Y no es menos importante mencionar que varios de estos profesores y profesoras no tienen un texto exclusivo, sino que utilizan varios de ellos, aspecto que se corresponde de mejor manera con prácticas amplias y críticas de utilización del libro de texto. Es posible que mediante esta última práctica, la de no tener un texto exclusivo, potencia una mirada amplia y variada de los contenidos y conocimientos dispuestos para sus respectivas prácticas de enseñanza.

La segunda cuestión de nuestro estudio, se refiere a los conocimientos teóricos y conceptuales que tiene este profesorado sobre violencia social, directa y armada. Constatamos que ellos y ellas entienden en mayor medida a la violencia en su sentido indirecto, esto es, que no necesariamente está exclusivamente identificada con eventos directos de agresión física contra las personas. Lo cual es llamativo, ya que tal como se mencionó en la parte teórica de nuestro estudio, la ciudad de Medellín históricamente ha padecido los rigores y tragedias de la violencia directa.

De igual modo, es interesante observar cómo este profesorado identifica la idea de *conflicto*, desde una acepción o visión positiva del mismo, en términos de que el conflicto es *una relación entre seres humanos*, lo que sería lo mismo que comprender que este concepto es connatural a los fenómenos de convivencia que pueden presentarse en una comunidad o grupo social, elemento de relevancia para los procesos formativos que este profesorado puede desarrollar e influenciar a las comunidades tanto escolares de su competencia como a las comunidades donde habita su estudiantado.

Respecto a los conceptos de guerra y conflicto armado urbano, los maestros y maestras entrevistados entienden, en buena medida, la guerra como un concepto que designa la violencia en su mayor intensidad y el conflicto armado urbano, como era de esperar, lo asocian con los eventos violentos que acaecen en una ciudad. Aspectos de igual manera relevantes para un ejercicio de aproximación a las concepciones y consideraciones de maestros y maestras que laboran en situaciones sociales tan complejas, como las descritas por ellos mismos en sus relatos de violencia en la ciudad.

150

Tenemos pues que reconocer, que el profesorado estudiado y que enseña en entornos sociales violentos, responde en su cotidianeidad a prácticas curriculares que no son tan disímiles como las llevadas a cabo en otro tipo de circunstancias sociales. Son maestros y maestras que tienen sus concepciones propias sobre violencia, conflicto y guerra, en muchos disímiles con la realidad y en otras cercanas a ellas. En todo caso, concepciones que condicionan sus prácticas docentes de aula.

Los resultados de este trabajo invitan a seguir estudiando las distintas manifestaciones que adopta hoy la violencia. Haciéndose por tanto fundamental, seguir llevando a cabo estudios de este tipo que indaguen en el día a día de los maestros y maestras de diversas latitudes que laboran bajo el condicionante de la violencia armada. Maestras y maestros que asumen la tarea de transmitir a las nuevas generaciones conocimientos y actitudes sobre el mundo que les y nos rodea, aunque estén atenazados por diferentes formas de violencia.

