

**UNIVERSIDAD DE ALCALÁ**  
**Departamento de didáctica**  
**Área de Didáctica y Organización Escolar**

**TESIS DOCTORAL**

**La formación investigadora del  
profesor y sus implicaciones en la  
calidad de la enseñanza media en la  
red estatal de São Luis – MA.**



**Universidad  
de Alcalá**

**IRACY DE SOUSA SANTOS**

**ALCALÁ DE HENARES (MADRID), 2010**



DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA  
Área de Didáctica y Organización Escolar  
UNIVERSIDAD DE ALCALÁ

**La formación investigadora del profesor y  
sus implicaciones en la calidad de la  
enseñanza media en la red estatal de São  
Luis- MA.**

---

TESIS DOCTORAL



**Presentada por:**  
**Iracy de Sousa Santos**

**Dirigida por:**  
**Dr. Mario Martín Bris**



*Dedicada a mis padres,  
Severino y Virgínia, por  
creer en las posibilidades  
de cambio a través de la  
educación.*



## AGRADECIMIENTOS

A Dios, por el don de la vida;

A mi familia, por el apoyo y seguridad;

A mi hermano Francisco, por la comprensión y apoyo;

A mi hermana Lucilene, por el apoyo, comprensión y gran ayuda en la elaboración de este trabajo;

Al Dr. Mario Martín Bris, por encaminarme en los primeros pasos en el campo de la construcción científica rumbo a la producción de nuevos saberes;

A todos los profesores del doctorado en Educación “La acción educativa: perspectivas histórico – funcionales”;

A la profesora María José Lima por haberme enseñado las diferentes posibilidades de lectura del mundo en la escuela primaria (in memoriam);

A la profesora Luenir Moreira Flexa Ribeiro por la competencia e incentivo al estudio a todos los que hicieron y hacen parte de su trayectoria de educadora;

A mis sobrinos con amor y cariño;

A la profesora Lilian Doussou Romero por su competencia y profesionalismo;

A las profesoras y amigas Lúcia María Silva Castro e Ivaneide de Sousa Nascimento, por la comprensión, conocimiento y por la disponibilidad de compartir conmigo momentos de angustia y producción de conocimiento;

A todos los compañeros del doctorado, en especial a las profesoras Vilma y Marcia, por el apoyo y el coraje durante la producción de este trabajo.





**“La ciencia no corresponde a un mundo a describir. Corresponde a un mundo a construir.”**

**(BACHELARD)**



## ÍNDICE

### RESUMEN

### ABSTRACT

INTRODUCCIÓN.....	5
-------------------	---

<b>CAPÍTULO I - CONTEXTO ORGANIZATIVO-INSTITUCIONAL .....</b>	<b>17</b>
---------------------------------------------------------------	-----------

#### 1.1 POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

<b>EN BRASIL .....</b>	<b>19</b>
------------------------	-----------

1,1.1 Políticas educativas y organización escolar desde la época colonial hasta el Imperio.....	19
-------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1.1.2 Políticas educativas y organización escolar de la República en las dos primeras Décadas del Siglo XX .....	34
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

<b>1.2 FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL.....</b>	<b>43</b>
---------------------------------------------------	-----------

1.2.1. Políticas educativas y formación de profesores en Brasil a partir de la tercera década del siglo XX .....	43
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1.2.2. Las reformas de la enseñanza y la formación de profesores .....	58
------------------------------------------------------------------------	----

1.2.3. Formación de profesores y políticas educativas en la última década del siglo XX e inicio del siglo XXI .....	72
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

1.2.4. Profesionales de la educación y la LDB - Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional .....	79
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

#### 1.3 LA ORGANIZACIÓN DEL ENSEÑANZA MEDIA EN SÃO LUIS

<b>MARANHÃO .....</b>	<b>93</b>
-----------------------	-----------

1.3.1 El estado do Maranhão .....	93
-----------------------------------	----

1.3.1.1 Datos educacionales .....	97
-----------------------------------	----

1.3.2. São Luis capital del estado de Maranhão .....	98
------------------------------------------------------	----

1.3.2.1 Datos educacionales .....	100
-----------------------------------	-----

1.3.3. El Liceo Maranhense – Institución de Enseñanza Media de San Luís .....	101
-------------------------------------------------------------------------------	-----

#### **CAPÍTULO II- PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LA FORMACIÓN DE**

<b>PROFESORES .....</b>	<b>111</b>
-------------------------	------------

<b>2.1. LOS PARADIGMAS DE CONOCIMIENTO Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES .....</b>	<b>113</b>
<b>2.2. EL PARADIGMA EMERGENTE: COMPLEJIDAD, DESAFÍOS E IMPLICACIONES EN LA ESCUELA Y EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES. ....</b>	<b>117</b>
<b>2.3. FORMACIÓN DE PROFESOR: CONCEPCIONES Y MODELOS.....</b>	<b>133</b>
2.3.1 Formación de profesores como modelo de racionalidad técnica..	138
2.3.2 Formación del profesor como profesional reflexivo .....	145
2.3.3 La Formación de profesores como intelectuales críticos .....	162
<b>CAPÍTULO III - LAS POSIBILIDADES Y DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE ENSEÑANZA MEDIA .....</b>	<b>183</b>
<b>3.1. LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA.....</b>	<b>185</b>
<b>3.2. LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE ENSEÑANZA MEDIA: CONTRIBUCIONES TEÓRICAS.....</b>	<b>189</b>
<b>3.3. INVESTIGACIÓN Y CALIDAD EN LA ENSEÑANZA MEDIA.....</b>	<b>215</b>
<b>3.4. EL ESTADO DEL ARTE SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE ENSEÑANZA MEDIA.....</b>	<b>225</b>
<b>CAPÍTULO IV - METODOLOGÍA .....</b>	<b>237</b>
<b>4.1 ENFOQUES METODOLOGICOS .....</b>	<b>239</b>
4.1.1 Investigación Cualitativa .....	243
4.1.2 Enfoque Mixto .....	243
4.1.3 El estudio de caso como método de investigación .....	245
<b>4.2 PERCURSO METODOLÓGICO. ....</b>	<b>253</b>
4.2.1 Población y muestra .....	254
4.2.2 Proceso de Selección de la Muestra .....	255
<b>4.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN.....</b>	<b>259</b>

4.3.1 El análisis de documentos .....	259
4.3.2 El Cuestionario .....	263
4.3.2.1 Construcción del Cuestionario .....	263
4.3.2.2 Validación del Cuestionario .....	266
4.3.3 La Entrevista .....	267
4.3.3.1 Construcción de las preguntas .....	269
<b>4.4. RECOLECCIÓN DE DATOS PARA ANÁLISIS .....</b>	<b>271</b>
<b>4.5. PROCEDIMIENTOS PARA ANÁLISIS DE LAS INFORMACIONES</b>	
<b>RECOLECTADAS .....</b>	<b>273</b>
<b>CAPÍTULO V. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS</b>	
<b>RECOLECTADOS .....</b>	<b>279</b>
<b>5.1. CARACTERIZACIÓN DE LOS PROFESORES .....</b>	<b>281</b>
<b>5.2. ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS .....</b>	<b>289</b>
5.2.1 Categoría Principal 1- Formación del profesor .....	290
5.2.1.1 Categoría Especifica 1- Formación inicial .....	295
5.2.1.2 Categoría Especifica 2 – Formación continuada .....	297
5.2.2 Categoría Principal 2 – Concepción de Investigación .....	303
5.2.2.1 Categoría Especifica 1- Investigación Académica .....	304
5.2.2.2 Categoría Específica 2 – Investigación Escolar.....	309
5.2.3 Categoría Principal 3 – Espacio de Investigación .....	311
5.2.3.1.Categoría Especifica 1 – El Aula .....	315
5.2.3.2.Categoría Especifica 2 – La Escuela .....	330
<b>CONCLUSIONES.....</b>	<b>343</b>
<b>BIBLIOGRAFIA.....</b>	<b>353</b>
<b>LISTA DE SIGLAS .....</b>	<b>369</b>
<b>LISTA DE FIGURAS .....</b>	<b>371</b>
<b>LISTA DE CUADROS .....</b>	<b>372</b>
<b>LISTA DE TABLAS .....</b>	<b>373</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>374</b>

## RESUMEN

En este estudio se hace una reflexión sobre la formación de los profesores que actúan en la educación básica, teniendo en cuenta principalmente, la formación en investigación, lo que exigirá de este profesional una formación amplia capaz de romper con la racionalidad instrumental, y utilizar la escuela como espacio impregnado por saberes y relaciones que tienen que ser considerados para que la práctica del educador sea reflexiva, consciente y politizada. Es evidente que esta formación debe estar centrada en los principios teórico-científico, socio-político y pedagógico, que constituyen un soporte para que el profesor pueda vencer la dicotomía teoría-práctica, así como desmitificar la idea de que investigador produce ciencia y el profesor apenas enseña.

Inicialmente se hace un abordaje sobre el proceso de la organización de la educación brasileña desde su origen hasta la actualidad, señalando el contexto y la organización escolar. Presentase la Formación de Profesores en Brasil, así como la legislación que la reglamenta en sus diferentes momentos. Se profundizaron estudios sobre los presupuestos teóricos, concepciones y modelos de formación de profesor, contribuciones, y su implicación en el trabajo del profesor y en la práctica educativa. Se discutieron las posibilidades de utilización de la investigación en la escuela de enseñanza media como camino para cualificar el trabajo del profesor y elevar el nivel de aprendizaje de los alumnos, se señalaron los desafíos de orden estructural, epistemológico y pedagógico que giran alrededor de esta temática. El profesor como investigador debe tener la escuela como local que suscita constantemente la necesidad de investigar y, sobre todo, estar preparado para los desafíos de asumir el compromiso con la transformación de la realidad, en lo que se refiere a los problemas relacionados a las cuestiones éticas y políticas concernientes a su trabajo. En este estudio sobre el proceso de formación del profesor en la perspectiva investigadora, se utilizó el abordaje metodológico cualitativo por su enfoque crítico y participativo con visión histórica, mejorándose de ésta forma la sustentación de esta investigación. Se optó por el estudio de caso dada la especificidad y complejidad del fenómeno educativo tratado. Los sujetos de esta investigación son profesores, alumnos, coordinadores pedagógicos, y directores del Liceu Maranhense, Centro de Enseñanza Media con más de un siglo de existencia en São Luís Maranhão. Los instrumentos usados fueron cuestionarios y la entrevista semiestructurada. Los resultados de esta investigación permitirán profundizar estudios sobre la temática de la investigación en la escuela de educación básica, comprender particularidades relacionadas al trabajo del profesor en la perspectiva investigadora, comprobar las hipótesis levantadas y el alcance de los objetivos propuestos. Se concluye que la investigación como estrategia de enseñanza contribuye para disminuir la distancia entre la escuela de educación básica y las instituciones que forman profesores, respondiendo así a las necesidades del fortalecimiento de la profesionalización docente y elevación del nivel de la calidad de la educación.

**Palabras clave:** aprendizaje, educación, enseñanza media, formación del profesor, investigación.



## ABSTRACT

In this paper we reflect on the education of teachers who act in the basic education, taking the investigation as central axis which will demand from this professional a wide-ranging education capable of disrupt the instrumental rationality, and use the school as a space surrounded by knowledge and relationships that have to be considered so that the educator practice can be reflecting and politicized. It is obvious that this education should be centered in theoretical-scientific, socio-political and pedagogic principles which constitute a support so that the teacher can overcome the theory-practicing dichotomy and do a demystification of the idea that the researcher produces science and the teacher only teaches.

Firstly, an approach about the process of the Brazilian education organization since its origins until nowadays was made, pointing the context, scholar organization, legislation and teachers formation in its different moments. The studies on the theoretical methodological presupposition, conceptions and models of this education, contributions and their implication on the teacher work and in the educative practice were deepened. Possibilities of use in the investigation at high school as a pathway to qualify the teacher work and increase the level of knowledge of the students were discussed, and the challenges of structural, epistemological and pedagogical order which revolve around this thematic were pointed. The teacher as investigator should have the school as a place that promotes constantly the necessity of investigate and, above all, it has to be prepared to the challenge of accepting the commitment with the transformation of the reality referring to the problems related to ethical and political questions of its job. In this study about the educational process of teachers in the investigative perspective, the methodological qualitative approach was used because of its critical and participative focus with a historical view, which provided support to this investigation. We chose the case study because of the specificity and complexity of the educative phenomenon in focus. The subjects of this research are teachers, students, pedagogical coordinators and principals of Liceu Maranhense, a High School with more than a century of existence in São Luis, Maranhão. The instruments used were: surveys, direct observation, semi-structured interview. The results of this research allow us to go deeper in the studies about the research at high school, comprehend particularities related to the teacher work in the research perspective, prove the hypothesis raised and achieve the aims proposed. We conclude that the research as a strategy of teaching helps to reduce the distance between the regular school and the institutions that educate teachers, and, this way, answering to the necessity of strengthen teaching qualification and increasing of the quality level of education.

**Key-words:** Teacher education. Research at high school. Researcher teacher. Teaching. Learning.





## INTRODUCCIÓN

Los cambios acelerados que han ocurrido en el ámbito mundial exigen un posicionamiento urgente de todos los sectores de la sociedad, en especial, del sistema educativo que necesita definir, con claridad, el papel de la educación y la relevancia de su inserción en las políticas gubernamentales de desarrollo. En el momento, la sociedad reclama el cumplimiento de todas las finalidades básicas de la educación y la redefinición del papel de la escuela en el sentido de permitir al hombre una sólida formación que asegure el ejercicio de la ciudadanía.

La educación como proceso social sistematizado está directamente interrelacionada con las instituciones educativas, que en su labor congregan diferentes sujetos, saberes y conocimientos, teniendo como propósito la emancipación del hombre como ser que construye conocimiento a partir del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, se establece una red de relaciones que determinan las actividades de quien enseña y de quien aprende, constituyéndose, de esta forma, el trabajo de profesores y alumnos en el ámbito escolar.

Históricamente, la educación brasileña en relación a la formación de profesores ha asumido la posición dualista, teniendo de un lado, las prerrogativas del sistema y, del otro, la realidad vivida. Este hecho estimula a educadores a la lucha por prácticas menos arbitrarias en la formación profesional y a establecer criterios para la definición de la carrera. Este consenso requiere un nuevo paradigma para la formación de los profesores que explicita claramente la comprensión que se tiene referente a competencias docentes, así como de educación requerida para el momento actual, donde el hombre sea participante de un proyecto colectivo que posibilite condiciones de acceso a la cultura, al progreso, a la ciudadanía y, consecuentemente, a su inserción en el mundo del trabajo.

Vivimos en una sociedad compleja, con un gran volumen de informaciones y ritmo acelerado de cambios económicos, sociales y tecnológicos que directamente influyen en la toma de decisiones del sector educacional, exigiendo una mayor inversión, a todos los niveles, para elevar la calidad social de la educación escolar completa y así vencer los desafíos puestos por el momento actual.

Las discusiones emprendidas en este campo han apuntado para varios problemas constitutivos de los obstáculos en el desarrollo del proceso educacional, como: el analfabetismo, evasión y repetición escolar, baja calidad del desempeño de los alumnos al término de la educación básica y fragilidad en la formación de profesores.

Se sabe que para vencer estos desafíos no basta apenas promover acceso y permanencia a la Educación Básica en todos los niveles, es necesario repensar el papel de la escuela, la concepción de enseñar y aprender, así como también la formación de profesores. De esta forma, es imprescindible una transformación social que pase desde una nueva postura epistemológica hasta la superación de modelos preestablecidos en la realidad educacional y social.

La formación de profesores es un tema polémico y ha sido cuestionado y debatido por muchos educadores, ya que el desarrollo acelerado del mundo actual exige que el referido profesional tenga una formación consistente que garantice un trabajo de calidad social.

Como profesor, se tiene conciencia de la amplitud de los actos de aprender y enseñar, puesto que ambos se materializan en el desarrollo de la práctica pedagógica en el momento del ejercicio de la docencia, cuya finalidad es elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en un movimiento dialéctico capaz de emancipar educando y educador a partir de aprender a aprender, del

cuestionamiento constructivo que se hará a través de la búsqueda constante del perfeccionamiento y producción de nuevos conocimientos. En esta línea de pensamiento, se ha buscado profundizar conocimientos en el área académica y profesional que puedan respaldar una acción docente fundamentada y crítica.

La institucionalización referente a la formación de profesores desde su origen ha registrado avances y retrocesos que de cierta forma reflejan el contexto estructural vigente expreso por las políticas públicas para la educación, así como la legislación que la ha reglamentado, puesto que lo determinado y ejecutado ni siempre atienden a las demandas de una formación digna.

No se puede negar que actualmente están en desarrollo políticas públicas que proclaman la importancia y necesidad de formación de calidad social para todos los profesionales de la educación. La ley 9.394/96 Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) vigente introdujo importantes innovaciones en el ámbito legal e institucional en el sentido de implementar y perfeccionar la citada formación para todos los niveles y modalidades de educación. La referida ley avanza en lo que dice respecto a la formación inicial y continua de profesores, destaca también la importancia de la relación teoría práctica y valoriza la experiencia docente como requisito para el ejercicio profesional.

La mejoría de la calidad social de la educación es condición básica para asegurar la elevación del nivel de vida del hombre. Se sabe que este propósito exige el compromiso de valorización del profesional del magisterio, dándoles condiciones adecuadas de formación, trabajo y remuneración, garantizando así un buen desempeño en las actividades de enseñanza.

La valorización de los profesionales de enseñanza está también asegurada en el PNE Plan Nacional de Educación con vigencia de 10 años (2001/2010) reglamentado por la ley 10.172 del 09 enero de 2001 que establece

varios principios aquí destacados:

- Sólida formación teórica en los contenidos específicos y pedagógicos a ser enseñados en la educación básica;
- Amplia formación cultural y actividad docente como foco formativo
- Contacto con la realidad escolar desde el inicio hasta el final del curso, integrando la teoría a la práctica pedagógica;
- **Investigación como principio formativo;**
- Dominio de las nuevas tecnologías de comunicación y de la información y capacidad para integrarlas a la práctica del magisterio.

Estos principios son fundamentales para potenciar no solo la formación inicial de profesores, sino también su formación permanente, lo que permitirá a este profesional estar en constante proceso de aprender y enseñar, construyendo y reconstruyendo competencias para actuar en la escuela de la contemporaneidad.

En esta concepción queda evidente que deberá haber cambios en el paradigma de formación de profesores, esto implicará asumir un nuevo perfil de profesional docente, que enfoque la dimensión política de enseñar a través del cultivo de las habilidades de investigación en el acto de enseñar y aprender.

La educación del profesor orientada para la investigación, valoriza cuestiones políticas de enseñar, puesto que estará siempre buscando transformar a través de la problematización. La investigación debe ser vista como una característica necesaria para alcanzar objetivos. Desde este punto de vista la formación del profesor se vuelve una tentativa para producir profesionales con habilidades de enseñanza para enseñar, con habilidades de investigación

para analizar lo que ellos están haciendo con los alumnos, con la escuela y con la sociedad.

En este trabajo se ha hecho una profunda revisión de estudios sobre el proceso de formación de profesores <sup>1</sup> buscando siempre señalar la organización institucional responsable de esta formación, así como la legislación que la ha reglamentado, además, de reflexionar sobre las posibilidades de utilización de la investigación como condición básica para la actuación de estos profesionales en la escuela de Enseñanza Media. Siendo así se levantaron varias cuestiones, tales como:

- ¿Cómo se concibe ser un profesor investigador?
- ¿Qué contribuciones esta formación investigadora proporcionará para mejorar la calidad de enseñanza y del trabajo docente?
- ¿Qué habilidades desarrollar en el profesor para utilizar la investigación en el cotidiano de la escuela?
- ¿Qué tipo de investigación producirá el profesor en el contexto de su propia práctica?

Para responder tales cuestiones se necesitan conocimientos teórico-científico del área, así como el análisis de la situación actual de las políticas de formación ofrecidas por las instituciones que forman profesores para la enseñanza media, enfatizar aspectos estructurales, organizacionales, metodológicos y pedagógicos, que son indispensables para la construcción de un nuevo conocimiento capaz de emancipar educando y educador en una perspectiva crítica.

Se espera contribuir con el proceso de formación de profesores y

---

1 Calvo de Mora Martínez, J. (2000) Formación del profesorado de Secundaria. Enseñanzas Pedagógicas. N°26; García Gómez, S. (1999) Hacia el desarrollo profesional mediante la formación permanente . El punto de vista de los docentes. Tendencias pedagógicas n° 4.

establecer vínculos necesarios entre la calidad de la Educación Básica y la producción de conocimientos a través de la investigación en el cotidiano de la escuela y asumir el compromiso profesional de una educación más crítica y ciudadana.

La educación como esfera de la vida social es históricamente determinada con base en la búsqueda por la supremacía entre diferentes grupos y clases de la sociedad. La escuela es también el reflejo de estas posiciones que están en boga, sea en las determinaciones legales, estructurales y, principalmente, en las políticas de formación de profesores.

La problemática de esta investigación versa sobre los desafíos que tenemos que vencer en el área educacional, puesto que investigaciones recientes registran altos índices de evasión escolar, y baja calidad de desempeño de aprendizaje de los alumnos que concluyen la Educación Básica. Esta situación nos impulsa a reflexionar y argumentar posibilidades para revertir tal situación, sean ellas de orden estructural, institucional o profesional.

Podemos encontrar el origen de estos problemas en varios factores, cuyo análisis es complejo, de ahí que vayamos a hacer una reflexión sobre aquellos que consideramos fundamentales, como son **la formación de los profesores en la perspectiva de la investigación y sus reflejos en la mejoría de la calidad del aprendizaje en la enseñanza media**. Se debe considerar que se pretende contribuir para minimizar esta situación, a través de la utilización de la “investigación” como foco de formación permanente del educador y estrategia de elevación de la calidad del proceso de enseñanza.

La hipótesis evidenciada es que **la escuela de enseñanza media no utiliza la investigación pedagógica como herramienta básica, tanto para la mejoría de la calidad del trabajo del profesor, como para la elevación del**

**nivel de conocimiento del alumno**, puesto que en el proceso de formación del profesor no se busca desarrollar competencias y habilidades para la utilización de la investigación en la práctica docente. Esta realidad constituye un problema real para el docente, que, al no fortalecer su trabajo desde el punto de vista teórico-metodológico, no busca autonomía profesional y producción intelectual como mediación entre teoría y práctica. VILLAROEL,(2001), considera que la Investigación que se realiza en este nivel educativo constituye una fortaleza y una oportunidad para impulsar el desarrollo de la sociedad siempre y cuando se proceda a superar la resistencia a los cambios que persisten en las Universidades y se asuma la responsabilidad de realizarlos, atendiendo a las recomendaciones efectuadas por los diferentes organismos, tanto a nivel nacional como internacional.

Considerando incluso la problemática expuesta, la realidad Educativa Brasileña, en particular, la realidad São Luis Maranhão, cuyos índices presentados por el (IDEB 2007), Índice de Desenvolvimento de la Educación Básica, presentó la media nacional para la Enseñanza Secundaria de 3,5, el índice del estado de Maranhão es de 2,8 en São Luis la media es de 3,2 fuente (<http://ideb.inep.gov.br>). Estos datos retratan la precariedad de nuestra Enseñanza Media. El estado de Maranhão a través de la Gerencia de Desarrollo Humano (GDH) está desarrollando políticas para redimensionar la Enseñanza Media, teniendo como objetivo elevar la calidad de este nivel de enseñanza.

Es necesario destacar que las políticas nacionales de educación también están volcadas para superar nuestras desventajas con relación a los índices de escolarización y de nivel de conocimiento al término de la Educación Básica. De allí la urgencia en recapacitar una nueva identidad para esta etapa de educación conforme la Ley 9394/96 en su Art. 35 determina: "La Enseñanza



Media”, etapa final de la Educación Básica, con duración mínima de tres años, tendrá como finalidad:

- I. La consolidación de los conocimientos adquiridos en la Enseñanza Fundamental, posibilitando la prosecución de estudios;
- II. La preparación básica para el trabajo y la ciudadanía del educando, para continuar aprendiendo, de tal manera que sea capaz de adaptarse con flexibilidad a nuevas condiciones de ocupación o perfeccionamiento posteriores.

En São Luís, capital del estado de Maranhão, existen 54 centros de enseñanza Media, pero el Liceo Maranhense (institución pública) fue escogido para la realización de esta investigación por sus características estructurales, funcionales, culturales y pedagógicas como también por la posibilidad de acompañar la implementación de los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media, cuya finalidad principal es posibilitar a los jóvenes su inserción en el mundo del conocimiento y del trabajo con base en fundamentos estáticos, políticos y étnicos, a partir de una pedagogía que promueva la formación de la identidad, autonomía, teniendo como eje estructurador del conocimiento la interdisciplinaridad y la contextualización.

La interdisciplinaridad aquí entendida como la integración de diferentes conocimientos en un abordaje relacional que se propone establecer relaciones entre los conocimientos. En esta perspectiva, interdisciplinaridad en la comprensión de (SANTOMÉ 1998. p.63) “es algo diferente que reúne estudios complementarios de diversos especialistas en un contexto de ámbito más colectivo”.

Para atender las finalidades de la enseñanza media es necesario que

se fortalezca el proceso de formación de profesores como afirma (DELORS 2001 p.136): “la dedicación y la competencia del cuerpo docente determina la calidad y la pertinencia de la educación.” Considerando este contexto, se hace necesario estudiar: Directrices Curriculares para la Formación de Profesores para la Educación Básica; Competencias y Habilidades Profesionales y Posibilidades de Producción Intelectual Docente a partir del Contexto Escolar.

En este estudio se asume el desafío de profundizar conocimientos al respecto del tema propuesto, así como también investigar las posibilidades de utilización de la investigación como camino que lleva al proceso de formación docente intra y extra escolar y buscar la mejoría de la calidad de la enseñanza y de la educación básica.

Para alcanzar el propósito mayor de esta investigación y hacer operativos con mayor especificidad los aspectos particulares de la formación de profesores y de su desempeño en la perspectiva investigadora, se han elaborado un objetivo general así como unos objetivos específicos como sigue :

**Objetivo General**, conocer el reflejo que la formación de profesores en la perspectiva investigadora, tiene sobre la elevación de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, en el contexto concreto del Liceu Maranhense.

**Objetivos Específicos:**

- Analizar los dispositivos legales y las directrices curriculares para la formación de profesores de la Educación Básica.
- Identificar procedimientos de investigación en las actividades pedagógicas desarrolladas por los profesores de la enseñanza media en el Liceu Maranhense.
- Analizar las concepciones de investigación de los profesores, alumnos, directores y coordinadores pedagógicos del Liceu

Maranhense.

- Identificar la relación teoría-práctica en las actividades desarrolladas por los profesores y alumnos del Liceu Maranhense. en el aula.

Partimos de la idea de que la investigación representa una estrategia valiosa para el profesor de la enseñanza media, fortalecer su formación y elevar la calidad de aprendizaje de los alumnos. Siendo así se puede vencer la dicotomía en la relación teoría- práctica y potenciar la producción intelectual de los profesores que actúan en la enseñanza media.

Dada la problemática de este estudio sobre el proceso de formación de profesor en la perspectiva investigadora, se utilizó el abordaje metodológico cualitativo por su enfoque crítico y participativo con visión histórica, la cual suministró sustentación para la realización de esta investigación, considerando la amplitud y complejidad del fenómeno educativo en estudio. Se optó por el estudio de caso que permitió estudiar el problema específico de estos sujetos en su lugar de acción, que es la escuela, donde ocurre el desarrollo de las actividades docentes y discentes que de forma intrínseca, constituyen el proceso enseñanza-aprendizaje.

Inicialmente, se hizo una revisión y selección del material bibliográfico publicado sobre el tema (estado de la cuestión) en artículos, textos, libros y revistas de autores críticos, nacionales y internacionales que en todas las etapas de este trabajo subvencionaron la investigación, permitiendo interpretar, analizar, construir y reconstruir el objeto de estudio. Los datos empíricos fueron recogidos a través de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, y documentos legales y normativos de la institución.

Los sujetos de esta investigación son profesores, alumnos, coordinadores pedagógicos, y directores del Liceu Maranhense de los turnos matutino, vespertino y nocturno: 126 profesores, 150 Alumnos del 1º, 2º y 3º año, siendo 50 de cada turno, 4 Coordinadores pedagógicos, 1 Director General y 1 Vicedirector.

Para atender estas especificidades se utilizó el método de Estudio de Caso que permitió establecer un diálogo constante entre investigador, investigado y el objeto de la investigación en el contexto de la escuela.

Una de las características de este estudio es, sin duda, que el propio proceso y resultados de la investigación ofrecen la posibilidad de utilización de los mismos como eje estructurante del trabajo de los profesores del Liceu Maranhense, puesto que hasta entonces no había estudio sistematizado sobre la temática en cuestión en la citada institución.

Este estudio está estructurado en cinco capítulos. En el primer capítulo se presenta el contexto organizativo institucional de la educación brasileña desde su origen hasta los días actuales. Se discute la formación de profesores en Brasil destacando la legislación sobre la formación de profesores y las reformas y las políticas educacionales propuestas para atender el desarrollo de la Educación Básica en el país. Se hace también referencia al origen del Liceu Maranhense como primera institución pública de enseñanza media en São Luis.

En el segundo capítulo se reflexiona sobre los presupuestos teóricos de la formación de profesores enfocando el paradigma emergente, sus reflejos en la escuela y en el trabajo del profesor. Se destacan también las concepciones y modelos de esta formación.

En el tercer capítulo se discuten las posibilidades y desafíos de la

investigación como estrategia de desarrollo profesional y elevación de la calidad del aprendizaje en la Escuela de Enseñanza Media. También se presentan las contribuciones de los autores que proponen la utilización de la investigación pedagógica en la escuela.

En el cuarto capítulo se describe el abordaje metodológico empleado: se caracterizan los sujetos, los instrumentos utilizados, la escuela donde tiene lugar la investigación, y se detallan las etapas de la colecta de datos.

El quinto capítulo trata del análisis e interpretación de los resultados de la investigación, donde se presentan las representaciones de los sujetos y se establece un diálogo entre los datos empíricos y teóricos a través de la triangulación de instrumentos y informantes.

## CAPÍTULO I

### **CONTEXTO ORGANIZATIVO-INSTITUCIONAL:**

#### **CONTENIDO**

### **1.1. POLÍTICAS EDUCATIVAS Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN BRASIL.**

- 1.1.1. Políticas educativas y organización escolar desde la época colonial hasta el Imperio
- 1.1.2. Políticas educativas y organización escolar de la República en las dos primeras Décadas del Siglo XX.

### **1.2. FORMACIÓN DE PROFESORES EN BRASIL.**

- 1.2.1 Políticas educativas y formación de profesores a partir de la tercera Décadas del siglo XX.
- 1.2.2 Las reformas de la enseñanza y la formación de profesores.
- 1.2.3 Formación de profesores y políticas educativas en la última década del Siglo XX e inicio del siglo XXI
- 1.2.4 Profesionales de la educación y la LDB - Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional

### **1.3. LA ORGANIZACIÓN DEL ENSEÑANZA MEDIA EN SÃO LUIS MARANHÃO**

- 1.3.1. El estado do Maranhão
  - 1.3.1.1 Datos educacionais
- 1.3.2. São Luis capital del estado de Maranhão
  - 1.3.2.1 Datos educacionales
- 1.3.3 El Liceo Maranhense – Institución de Enseñanza Media de San Luís

#### **SÍNTESIS**

En este capítulo, se hace una reflexión sobre el proceso de organización de la educación Brasileña desde su origen hasta la actualidad. Describes el proceso de formación de profesores Situase el Liceo Maranhense como primera institución publica de Enseñanza Media en São Luis, buscando presentar el contexto organizativo de las instituciones educativas, la construcción y la implantación de la legislación que ha preceptuado todo el proceso educativo, así como la formación de profesores, que es el foco principal de este estudio.



## **1.1 POLITICAS EDUCATIVAS Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR EN BRASIL**

### **1.1.1 Políticas educativas y organización escolar desde la época**

#### **colonial hasta el Imperio**

La formación de cualquier sociedad está constituida por un conjunto de relaciones y actividades que pasan por decisiones de carácter social, económico, político y cultural, que articuladas representan la organización y estructuración de dicha sociedad rodeada de principios que tienen como objetivo la participación de las personas, grupos y entidades en la búsqueda de intereses colectivos.

Se sabe que esta búsqueda constante de organización, sea en grupos u otras entidades, enfrenta correlaciones de fuerzas, antagonismos y conflictos, que hacen surgir posibilidades de implantación de un poder estatal que se establece y delimita sus acciones en forma de políticas de carácter social, en este caso, las políticas educativas que a lo largo de la historia estuvieron presentes, desde el origen de la sociedad colonial brasileña y durante todo el proceso de desarrollo de la educación escolar y de la formación de profesores, cuyo recorrido retrata las concepciones que estaban en boga en el origen de estas políticas, siendo el contexto marcado por cada período de estructuración o reestructuración del proceso educativo brasileño.

En este capítulo, se hace una reflexión sobre el proceso de organización de la educación brasileña desde su origen hasta la actualidad, buscando siempre presentar el contexto organizativo de las instituciones educativas, la construcción y la implantación de la legislación que ha preceptuado todo el proceso educativo, así como la formación de profesores, que es el foco principal de este estudio.



La sociedad brasileña tiene su origen en el período colonial, cuando los colonizadores portugueses llegaron aquí en la búsqueda de poder y riqueza. No midieron esfuerzos para lograr sus objetivos, aunque para ello tuviesen que practicar diferentes tipos de crímenes.

La población indígena, así como también negros y mestizos fueron sometidos al poder político, social y cultural del colonizador que implantó hábitos aristócratas en la vida de la colonia, para un pequeño grupo de terratenientes y dueños de ingenios, que constituían la élite rural de la colonia. El derecho a la educación se limitó a estos señores. Esta sociedad latifundista mantenía patrones aristocráticos con el fin de preparar a sus hijos para asumir los negocios en el futuro.

La organización de acciones educativas en el Brasil colonial empezó con la llegada de los jesuitas en 1549, éstos buscaron implantar sus objetivos misioneros en territorio brasileño, pero al mismo tiempo se integraron a la política colonizadora del rey de Portugal. De esta forma, los padres se dedicaron a la predicación de la fe católica y al trabajo educativo, pues a la par que enseñaban la doctrina católica y las primeras letras, introducían las costumbres europeas. Para lograr estos objetivos los jesuitas fundaron las " escuelas de primeras letras", que eran organizadas en las aldeas con el propósito de enseñar a leer y a escribir como medio de conversión de los indígenas a la fe católica.

Los jesuitas fueron los primeros educadores aquí y permanecieron en casi todo el período colonial, es decir, desde 1549 hasta 1759. La obra de esos religiosos fue difundida por varias regiones brasileñas, al principio hacia el sur y luego hacia el norte. En dichas regiones, mantenían sus misiones en casas y

escuelas de primeras letras, en casi todos los pueblos, aldeas y diversos establecimientos de educación secundaria distribuidos entre escuelas y seminarios.

Las escuelas de primeras letras estaban encaminadas a atender a los hijos de los indios, colonos y esclavos como garantía para el mantenimiento de la doctrina católica. Los colegios donde se impartía la enseñanza de las Ciencias Humanas, Letras y Teología eran destinados a los hijos de la clase dominante que formarían a los nuevos sacerdotes de la orden, los que no seguían la carrera eran encaminados a completar sus estudios en Europa, principalmente en la universidad de Coimbra.

La difusión de la educación en Brasil, a través de la obra de los jesuitas, estuvo caracterizada por una educación de élite volcada a la aristocracia rural, puesto que formaba a los hijos de los dueños de las fábricas para ser los representantes políticos junto al poder público.

La sociedad colonial se estructuró en una economía basada en el latifundio y el trabajo esclavo, porque la educación no era una prioridad como valor social. La política educativa del período jesuita era considerada de carácter elitista, ya que se puso de manifiesto la dualidad de la propuesta educativa: la educación elemental para los hijos de la clase popular y para los de la clase dominante, la educación que los preparase para ser los gestores de la administración colonial y la formación de los futuros teólogos que mantendrían sus niveles jerárquicos, así como los futuros profesores que saldrían de su propio medio.

En este período, no se puede hablar de políticas de formación de los docentes, ya que eran los padres jesuitas los que recibían una formación de carácter humanista, centrada en la práctica de ejercicios intelectuales y de memoria para fortalecer la capacidad de raciocinio, y también el incentivo a las actividades literarias, que eran esenciales para el ideal de "hombre culto" y "letrados eruditos" (ROMANELLI, 1999, p. 34). Resulta evidente que estos profesores no se preocupaban por el espíritu crítico, la ciencia, la investigación y la experimentación, ya que como resalta la autora "la enseñanza impartida por los jesuitas era completamente ajena a la realidad de la vida en la colonia, desinteresada, destinada a dar cultura general básica sin ninguna preocupación de calificar para el trabajo, uniforme y neutro desde el punto de vista nacional".

Sin embargo, no se puede negar la contribución de la educación jesuita, ya que cuando estuvieron aquí instauraron, en casi todo el territorio, escuelas para:

*leer, escribir y contar, veinticinco residencias, dieciocho instituciones de educación secundaria entre colegios y seminarios, treinta y seis misiones situadas en puntos estratégicos como Bahía, San Vicente - después San Pablo, Río de Janeiro, Olinda, Espíritu Santo, San Luis, Ilhéus, Recife, Paraíba, Santos, Pará, Florianópolis, Porto Seguro, Fortaleza y Alcântara (ARANHA, 2000, p. 134).*

Por el número de instituciones fundadas por los jesuitas se puede percibir que sus objetivos fueron alcanzados, tanto en términos de propagación de la fe católica, como también la política de conquista, colonización y sometimiento, a las cuales fueron sometidas las clases subalternas.

El reino portugués estaba experimentando un período de crisis : decadencia económica, atraso cultural, y fanatismo religioso, entre otros, que

requerían cambios urgentes en todos los sectores de la sociedad. En esta época (1750 a 1777), asciende al poder como primer ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho e Melo, el Marqués de Pombal. El Primer Ministro establece una nueva política económica y propone reformas en varios campos, las cuales expresaban claramente la supremacía del derecho civil sobre el canónico, el fortalecimiento del control estatal sobre la iglesia, lo que significaría un cambio radical en la educación, que hasta entonces era exclusiva y de dominio clerical.

La política educativa propuesta por el Marqués de Pombal expulsa a los jesuitas del reino portugués y de todos sus dominios. Brasil, que era colonia de Portugal y contaba única y exclusivamente con el sistema de educación jesuita quedó a merced de la nueva política que se establecería en las colonias del dominio portugués. La crisis que afectó al reino también llegó a la colonia, porque antes de la expulsión de los jesuitas ya se percibía una cierta crisis entre éstos y la población alrededor de la esclavización de indios, choques de ideales provenientes del enciclopedismo, declaradamente anticlerical, en cuyo pensamiento estaba centrada la nueva política educativa.

Las reformas en la educación derogaron todas las leyes existentes y propusieron por medio de la Carta de permiso del 28 de julio de 1759 varios cambios en el proceso educativo:

La Reforma de los estudios de Latín, Griego y Retórica; La Prohibición a los jesuitas para dirigir estos estudios; La Prohibición del uso de los métodos de enseñanza de los jesuitas; La Prohibición de la adopción de libros de los jesuitas. (LIMA, 1974, p. 24).

Considerando el tenor de la Carta de permiso del Marqués de Pombal, la educación jesuita quedó totalmente prohibida y en su lugar fue implantado el

sistema de "clases regias" que consistía en unidades de enseñanza con lecciones libres, con profesores independientes, por materias, sin articulación en relación con el plan de estudios y al espacio escolar. La escuela elemental fue llamada "estudios menores" y quedó a cargo de la administración de la "Real Mesa Censora", Los nuevos profesores "sin formación adecuada" serían pagados con el llamado "subsidio literario" (PAIVA,1985,P.59), un impuesto creado para atender a los profesores de forma digna. Siendo así, mejoraría la calidad de la educación, aumentaría la cantidad de clases y de profesores.

El espíritu de esta reforma presenta los primeros indicios de la educación pública y laica en el Brasil colonial, una vez que el Estado pasa a financiar la educación y los profesores no religiosos asumen el proceso de enseñanza, destacando el primer concurso público para la elección de profesores que no estaban vinculados a la Iglesia, en el que se aprobaron diecinueve profesores. Las propuestas educativas del Marqués de Pombal no alcanzaron sus objetivos en la colonia brasileña: no ofrecía organización educativa, y faltaban profesores cualificados y laicos para desarrollar bien una nueva propuesta en materia de educación.

Al final de la gestión de Pombal se sabe apenas de la existencia de algunas clases regias de latín en Pernambuco, diecisiete clases de lectura y escritura, quince clases de gramática latina, seis clases de retórica, tres clases de lengua griega y tres de filosofía dispersas en varios puntos del país. Esta fragmentación representó un retroceso en la educación brasileña, que llega a principios del siglo XIX sin referencias en la educación formal. Prueba de ello es que eran pocos los seminarios que siguieron siendo centros para la difusión de

las ideas liberales y el desarrollo de estudios de las Ciencias Naturales y Matemáticas, como ejemplo el seminario de Olinda, considerada una institución de espíritu científico y reformista.

A finales del siglo XVIII, muchos cambios estaban ocurriendo en el mundo en los ámbitos social, político y económico. Brasil, colonia de Portugal, también se ve afectada por estos cambios. Las tropas francesas invaden Portugal y D. Juan VI traslada la corte portuguesa a Brasil en 1808 y la eleva a la categoría de Reino Unido de Portugal y Algarve, permaneciendo aquí hasta 1815. Ahora sería necesario desarrollar la infraestructura cultural y educativa, que atendiera las exigencias de la corte para sobrevivir en la colonia.

El progreso de la educación en la colonia en este período fue notable, pues en poco más de diez años el desarrollo de la educación fue mayor que en los tres primeros siglos después del descubrimiento de Brasil. Fueron creadas varias instituciones educativas y culturales, principalmente en la educación superior, tales como:

La Real Academia de la Marina, Real Academia Militar, Cursos Médico-Quirúrgico de Bahía y Río de Janeiro, cursos de Economía Política, Oficina de Química, curso de Agricultura, Escuela Real de Ciencias, Artes y Oficios, creación del Museo Real, del Jardín Botánico, Biblioteca Pública, Prensa Regia, Escuela Nacional de Bellas Artes (ROMANELLI, 1999, p. 38.).

Todas estas instituciones contribuyeron para atender a la aristocracia que se instaló aquí, pero también propició el proceso de autonomía que terminó con la independencia política de Brasil.

La política educativa desarrollada por Don Juan VI dio prioridad a la educación superior y no dio ninguna atención a la educación escolar completa.

Tampoco hay ninguna referencia sobre la formación de los docentes de manera institucionalizada.

En 1822, Brasil se independiza de Portugal, pero la situación económica y social no sufre ningún cambio, ya que los señores propietarios de las tierras y las fábricas continúan siendo la clase dominante. El nuevo orden político y administrativo queda a cargo de los "letrados", surgiendo así, una nueva necesidad de la educación, especialmente en el ámbito de la educación superior, con énfasis en la Facultad de Derecho que pasa a formar personal cualificado para asumir las funciones de la administración imperial.

La política educativa hasta entonces existente en Brasil era casi exclusiva de la sociedad civil, bajo la supervisión de la iglesia. Con la independencia, surgen los primeros indicadores de una acción estatal en la educación, reglamentada por la primera Constitución del Brasil de 1824 y el acto adicional de 1834, ley del 15 de octubre de 1827 (Paiva, 1985, p.61). Los preceptos constitucionales garantizan "la educación primaria gratuita para todos los ciudadanos, siempre que existan colegios y universidades para la enseñanza de Ciencias, Letras y Artes" (FISCHMANN, 1987 p. 171).