REFERENCIAS

- ANGARITA, P., JIMÉNEZ, B. Y GALLO, H. (Eds.). (2008). *Dinámicas de guerra y construcción de paz. Estudio interdisciplinario del conflicto armado en la comuna 13 de Medellín*. Universidad de Antioquia- INER. Universidad de Medellín. Región. IPC. Medellín.
- AGULLÓ, M. C. (2010). La voz y la palabra de los 'tesoros vivos': Fuentes orales y recuperación del patrimonio histórico-educativo inmaterial. *Educatio Siglo XXI. Revista de La Facultad De Educación*, (28), pp. 157-178.
- BEAS, M. (2011). Historias de vida de profesores: (texto introductorio a la sección V). *Arte y oficio de enseñar: Dos siglos de perspectiva histórica / XVI coloquio nacional de historia de la educación, el burgo de osma, soria, 11-13 de julio de 2011; Pablo Celada Perandones (ed.)* (pp. 553-560). Sociedad Española de Historia de la Educación.
- BELTRÁN, F. (1994). Determinaciones y el cambio en el currículum. En ANGULO, F. Y BLANCO, N. (Coords.). *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Aljibe, pp. 369–384.
- CARDONA, P. (2008). Concurso docente sacudió a colegios del sector privado. *Diario El Colombiano*, Medellín.
- CONTRERAS, J. Y PÉREZ, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- CORREA, F. (2001). *Educación para la convivencia en contextos de violencia. En: Seminario-Taller: Experiencias educativas en zonas de conflicto, que aportan a la construcción de comunidad*. Bogotá: CINEP.
- CRAIG, C. J. (2000). Stories of schools/teacher stories: A two-part invention on the walls theme. *Curriculum Inquiry*, 30(1), pp. 38-41.
- FERNÁNDEZ, L. (2006). ¿Cómo analizar datos cualitativos? *Fichas para investigadores No. 7*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat de Barcelona.
- FULLAT, O. (s/a). La educación es violencia. (s/d/e). Citado por: Pasillas, Miguel (2005). *Violencia, ética y pedagogía*. En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), pp. 1149-1164.
- FREIRE, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad (Edición revisada)*. Salamanca: Siglo XXI.
- GALTUNG, J. (1995). *Investigaciones Teóricas: Sociedad y Cultura Contemporáneas*. Madrid: Tecnos.
- GARCÍA, C. (2012). Educar en tiempos de guerra: Maestras y psicólogas republicanas en las colonias. *Las maestras de la república* (1st ed., pp. 106-121) Madrid: Los libros de la catarata, D.L. 2012.
- GIBBS, G. (2007). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- GIMENO, J. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- HABERMAS, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- ISRAEL, S. E. (2012). Introduction: Why teacher stories? Breakthroughs in Literacy. En *Teacher Success Stories and Strategies, Grades K-8*, xi-xviii.
- JOHNSTON, B. (1997). Do EFL teachers have careers? *TESOL Quarterly*, 31(4), pp. 681-710.
- JUSTINO, P. (2016). Supply and demand restrictions to education in conflict-affected countries: New research and future agendas. *International Journal of Educational Development*, 47, pp. 76-85.
- KAINAN, A. (1997). The role of teachers' stories in the staffroom of a religious school. *Anthropology and Education Quarterly*, 28(2), pp. 163-181.
- LEAKE, B. Y LEAKE, D. (2005). Mentoring the Marginal Urban School Teacher. *Education and Urban Society*, 28, pp. 90-102.
- LI, X. (2005). A tao of narrative: Dynamic splicing of teacher stories. *Curriculum Inquiry*, 35(3), pp. 339-365.
- LÓPEZ, O. (2013). Women teachers of post-revolutionary Mexico: feminisation and everyday resistance. *Paedagogica Historica*, 49 (1), 56-69.
- LÓPEZ, S. (2010). Historia de vida de buenos profesores: Experiencia e impacto en las aulas. *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación Del Profesorado*, 14(3), pp. 149-164.
- Ministerio de Educación Nacional. (2011). *Lineamientos de formación docente para la atención diferencial y pertinente de niños, niñas y adolescentes en condición de vulnerabilidad, situación de desplazamiento y en contextos de violencia*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- MARRERO, J. (2010). El currículum que es interpretado. En: Gimeno, J. (Comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, pp. 221-245. Madrid: Morata.
- MARQUÈS, S. (1997). El exilio de los maestros republicanos de Cataluña. *Historia de la Educación: Revista Interuniversitaria*, (16), pp. 351-362.
- MARTÍNEZ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MATURANA, H. (1998). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Traducción de Daniel Gutiérrez Martínez. Zinacantepec: Ediciones El Colegio Mexiquense.
- MOTTA, J.A., BURBANO, L.A. Y PERDOMO, D.C. (2012). El docente: Una aproximación a sus miedos. *Plumilla Educativa*, (9), pp. 102-119.
- O'MALLEY, B. (2007). *Education under attack: A global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and government officials, aid workers and institutions*. (Informe D/EFA/2007/ME/18). UNESCO.
- O'MALLEY, B. (2010). *Education under attack: A global study on targeted political and military violence against education staff, students, teachers, union and*

government officials, aid workers and institutions. (Informe 2010/ED/EFA/MRT/PI/30). UNESCO.

- PAJARES, F. (1992). Teacher's beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62 (3), pp. 307-332.
- PRATT, D. (1992). Conceptions of Teaching. *Adult Education Quarterly*, 42 (4), pp. 203-220.
- RODRIGO, M. J., RODRÍGUEZ, A. Y MARRERO, J. (1993). *Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano.* Madrid: Visor.
- RAMOS, S. (2012). Un ejercicio de intervención de la memoria: La represión de las maestras de la segunda república. *Las maestras de la república* (pp. 147-165) Madrid: Los libros de la catarata, D.L.
- RICHMOND, M. (Ed.). (2014). *Education under attack.* GCPEA (Global Coalition to Protect Education from Attack). New York: GCPEA.
- RUIZ, L. (2006). *La escuela: territorio en la frontera. Tipología de los conflictos escolares según estudio comparado en Bogotá, Cali y Medellín.* Medellín: Instituto Popular de Capacitación (IPC).
- STAKE, R.E. (2013). *Investigación con estudio de casos.* Madrid: Morata.
- STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum.* Madrid: Morata.
- STRONG-Wilson, T. (2016). Phantom traces: exploring a hermeneutical approach to autobiography in curriculum studies. *Journal of Curriculum Studies*, 47 (5), 613-632.
- TING, L., SANDERS, S. Y SMITH, P. (2002). The Teachers' Reactions to School Violence Scale: Psychometric Properties and Scale Development. *Educational and Psychological Measurement*, 62, pp. 1006-1019.
- TORRENTE, C. Y KANAYET, F. J. (2006). Contribución de las competencias ciudadanas al rompimiento de la violencia en Colombia. *Documentos CESO*, 115.
- UNESCO. (2011) *The hidden crisis: Armed conflict and education.* EFA Global Monitoring Report. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.
- URIBE, A. (2009). Tres sucesos amargos. En: *Jamás olvidaré tu nombre.* Programa de atención a víctimas del conflicto armado. Alcaldía de Medellín. Medellín: Dinámica.
- VICENTE, M. E. (2011). *Trayectorias profesionales: Historias de vida de profesores en ciencias de la educación* (1st ed.) Sociedad Española de Historia de la Educación.
- WIEDER, A. (2004). South african teacher stories. the past speaks to the present and future. *Perspectives in Education*, 22(4), pp. 29-36.
- YONEZAWA, S., JONES, M. Y ROBB, N. (2011). Teacher Resilience in Urban Schools. The Importance of Technical Knowledge, Professional Community, and Leadership Opportunities. *Urban Education*, 46(5), pp. 913-931.