La Ley de 1827 establece puntos importantes acerca de la escuela elemental determinando que deberían ser creadas escuelas de primeras letras en todas las ciudades, pueblos y aldeas y que deberían ser mantenidas por el gobierno central. La misma Ley hace referencia a las cuestiones de método, sistema disciplinario y también a la admisión y promoción de profesores, que serían sometidos a exámenes públicos. Preveía, también, la valorización del magisterio al determinar gratificaciones anuales para los que tenían más de doce

años de ejercicio efectivo en la enseñanza; determinaba aún, una remuneración vitalicia e igualdad de remuneración entre los profesores y profesoras. Esta Ley marcó con una propuesta de política educativa innovadora para la escuela elemental en el periodo imperial. A aunque no se había aplicado en su totalidad, fue gracias a ella que algunas escuelas se fundaron en las provincias.

El acto adicional de 1834 descentraliza la educación con la propuesta de autonomía de las provincias establecidas en el artículo 10:

Competencia a las asambleas legislativas provinciales para legislar sobre la instrucción pública y establecimiento propios para promoverla, excluyendo, sin embargo, dentro de su competencia las facultades de medicina y derecho y las academias entonces existentes y cualquier otro establecimiento que, en el futuro, fueran creados por ley general. (ROMANELLI, 1999 p. 39).

A partir de esta propuesta legal, el gobierno central empezó a responsabilizarse de la promoción y legislación de la enseñanza en el municipio de la corte y de la educación superior, quedando la educación primaria y secundaria bajo la responsabilidad de las provincias. Esta división del poder generó consecuencias negativas para la enseñanza primaria y secundaria, que tuvieron que hacer frente a la precariedad de los recursos financieros de las provincias que poco pudieron realizar en favor de la instrucción popular. Otra consecuencia fue la falta de unidad y organicidad del sistema educativo, no habiendo ningún vínculo entre la enseñanza primaria y secundaria, es decir, la discontinuidad era sorprendente, teniendo en cuenta que no existía un currículo formal, solamente asignaturas, sin la necesidad de complementar un curso para iniciar otro, quedando la educación secundaria con la función de ofrecer materias preparatorias para el ingreso a la Educación Superior.



Con la descentralización que ocurrió con el acto adicional de 1834, las provincias intentaron reunir las antiguas clases regias creando los denominados "Liceos provinciales", que eran instituciones públicas de educación secundaria, instaladas en las capitales de las provincias con destaque en Bahía, Rio Grande do Norte, o Paraíba, entre otras. En São Luis do Maranhão fue creado el Liceo Maranhense por la Ley N ° 77 del 24 de julio de 1838, sancionada por el presidente de la provincia, Vicente Tomás Pires de Figueredo Camargo, marcando así el inicio de la enseñanza secundaria pública a través del Liceo Maranhense (VIVEIROS, 1952 p. 36).

En Río de Janeiro, fue creado el colegio Pedro Segundo en 1837 como modelo padrón de enseñanza secundaria, lo que era responsabilidad de las provincias. Pero, en este caso quedó a cargo del poder central y tuvo como función llevar a cabo pruebas por etapas para el ingreso a la educación superior. Era el único que otorgaba el grado de Bacharel<sup>2</sup>. Su organización curricular, priorizaba la estructura de la seriación y duración determinada, representando la primera tentativa regular de organizar la enseñanza secundaria en Brasil.

A pesar de los objetivos legales previstos para el sector de la educación en el gobierno imperial, que debía atender a los niveles, primario, secundario, técnico profesional y superior, sólo éste último fue atendido, como se había establecido.

La educación técnico-profesional fue prácticamente abandonada por el poder público, teniendo pocos registros de su desarrollo. Lo que es seguro es la existencia de algunas instituciones de este nivel de educación que atendían a 106

---

<sup>2</sup> El grado de Bacharel, se otorgaba y otorga actualmente a los egresados de la Educación Superior, que no recibió preparación para la docencia.

alumnos matriculados en la enseñanza técnica en todo el país, distribuidos de la siguiente manera: 53 estudiantes en el Instituto Comercial de Río de Janeiro, 25 en el curso comercial de Pernambuco, 14 en la Escuela de Agricultura de Pará y 14 en la Escuela de Agricultura de Maranhão. (AZEVEDO, 1971, p.582).

En este contexto se percibe claramente la falta de políticas gubernamentales destinadas a la educación técnica ya que la clientela escolar era oriunda de la clase dominante y, por tanto, utilizaban la escuela sólo como medio de acceso a la educación superior y a las profesiones liberales. Esto demuestra la mentalidad esclavista de la época y también la tradición educacional centrada en la retórica literaria y humanista, lejos de la realidad concreta que se vivía en el país, impidiendo que se priorizase la solución de problemas prácticos y económicos de las capas menos favorecidas a través de políticas educativas que respondan a estos deseos.

La formación de profesores en el periodo imperial, tampoco recibió mucha atención del poder público, aunque sea de este periodo la primera sistematización legal que se refiere a la formación de profesores, que sólo se refería a los salarios y al ingreso a la carrera por concurso público. Los profesores que no estuvieran capacitados para el cargo deberían "capacitarse a corto plazo y por su propia cuenta" en las escuelas de la capital.

Esta negligencia del poder público culmina con la ausencia de instituciones específicas para la formación de profesores, lo que lleva a un bajo rendimiento en este ámbito, a punto de considerar en los procesos selectivos criterios como: "edad, moralidad y capacidad". Este último se midió a través de concurso (PILETTE, 1997, p. 44.).

Las primeras instituciones destinadas para la formación de docentes fueron las escuelas normales que se fundaron en la década de 1830, siendo las primeras en Río de Janeiro (Niteroi) en 1835, Bahía en 1836 y Pará en 1839 (PAIVA, 1985, p. 69). Estas escuelas enfrentaron grandes dificultades debido a que eran responsabilidad de las provincias. Las escuelas normales eran de 2 años máximo y representaban la primera tentativa oficial para mejorar la preparación del personal docente. Por ser de nivel secundario éstas enfrentaron diversos problemas como: el funcionamiento del programa, detallando aspectos poco relevantes y superficiales de otros, la falta de clases prácticas, la falta de garantía de profesionalización y la mala preparación de los docentes. Estas dificultades eran tan destacables que hicieron que algunas escuelas fuesen cerradas.

Sólo en las dos últimas décadas del imperio se crean escuelas en casi todas las provincias, con una mejor estructuración curricular y con tres años de duración. Cabe también recordar que dichas escuelas inicialmente eran exclusivas para el sexo masculino, sólo a finales del siglo XIX es que son destinadas a las mujeres, lo que indica una falta de educación escolar para las mujeres en todo el período colonial e imperial.

Al final del período imperial, se pueden destacar las iniciativas relacionadas con la calidad y la organización de la educación, formuladas a través de varios proyectos de reforma de la educación, presentados en el Parlamento, cuyo contenido se centró en la formación de profesores para la "Enseñanza Primaria, obligatoria y gratuita y la formación profesional", (PAIVA, 1985 p. 70).

De los proyectos presentados, dos se convirtieron en reforma: el de 1851 llamado Couto Ferraz y el de 1878, reforma Leoncio Carvalho.

La Reforma Couto Ferraz trataba de la educación primaria y secundaria para el municipio de la corte, y tardó tres años en ser reglamentada. Ésta estipulaba que toda educación estaría a cargo de las arcas públicas, incluido el suministro de materiales didácticos necesarios para la enseñanza. Esta reforma tuvo poco efecto, e incluso en el municipio de la corte la enseñanza primaria estaba lejos de atender las necesidades sociales existentes en ese nivel de educación.

La reforma Leoncio de Carvalho se convirtió en ley por decreto en abril de 1879. Esta reforma tenía por objeto impulsar la educación porque se entendía que la misma sólo se realizaría a través de la instrucción, la cual sería una forma de desarrollar al hombre para las actividades sociales, económicas y de la industria y, consecuentemente, el desarrollo del país. Por tanto, sería necesario colocar en práctica algunas medidas, tales como:

La enseñanza obligatoria entre 7 y 14 años, eliminaba la prohibición impuesta a los esclavos para no estudiar; recomendaba la creación de escuelas normales para preparar profesores y evitar las improvisaciones. Establecía que el gobierno central debería crear y auxiliar a las escuelas de las provincias; Instituíó curso primario para adultos analfabetos; Proponía la creación de cursos básicos nocturnos, recomendaba promover conferencias pedagógicas y reuniones periódicas de profesores para discutir los mejores métodos y todas las cuestiones de interés práctico en materia de educación (RIBEIRO, 2003 p. 67).

La reforma Leoncio de Carvalho presentó importantes directrices para el desarrollo de la educación y la sociedad de la época, que empezó a mostrar interés hacia la enseñanza como fuente fundamental para el progreso del país.

Esto se debe a la influencia de las ideas liberales traídas por los hijos de las élites brasileñas que estudiaban en Europa que, conscientes del atraso de nuestro país, en materia de educación, comenzaron a promover debates, discusiones y estrategias que permitiesen al gobierno central colaborar con las provincias en la propagación de la instrucción primaria sin que se dañase el precepto constitucional que descentralizaba este nivel de educación como responsabilidad de las provincias. La realidad educativa del país era caótica, ya que "el censo de 1890 mostraba una tasa de analfabetismo en el país de 85,21%, mientras que en la sede de la corte, este porcentaje era inferior al 50%" (PAIVA, 1985, p. 70).

En las dos últimas décadas del Imperio ya se tenía consciencia de la necesidad del Poder Público de adoptar una postura política para mejorar las condiciones de vida en el país, y que uno de los indicadores apuntados por los parlamentarios de la época era el crecimiento de la renta pública y su mala aplicación, ya que el gobierno aplicaba en otros servicios de carácter improductivo y no invertía en la educación pública. Según (PAIVA 1985) alude al discurso de un parlamentario que alegaba en favor de la instrucción pública afirmó:

¿Brasil quiere o no salir del estancamiento en que vive, desarrollando la educación pública, haciendo de ésta un momento base de su producción y su riqueza? El medio posible es declarar la instrucción el primer interés público y gastar en ésta lo que sea necesario (PAIVA, 1985, p 33).

Debates, reformas y proyectos movilizaron a la sociedad al final del imperio sobre los asuntos educativos, contando con nombres como: Liberato Barroso Barão de Mamoré, Paulino de Sousa, Almeida de Oliveira, João Alfredo, Rui Barbosa y otros. En todos sus proyectos o reformas cuestionaban la

necesidad de la educación pública como factor de desarrollo del país, la organización del sistema educativo como una política nacional subvencionada por el gobierno central. De todos los eventos en materia de política educativa vale destacar el Parecer-Proyecto de 1882, presentado por Rui Barbosa, que se basa en un diagnóstico de la realidad educativa brasileña en la enseñanza primaria, que presentaba las principales directrices de la siguiente manera:

La educación obligatoria de 5 a 15 años a través de la convocatoria anual de niños en edad escolar; la libertad de enseñanza aliada con la protección de la educación laica; la organización pedagógica; la formación de profesores; la construcción de escuelas y el gasto en educación pública; la organización de la enseñanza primaria en un municipio neutro; la creación de dos escuelas normales en el municipio de la corte, una para cada sexo, con una duración de cuatro años; la autorización de poderes generales para subsidiar a las provincias en la creación y mantenimiento de escuelas normales; la creación de un museo pedagógico nacional; la creación de un Consejo Superior de Instrucción Nacional; la creación de un Fondo Escolar a ser aplicado en el desarrollo de la educación; la defensa nacional contra la ignorancia; la introducción de la ciencia en el centro de la educación popular desde la escuela( PAIVA, 1985 p. 76).

Se percibe que las principales directrices en la opinión de Rui Barbosa reflejaban las necesidades de la sociedad en términos de educación, ya que focalizaba puntos fundamentales para la reestructuración de la educación brasileña a nivel de macro y micro sistema, pero éste también reflejaba las ideas liberales y positivistas que ganaban espacio en el campo de la política y también de la educación, influenciando en la abolición de la esclavitud y en la Proclamación de la República y también la intensificación de la lucha por las escuelas públicas y la enseñanza de las ciencias.

El parecer de Rui Barbosa fue considerado como una de las iniciativas más importantes sobre la educación en todo el imperio, no siendo puesto en

práctica. Pero sus ideas sirvieron de telón de fondo para que los primeros gobiernos republicanos trazasen sus objetivos en la educación.

Analizando las políticas educativas propuestas durante el periodo imperial se observa que no hubo una efectiva preocupación por parte de las autoridades públicas para promover la educación como un bien público que debería contribuir al desarrollo del hombre y, por ende, del país. Es evidente la importancia dada a la educación superior y la poca preocupación con los otros niveles de la educación, especialmente en la preparación de los docentes de forma más profunda para responder a los diferentes niveles educativos.

### **1.1.2 Políticas educativas y organización escolar de la República en las dos primeras décadas del Siglo XX.**

La República fue proclamada en un escenario que exigía cambios en todos los sectores, ya que contaba con un expresivo crecimiento demográfico, proceso de migración interno y externo, provocando el aumento de la urbanización, la existencia de una clase social marginada, formada por los esclavos liberados. Así surgía una nueva sociedad basada en la riqueza del café, proporcionando el crecimiento gradual del área comercial e industrial y la propagación de las ideas positivistas.

En este ambiente de cambios sociales, económicos y políticos, el 15 de noviembre de 1889 se proclamó la república de Brasil, cuyas ideas republicanas consistían en establecer una federación democrática que favoreciese la convivencia social de todos, promoviese el progreso económico y la independencia cultural.

La reflexión aquí será centrada en el proceso educativo a través de la institucionalización escolar y la formación de profesores para el período, inicio de la República hasta las dos primeras décadas del siglo XX.

En 1891, se promulgó la 1ª Constitución de la República, ésta contenía en su proyecto encaminado al Parlamento la preocupación por el desarrollo de la "Instrucción Pública", creación de instituciones de educación superior y secundario en los estados y promover la enseñanza primaria y secundaria en el Distrito Federal. En el proceso de debate se levantaron voces en contra de la propuesta, tomando como base el principio federal del nuevo régimen republicano para conservar la iniciativa de los Estados, al respeto de sus sistemas educativos. Así, la nueva Constitución incorporó el principio que orientó toda la organización educativa en el periodo imperial. Es necesario hacer hincapié que la Constitución establecía en su Art. 35 Capítulo IV, que la responsabilidad del Congreso era de:

Animar, en el país, el desarrollo de las Letras, Artes y Ciencias..., sin que se impidan la acción de los gobiernos locales, crear instituciones de educación superior y secundaria en los estados y promover la educación secundaria en el Distrito Federal, el término "Educación Pública" era sustituido por "Letras, Artes y Ciencias. (PAIVA, 1985 p. 81).

Desde este punto de vista, a la Unión le correspondería la difusión de las letras" y no el desarrollo de la educación popular que era de competencia exclusiva de cada Estado, que por libre iniciativa organizaría su código estatal de instrucción.

El nivel elemental de educación profesional continuó de manera precaria, porque los estados no disponían de recursos para atender las demandas escolares, ya que había aumentado también el contingente poblacional. Esta situación consagra el sistema dual de educación que había sido



instalado en el periodo imperial y sería mantenido en la república en nombre de la descentralización, acentuando, así, la distancia entre la clase dominante y el pueblo, siendo destinados para la primera los niveles de educación secundaria y superior, y para el segundo el nivel primario y profesional.

El gobierno republicano, al asumir, intenta poner en práctica medidas para solucionar el problema de la descentralización, del dualismo en el sistema educativo, entre otros. Esto generó la creación de la Secretaría de Negocios de la Educación Pública, Correos y Telégrafos, la cual funcionaría como organismo nacional para integrar el desarrollo de la instrucción pública. Esta iniciativa tuvo corta existencia, y en 1891 dicha secretaría se fusionó con el Ministerio de Justicia. Otras iniciativas fueron puestas en práctica para tratar de remediar los problemas más graves de la educación a través de reformas de ámbito federal y estatal.

Las reformas de ámbito federal fueron las de: Benjamin Constant en 1890, Ley Orgánica Rivadavia Correia en 1911, la reforma Carlos Maximiliano 1915, la reforma Rocha Vaz y Luiz Rocha en 1925, reforma Epitácio Pessoa decreto ley 3,914 de 1901 (RIBEIRO, 2003 p. 80).

La reforma Benjamin Constant (1890) fue la primera de la República y tenía como objetivo implantar cambios en todos los niveles de enseñanza, primaria, secundaria e incluso en la escuela normal. Además de la educación superior los cambios propuestos fueron:

Sustitución del currículo académico por un currículo enciclopédico, con la inclusión de asignaturas científicas, formalización de la educación seriada con una duración de 7 años; organización del sistema como un todo, creación del Pedagogium - Centro de Perfeccionamiento del Magisterio (ROMANELLI, 1992, p. 42).

La reforma rompía con la antigua tradición de la educación humanista y proponía a la juventud brasileña la educación básica necesaria para matricular en los cursos superiores, no habiendo sido efectuada por no recibir apoyo político de las élites, además no poseía una infraestructura institucional para garantizar su implantación.

Las demás reformas tampoco alcanzaron éxito. La de Rivadávia Correia (1911) facultaba la libertad y autonomía a los establecimientos de enseñanza y suprimía el carácter oficial, proporcionaba una cultura general de carácter práctico, aplicable a todas las exigencias de la vida, difundiendo la enseñanza de Ciencias y Letras, sin la obligatoriedad de los cursos preparatorios, lo que causó grandes trastornos en el proceso de escolarización.

La reforma Carlos Maximiliano (1915) reoficializó la educación, reformó el Colegio Pedro II y reglamentó el ingreso a las escuelas superiores a través de pruebas rigurosas que podían ser realizadas en cualquier academia de educación superior. Se cree que esa reforma sólo muestra preocupación por la enseñanza superior.

La última tentativa de establecer la reorganización de los diferentes niveles de educación en la 3ª década de la República fue emprendida por Rocha Vaz (1925), que preveía la reglamentación de normas para toda la enseñanza, establecía por primera vez un acuerdo entre la Unión y los Estados, con el fin de promover la educación primaria, eliminar los exámenes preparatorios y por etapas, aún vigentes desde el imperio. Preveía, incluso, acuerdo en que la unión debería colaborar con los estados para la difusión de la enseñanza rural, así como el pago de los profesores, reservándose el derecho a fiscalizarlos.

Es necesario destacar que todas estas tentativas de reforma fueron de ámbito federal, por tanto no se aplicaban a los estados que tenían la libre iniciativa de hacerlo. Así pues, en este mismo periodo, como señala PAIVA (1985,p.105) fueron implantadas reformas de ámbito Estatal como: Sampaio Doria en São Paulo (1920), Lourenço Filho, en Ceará (1923), Anísio Teixeira en Bahía (1925), Francisco Campos y Mario Casassanta en Minas Gerais (1927) y la de Fernando de Azevedo, en el Distrito Federal (1928).

La reforma paulista (1920) pretendía erradicar el analfabetismo buscando tornarla obligatoria para todos: dos años de escolarización de nivel primario, expansión cualitativa de la red de enseñanza primaria y la remodelación del sistema estatal de enseñanza y la difusión de nuevas ideas pedagógicas, lo que culminaría con la tentativa de aplicar los principios de la nueva escuela. Esta reforma es la primera en mover el foco sobre la difusión de la enseñanza para la difusión de técnicas y teorías psicológicas y el estudio de la pedagogía como ciencia experimental.

Las siguientes reformas intensificaron su carácter técnico y buscaron promover en cada estado un sistema educacional elemental y una administración escolar con existencia real. La reforma de Bahía (1925 (promovida por Anísio Teixeira tenía un carácter amplio y no sólo hizo hincapié en el crecimiento intelectual del alumno sino también en su desenvolvimiento social, moral, emocional y físico. Tenía también el objetivo de reorganizar la educación pública del estado, siendo que la escuela debería centrarse en las asignaturas de estudio como instrumentos para lograr ciertos fines, es decir, capacitar a los individuos para vivir en la sociedad.

Esta reforma, además de las preocupaciones acerca de la estructura de conocimiento que deberían componer los planes de estudios, trataba aún de actividades educativas relacionadas con el entorno social y con el proceso de evaluación, o sea, pretendía atender a los intereses individuales y a las necesidades sociales del individuo. Por lo tanto, se puede considerar que esa reforma fue el primer esfuerzo para introducir algunas innovaciones en el campo psicológico.

La reforma promovida en el estado de Minas (1927) también centró sus objetivos en la reorganización de la escuela primaria y normal, presentaba principios claros de la "nueva escuela", definía el papel de la escuela elemental como instrumento de reconstrucción social, mostraba la preocupación por el niño como sujeto en desenvolvimiento y que necesitaba ser respetado, pues a través de los programas de enseñanza serían desarrolladas en los niños las habilidades de observar, pensar, juzgar, crear, decidir y actuar. Focalizaba, también, los procesos activos de enseñanza y aprendizaje a través de actividades en grupo, cooperación entre profesores y estudiantes, el acercamiento entre el contenido de la educación y la vida real. La construcción del conocimiento adquirido debería reflejar la calidad del mismo, también proponía la utilización de métodos nuevos y actividades extraescolares para el enriquecimiento del trabajo de estudiantes y profesores. Es evidente, el carácter innovador de esta reforma, específicamente en lo que respecta al alumno y a las actividades de la educación que rompieron con la propuesta de la escuela tradicional.

El final de la década del 20 fue marcado en el ámbito de la educación por todas estas reformas, con énfasis en la de 1928, elaborada por Fernando de

Azevedo en el Distrito Federal, cuya pretensión era la de modernizar el sistema escolar y organizarlo de acuerdo con los principios filosóficos coherentes con la realidad brasileña. La reforma se centra en los aspectos administrativos, cuestiones pedagógicas y los objetivos para una sociedad moderna y el desarrollo de una nueva concepción de vida y cultura.

Para Fernando de Azevedo (1928, p.182), la escuela debería ser reformada por tres principios "la extensión de la enseñanza, la articulación de los diferentes niveles y modalidades y la adaptación al medio social y a las ideas modernas de la educación." Para ello, la escuela debería combatir el analfabetismo y atender a toda la población en edad escolar con frecuencia regular.

Los principales cambios propuestos por la reforma fueron los siguientes:

- Reducción de la enseñanza primaria de siete a cinco años;
- Redistribución de personal docente para la atención en dos turnos;
- Construcción de grandes grupos escolares;
- Articulación de un plan único y sistemático de la educación pública;
- Las escuelas e instituciones profesionales pasaron a funcionar con cursos adicionales que deberían articular del nivel primario al técnico profesional;
- La escuela primaria contaría con talleres de pequeñas industrias en la zona urbana, en la zona rural trabajaría con campo de experiencia en agricultura y las actividades marítimas estarían centralizadas en los museos y talleres de equipos de pesca.

La escuela normal del Distrito Federal debería ser reformulada a fin de atender a los principios generales de la reforma, por eso enfatizaba en sus objetivos profesionales y también trataba de profundizar la cultura general como base para el fortalecimiento profesional. De esta manera implantó bibliotecas para profesores, además de establecer premios para estimular la literatura pedagógica e incluso creó el intercambio interestatal.

La primera fase de la República en el Brasil también llamada "República Vieja", llevó a cabo varias reformas que no pudieron revertir el cuadro de retraso en el sector educativo, ya que dichas reformas iban desde la influencia humanística clásica y la realista o científica, y con eso los problemas de la escuela iban aumentando cada vez más. Ribeiro (2003, p.81) destaca que "en 1890 la población brasileña que era de 14'334.915 habitantes, de los cuales el 85% eran analfabetos, es decir, 12'213.356 no sabían leer ni escribir". Esta situación cambió muy poco, pues en 1920 la tasa de analfabetismo era del 65% de la población en edad escolar.

Al final de esta etapa del período republicano se puede considerar que los cambios en el ámbito educativo fueron poco significativos, pues se mantuvo el sistema dual de enseñanza, es decir, el gobierno federal era responsable apenas por las políticas educacionales para la enseñanza superior y secundaria en el Distrito Federal y los estados eran responsables por la enseñanza primaria y profesional incluyendo la Escuela Normal. Las escuelas primarias tenían como práctica poner un solo profesor en una sola aula para dar clases a estudiantes de diferentes niveles.

La enseñanza media sufrió pocas alteraciones, pues la iniciativa oficial se hizo notar muy poco, quedando este nivel de enseñanza con una importante expansión en la iniciativa privada, cuyos objetivos eran preparar para los cursos superiores. Este nivel fue el más asistido en el período republicano, también mostró una dicotomía entre las actividades literarias y actividades científicas.

En lo que refiere a la formación de profesores, se dio poca atención, debido a que algunas escuelas Normales fueron creadas, pero no hay referencia en la formación para la enseñanza secundaria, y no había un criterio de selección para los profesores que trabajaban en la enseñanza superior.

Termina así la primera República, sin haber conseguido efectuar las diversas reformas por falta de infraestructura y de apoyo de las élites oligárquicas que se mantenían en el poder. Por lo tanto, no fue posible promover la renovación educativa y cultural en el país, pero es importante hacer hincapié que es al final de este período que surgen varios movimientos que, en cierta forma, influirán en la organización de los educadores en torno de la Asociación Brasileña de Educación (ABE), cuyo objetivo era defender el campo de trabajo del educador y ponerlo en contacto con los debates sobre las cuestiones pedagógicas y la necesidad de una política nacional sobre educación que, de hecho, representan el pensamiento de los educadores en el país.

## **1.2 LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES EN BRASIL**

### **1.2.1 Políticas de organización de la educación y formación de profesores a partir de la tercera década del siglo XX.**

En los albores de los años treinta del siglo XX crecían los movimientos que exigían la modernización de Brasil en torno de un estado nacional, intervencionista y antiliberal. Esto llevó a la llamada revolución del 30, que tenía un carácter de urgencia acerca de estos factores. El debate dio lugar a proyectos de reconstrucción nacional, y todos ellos buscaban valorar el papel de la educación para el cumplimiento de sus horizontes de realizaciones.

Los acontecimientos políticos, económicos y sociales exigían un nuevo perfil de la sociedad brasileña; el país estaba avanzando hacia el desarrollo industrial, pues necesitaba sustituir la estructura oligárquica rural en la que las necesidades de la instrucción no eran percibidas por la población, ni por los poderes públicos. Para revertir esta situación fueron implantadas acciones gubernamentales con la perspectiva de organizar un plan nacional de educación que diese las condiciones mínimas para competir en el mercado laboral y, por tanto, atender las políticas y demandas de la nueva estructura social económica que estaba en desarrollo en Brasil. Esta realidad exigía que el proceso de escolarización fuese implementado y buscarse nuevos rumbos en el sentido de establecer una unidad de carácter nacional. Así pues, la primera iniciativa del gobierno en la educación fue la creación del Ministerio de Educación y Salud, y de las Secretarías de Educación de los Estados. Estos órganos tenían como objetivo promover y ampliar el proceso de participación y desarrollo de la educación a nivel nacional, también buscaban dar mayor atención a los problemas relacionados con la educación popular.



Para lograr este objetivo era necesario desarrollar mecanismos para la unificación, la disciplina y promover la articulación y la integración de los sistemas estatales de enseñanza que antes estaban aislados y mostraban una gran heterogeneidad en relación a la organización de las modalidades de enseñanza bajo su responsabilidad. Por lo tanto, fue esencial promover la coordinación entre el sistema Federal y Estatal mediante el establecimiento de criterios y formas de intervención del nuevo ministerio y sus relaciones con las Secretarías Estatales y los establecimientos de enseñanza.

La década de los treinta del siglo XX representó un gran desarrollo en el campo de la educación. Se puede destacar la "Reforma Francisco Campos, quien fue el primer Ministro de Educación en Brasil" (Ribeiro, 2003 p. 107) y también era conocido como un reformador en el Estado durante la última década. Esta reforma fue considerada como la primera iniciativa planeada para promover la organización de la educación nacional, proporcionando una estructura orgánica para la enseñanza Secundaria, Comercial y Superior. La realización de esta reforma se consolidó a través de varios decretos:

<b>Decreto</b>	<b>Definición</b>	<b>Fecha</b>
Decreto N ° 19850	Crea el Consejo Nacional de Educación.	11 /04/ 1931
Decreto N ° 19851	Dispone sobre la organización de la Enseñanza Superior en Brasil y adopta el régimen universitario.	11 /04/ 1931
Decreto N ° 19852	Dispone sobre la organización de la Universidad de Río de Janeiro.	11 /04/1931
Decreto N ° 19890	Dispone sobre la organización de la enseñanza secundaria.	18 /04/1931
Decreto N ° 20158	Organiza la enseñanza comercial, reglamenta la profesión de contador y da otras disposiciones.	30/06/1931
Decreto N ° 21241	Consolida las disposiciones sobre la organización de la Enseñanza Secundaria	14/04/1932

Cuadro 1. Decretos que consolidaran la estructura orgánica para la enseñanza Secundaria, Comercial y Superior (1931-1932).  
Fuente: ROMANELLI, (1999, p. 131).Elaborado por la investigadora.

Este estudio no examina el contenido de la reforma en su conjunto, se centra sólo en las iniciativas relacionadas con la educación Secundaria y Superior, que forman parte del eje estructurante de esta discusión.

La Enseñanza Superior fue creada durante la permanencia de la familia real portuguesa en Brasil, desde 1808 a 1821, sin embargo, la primera universidad brasileña, Universidad de Río de Janeiro, fue creada en el siglo XX por el Decreto n ° 14. 343 del 7 de octubre de 192 (ROMANELLI, 1999, p. 132). Esta iniciativa, de hecho, representó la agregación de tres escuelas superiores que existían en Río de Janeiro. Otras iniciativas ya existentes también eran agregación de las escuelas superiores, y sólo en 1931, en virtud del Decreto N°

19.851, del 11 de abril, fue instituido el Estatuto de Universidades Brasileñas, adoptando para la enseñanza superior el régimen universitario y determinaba en el Art. 1° que la enseñanza universitaria tenía como finalidad:

Elevar el nivel de cultura general; estimular la investigación científica en todos los campos del conocimiento humano; habilitar al ejercicio de actividades que requieren preparo técnico y científico superior, concurrir, por fin por la educación del individuo y de la colectividad, por la armonía entre profesores y alumnos y por el aprovechamiento de todas las actividades universitarias para grandeza de la nación y para el perfeccionamiento de la humanidad. (ROMANELLI, 1999, p. 133).

Reflexionando sobre lo propuesto en el artículo anteriormente mencionado, se percibe la gran preocupación por el alcance de los objetivos de la universidad, aunque la realidad vivida en la época en relación con la realización de estos objetivos en toda su amplitud no hayan sido puestos en vigor, ya que los aspectos relacionados con la investigación fueron descuidados y apenas los aspectos relacionados a la formación profesional tuvieron mayor atención, aun así, sólo en el texto legal reservado a los títulos que tratan de las actividades de los profesores catedráticos.

Es pertinente destacar que el Estatuto de la Universidad Brasileña que fijaba los propósitos de la enseñanza universitaria representó un gran avance en este campo, pues además de organizar la enseñanza superior, que ya existía en forma de escuelas aisladas, también tuvo la preocupación por la gestión interna y la constitución de órganos y funciones básicas para integrar la universidad en su funcionamiento como:

Rectoría, Consejo Universitario, Asamblea Universitaria, dirección de cada escuela y categorías para la composición del cuerpo docente, ésta última se encontraba dispuesta así: Catedrático, Auxiliar de enseñanza y libres docentes ( ROMANELLI, 1999, p. 133).

La institucionalización de la universidad brasileña, conforme las normas legales, va surgiendo en el ámbito público y privado, y aquí cabe

destacar la Universidad de São Paulo, creada en 1934, cuya estructura tenía la novedad de poseer una "Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras", que, según Fernando de Azevedo, era la "médula del sistema" y tenía como objetivo la formación de profesores para el Magisterio Secundario. Es importante destacar que sólo a partir de esta institucionalización, se tiene referencia sobre la formación específica para los profesores que deberían actuar en este nivel de enseñanza.

La mencionada institución formaba profesores para trabajar en la enseñanza secundaria clásica, sin preocuparse por la formación de licenciados para trabajar en otras ramas de este nivel de enseñanza que era compuesto por los cursos de: Normal, Industrial, Comercial y Agrícola. Para atender esta necesidad fueron creadas las llamadas Licenciaturas a través del decreto Ley 1.190 de 1939, cuya función era formar licenciados para las distintas áreas de enseñanza, inclusive para el área pedagógica destinada a aquéllos que recibían la formación de bachilleres.

El reformador Francisco Campos y también Ministro de Educación trató de promover cambios en la enseñanza secundaria, dándole organicidad de funcionamiento en el ámbito pedagógico y estructural, aunque para él este nivel de enseñanza tendría como objetivo:

La formación del hombre para todos los grandes sectores de la actividad nacional constituyendo en su espíritu todo un sistema de hábitos, actitudes y comportamientos que lo habiliten a vivir por sí y tomar en cualquier situación, las decisiones más convenientes y seguras (PILETTI, 1997, p.79).

La enseñanza secundaria hasta entonces se mantenía con la finalidad de realizar cursos preparatorios y exámenes aplicados por asignaturas para el ingreso en los cursos superiores. Con la nueva estructura de la enseñanza secundaria se implementaron varios cambios de carácter nacional, donde se:

estableció la duración de 7 años, divididos en dos ciclos, uno fundamental con duración de 5 años y otro complementario con 2 años, el primero obligatorio para poder ingresar en la enseñanza superior, otro con una especificidad volcada para la elección de cursos superiores como medicina e ingeniería; implantación definitiva del currículum seriado y de asistencia obligatoria; equiparó todos los colegios secundarios oficiales al Colegio Pedro II; estableció inspección Federal para toda la enseñanza secundaria y también para los colegios privados; estableció normas para admisión del cuerpo docente y su registro junto al Ministerio de Educación y Salud Pública; estableció normas para la creación de la carrera de inspector y la organización del sistema de inspección federal; estableció un sistema de evaluación rígido incluyendo la prueba mensual, prueba parcial cada dos meses, y un examen final  
(ROMANELLI, 1999, p. 135).

Esta nueva estructura de la enseñanza secundaria representó una gran selectividad, volcada nuevamente para la clase dominante. Basta observar que para el ciclo fundamental, para la formación básica general, y para el ciclo complementario buscó estructurarse como curso propedéutico, teniendo en cuenta que en la época el país se encontraba en proceso de industrialización y persistía la escuela académica, pues los cursos mantenidos por el poder público no atendían las demandas de las capas populares, ya que la reforma dejó completamente marginada la enseñanza primaria y normal e incluso diversas ramas de la formación profesional, excepto la comercial en los niveles secundario y superior.

Los reformadores que tentaron influenciar el proceso educativo en los años 20, a nivel estatal, ahora tuvieron la oportunidad de participar, pues fueron solicitados por el gobierno revolucionario y su ministro, cuando se encontraron en la IV Conferencia Nacional sobre Educación en 1931 para tratar sobre las "Directrices Generales de la Educación Popular". La apelación fue para que ellos definiesen el "sentido pedagógico" de la revolución porque no había una política educativa y los educadores estarían participando en la "obra de reorganización del país" en materia de educación. A partir de esta iniciativa se firmaron normas de acción entre la Unión y los estados para una política nacional de educación,

en dicha conferencia surgió la idea del Manifiesto de los Pioneros de la Educación.

En 1932, un grupo de educadores liderados por Fernando de Azevedo puso en marcha el Manifiesto de los Pioneros de la Educación, dirigido al Gobierno y a la nación. Sus principales ideales sobre la educación y su vinculación con las reformas económicas, pues era necesario seguir un Plan Nacional de Educación con un espíritu de continuidad. Para ellos:

La educación es vista como instrumento de reconstrucción de la democracia en Brasil e integración entre grupos sociales; escuela pública única, laica, obligatoria y gratuita sin segregación de raza, sexo o tipo de estudio; la educación debe ser "una sola" con varios grados articulados para comprender las diferentes etapas del crecimiento humano, sin presuponer uniformidad, sino unidad y multiplicidad; Educación funcional y activa y los currículos deben ser orientados a los intereses naturales de los estudiantes que son el centro de la escuela; preconiza el cambio de los métodos educativos fundamentados en los preceptos de las Ciencias; defiende que la formación de profesores para los diferentes niveles de enseñanza sea universitaria. (ROMANELLI, 1999, p. 147).

La contribución de los pioneros fue decisiva junto a los constituyentes para incorporar propuestas educativas en la estructura de la Constitución de 1934. Esta fue la primera en incluir un capítulo especial tratando sobre la educación y la cultura, haciendo hincapié en el papel de la familia, instancias administrativas, competencias de la Unión, de los Estados y del Distrito Federal, e innovando, aun, en relación con la financiación de la enseñanza, instituyendo porcentajes nunca inferiores al 10% para la Unión, Municipios, Estados y Distrito Federal nunca inferior al 20%, resultantes de la recaudación de impuestos destinados a la educación, cabiendo fijar a la Unión un Plan Nacional de Educación que debería tener como puntos: la enseñanza primaria gratuita y obligatoria, extensiva a los adultos, pudiendo llegar a otros niveles; la libertad de enseñanza, y la enseñanza en Lengua Portuguesa. (SUANO. 1987, p. 176).

Por lo tanto, la mencionada Constitución presenta contornos de un sistema educativo más organizado tomando como base las directrices esbozadas por la Unión, además de crear mecanismos de democratización y aplicar las medidas propuestas.

Es importante recordar que las medidas establecidas por la Constitución en materia de educación fueron garantizadas por ley y dispuestas en un Programa Nacional de Educación, que también congregó gran parte de las ideas de los "Pioneros en la Educación" constituyendo así, una nueva política educativa con ideas democráticas y renovadoras en el campo de la educación, de la política y de la cultura. El programa (RIBERO, 2003) enfoca la educación en sus distintos niveles y esferas, teniendo como los principales puntos:

Establecimiento de un sistema completo, con una estructura orgánica, conforme las necesidades brasileñas, las nuevas directrices económicas y sociales de la actual civilización; Organización de la escuela secundaria (12 a 18 años) en tiempo flexible de nítida finalidad social; Desarrollo de la escuela técnica profesional, de nivel secundario y superior, como base de la economía nacional, con la necesaria variedad de tipos y escuelas; Organización de medidas e instituciones de psicotécnica y orientación profesional; Creación de universidades, de tal manera organizadas e implementadas que puedan ejercer una triple función que les es esencial, elaborar y crear la ciencia, transmitirla y divulgarla, y sirvan, por tanto, en la variedad de sus institutos; Creación de fondos escolares o especiales; Inspección de todas las instituciones privadas de enseñanza que cooperaron con el Estado; Desarrollo de las instituciones de educación y de asistencia física y psicológica en la edad preescolar (guarderías, escuelas maternas y jardines de infancia) y de todas las instituciones complementares pre-escolares y pos-escolares; Reorganización de la administración escolar y de los servicios técnicos de enseñanza, en todos los departamentos, a fin de que todos estos servicios puedan ser: ejecutados con rapidez y eficacia, teniendo en cuenta el máximo de resultados con el mínimo de gastos; estudiados, analizados y medidos científicamente y, por tanto, estrictamente controlados en su resultado; y constantemente estimulados y revistos, renovados y perfeccionados por un cuerpo técnico de analistas e investigadores pedagógicos y sociales, a través de investigaciones, averiguaciones, estadísticas y experiencias; reconstrucción del sistema educativo en bases que puedan contribuir para la interpenetración de las clases sociales y la formación de una sociedad humana que tenga por objetivo la organización de la escuela unificada, desde el jardín de infancia hasta la universidad, buscando la selección de los mejores (RIBEIRO, 2003, pp.108-109).

Este período se caracteriza por la búsqueda de transformaciones en todos los sectores. Intensos debates y movimientos de izquierda y derecha surgieron en la época, y también en función de la sucesión presidencial prevista por la Constitución de 1934, que no permitía la reelección del Presidente. Dicho mandatario hace uso de su autoridad, y con el apoyo de los sectores de la clase dominante unidos al desenvolvimiento urbano industrial, da el golpe de Estado en 1937 y "otorga una nueva Constitución e instala el llamado Estado Nuevo" (FREITAG, 1986, p. 50).

La Constitución de 1937 no daba el mismo énfasis a la educación como la anterior, pues lo que fue establecido como "Deber del Estado como educador" pasó a ser la proclamación de la libertad de iniciativa individual y de asociaciones o personas colectivas públicas y particulares" (ROMANELLI, 1999, p. 152). Establecía, también, como deber del Estado la enseñanza pre-vocacional y profesional destinada a las clases menos favorecidas. Es proclamado como principio constitucional la obligatoriedad de la Educación Física, la Educación Cívica y el trabajo manual en las escuelas primarias, secundarias y normales.

El espíritu centralizador que pasaba a dominar al gobierno del Estado Nuevo (1937-1945) dio continuidad al proceso de regularización de los diferentes niveles de enseñanza. El entonces Ministro de Educación, Gustavo Capanema comenzó a implantar una serie de reformas, que fueron llamadas "Leyes Orgánicas de la Educación" y reguladas por diversos decretos leyes, firmados entre 1942 a 1946.

<b>Decreto-Ley</b>	<b>Definición</b>	<b>Fecha</b>
Decreto-Ley 4.048	Crea el Enseñanza Industrial	22 01/1942
Decreto-Ley 4.073	Crea el Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial (SENAI).	30 /01/1942
Decreto-Ley 4.244	Dispone sobre la Ley Orgánica de Enseñanza Secundaria.	09/04/1942



Decreto-Ley 6.141	Dispone sobre la Ley Orgánica de Enseñanza Comercial.	28 /12/ 1943
Decreto-Ley 8.529 y Decreto-Ley 8.530	Dispone sobre la Ley Orgánica de Enseñanza Primaria y Enseñanza Normal respectivamente.	02/01/1946
Decreto-Ley 9.613	Dispone sobre la Ley Orgánica de Enseñanza Agrícola	20/08/1946

Cuadro 2. Leyes Orgánicas de la Educación (1942-1946).  
Fuente: Shiroma (2002, p. 27). Elaborado por la investigadora.

Las tres últimas leyes ya fueron reguladas fuera del Estado Nuevo, pero fueron elaboradas en este período y colocadas en vigor por el gobierno provisional de José Linhares. No se discutirán detalles de los diferentes decretos, pero se hará referencia a los objetivos de la Enseñanza Secundaria y de Enseñanza Normal, por ser estos, focos de este estudio.

La Enseñanza Secundaria que había sido reformada por Francisco Campos es nuevamente reorganizada. Según ARANHA (2000):

Las finalidades de este nivel de educación son: formar la personalidad integral de los adolescentes, acentuar y elevar la conciencia patriótica y humanista, dar preparación intelectual general que pueda servir de base a los estudios más elevados de formación especial y aun formar individualidades conductoras ( ARANHA, 2000, p. 202).

La estructura de la enseñanza secundaria siguió siendo la división en dos ciclos, pero con duración modificada. El primer ciclo se llamaba gimnasio (primaria), con cuatro años y el segundo ciclo colegial, con tres años de duración y dividido en dos ramas, "Clásico y Científico". La estructura curricular de ambos no presentaba casi ninguna diversificación, pues había una excesiva preocupación enciclopédica que tenía la función de encaminar para la educación superior, identificándose una vez más la dualidad de la enseñanza. Los estratos sociales medio y alto siguieron haciendo la opción por las escuelas que

clasificaban socialmente, mientras que la clase popular, comenzó a optar por las escuelas que preparaban rápidamente para el trabajo.

La ley orgánica de la Enseñanza Primaria, ya mencionada, estableció directrices para este nivel de enseñanza que hasta entonces no había recibido atención del Gobierno Central por estar obligado...:

1- Enseñanza Primaria Fundamental, a su vez, aún dividida en primaria elemental de cuatro años de duración y Primaria Complementar de un año solamente, destinada a los niños de 7 a 12 años; 2- Enseñanza Primaria Suplementaria de 2 años, destinada a los adolescentes y adultos que no recibieron este nivel de educación en la edad apropiada. ROMANELLI, (1999, p.160).

Es importante destacar que esta reforma de la enseñanza primaria fue considerada positiva en varios aspectos, pues con su implantación se puede observar una disminución en la tasa de analfabetismo al final de los años 40 (56,2%) y toda la década del 50 (50%). Incluso, cabe destacar la organización del trabajo pedagógico, teniendo como foco la planificación de las actividades didácticas y su adecuación a los intereses de los niños y adolescentes, buscando desarrollar el espíritu de cooperación y el sentimiento de solidaridad individual y colectiva.

La Ley Orgánica de la Enseñanza Normal, promulgada el 2 de enero de 1946, instituyó las directrices y normas para la implantación de esta modalidad de enseñanza en todo el territorio nacional., A pesar de que en Brasil, desde los años treinta del siglo XIX, ya existían escuelas normales, como ya se hizo referencia en casi todos los estados, fue durante la mitad del siglo XX cuando las escuelas normales proliferaron en el país logrando un gran desarrollo. En 1949 había 540 Escuelas Normales dispersas en todo el territorio nacional. Aún siendo un gran número, dichas escuelas no poseían una unidad nacional, ya que cada estado tenía autonomía para hacer sus propias reformas, lo que de alguna

manera representaba la ausencia de estructura orgánica en este nivel de enseñanza tan importante para el desarrollo del proceso de escolarización del país, que necesitaba profesionales cualificados para actuar en el campo de la docencia.

El Decreto-Ley 8.530 del 2 de enero de 1946 oficializó como objetivo de la enseñanza normal lo siguiente:

- 1-Proporcionar la formación del personal docente necesario a las escuelas primarias;
- 2- Habilitar administradores escolares destinados a las mismas escuelas;
- 3- Desarrollar y difundir los conocimientos y técnicas relativas a la educación de la infancia. (ROMANELLI, 1999, p.164).

Con el propósito de cumplir tales finalidades la nueva ley subdividió la Enseñanza Normal como está representado en el cuadro 3.

<b>NIVEL</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>DURACIÓN</b>	<b>TIPO DE ESCUELA</b>
1	Formar docentes de la enseñanza primaria	4 años	Escuelas normales Regionales
2	Formar profesores primarios	3 años	Escuelas normales

Cuadro 3. Niveles, Objetivos, duración y tipo de la enseñanza Normal.  
Fuente: Ribeiro, 2003, p. 150. Elaborado por la investigadora

En esta época fueron creados los Institutos de Educación con las modalidades de la enseñanza normal, los cursos de especialización de profesor primario (en educación pre-primaria, primaria complementaria, educación suplementaria, diseño, artes aplicadas y música) y habilitación de administradores escolares: directores, inspectores, estadísticos, evaluadores y

orientadores de enseñanza con las modalidades de la enseñanza normal, agregando un jardín de infancia y la escuela primaria como anexos.

Incluso con la nueva estructura de la Educación Normal en la primera década los años 50, continuamos con problemas de ocupación de cargos en el magisterio primario por personas no habilitadas, o sea, sin formación adecuada para el ejercicio de la docencia, como se muestra en el cuadro 4.

<b>Regiones</b>	<b>Normalistas</b>	<b>No-normalistas</b>	<b>Total</b>
Norte	1.616	4.147	5.763
Noreste	8.949	20.983	29.932
Este	32.456	26.962	59.418
Sur	52.824	28.950	81.774
Centro-oeste	1.527	4.642	6.169
<b>Total</b>	<b>97.372</b>	<b>85.684</b>	<b>183.056</b>

Cuadro 4– Situación del Magisterio primario en 1957 en las diversas Regiones del Brasil.  
Fuente: Florestan Fernandes en: Romanelli (1999, p.162).

Los datos revelan que incluso con la expansión y reglamentación de la escuela normal el número de profesores sin formación en la enseñanza primaria continuó aumentando, muestran también las disparidades regionales en lo tocante a la cantidad y cualidad del personal docente en ejercicio, en las diferentes regiones del país.

En 1946, con la finalización del Estado Nuevo, se inicia una nueva fase del proceso político, económico y social, cuyo objetivo es la redemocratización del país. Inmediatamente se promulgó la nueva Constitución inspirada en principios liberales y democráticos, focalizando los derechos y garantías de los ciudadanos, así como la libertad de pensamiento. En esta línea

de pensamiento el ámbito de la educación es el punto principal. En esta Constitución, el capítulo II y el Título VI, artículos 166 a 168, están dedicados a la educación y garantizan que:

Art. 166

La educación es derecho de todos y será dada en el hogar y en la escuela. Debe inspirarse en los principios de libertad y en los ideales de solidaridad humana; Art. 167; La enseñanza de las distintas ramas será administrada por los poderes públicos y es libre la iniciativa privada, respetadas las leyes que rigen; Art. 168; La legislación de la enseñanza adoptará los siguientes principios: I- La enseñanza primaria es obligatoria y sólo será dada en el idioma nacional; II- La enseñanza primaria oficial es gratuita para todos; la enseñanza oficial anterior al primario será para los que prueben falta o insuficiencia de recursos; III- Las empresas industriales, comerciales y agrícolas, en la que trabajen más de cien personas, están obligadas a mantener la enseñanza primaria gratuita para sus servidores y los hijos de éstos; IV- Las empresas industriales y comerciales están obligadas a impartir, en cooperación, aprendizaje para sus trabajadores menores, por la forma que la ley establezca, respetando los derechos de los profesores. Constitución de La República de Los Estados Unidos Del Brasil, En: (ROMANELLI, 1999, p. 170).

En los artículos antes mencionados, queda evidente que la Constitución de 1946 retoma ciertos principios que ya habían sido propuestos por la Constitución de 1934 en lo que se refiere al derecho a la educación y a la obligatoriedad, así también propuso que la Unión debía legislar sobre las directrices y bases de la educación nacional, y organizar la descentralización administrativa y pedagógica de forma equilibrada sin que fuese suprimido el papel de la Unión para asumir el delineamiento de las líneas generales para organizar la educación nacional.

Tomando como base este carácter democrático, el Ministro de Educación Clementi Mariani, constituye una Comisión de educadores para estudiar y proponer un proyecto de reforma general de la educación brasileña. Dos años después de este proyecto de Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, se le dio entrada a la Cámara Federal iniciando, así, un largo período de discusiones en torno a los asuntos educativos. Los debates sobre la reforma de la enseñanza fueron tantos que generaron varios problemas

al punto de aplazar su aprobación para más una década después. Sólo en diciembre de 1961 fue promulgada nuestra primera L. D. B bajo el número 4.024 / 61.

En el período que comprendió la apertura democrática de 1946 a 1961, se intensificaron los debates sobre la necesidad de esbozar una política educativa que atendiese a las demandas de la sociedad, movilizaciones populares que reivindicaban reformas de base, y en la educación surgieron los llamados “Movimientos de Educación Popular”, Campañas Nacionales, Centros Populares de Cultura y la institucionalización de órganos Nacionales (Cuadro 5)

<b>ÓRGANOS</b>	<b>SIGLA</b>	<b>AÑO DE CREACIÓN</b>
Consejo Nacional de Investigación	CNPq	1951
Coordinación de Perfeccionamiento de la Educación Superior	CAPES	1951
Campaña de Perfeccionamiento y Difusión de la Enseñanza Secundaria	CADES	1954
Centro Brasileño de Pesquisa Educativas	CBPE	1955
Centro Regionales de Pesquisas Educativas	CRPE	1954

Cuadro 5. Órganos Nacionales creados entre 1951 y 1955  
Fuente: Paiva, 2003, p.145. Elaborado por la investigadora

Todas estas iniciativas fueron fructíferas para el desarrollo cultural y educacional del país, dichas iniciativas contaron con la contribución de intelectuales y órganos del sector público y privado que tenían como objetivos la alfabetización de las masas y la concienciación política.

Entre estos movimientos, cabe destacar el Movimiento de Cultura Popular (MCP) en Recife, 1960, del cual hacía parte el educador **Paulo Freire**, éste desarrolló sus primeras experiencias educativas en 1962, con la aplicación del método de "Alfabetización de Adultos", dicho método estaba destinado a los trabajadores del campo y tenía como eje principal la "concepción problematizadora de la educación", en la que los educadores superan la postura autoritaria y asumen el diálogo como intercambio, quedando anulada la imposición. Así, el conocimiento es reconocido como un proceso crítico en un constante desvelar de la realidad. El trabajo de este brillante educador fue interrumpido con el golpe militar de 1964. Todos los avances conquistados a nivel de las políticas educativas, sociales y legales fueron interrumpidos.

### **1.2.2 Las reformas de la enseñanza y la formación de profesores en Brasil.**

La primera Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) fue aprobada en diciembre de 1961, después de un largo proceso de discusión que comenzó en 1948, cuando el entonces Ministro de Educación, Clementi Mariani, encaminó a la Cámara Federal el anteproyecto de la citada ley que demoró 13 años para ser aprobada y contó con una serie de debates que focalizaban posiciones opuestas respecto a la centralización y descentralización del sistema educacional. Educadores y estudiantes organizaron una gran movilización en defensa de la escuela pública y de los aspectos sociales de la educación, reivindicando la garantía de los deberes del Estado Democrático para que se garantizara una escuela de calidad para todos.

La LDB fue aprobada buscando conciliar los intereses de los educadores y demás grupos que representaban el sector tradicional, éstos eran contemplados por dispositivo legal que mantenía la libre iniciativa privada para

abrir escuelas sin interferencia del Estado. Aun así, esta ley representó un avance, pues en lo referente a la unificación del sistema escolar y la descentralización, promovió la equivalencia definitiva entre la enseñanza secundaria y la enseñanza técnica en varias modalidades, manteniendo la misma estructura de organización de la enseñanza ya existente.

La enseñanza preprimaria, compuesta de escuelas maternas y jardín de infancia; Enseñanza primaria de 4 años, con la posibilidad de ser incrementada en 2 años, con programas de artes aplicadas; Enseñanza Secundaria, subdividida en dos ciclos: 1° ciclo llamado de gimnasial compuesto de 4 años y el 2° ciclo llamado de colegial compuesto de 3 años; comprendiendo la enseñanza secundaria y la enseñanza técnica: industrial, agrícola, comercial y de formación de profesores. Enseñanza Superior con la estructura ya existente, Pregrado y Post-Grado. (ROMANELLI, 1999, p. 181).

Se puede también destacar que la Ley no estableció un patrón de un currículum rígido para todo el territorio nacional, sólo estableció tres dimensiones para el currículum: una nacional constituida por asignaturas obligatorias fijadas por el Consejo Federal de Educación (CFE), y una Regional fijada por los Consejos de Educación de los Estados (CEE). La última dimensión, propia de los establecimientos educativos, que serían escogidas por las escuelas conforme listas de asignaturas elaboradas por los CEE.

La implantación de la primera LDB exigía una infraestructura para la aplicación de los dispositivos legales con el fin de atender a los reales objetivos del contexto social y educativo al cual se destinaba. En febrero de 1962 fue instalado el Consejo Federal de Educación previsto por la ley, que tenía varias atribuciones, entre ellas, la aprobación de medidas sobre la organización del sistema federal de enseñanza. Como meta fue aprobada por el CFE el Plan Nacional de Educación (PNE) para el período comprendido entre 1962 a 1970. Entre las metas cuantitativas cabe destacar:



La Enseñanza Primaria – matrícula hasta la 4ª serie del 100% de población escolar entre 7 y 11 años de edad y matrícula en la 5ª y 6ª serie del 70% de la población de 12 a 14 años; Enseñanza Secundaria – matrícula del 30% de la población escolar de 11/12 a 14 años en las dos primeras series del ciclo primario; matrícula del 50% de la población escolar de 13 a 15 años, en las dos últimas series del ciclo primario y matrícula del 30% de la población de 15 a 18 años, en las series del ciclo de enseñanza secundaria; Enseñanza Superior - expansión de matrícula hasta la inclusión, por lo menos, de la mitad de los que terminaron el curso secundario. ROMANELLI, (1999, P. 185).

Las metas propuestas por el PNE, según los datos estadísticos sobre la educación nacional 1960 a 1961 solamente fueron cumplidas por la enseñanza superior.

Considerando que el centro de este estudio es la formación de profesores, es oportuno mencionar que la Ley 4.024 /61 disponía sobre la formación del Magisterio, en los Art. 52 a 61, y determinaba que el curso normal tuviera por finalidad formar profesores, orientadores, supervisores y administradores de la enseñanza primaria y también desarrollar conocimientos técnicos sobre la educación de la infancia. El Art. 59 especificaba la preparación de profesores para la Enseñanza Media, que sería hecha en las facultades de Filosofía, Ciencias y letras, presentaba, incluso, preocupación por el aprovisionamiento de los cargos para profesores, por lo tanto, exigía pruebas, títulos y también estar registrado como profesor para impartir clases en la Enseñanza Secundaria.

La formación de profesores a nivel universitario pasa a ser objetivo de la enseñanza superior, que sería impartido en los cursos de Pregrado, Postgrado y Especialización. Es importante resaltar que esta ley atribuye al CFE la responsabilidad de fijar los currículos mínimos de los cursos y también la duración de los mismos. La implantación de la Ley 4.024 /61 no fue realizada

integralmente, ya que en marzo de 1964 fue depuesto el presidente civil y se instaló en Brasil el régimen militar que continuó hasta 1985.

El inicio de los años 60 estuvo marcado por una intensa producción teórica, artística y cultural, por la acción de movimientos de educación popular, influencia de diferentes grupos ideológicos de composición socialista y cristiana, por la búsqueda de una mayor participación política de forma consciente. Esta situación reflejó la necesidad de reformas en el campo político, agrario, universitario y constitucional, con la participación popular. Todo esto constituyó una amenaza al poder económico que necesitaba garantizar la continuidad del proceso reformista compatible con la estructura del sistema capitalista. Esta acción del ala conservadora culminó con la implantación del régimen militar en 1964, que buscaba prohibir cualquier manifestación en el ámbito de la sociedad civil que pudiese perturbar el proceso de adaptación económico y político para implantar el modelo concentrador de renta y un poder ejecutivo represor que controlaba los medios de comunicación, los sindicatos, la universidad, las organizaciones estudiantiles y de trabajadores.

La nueva situación exigía adecuación en el ámbito educacional, sin embargo, el gobierno militar no consideró necesario editar una nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, dado que la ley vigente, en sus directrices generales no necesitaba ser modificada, bastaba simplemente ajustarla y reorganizar la enseñanza al nuevo marco político, lo que sería hecho a través de las leyes, decretos y reformas. (Cuadro 6)

<b>Ley/ Decreto</b>	<b>Definición</b>	<b>Fecha</b>
Ley 7.044	Altera los dispositivos de la ley 5.692, referente a la profesionalización en la Enseñanza Media	18/10/82
Ley 5.692	Estableció las directrices y bases para la enseñanza de primero y segundo grado	11/08/1971
Decreto-Ley 477 y porterías 149-A y 3.524	Se aplicaba a todo el cuerpo docente, discente y administrativo de las escuelas, y prohibía cualquier manifestación política en las universidades	01/02/69
Ley 5.540	Estableció las normas de organización y funcionamiento de la enseñanza superior	28/11/68
Ley 5.370	Creó el Movimiento Brasileño de Alfabetización (MOBRAL), Fue reglamentado en septiembre de 1970.	15/12/67
Decreto-Ley 228	Permitió que Rectores encuadrasen el movimiento estudiantil en la legislación pertinente	28/02/67
Decreto 252	Modificó la representación estudiantil de la enseñanza superior	28/02/67
Decreto 53	Estructura las universidades federales	18/11/66
Decreto 57634	Suspendió las actividades de la Unión Nacional de Estudiantes (UNE)	14/01/66
Ley 4440	Institucionalizó el salario-educación	27/10/64
Ley 4464	Reglamentó la participación estudiantil	29/11/64

Cuadro 6. Leyes y Decretos sobre la reorganización de la enseñanza (1964-1982).  
Fuente: Shiroma (2002, p. 35). Elaborado por la investigadora.

Todo este proceso de legislación tenía como objetivo garantizar una política educativa orgánica nacional y amplia que garantizara el control político e ideológico sobre la educación escolar en todos los niveles y esferas. No se pretende abordar todas estas leyes, decretos y portarías del período militar, referentes a las reformas educativas, sino que se enfocarán concretamente en la ley 5.540/68 que trata de la reforma de la enseñanza superior, y en la ley 5.692/71 que estableció directrices para la enseñanza de 1° a 8° grado y de 1° a 3° año de enseñanza media. El énfasis para ambas será sobre los dispositivos que tratan de la formación de profesores.

No obstante, antes de discutir la temática en pauta, es importante destacar que los gobiernos militares tomaron inmediatamente la iniciativa para promover las condiciones legales para el desarrollo de actividades educativas en sus diferentes niveles, incentivando la formación de grupos de especialistas brasileños y estadounidenses que, específicamente, en el caso de la educación, dio lugar a varios acuerdos entre Brasil y los Estados Unidos llamados: Ministerio de Educación y Cultura y United States Agency for International Development MEC-USAID, que trazaría la definición de la política educacional brasileña, puesta en práctica entre 1964 y 1968, con los principales acuerdos:

<b>Acuerdos</b>	<b>Definición</b>	<b>Fecha</b>
BRASIL -MEC-USAID	definición de la política educacional brasileña	1984 a 1967
MEC-USAID,	para el perfeccionamiento de la Enseñanza Primaria	26 de junio de 1964
CONTAP-USAID	para la mejoría de la enseñanza secundaria	31 de marzo de 1965;
MEC-CONTAP-USAID,	de asesoramiento para la Expansión y Perfeccionamiento del cuadro de Profesores de Enseñanza Secundaria en el Brasil	24 de Junio de 1966;
MEC-USAID	de Asesoramiento para la Modernización de la Administración Universitaria	30 de junio de 1966
MEC-INEP-CONTAP-USAID	para el Perfeccionamiento de la Enseñanza Primaria y la elaboración de los planes específicos para mejorar la adaptación de la enseñanza primaria con la secundaria y la superior	30 de diciembre de 1966
MEC-SUDENE-CONTAP-USAID	para la creación del Centro de Entrenamiento Educativo de Pernambuco	30 de diciembre de 1966
MEC-SNEL-USAID	de cooperación para la publicación técnicas científicas y educativas	6 de enero de 1967

Cuadro 7. Acuerdos de Cooperación Técnica BRASIL- MEC-USAID Elaborado por la investigadora.  
Fuente: (ROMANELLI, 1999, p. 213).

Estos acuerdos garantizaron a Brasil asistencia técnica y cooperación financiera para implantar las reformas en el ámbito de la educación. Por tanto, los

profesionales brasileños serían entrenados por técnicos americanos que prestasen asesoramiento técnico y promoción de cambios en todos los niveles de enseñanza, incluyendo la planificación, administración, capacitación de personal docente y técnico, la publicación y distribución de libros didácticos. A la USAID cabría todo el control y acompañamiento de las actividades y el MEC quedaría apenas con las tareas de ejecución. En este contexto se desarrolló una política educativa unida al modelo económico dependiente, cuya orientación estaba enfocada a tres pilares: Educación y Desarrollo, Educación y Seguridad, Educación y Comunidad. Estos pilares permitirían desarrollar la educación como factor estratégico para contener los conflictos sociales y eliminar los obstáculos para el desarrollo económico, buscando optimizar el máximo de eficiencia en la formación de recursos humanos, para satisfacer las necesidades del mercado en expansión, o sea, la educación fue utilizada como instrumento de reproducción y dependencia de un saber externo y ajeno a la realidad brasileña.

La Ley 5.540/68 estableció la reforma de la educación superior que hace mucho tiempo ya había sido reclamada por los intelectuales, profesores, estudiantes universitarios que reivindicaban más vacantes, más fondos para la investigación, autonomía universitaria y ampliación del radio de acción de la universidad y del cuerpo docente, finalmente, crear una universidad crítica. Sin embargo, la reforma instituida por el gobierno no respondió a estas reclamaciones, buscó vincular la enseñanza superior a los "mecanismos del mercado" y al "proyecto político de modernización, eficiencia, flexibilidad administrativa y formación de recursos humanos de alto nivel para el desarrollo del país (RIBEIRO, 2002, p. 26). En esta perspectiva, la Ley fue aprobada con un claro predominio de los ideales de racionalidad, eficiencia y productividad".

La reforma universitaria aprobada por la Ley 5.540 del 28 de Noviembre de 1968, estableció normas de organización y funcionamiento de la enseñanza superior y su articulación con la escuela secundaria y estableció diversos cambios tales como:

Extinción de la cátedra; Instituye el examen de admisión unificado y clasificatorio; Aglutina las facultades en universidades, con el objetivo de concentrar recursos materiales y humanos; Instituye el curso básico común a los estudiantes de varios cursos; establece cursos de corta duración; Desenvuelve un programa de post-grado; Adopta el sistema de créditos y matrícula por asignaturas; Nombramiento de rectores y directores de unidades, dispensa la exigencia de personas relacionadas al cuerpo docente universitario; Creó la estructura departamental; Dividió el curso de pregrado en dos partes, ciclo básico y profesional; Implementó la indisolubilidad entre enseñanza, investigación y extensión (ROMANELLI, 1999, p. 229).

Buena parte de estos cambios efectuados por la reforma universitaria acabaron creando varios mecanismos de control dentro y fuera de la universidad, que contribuyeron para hacerla más conservadora y rígida en su estructura general, a pesar de la modernización de los medios de comunicación, del control administrativo y pedagógico, de la diversificación de la oferta de cursos, y de la búsqueda de incentivos para la investigación, la Universidad perdió autonomía, ya que la presencia tecnócrata acentuaba el proceso de burocratización y se distanciaba cada vez más de la propuesta de una institución libre, crítica y abierta a la producción de conocimientos para la investigación y a la ascensión del desarrollo de la nación y, consecuentemente, quedaba distante la calidad social de la educación.

Es necesario hacer referencia sobre el proceso de formación de profesores que la Ley en cuestión establecía:

Art. 30, La formación de profesores para la enseñanza en el 2° nivel, de asignaturas generales o técnicas, así como la preparación de especialistas destinados al trabajo de planificación, supervisión, administración, inspección y orientación en las escuelas y sistemas escolares, se hará a nivel superior.

§ 1° - La formación de los profesores y especialistas, previstos en este artículo se realizará en las universidades mediante la cooperación de las unidades responsables por los estudios incluidos en los currículos de los cursos respectivos.

§ 2° - La formación a la que se refiere este artículo podrá concentrarse en un único establecimiento aislado o resultar de la cooperación de varios, debiendo, en segunda hipótesis, obedecer a la coordinación que garantice la unidad de los estudios en la forma reglamentada. Ley 5.540 /68 (BRASIL, 1968,p. )

El artículo en cuestión expresa claramente que la reforma universitaria no tenía grandes preocupaciones con la formación de profesores. Basta observar que sólo se refiere a los profesores y especialistas que deberían actuar en la enseñanza de 2° nivel, quedando la enseñanza fundamental sin indicadores legales de una formación a nivel superior.

La reforma de la Enseñanza Superior fue gestada y establecida en el gobierno militar, destinada al desarrollo del país, teniendo como base la modernización, eficiencia, flexibilidad administrativa y formación de recursos humanos de alto nivel. Esto refleja la política económica y social vigente, respaldada en criterios de productividad y científicidad tecnológica como estrategias para el desarrollo y modernización del país.

Dando continuidad a la política de reformulación de la educación brasileña, de modo que se extendiese la escolaridad y se buscara eliminar la fragmentación entre la escuela primaria y media, así como la preparación de mano de obra con una determinada cualificación, sería necesario organizar la enseñanza de tal forma que se garantizara el control político e ideológico sobre la educación escolar, esto incluiría reformular la enseñanza primaria y secundaria en un nuevo modelo que fue estructurado por la Ley 5.692/71, que estableció directrices y las bases para la enseñanza de 1° y 2° nivel, cuyo proceso no tuvo la participación de los profesores ni de ningún segmento de la sociedad civil. Dicha Ley fue elaborada por un grupo de trabajo instituido por el Presidente de la

República, bajo la coordinación del MEC, que nombró a los componentes del grupo compuesto por nueve miembros para estudiar, planear y proponer medidas de expansión y actualización de la enseñanza primaria y secundaria, con un plazo de 60 días para el término de los trabajos.

El proyecto de la nueva Ley fue elaborado y encargado al Ministerio de Educación para que el Consejo Federal de Educación lo evaluara, con representantes de los Consejos Estatales de Educación, que fueron los que hicieron pequeñas modificaciones, principalmente en el capítulo relativo a la financiación. Después de realizarse esta integración, el texto definitivo de anteproyecto fue enviado al Congreso Nacional el 25 de Junio de 1971, para que fuese votado en régimen de urgencia. Esto sucedió en sesiones conjuntas del Senado y de la Cámara de Diputados. El proyecto fue votado y aprobado, considerando las propuestas del relator del proyecto que lo encaminó para la sanción presidencial que promulgó la Ley 5.692 el 11 de Agosto de 1971, organizada en ocho capítulos denominados:

Capítulo I- De la Enseñanza del Primer y Segundo Nivel; Capítulo II-De la Enseñanza de Primer Nivel; Capítulo III- De la Enseñanza del Segundo Nivel; Capítulo IV- De la Enseñanza Suplementaria; Capítulo V – De los profesores y especialistas; Capítulo VI- Del financiamiento; Capítulo VII- De las Disposiciones Generales; Capítulo VIII - De las Disposiciones Transitorias- ( BREJON, 1982, p 251 ).

Esta Ley, también llamada Reforma de la Enseñanza de 1° y 2° Nivel, modificó la estructura de la enseñanza en vigor; unificó el antiguo Primario y Secundario, ambos con duración de 4 años cada uno, y los denominó 1° Nivel con duración de 8 años, para la enseñanza secundaria, que era dividida horizontalmente en ramas, con duración de 3 años. Fue instituida la enseñanza de 2° Nivel unificada de carácter profesionalizante con una gama de formaciones profesionales con duración de 3 o 4 años, conforme lo previsto para cada



formación. Así, se garantizaba al mismo tiempo continuidad y conclusión, dado que al final del tercer año del segundo Nivel el alumno podía, mediante examen de admisión llamado 'de vestibular', ingresar en la Enseñanza Superior.

Es importante destacar que esta reforma presentó, en su estructura y organización, principios y características que explicaban las concepciones que la Ley debería efectuar a lo largo de su implantación: "integración, continuidad, conclusión, racionalización, concentración, flexibilidad, gradualidad, valorización del profesorado. (SAVIANI, 1988, p. 117).

La integración y conclusión quedan claras a través de la unificación de los niveles de enseñanza y de la articulación de las acciones curriculares en el interior de cada serie y a lo largo de todo el 2° Nivel. Con respecto a la conclusión, además de la cuestión funcional para que el alumno pudiera combinar la formación general y especial, intentaba superar la dualidad existente entre la enseñanza propedéutica y profesionalizante.

Considerando que la política vigente tenía como meta el desarrollo y aprovechamiento de los recursos humanos, materiales y financieros, la "racionalización" era la palabra de orden también en la educación, por tanto, era esencial que se buscara alcanzar la eficiencia y productividad generando el máximo de resultados con el mínimo de costos. De esta forma se hizo necesario, concentrar los esfuerzos en el uso racional de recursos materiales y humanos.

Cabe resaltar las cuestiones de flexibilidad abordadas en la Ley al tratar los temas curriculares que daban posibilidades de variedad de currículos, desde que se mantuviese la unidad nacional. Incluso, preveía la utilización de metodologías adecuadas para cada tipo y nivel de enseñanza, así como la posibilidad de adopción del régimen de matrícula por asignatura en el 2° Nivel,

esta última posibilidad no fue realizada en la práctica y quedó apenas en las prescripciones legales.

La reforma preveía plazos para su implantación, que deberían ser graduales y progresivos, según las peculiaridades del sistema y el Plan Estatal de Implantación, teniendo como base una planificación de las líneas generales de acción y las prioridades inmediatas para implantar la reforma, pero su implantación pasó por varios aspectos, entre ellos: la formación de profesores, que estableció varios niveles de formación conforme la modalidad de enseñanza y ejercicio de la docencia, resaltando el capítulo V de la Ley 5.692/71 "intitulado De los Profesores y Especialistas", compuesto de 11 artículos, iniciando del artículo 29 al 40, que tratan de los niveles de formación para profesores y especialistas, tratando de la estructura y niveles de esta formación, así como admisión, carrera, perfeccionamiento y actualización. Veamos dos de los principales artículos de la Ley 5.692 /71.

Artículo 29: La formación de profesores y especialistas para la enseñanza de 1° y 2° nivel será hecha en niveles que se eleven progresivamente, ajustándose a las diferencias culturales de cada región del país, y con la orientación que atienda a los objetivos específicos en cada grado, las características de las asignaturas, áreas de estudio o actividades y las etapas de desarrollo de los educandos.

Artículo 30 – Se exigirá como formación mínima para el ejercicio del magisterio:

a) en la enseñanza del 1° nivel, de 1° a 4° grado, habilitación específica de 2° nivel;

b) en la enseñanza del 1° nivel, de 1° a 8° grado, habilitación específica de grado superior, al nivel de pregrado representada por licenciatura de 1° nivel obtenida en curso de corta duración;

c) en toda la enseñanza de 1° y 2° nivel, habilitación específica obtenida en curso superior de pregrado correspondiente a licenciatura plena.

§ 1° - los profesores a que se refiere la letra "a" podrán enseñar en el 5° y 6° grado de la enseñanza de 1° nivel si su habilitación ha sido obtenida en cuatro series o en tres, mediante estudios adicionales correspondientes a un año lectivo que incluirán, cuando sea el caso, formación pedagógica.

§ 2° - los profesores a que se refiere la letra "b" podrán alcanzar, en el ejercicio del magisterio, el 2° grado de enseñanza del 2° nivel mediante estudios adicionales correspondientes en lo mínimo a un año lectivo.

Artículo 31 – las licenciaturas de 1° grado y los estudios adicionales referidos en el párrafo 2° del artículo anterior serán ministrados en las universidades y demás instituciones que mantengan cursos de duración plena.(BRASIL, 1971)

Analizando lo dispuesto en los artículos y párrafos, se puede considerar que la formación de profesores quedó estructurada en varios niveles, constituidos de la siguiente forma:

- Formación para el magisterio, con duración de tres años destinados a formar profesores para atender a los cuatro primeros grados de 1° nivel;
- Formación para el magisterio, con estudios adicionales destinados al profesor con una especificidad para atender a una determinada área de estudio del "núcleo común", es decir, las materias obligatorias en todo el territorio Nacional, pudiendo enseñar hasta el 6o grado del 1° nivel;
- Formación superior en licenciatura plena con 4 años de duración destinados a preparar profesores para las asignaturas que constituyen las diversas áreas de conocimientos, pudiendo enseñar en todo el 2° nivel conforme su formación.

Es necesario destacar que los dos primeros niveles de formación pasaron a ser ministrados por las antiguas Escuelas Normales que fueron descaracterizadas por la Ley 5.692/71, cuando la redujo a una habilitación de 2° nivel llamada "habilitación para el magisterio". La situación sobre la formación de profesores para los grados iniciales del primer nivel causó un cierto vacío de contenidos, porque la formación general no era adecuada y la formación pedagógica de poca consistencia, ya que no había articulación didáctica entre las asignaturas de "núcleo común" y las de la parte profesionalizadora, lo que en realidad no permitía una formación consistente para atender a este nivel de enseñanza.

Los objetivos principales de la reforma de la enseñanza de 1° y 2° nivel fueron proclamados, pero su realización no fue satisfactoria. Basta analizar

lo que preconizaba el Art. 1° de la Ley 5.692 /71 – "La enseñanza de 1° y 2° nivel tienen por objetivo general proporcionar al estudiante la formación necesaria para el desarrollo de sus potencialidades como elemento de autorrealización, calificación para el trabajo y preparación para el ejercicio consciente de la ciudadanía".

El alcance de este objetivo forzosamente exigía que las escuelas fueran reestructuradas en espacio físico y temporal, ya que la citada ley amplió la obligatoriedad escolar de 4 para 8 años de estudios, es decir, de 7 a 14 años, edad que debe comprender la enseñanza de 1er nivel. De esta forma, nuestra red educativa no fue ampliada para atender la demanda en las edades anteriormente citadas.

Las cuestiones relativas a la profesionalización también enfrentaron una serie de dificultades que pasaron desde la infraestructura de la red escolar hasta la preparación de profesores especializados para atender a una variedad de habilitaciones, que llevó a una baja cualificación de los concluyentes de la enseñanza del 2° nivel. Para tratar de minimizar el fracaso de la reforma, se aprobó la Ley N° 7.044 /82, que alteró el dispositivo de la Ley 5.692/71 sobre la profesionalización de 2° grado, de esta manera se modificó el objetivo general de este nivel de enseñanza y retiró la obligación a las escuelas de ofrecer forzosamente la profesionalización, así, retomó el énfasis para la formación general. La política educativa durante el período militar estuvo siempre aliada a una concepción "economicista", en la que la eficiencia y productividad se sobreponían a las cuestiones pedagógicas y sociales.

A mediados de la década del 1980, al final del período militar, el marco educativo brasileño mostraba una situación caótica. Basta analizar estos indicadores: "El 50% de niños repetían o eran excluidos a lo largo del 1er grado

del 1er nivel; el 30% de la población era analfabeta; el 23% de los profesores no tenían formación; el 30% de los niños estaban fuera de la escuela; 8 millones de niños que estudiaban en el 1° grado tenían más de 14 años". (SHIROMA, 2004, p. 44 ). Era clara la exclusión, repetición y distorsión grado/ edad, como también la falta de preocupación por la formación de profesores. Esto demuestra la urgente necesidad de cambios en todos los sectores y, principalmente, en la educación. Las fuerzas de la sociedad civil comienzan a reorganizarse y junto a los educadores discuten un proyecto educativo destinado a las necesidades de la mayoría de la sociedad y abierto para la construcción de la escuela pública de calidad.

### **1.2.3 Formación de profesores y políticas educativas en la última década del siglo XX e inicio del siglo XXI**

En 1985 se adopta el primer gobierno civil, tras 21 años de dictadura militar. En esa época, la sociedad esperaba cambios radicales en todos los sectores sociales, sin embargo las transformaciones no ocurrieron. El primer presidente civil, estaba preso al conservadurismo de forma civilizada, tratando de mantener las alianzas y dirigir el proceso político de forma que atendiese a las diversas corrientes políticas,. No se pretende discutir este asunto en su amplitud, sino en lo que se refiere a las políticas educativas, que fueron elaboradas para el período pos gobierno militar hasta los primeros años del nuevo siglo.

El proceso educativo ya contaba con un fuerte movimiento que se había iniciado en la década de 1980 y se intensificó hasta la década de 1990, en el que se congregaban entidades de cuño académico-científico que exigían una escuela pública de calidad, tomando como referencia el diagnóstico y el análisis crítico de la realidad brasileña en torno de la escuela básica, entre estas

entidades se destacan: "ANPED (Asociación Nacional de Investigación y Postgrado en Educación) creada en 1977; CEDES (Centro de Estudios Educación y Sociedad) constituido en 1978; ANDE (Asociación Nacional de Educación) fundada en 1979" (SAVIANI, 1997, p. 33). Estas entidades, además de la producción teórica-científica, también se movilizaron para organizar las Conferencias Brasileñas de Educación (CBEs), la primera fue realizada en 1980. Estas conferencias comenzaron a realizarse cada dos años, en ellas se discutían y se proponían temas importantes para la educación en el momento.

Cabe señalar también, que los sindicatos de todos los estados brasileños se articularon nacionalmente por la CNTE (Confederación Nacional de los Trabajadores de la Educación), ANDES (Asociación Nacional de Docentes de Enseñanza Superior). Todas estas iniciativas fueron fructíferas tanto a nivel nacional como a nivel estatal, influenciando estados y municipios que ya intentaban implantar una gestión democrática con políticas educativas orientadas para el interés popular, con especial atención a la educación de los niños, jóvenes y adultos, que necesitaban un proyecto educativo amplio que pudiese vencer el analfabetismo, realizar la universalización de la escuela pública y la formación de un alumno crítico. En esta perspectiva, es necesario considerar algunas preocupaciones como: acceso y predominio del estudiante en la escuela; reducción de las distorsiones edad/grado; programas de asistencia al alumno, incluyendo merienda escolar, transporte, material didáctico; reducción del número de alumnos en el aula; equipamiento de las instalaciones escolares, cambios en los contenidos de la enseñanza y en las concepciones curriculares y sólida formación de profesores.

Todos estos indicadores que constituyen obstáculos en el proceso de desarrollo educativo necesitaban también una gestión democratizada, no sólo a

nivel del sistema educativo, sino también de la escuela, incluyendo la transparencia de sus acciones, descentralización administrativa y pedagógica, participación de todos los sectores de la escuela, constituyendo, así, mecanismos para la aplicación y cumplimiento de las políticas educativas más democráticas como: elecciones directas para dirigentes de instituciones de enseñanza, comisiones estatales y municipales de educación autónomas, las juntas escolares que, en conjunto, representarían instrumentos de gestión democrática del sistema y de las instituciones escolares.

En esta línea de pensamiento y reivindicando cambios, se defiende la exclusividad de recursos para la escuela pública y la transparencia del sistema de financiación. Lógicamente, todos estos indicadores culminaron con la propuesta de ampliación de la escolaridad obligatoria, extendiéndose para la educación infantil, guarderías y pre-escuelas. Se sabe que las contribuciones provenientes de las entidades de clase de movimientos sociales y de las acciones de los educadores representaron un gran avance y contribuyeron, también, como voces presentes en la Asamblea Nacional Constituyente, que elaboró la nueva carta magna, promulgada en 1988, donde se incorporaron, en el capítulo referente a la educación, las propuestas de la comunidad educativa.

En este contexto de cambios, la comunidad educativa exige que se modifique la estructura de la educación nacional, iniciándose, así, el debate sobre el proyecto de la nueva Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional. La Ley N° 9.394 del 20 de diciembre de 1996, introdujo importantes cambios en la educación escolar completa, gracias a la participación de la sociedad civil y entidades representativas de distintos sectores que hicieron parte del Foro Nacional en Defensa de la Escuela Pública, en el que se garantizó el mantenimiento de dispositivos que pretendían ampliar los derechos de la

educación para la población Brasileña. La Ley en cuestión, establece directrices y bases de la educación nacional, presenta innovaciones y una nueva concepción de la educación básica que está expresa en el artículo 1° de la Ley 9.394 /96: "la educación abarca los procesos formativos que se desarrollan en la vida familiar, en la convivencia humana, en el trabajo, en las instituciones de enseñanza e investigación, en los movimientos sociales y organizaciones de la sociedad civil y en las manifestaciones culturales" LDB (N° 9. 394/1996,p 182 ).

Se percibe que el alcance de este entendimiento sobre educación va más allá de los límites conceptuales e institucionales, proyecta una nueva dimensión para la formación del hombre y garantiza una mayor comprensión de la función social de la educación y su vinculación con el mundo del trabajo, la práctica social que conduce a la participación crítica para la construcción y experiencia de la ciudadanía. La Ley presenta avances y también ciertas omisiones que no caben discutir aquí, pues debemos recordar que una ley no representa la organización práctica de las instituciones educativas y escolares, sino la integración convergente en el proceso de movilización de las diferentes posibilidades que permitan construir un sistema nacional de educación que garantice a todos el acceso y conclusión de la educación básica

La nueva Ley fue estructurada en nueve títulos denominados;

Título I – De la Educación; Título II – De los Principios y Propósitos de la Educación Básica; Título III – Del Derecho a la Educación y del Deber de Educar; Título IV – De la Organización de la Educación Nacional; Título V – De los Niveles y de las Modalidades de Educación y Enseñanza; Título VI – De los Profesionales de la Educación; Título VII – De los Recursos Financieros; Título VIII – De las Disposiciones Generales; Título IX – De las Disposiciones Transitorias (BRASIL, LDB N° 9.394 /96, p.182 ).

En este estudio serán hechas consideraciones sobre los niveles de escolaridad y de los profesionales de la educación. Con la nueva estructura legal



la composición de los niveles de escolaridad en el Brasil, pasa a tener la siguiente composición:

"La educación escolar consiste: I – Educación Básica, formada por educación infantil, enseñanza primaria y media II - Educación Superior".

La educación infantil comprende la 1ª etapa de la educación escolar completa destinada a atender a niños de 0 a 6 años y deberá ofrecerse en guarderías u organismos equivalentes, hasta los tres años de edad y de 4 a 6 años de edad en pre-escuelas. Este nivel de escolaridad considera el desarrollo integral del niño en los aspectos físico, psicológico, intelectual y social, sumados a la dimensión pedagógica objetivando su crecimiento multidimensional. Es importante destacar que, por primera vez, la legislación de la enseñanza estipula sobre este nivel de enseñanza de forma específica, inclusive determinando responsabilidad institucional.

La Enseñanza Fundamental que, en la anterior estructura jurídica, se denominaba enseñanza de 1 nivel, permanece con duración de 8 años y debe ser obligatoria y gratuita, teniendo la escuela pública como lugar para el desarrollo de las capacidades del educando, para aprender y dominar completamente diferentes idiomas, y para comprender el entorno natural, social y político en el cual esta inserto. Cabe señalar la importancia dada a la función social de la educación en este nivel de enseñanza, ya que, anteriormente, ésta era obligatoria, pero establecida entre 7 y 14 años. En este nuevo entendimiento, la Ley garantizó la obligatoriedad para el nivel de Enseñanza Fundamental independiente de la edad. De esta forma, se garantiza la democratización de la educación y se intenta corregir una grave distorsión en relación al servicio escolar de millones de jóvenes que se encuentran fuera de la escuela.

Actualmente, la Enseñanza Fundamental ha sido ampliada hasta los 9 años por la Ley N° 11.274 /2006, que modificó los artículos 29, 30, 32 y 87 de la Ley 9.394 /96, con el objetivo de conceder el acceso a la escuela a los niños de 6 años de edad. Con la modificación, además del acceso anticipado, se concedió mayor elasticidad temporal en el proceso de aprendizaje de los niños.

La Enseñanza Media, nueva nomenclatura de la Enseñanza de 2° nivel, por la legislación actual representa la última etapa de la Educación Básica y tiene duración mínima de tres años. Este nivel de escolaridad es fundamental en el proceso educativo de los jóvenes que se encuentran en la etapa de transición entre la adolescencia y la fase adulta, necesitando de apoyo para estructurar sus ideas, relaciones personales y sociales para construir su espacio como ser personal y colectivo.

La Enseñanza Media tiene la función de contribuir para consolidar los conocimientos adquiridos anteriormente, que fundamente la comprensión de las ciencias, de las artes, de las letras y de otros eventos culturales. Este nivel de enseñanza ha buscado una identidad, pero ha oscilado entre la función de preparatorio para la universidad y atender al mercado de trabajo o la mera capacitación de habilidades, como ya se ha mencionado en las legislaciones anteriores.

De hecho, ha buscado superar estos obstáculos. La nueva Ley protege el carácter unitario como propuesta de la educación general, que permita la continuación de los estudios y que pueda también encaminar para el ejercicio de profesiones técnicas. No se pretende discutir el mérito de estas cuestiones, porque la ley posee un capítulo dedicado a la educación profesional.

La Enseñanza Superior pasa a ser regulada por la nueva LDB que dedica un capítulo a este nivel de enseñanza, donde establece finalidades que

envuelven las diferentes áreas del conocimiento, con el objetivo de desarrollar el pensamiento reflexivo, incentivando la investigación científica para utilizar las ciencias y las tecnologías como instrumentos de difusión de diferentes procesos del conocimiento y la producción de nuevos saberes, que puedan suscitar el permanente perfeccionamiento humano y permitan la participación y la conquista de innovaciones científicas y tecnológicas generadas en las instituciones de enseñanza superior.

La nueva estructura de la Enseñanza Superior abarca grados y programas conforme el artículo 44 de la Ley 9.394 /1996.

- I – Cursos secuenciales por campo de saber, de diferentes niveles de alcance, abierto a los candidatos que reúnan los requisitos establecidos por las instituciones de enseñanza;
- II – de pregrado, abierto a los candidatos que han terminado la enseñanza media o equivalente y hayan sido clasificados en proceso selectivo;
- III – de post-grado, comprendiendo programas de maestría y doctorado, cursos de especialización, capacitación y otros, abierto a candidatos diplomados en cursos de pregrado y que atiendan los requisitos de las instituciones de enseñanza;
- IV – de extensión, abiertos a candidatos que cumplan los requisitos establecidos en cada caso por las instituciones de enseñanza. (LDB N° 9.394 /1996).

Es importante destacar que esta organización académica se presenta diversificada y podrá ser ofrecida en instituciones con otro formato, lo que no fue explicado en el texto legal, sino por la fuerza del decreto 2.306/97, que reglamentó la LDB, en lo que respecto al sistema de enseñanza federal, que preveía la organización de la educación superior bajo la forma de universidades, centros universitarios, facultades integradas, facultades e institutos superiores o escuelas superiores.

Entre los diversos cambios realizados por la LDB para la Enseñanza Superior, uno se refiere al proceso de selección para el ingreso en los cursos de pregrado, ya que el examen de admisión deja de ser la única alternativa existente

y se pasan a utilizar otros métodos de selección tales como: pruebas durante la enseñanza media, PSG (Proceso de Selección Gradual) y ENEM (Examen Nacional de la Enseñanza Media) entre otros, que son definidos por las instituciones de enseñanza superior.

La ley en cuestión garantiza la autonomía para que las universidades organicen y extingan cursos y programas, fijen currículos, siempre que cumplan las directrices generales pertinentes, entre otras atribuciones de carácter didáctico-científico, para que apliquen planes de inversión, administren ingresos y firmen convenios con el sector privado. Esto constituye concesión de servicios lucrativos, pero el estado mantiene el control de esas organizaciones, mediante la evaluación de carácter interno y externo de forma institucionalizada.

#### **1.2.4 Profesionales de la educación y la LDB - Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional**

La formación de profesionales de la educación fue tratada por la Ley actual en un capítulo que establece el propósito, los fundamentos y los niveles de esta formación, así como los locales donde deben ocurrir las diferentes modalidades de profesionalización docente para atender la Educación Básica y Enseñanza Superior.

Considerando los niveles y modalidades de educación y enseñanza, la Ley 9.394 /96 establece en los artículos 61 a 67, las disposiciones que tienen por objetivo atender la formación del educador y las necesidades de aprendizaje del educando en sus diferentes etapas de desarrollo, tratando de establecer una relación entre la teoría y la práctica como elementos interdependientes que impregnan el contexto de las acciones de enseñar y aprender.

La formación de profesores con la legislación actual pasa a tener una estructura conforme definen los artículos:

Artículo 62 – La formación de profesores para actuar en la educación básica se hará a nivel superior, en cursos de licenciatura, de pregrado, en universidades e institutos superiores de educación, admitida como formación mínima para el ejercicio del magisterio en educación infantil y en los cuatro primeros grados de la educación primaria, la ofrecida en el nivel secundario en la modalidad normal.

Artículo 64 – La formación de profesionales de la educación para la administración, planificación, inspección, supervisión y orientación educativa será hecha en cursos de pregrado en pedagogía, o en el nivel de post-grado, a criterio de la institución de enseñanza, garantizada, en esta formación, la base común nacional.

Artículo 66: La preparación para el ejercicio del magisterio superior se hará a nivel de post-grado, principalmente en programas de maestría y doctorado. (LDB N° 9.394 /1996).

En los cambios realizados por la legislación, en lo que se refiere a la formación de profesores, merecen que se hagan consideraciones en relación a la formación mínima para el ejercicio del magisterio en Educación Infantil y grados iniciales de la Enseñanza Fundamental, en la modalidad normal. Pues indica para la reorganización de la antigua Escuela Normal que había sido desestructurada por la Ley 5.692 /71 que la transformó en una nueva habilitación de 2° nivel para el magisterio. En esta nueva estructuración, ésta es admitida como formación mínima para el ejercicio de la docencia en el nivel antes mencionado.

No podemos ignorar la importancia de este locus de formación de profesores, sin embargo, teniendo en cuenta el alcance del concepto de educación básica propuesto por la misma legislación y, además, la complejidad del desarrollo infantil, es necesario que los profesionales que atiendan este nivel de escolaridad, estén preparados con mayor conocimiento teórico-científico y metodológico, que garanticen una atención satisfactoria para el educando de este rango de edad. La Ley, en su artículo 87, que instituye la "Década de la Educación", (1999-2007) en el párrafo 4° de este mismo artículo, establece que

hasta finales de la Década de Educación sólo serán admitidos profesores graduados (habilitados) a nivel superior, o formados por entrenamiento en el servicio.

En 2007, se completó la Década de la Educación y la situación de ciertas regiones del Brasil aún permanecen sin atención, tanto en la escolarización como en la carencia de profesionales habilitados para el ejercicio de la docencia. Esta situación que la ley consideró como una emergencia y temporal no puede volverse permanente. El sistema necesita desarrollar políticas para la formación de profesores que atiendan las demandas de las regiones poco desarrolladas y consideradas muy pobres, para que puedan ofrecer condiciones para superar este atraso, y no permitir que este estado de inseguridad contribuya a la desprofesionalización del magisterio.

Todavía en el locus formación docente, la legislación abre posibilidades para la creación de los Institutos Superiores de Educación (ISE).

Los Institutos Superiores de Educación mantendrán:

I – cursos formadores de profesionales para la educación Básica, incluido el curso normal superior, destinado a la formación de docentes para la educación infantil y para los primeros grados de la enseñanza fundamental;

II – programas de formación pedagógica para portadores de diplomas de educación superior que quieran dedicarse a la educación Básica;

III – programas de educación continua para profesores de educación de los diversos niveles. (BRASIL, Ley 9.394 /1996 Artículo 63).

Al respecto de los ISE, su creación fue muy criticada por toda la clase de educadores que han luchado durante toda la historia para que la formación de estos profesionales sea impartida en las universidades, donde es posible la fecundidad del diálogo entre los diversos saberes producidos por las investigaciones en las universidades, algo que en la propuesta de los institutos no es posible que suceda, ya que son solamente instituciones de enseñanza. La flexibilización de la Ley sobre programas de formación pedagógica para

profesionales diplomados en la Educación Superior en los ISE es también una cuestión controvertida, puesto que ya se aplicaba en las facultades de educación y centros de educación intra-universitarios que formaba profesores para actuar en la educación profesionalizadora.

Cabe, también, recordar que la Ley permite que la escuela sea espacio de formación continua, donde es posible construir una nueva identidad que se haga efectiva en el local de trabajo y de forma colectiva. En general, las modificaciones introducidas por fuerza de la Ley también proporcionó una disminución del tiempo de la formación docente.

La organización de los profesionales de enseñanza es esencial para que se materialicen las dimensiones laboral, política, sindical y técnico-científica, ésta última envuelve la producción de conocimientos en las áreas pedagógicas, así como en los diferentes campos del saber. Delante de esta organización amplia, fue posible el florecimiento de diferentes entidades de la clase de trabajadores en la educación, producciones científicas y propuestas legales que han contribuido para el debate sobre la formación docente y también proponer alternativas para lograr la calidad deseada de la Educación Básica y Superior.

La LDB presenta avances y retrocesos. Algunos de sus dispositivos necesitan ser revisados, principalmente en lo que se refiere a la formación de profesores, a la certificación y a la titulación, que son refrendadas desde el punto de vista oficial. Esto se convierte en la práctica del mundo real, en una posibilidad de vencer la distancia que existe entre lo prescrito y lo ejecutado.

Se sabe que la implantación de una ley exige adaptación y normas para que sus objetivos y propósitos sean de hecho alcanzados. Entre el conjunto de medidas adoptadas en la legislación y el contexto actual se destacan el PNE (Plan Nacional de Educación), los PCNs (Parámetros Curriculares Nacionales),

las Directrices Curriculares Nacionales (DCN), el Sistema Nacional de Evaluación de la Educación Básica (SAEB), el Fondo Nacional de Mantenimiento y Desarrollo de la Enseñanza Fundamental (FUNDEF) y de Valoración del Magisterio. Todas estas medidas constituyen un proceso institucional normativo y pedagógico para mejorar la calidad de la Educación Básica y la reducción de los niveles de repetición y distorsión edad/grado, así como la calidad del aprendizaje que se imparte en la escuela. En esta perspectiva, es importante destacar algunos objetivos trazados por el PNE – Plan Nacional de Educación, que se ocupa de todos los niveles y modalidades de la enseñanza. Fue la primera en transformarse en ley por exigencia de la Constitución Federal de 1988 (Art. 214) y LDB/1996 (Art. 87 Párrafo 1°).

La ley establece el Plan Nacional de Educación, de duración plurianual, destinado a la articulación y al desarrollo de la enseñanza en sus diversos niveles y a la integración de las acciones del poder público que conduzcan a:

- I - erradicación del analfabetismo;
  - II- universalización del atendimento escolar;
  - III- mejorar la calidad de la enseñanza;
  - IV- formación para el trabajo;
  - V - promoción humanista, científica y tecnológica del país.
- (BRASIL, LDB 9394/96/Art.87-91)

El Plan Nacional de Educación (en adelante PNE) actual fue aprobado por el Congreso Nacional, por medio de la Ley 10.172 del 9 de Enero de 2001, con duración de 10 años, por lo tanto 2001-2010. El mismo debería evaluarse periódicamente por el poder legislativo y acompañado por la sociedad civil organizada. La determinación del plazo de diez años para el PNE tiene como finalidad garantizar la continuidad de las políticas educativas independiente del gobierno, es decir, caracterizarse como plan estatal "para que sus objetivos y metas sean logrados, asumiendo el compromiso de exigir la cobranza de las



metas propuestas con relación a sus límites, acompañamiento de la ejecución, participación y el desarrollo de la sociedad, para que la educación sea un instrumento para promover la inclusión social, la producción científica y tecnológica y el desarrollo personal y social del pueblo brasileño.

El Plan Nacional de Educación entra en vigor apoyado por principios constitucionales y determinación de la LDB y establece las siguientes normas:

- a) la elevación global del nivel de escolaridad de la población;
- b) mejorar la calidad de enseñanza en todos los niveles;
- c) la reducción de las desigualdades sociales y regionales en lo que se refiere al acceso a la escuela pública y la permanencia con suceso en ésta;
- d) la democratización de la gestión de la enseñanza pública en los establecimientos oficiales obedeciendo los principios de la participación de los profesionales de la educación en la elaboración del proyecto pedagógico de la escuela y de la participación de la comunidad escolar y local en los consejos escolares y equivalentes (PNE, Ley nº 10.172/2001)

El PNE es un instrumento de política educativa que se ocupa de los diferentes niveles y métodos de enseñanza, financiación y gestión, acompañamiento y evaluación del plan y magisterio de la Educación Básica. En este estudio, serán hechas consideraciones sólo del último ítem por ser el foco principal de este trabajo.

Considerando que uno de los principales objetivos del PNE es mejorar la calidad de la enseñanza, ésta sólo podrá ser alcanzada si fuesen promovidas condiciones para efectuar la valorización del magisterio, lo que exige una política educativa que garantice al mismo tiempo a los profesores una formación profesional inicial de calidad, condiciones de trabajo, salarios, carrera y formación continua. Estas condiciones son fundamentales para que haya una mayor y mejor formación de profesionales del magisterio en condiciones de ejecutar tareas docentes con entusiasmo, dedicación, compromiso y confianza en los resultados del trabajo pedagógico.

En esta perspectiva, el profesional de la docencia será capaz de vislumbrar su auto-crecimiento así como la continuidad de su proceso de formación. Dadas las exigencias y desafíos en el campo de la educación, es necesario que estos profesionales sean cada vez más cualificados y permanentemente actualizados desde la Educación Infantil hasta la Educación Superior, lo que en la práctica no depende apenas de una cuestión simplemente técnica de oferta de un mayor número de cursos de formación inicial y cualificación en el trabajo, sino también depende del mantenimiento de una red de enseñanza que permita a los buenos profesionales del magisterio, salarios dignos y perspectivas de carrera en constante progresión por el desempeño profesional y no por tiempo de trabajo.

Es importante destacar que el PNE también presenta metas relativas para la mejoría de las escuelas en cuanto a la Infra-estructura, espacio físico, materiales pedagógicos, recursos tecnológicos y la participación de los profesionales de la educación en la elaboración del proyecto pedagógico de la escuela, consejos escolares, entre otros medios posibles de participación de la comunidad escolar.

La cualificación del personal docente es un requisito indispensable para mejorar la calidad de la educación, puesto que los avances científicos y tecnológicos exigen cada día más un alto nivel de conocimientos de estos profesionales para garantizar el acceso a las actividades productivas y para tener un mejor nivel de vida, esto implica un proceso educativo que sólo se efectuará con la participación de profesores calificados y valorizados como profesionales que tienen un papel decisivo en el proceso de desarrollo técnico-científico y cultural del país. La implantación de políticas públicas de formación de profesores previstas por el PNE (2001) señala para los siguientes requisitos:

- Una formación profesional que garantice el desarrollo de la persona del educador como ciudadano y profesional, el dominio de los conocimientos objeto de trabajo con los alumnos y de los métodos pedagógicos que promuevan el aprendizaje;
- Un sistema de educación continua que permita al profesor un crecimiento constante de su dominio sobre la cultura letrada, dentro de una visión crítica y de la perspectiva de un nuevo humanismo;
- Tiempo de trabajo organizado de acuerdo con el trabajo de los alumnos, concentrado en un único establecimiento de enseñanza y que incluya el tiempo necesario para las actividades complementarias al trabajo en el aula ;
- Salario decente, competitivo, en el mercado de trabajo, con otras ocupaciones que requieren nivel equivalente de formación;
- Compromiso social y político del magisterio.

Todos estos requisitos constituyen un gran desafío para el sistema y también para los profesores, puesto que es esencial la congregación de las fuerzas que emanan del sistema para garantizar condiciones adecuadas de formación, trabajo y remuneración, y por parte de los profesores, un buen desempeño profesional centrado en el compromiso al lado del alumno que está en proceso de formación, en el que el aprendizaje es fundamental para que dicho alumno pueda participar como ciudadano de un contexto social más amplio.

Se sabe que la formación inicial de profesores todavía enfrenta una grave dicotomía entre teoría y práctica, o sea, existe un distanciamiento entre la formación pedagógica y la formación en el campo de conocimientos específicos que serán trabajados en aula. Esta situación ha constituido uno de los puntos de

estrangulamiento del proceso de profesionalización docente que presenta fragilidad de orden institucional y también de operatividad metodológica. A lo largo de la historia se ha intentado vencer este problema. El (PNE 2001), presenta directrices para la formación de profesores en todos los niveles, cuyos principios son los siguientes:

- a) La sólida formación teórica en los contenidos específicos a ser enseñados en la educación básica, así como en los contenidos específicamente pedagógicos;
- b) Amplia formación cultural;
- c) Actividad docente como foco formativo;
- d) Contacto con la realidad escolar desde el comienzo hasta el final del curso, integrando la teoría a la práctica pedagógica;
- e) Investigación como principio formativo;**
- f) Dominio de las nuevas tecnologías de comunicación, información y capacidad para integrarlas a la práctica del magisterio;
- g) Análisis de los temas actuales de la sociedad, cultura y economía;
- h) Inclusión de las cuestiones relativas a la educación de los alumnos con necesidades especiales y las cuestiones de género y etnia en los programas de formación;
- i) Trabajo colectivo interdisciplinar;
- j) Experiencia durante el curso de formación de gestión democrática de la enseñanza;
- k) Desarrollo del compromiso social y político del magisterio;
- l) Conocimiento y aplicación de las directrices curriculares nacionales de los niveles y modalidades de la educación básica.(PNE 2001,p.156)

Analizando los principios propuestos anteriormente para la formación de profesores, se percibe la amplitud y la complejidad,, puesto que estos presentan las múltiples dimensiones de la formación de profesores, además de resaltar la necesidad de la inclusión social de todos los sujetos del proceso educativo, mediante la reflexión sobre la práctica educativa y la búsqueda permanente de perfeccionamiento técnico-científico, ético, sociopolítico y cultural.

Cabe recordar que el PNE también pone en relieve la necesidad y la importancia de la formación continua de profesores como una estrategia para mejorar la educación, así como la apertura de nuevos horizontes en la actuación profesional de los docentes, que tendrán apoyo de las instituciones de enseñanza superior en la ejecución de programas permanentes de actualización

para los profesores en ejercicio en las escuelas públicas de las distintas esferas las cuales deberán garantizar la formación continua de los profesionales de la educación.

Los objetivos del PNE en materia de formación de los profesores deberán ser implantados gradualmente, tomando como referencia las necesidades diagnosticadas en cada nivel de escolaridad y también en la distribución de funciones docentes por nivel de formación en todo el país. Considerando la importancia y la complejidad del PNE, es necesario establecer mecanismos de acompañamiento y evaluación que permitan hacer ajustes, adaptaciones y correcciones a la realidad de las diferentes regiones brasileñas, dado que los estados y municipios deberán elaborar sus planes para la educación en consonancia con el Plan Nacional para que los objetivos y directrices estén integrados y articulados de tal forma que las acciones de las tres esferas puedan alcanzar los objetivos establecidos.

Brasil llega al siglo XXI enfrentando todavía grandes problemas en todas las áreas. En la educación se continúa buscando llegar a la meta de la universalización de la educación Básica, la elevación del nivel promedio de escolaridad de los brasileños y el rescate de la calidad social de la educación en todos los niveles. La política educativa del gobierno federal, que está en curso, trae una nueva propuesta para la educación, ya que el presidente brasileño viene de las clases populares, lo que lleva para una nueva posibilidad en la historia de la educación brasileña, ya que el programa de este gobierno se refiere a la educación como prioridad y, de esta manera, expresa: "Pensar en la educación como una acción relevante en la transformación de la realidad económica y social del pueblo brasileño es pensar en una escuela del tamaño del Brasil" (programa del PT, 2002 p. 7 ).

En esta perspectiva, el actual gobierno trazó tres principales directrices que son:” democratización del acceso y garantía de permanencia; calidad social de la educación; instauración del régimen de colaboración y de la democratización de la gestión.” (LIBÂNEO, 2003 p. 209). Para lograr estas directrices y, en el caso de la primera, se destacan las siguientes medidas:

- No sólo construir nuevas escuelas, sino garantizar una atención verdadera y viable, principalmente en la zona rural;
- Ampliar y garantizar la atención;
- Utilizar diferentes alternativas que garanticen, articuladamente, desde servicio de transporte hasta la gestión participativa y democrática en la vida escolar.

Con relación a la directriz, calidad social de la educación, será traducida en la oferta de educación escolar y de otras modalidades de formación para todos, donde la excelencia y los intereses de la población serán la meta principal de las acciones educativas. Es importante destacar que el concepto de calidad social, que deberá traspasarse hacia las políticas educativas, tiene como objetivo la inclusión social, y debe darse mediante una participación de la comunidad escolar, especialistas, intelectuales e investigadores del área, por último, deberá contar con la participación de todos aquéllos envueltos en el proceso formativo.

En esta perspectiva, se quiere evitar la evasión, reorganizar los tiempos y espacios escolares a partir de una estructura que evite la exclusión de los niños, jóvenes y adultos, buscando privilegiar las experiencias vividas por los estudiantes como un elemento fundamental en la organización y la producción de conocimientos. Se sabe que la viabilidad de estas acciones pasa por la

valorización profesional de los docentes, que en la propuesta del nuevo gobierno deberá comenzar con la participación de éstos, desde la escuela, hasta instancias más elevadas del proceso de formación; así se destaca:

La valoración profesional de los docentes se dará junto con la valoración del proyecto político de las escuelas, ya que el proyecto de la escuela pasa a ser referencia para la progresión funcional basada en la experiencia y en el desempeño de los compromisos de ese proyecto. Será incentivada la creación de centros de formación permanente y de perfeccionamiento de los profesionales de la educación, por estados o regiones, articulados con las universidades y con los sistemas de educación básica. Se incentivará también la publicación de trabajos, investigaciones, análisis y descripción de experiencias pedagógicas bien sucedidas de autoría de los profesionales de la educación básica. (LIBÂNEO 2003, p. 211).

El régimen de colaboración y gestión democrática es una de las directrices del nuevo gobierno, que también está dispuesto en la LDB vigente, que establece el régimen de colaboración entre las esferas administrativas. Para la ejecución de este dispositivo legal, las políticas educativas del actual gobierno establecen propuestas en este sentido, que son:

- a) Instituir el sistema nacional de educación normativo y deliberativo, para articular las acciones educativas de la unión de los estados y municipios;
- b) Crear el Foro Nacional de Educación para proponer, evaluar y acompañar la aplicación del Plan Nacional y sus similares en cada esfera administrativa;
- c) establecer los foros, los consejos y las instancias de la educación, buscando, siempre que sea posible, acciones integradas para evitar la fragmentación y la dispersión de recursos y esfuerzos;
- d) estimular la instalación de procesos constituyentes escolares, así como el presupuesto participativo en las esferas de gobierno y en las unidades escolares;
- e) establecer normas de aplicación de los recursos federales, estatales y municipales, con base en la definición de un costo-calidad por alumno;
- f) instituir el Fondo de Mantenimiento y Desarrollo de la Educación Básica (FUNDEB). (LIBÂNEO, 2003, p. 211 -212).

La última propuesta incluida, referente al FUNDEB, pretende sustituir al FUNDEF, (Fondo de Desarrollo de la Enseñanza Fundamental y de Valoración del Magisterio) que estaba volcado sólo para el funcionamiento de un nivel de

enseñanza, mientras que el FUNDEB incluye toda la educación Básica – fundamental y media y la Educación de jóvenes y adultos.

El FUNDEB es un fondo estatal compuesto por impuestos y transferencias estatales y municipales y de los ya instituidos constitucionalmente que serán distribuidos en el ámbito de cada unidad de la federación, entre el estado y los municipios de acuerdo con el número de alumnos matriculados. Cabe a la Unión la complementación financiera a los estados en que el costo alumno per capita sea inferior al que fue estipulado a nivel nacional.

El proceso de discusión, negociación y reglamento del FUNDEB contó con la participación de representantes de diversos órganos, cuya intención fue aprobar una propuesta que realmente garantice el crecimiento y el desarrollo de la educación con equidad social para todo el país. Actualmente, el FUNDEB ya es una realidad, inicialmente instituido por medida provisional del Poder Ejecutivo bajo el N° 339 del 28 de diciembre de 2006, y transformado en ley N° 11494 del 20 de Junio de 2007.

Se considera que el FUNDEB es un gran avance para la educación básica, ya que su propuesta incluye a todos los alumnos matriculados en los diferentes niveles de enseñanza y también amplía el número de vacantes para atender a los que aún están fuera de la escuela, además establece la valorización de los profesionales de la docencia con la implantación de un piso salarial nacional, y considera que todos los que trabajan en la escuela son trabajadores de la educación.

Las propuestas establecidas por el actual gobierno incluyen los diferentes niveles y modalidades de educación vigentes en el país y presentan para todas éstas políticas que abarcan las cuestiones del financiamiento, padrón de calidad social, ampliación y mantenimiento del acceso, la gestión democrática



y participativa, así como diferentes programas de formación técnica-política y cultural.

A lo largo de este estudio se buscó presentar el escenario de las políticas educativas y de la organización escolar en torno de las disposiciones legales y de la institucionalización escolar en el país, así como las políticas de formación de los educadores que siempre estuvieron en la pauta de los debates y también en el centro de los indicadores de una mejor calidad para la educación del país. Sin embargo, los objetivos y las directrices proclamadas en la legislación no siempre son realizados, estamos siempre conviviendo con el llamado "Brasil legal y Brasil real". Lo mismo se puede decir sobre la formación de profesores, que desde la primera legislación, oriunda del imperio, ya establecía la importancia y la necesidad de una sólida formación, capaz de proporcionar a estos profesionales trabajo y condiciones para una vida digna, para que los objetivos proclamados sean también los vividos por todos los que hacen que se lleve a cabo el desarrollo educativo en el país.

Las demandas del siglo XXI exigen que las políticas educativas sean elaboradas y ejecutadas con una dimensionalidad de principios éticos, políticos, culturales y pedagógicos. En esta perspectiva, es necesario innovar, inventar, crear y recrear el proceso educativo, mediante procedimientos inéditos que utilicen como herramienta básica las potencialidades del educando y educador para enfrentar situaciones nuevas, resolver los problemas y buscar alternativas. Y, en este caso, cabe destacar la enseñanza con base en la "investigación", que permite dinamizar la unidad teórico-práctica y potenciar el desempeño de profesores y alumnos para enfrentar los desafíos a ser innovados en el proceso de enseñar y aprender.

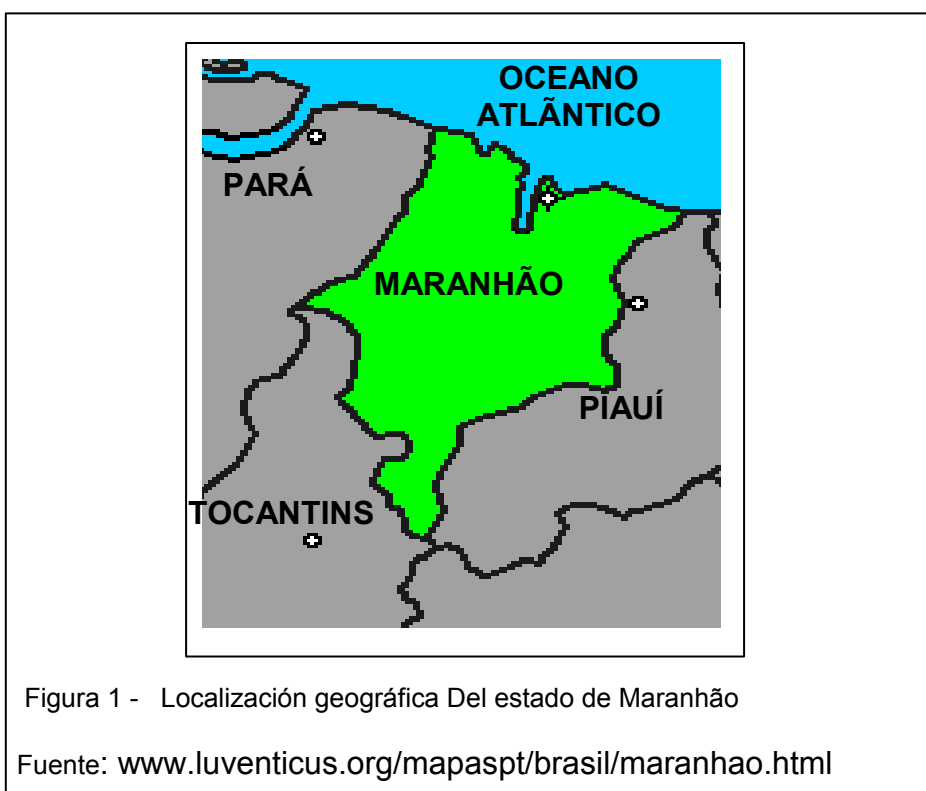
### 1.3. LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA MEDIA EN SÃO LUIS

#### MARANHÃO

##### 1.3.1 El Estado de Maranhão

Maranhão es una de las 27 unidades federales del Brasil y uno de los nueve estados de la región noreste. Está localizado en el oeste de la región Noreste y limita al Sur/Suroeste con el estado de Tocantins (1.060 km); al norte con el Océano Atlántico (640 km); al Este/Sureste con el estado de Piauí (1.365 km) y al Oeste con el estado de Pará (798 km) .

Maranhão es una de las 27 unidades federales del Brasil y uno de los nueve estados de la región noreste. Está localizado en el oeste de la región Noreste y limita al Sur/Suroeste con el estado de Tocantins (1.060 km); al norte con el Océano Atlántico (640 km); al Este/Sureste con el estado de Piauí (1.365 km) y al Oeste con el estado de Pará (798 km)



Se encuentra geográficamente localizado entre los paralelos 1° 02' 30" y 10° 15' 43" de latitud Sur; y los meridianos 41° 49' 11" y 48° 45' 24" de longitud Oeste. Abarca un área de 331.983 km<sup>2</sup> (IBGE/2008), es el octavo mayor estado del país y el segundo del Noreste.

Posee un litoral de 640 km de longitud, siendo el segundo más extenso de Brasil y de la Región; su plataforma continental alcanza 21.504 millas cuadradas.

Su posición geográfica, le ofrece grandes ventajas con relación al comercio internacional. Su capital está localizada estratégicamente, lo que le garantiza un privilegiado y favorable acceso a los grandes mercados internacionales en lo que se refiere al consumo, importación y exportación. Es el único estado de la región que tiene parte de su área cubierta por la Selva Amazónica y que presenta importantes áreas de protección ambiental.

La actividad económica del Estado se basa en la pecuaria, la industria, el comercio, el turismo y la agricultura, destacándose esta última como la actividad que asume el papel más relevante en la economía maranhense. A pesar de esta significativa representación para la economía, la agricultura maranhense no posee un gran desarrollo debido a la baja productividad y por ser una actividad de subsistencia. Esta baja productividad se debe a la utilización de técnicas rudimentarias de trabajo como; rotación de la tierra, energía humana y energía animal. Así como las prácticas utilizadas para la demarcación, preparación y utilización del espacio cultivado con una técnica llamada rosa, la cual lleva implícito derrumbes y quemas.

La pecuaria marañense es aún del tipo extensiva. En los últimos años ha mejorado esta situación y ya se perciben indicios de una pecuaria más intensiva donde el rebaño es criado en áreas cercadas, pastos cuidados y una

asistencia técnica y sanitaria que posibilita el aumento de la calidad y de la producción de carne y leche de este sector.

La producción pecuarista cuenta también con rebaños bubalinos, suinos, caprinos, bovinos, equinos, aves y otros, aunque no son representativos en la economía marañense, pues su producción está desarrollada por pequeños productores dirigida principalmente para el consumo familiar. Las aves son un buen potencial económico. La gallina, principalmente, tiene un importante papel en la alimentación del trabajador urbano de baja renta, pues los bajos costos han proporcionado la reducción de los precios con relación a otras fuentes.

La economía marañense cuenta también con un potencial extractivista animal y vegetal, pues, es constituida de diferentes biomasas, formaciones litorales, estuarios, campos inundables, lagos, formaciones forestales y cocales que muestran la gran diversidad de especies de la fauna y la flora marañense, a lo que contribuyen las condiciones ambientales y la productividad de los ecosistemas.

El litoral marañense es bastante favorable a la pesca debido a su extensión, a la gran plataforma continental, a los estuarios fluviales, a las mareas y a las corrientes marinas. Todos los municipios costeros practican la pesca cerca de la costa con barco a remo y pequeñas embarcaciones. Cabe destacar la producción de moluscos como: camarón, cangrejo y langosta, sobresaliendo Marañao en relación a los demás estados del Noreste.

En el campo del extractivismo vegetal, la economía marañense cuenta con la extracción de Babaçú, jaborandi, madera de ley, açai, burití, entre otros, siendo el babaçú, considerado la mayor riqueza del extractivismo marañense, ya que se trata del producto de exportación más importante del Estado. El babaçú es extraído por el pequeño agricultor de forma bastante rudimentaria,

principalmente por la población femenina, cuya renta es obtenida y cambiada por géneros de primera necesidad en los pequeños comercios y recauderías.

El sector industrial de Maranhão pasó por varias fases desde el siglo XIX cuando la industria algodonera tuvo su fase áurea, mas, perdió mercado en virtud de la no modernización de sus maquinarias. La inexistencia de una industria de base imposibilitó la creación de un parque industrial, ocasionando la quiebra del sector industrial textil de Maranhão

Actualmente, la economía de Maranhão está pasando por una profunda transformación en el sector agropecuario e industrial a partir del momento en que el Estado se viene posicionando como corredor de exportación de mineros y productos agrícolas e industriales, contando con varias industrias distribuídas por diferentes municipios. El distrito industrial más importante está localizado en San Luís, capital del estado de Maranhão.

El sector comercial de Maranhão se está expandiendo a escala internacional, principalmente en el abastecimiento de materia prima. El estado cuenta con varios centros comerciales entre los que se destacan: San Luís, Imperatriz, Bacabal, Pedreiras, Caxias, Santa Inés y Açailandia.

La economía marañense cuenta también con el sector turístico debido a su diversidad ecológica, cultural y religiosa. Los visitantes disfrutan de la presentación de una mezcla de ecosistemas brasileños, además de las diversas manifestaciones artísticas y culturales que son atractivos para los turistas que visitan el estado. Con relación al ecosistema, se destaca el "Parque de los Lençóis" con sus dunas y lagunas naturales, cascadas y planicies en la región sur de Maranhão, donde se desarrolla también el turismo ecológico.

### 1.3.1.1 Datos educacionales del Estado de Maranhão.

La educación en Maranhão aún es muy precaria, pues, existe un alto número de niños en edad escolar fuera de las escuelas, y los que las frecuentan, presentan bajo rendimiento. Son altas también, las cifras de los adolescentes y jóvenes que no estudian y de los que no completan la escolaridad obligatoria. Las políticas públicas del Estado han intentado elevar el índice de rendimiento y atención a niños, adolescentes y jóvenes que se encuentran al margen del proceso educativo.

En el año 2009, el número de matrículas de la Educación Básica de Maranhão no presentó un crecimiento proporcional, pues no repondió a las demandas de escolarización de los niveles de educación infantil, fundamental y medio. A pesar de esto, fueron superadas las metas educacionales establecidas por el Índice de Desarrollo de la Educación Básica – IDEB.

IDEBs observados en 2005, 2007 y Metas para la red Estatal – MARANHÃO

Fases de Enseñanza	IDEB Observado				Metas Proyectadas					
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Años Iniciales de la Enseñanza Fundamental</b>	3,2	<b>3,3</b>	3,3	3,6	4,0	4,3	4,6	4,9	5,2	5,5
<b>Años Finales de la Enseñanza Fundamental</b>	3,2	<b>3,4</b>	3,2	3,4	3,6	4,1	4,4	4,7	5,0	5,2
<b>Enseñanza Media</b>	2,4	<b>2,8</b>	2,5	2,6	2,7	3,0	3,3	3,7	4,0	4,2

Cuadro 8: Desarrollo de la Educación Básica – IDEB/Maranhão  
Fuente: Saeb y Censo Escolar.(INEP-MEC.2007)

El desempeño de los alumnos aumentó de forma significativa. Basta observar que las metas previstas fueron superadas en todos los niveles. El estado necesita mejorar urgentemente las condiciones de la Educación Básica en lo que respecta al acceso-permanencia, a la estructura de las escuelas, a la disponibilización de recursos didácticos adecuados y a la formación del educador.

### **1.3.2 São Luis capital del Estado de Maranhão**

San Luís es un municipio brasileño, capital del estado de Maranhão, fundada el día 8 de septiembre de 1612. está localizada en la isla Upaon-Açu (denominación dada por los indios Tupinambás significando "Isla Grande"), en el Atlántico Sur, entre las bahías de San Marcos y San José de Ribamar. San Luís es la única ciudad brasileña fundada por los Franceses y es una de las capitales brasileñas localizadas en islas.

La ciudad de San Luís, capital de Maranhão, se formó en la península que avanza sobre el estuario de los ríos Anil y Bacanga, estando a 2° 31` 47`` de latitud, 44° 18`10`` longitud, y a una altitud de 24,391 m. Limita al Norte, con el Océano Atlántico; al Sur, con el Estrecho de los Mosquitos y al Oeste, con la Bahía de San Marcos.

La isla de San Luis, capital de Maranhão está compuesta por cuatro municipios: San José de Ribamar, Raposa, Paso de Lumiar y San Luís. Situada en el archipiélago de islas del Golfón Marañense con más de 1000 km<sup>2</sup>. El relieve es ondulado con una altitud media de 25m, el punto más elevado se encuentra en la región del aeropuerto. Dos ríos dividen la isla casi en dos: el río Anil y el río Bacanga.

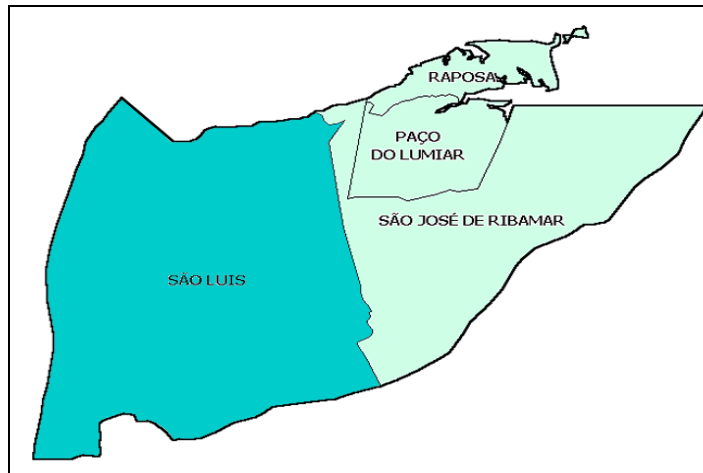


Figura 2: la isla de San Luis

Fuente: Observatório de Políticas Urbanas e Gestão Municipal, IPPUR/UFRJ-FASE, 2002.  
Equipe Metrodata: Henrique Rezende, Paulo Renato Azevedo, Peterson Leal.

San Luis ocupa un área de 827,141 km<sup>2</sup> de la isla, con una población de 1.027.098 habitantes y una densidad de 1.157,6 hab./km<sup>2</sup>. Siendo la mayor la mayor ciudad del estado en número de habitantes. (IBGE, 2009)

La isla de San Luis, abriga el mayor complejo portuario formado por las terminales de Itaqui, Punta de la Madera y Alumar. El puerto de Itaqui presenta una gran profundidad, siendo el primero del Brasil y el segundo del mundo, ya que el primer lugar lo tiene Rotterdam, en Holanda, que posee capacidad para recibir grandes navios. La economía de San Luis, es diversificada, con buena oferta de servicios y el comercio es variado.

Es importante destacar que el acceso a la Isla de San Luis se realiza a través de la carretera BR-135, donde existe solamente un puente para vehículos



y un puente ferroviario (Ferrovia Carajás), por donde es desaguado el minero de hierro para los puertos de Itaquí y de Alumar.

San Luis cuenta con un conjunto arquitectónico de rara belleza, edificios, chalés, iglesias, callejones, calles y una cultura rica en manifestaciones variadas como: el Tambor de Criolla, el Cacuriá, el "Tambor de Mina", bumba-meu-boi, que se manifiestan de una forma muy dinámica en el período de junio y durante el año entero.

Es reconocida como capital brasileña de la cultura, título que le fue concedido en el año 2006 y entregado oficialmente el día 10 de marzo del 2009. Debemos recordar también, que esta maravillosa ciudad fue reconocida desde 1997 por la UNESCO, como Patrimonio Cultural de la Humanidad. Por poseer un rico acervo arquitectónico colonial de unos 3500 edificios, distribuidos por más de 220 hectáreas del centro histórico, de los que gran parte son chalés con balcones, muchos de ellos revestidos con preciosos azulejos portugueses.

### **1.3.2.1 Datos Educativos de San Luis**

En el sector educativo, San Luis cuenta con innumerables instituciones de enseñanza superior, pública y privada, de las cuales, 4 son Universidades Públicas y más de una decena son Universidades privadas. La enseñanza fundamental cuenta con 78 unidades de educación básica de la red municipal y 54 centros de enseñanza media de la red estatal educativa.

Las funciones docentes en el municipio de San Luis, en todos los niveles, son desarrolladas por profesionales con habilitación específica para atender el nivel de enseñanza en el cual actúan. Los profesores que trabajan en la Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Media en la red

pública estatal y municipal, además de la formación inicial adecuada, cuentan con un programa de formación continuada desarrollado en sus propias unidades de enseñanza.

San Luis, como toda ciudad grande, es una ciudad con muchos problemas, es inminente la necesidad que existe de avanzar en todos los sectores, principalmente en el sector educativo. A pesar de esto, es considerada “Patrimonio Cultural de la Humanidad” y “Capital Brasileña de la Cultura”, título éste que le confiere estatus mundial, el cual le ha sido otorgado solamente a las ciudades de: Lins – Austria, Jerusalén - Palestina, y Cataluña – España (CASTRO,2009). De esta forma, se confirma su importancia en el escenario cultural del país y del mundo. Este destaque en el campo de la cultura y las letras se percibe desde el siglo XIX cuando San Luís recibió el título de “Atenas Brasileña”. Es en esta misma época que se produjo la primera gramática del Brasil, escrita y editada en la ciudad por Sotero dos Reis, quien también fue el primer director del Liceo Maranhense.

### **1.3.3 El Liceo Maranhense – Institución de Enseñanza Media de San Luis**

El Liceo fue fundado en el período imperial en la provincia de Maranhão. En aquella época se vivía un momento dorado en lo económico, político y cultural, pero también el gobierno se enfrentaba a la presión de sectores del pueblo que estaban descontentos por la falta de atención al campo de la educación.

Se hará una breve contextualización sobre la realidad maranhense en el periodo de la creación del Liceo hasta el fin del gobierno imperial. Es importante destacar la posición de Maranhão en la gestión del gobierno de la época, su situación económica y cultural. En el periodo comprendido entre 1831

hasta la proclamación de la república en 1889, se contó con importantes maranhenses que hicieron parte del gobierno imperial como: ministros de marina, agricultura, justicia y dos extranjeros. Contó inclusive con representantes en el senado, en el poder Judicial Supremo Tribunal de Justicia de la Corte, además de otros representantes relacionados a las armas y a los demás poderes del imperio.

La economía maranhense de la época, agraria y esclavista gozaba de una posición destacada, pues tenía como soporte la cultura del algodón, de la caña de azúcar, pero sin dejar de cultivar también el arroz, frijol, maíz, yuca y patata. MEIRELES (1980, p. 295), resalta que “el algodón llegó a alcanzar índices hasta del 70% en el comercio de exportación”. Este progreso económico se reflejó en el enriquecimiento material y en el perfeccionamiento intelectual, pues la élite terrateniente mandaba formar a sus hijos a Europa, éstos volvían a la tierra natal “bachilleres y doctores en leyes, filosofía, medicina y matemática” (MEIRELES, 1980, p 299). Estos jóvenes eran educados para componer los cuadros políticos en la provincia y también pasaban a formar grupos de intelectuales que representaban el panorama cultural maranhense. Entre éstos se destacan aquéllos que constituyeron el “romanticismo maranhense” los cuales eran hombres de: “letras, ciencias, humanidades, publicitarios y autodidactas”. De este grupo, hacía parte el primer director del Liceo, Francisco Sotero dos Reis, que también fue el primer profesor público concursado en Maranhão.

En el período comprendido entre la tercera década del siglo XIX hasta el inicio de la era republicana se puede percibir una gran evolución cultural, principalmente en el campo de las letras y de las humanidades en la provincia de Maranhão. Considerando que la sociedad era esclavista, la

evolución cultural y educacional estaba dirigida para los hijos de la élite dominante de la época.

Aun sin la existencia de escuelas de enseñanza media y universidades había una efervescencia cultural notable en el campo de la literatura, basta destacar que también junto al romanticismo tuvimos un lugar destacado local, regional y hasta nacional para los llamados “poetas y trovadores” que dejaron sus marcas registradas en los géneros: campesino, indianista, purista, dramaturgia y etnográfico. Toda esta riqueza en el campo de las letras se hacía conocida en todo el Brasil dando a Maranhão un toque de refinamiento intelectual y cultural. A partir de entonces se recibió el sobrenombre de “Atenas de Brasil” (MEIRELES, 1980, p.300).

Todo este esplendor cultural exigía que fuese creada una institución de educación secundaria que congregaría a todas las clases separadas que aquí existían, además de preparar a los hijos de la élite en su tierra natal. Así se alcanzaba el objetivo de la época, que era la de preparar a los jóvenes para ingresar en los cursos superiores y hacer cumplir la política de descentralización establecida por el acto adicional de 1834 que otorgaba a las provincias la responsabilidad de organizar y promover la instrucción pública.

El Liceo Maranhense es una escuela secular y tiene su origen desde la fundación del Seminario Diocesano en el convento de San Antonio, el 17 de abril de 1838, su fundador indirecto fue Don Marcos Antonio de Sousa que dio inicio a los trabajos educacionales de esta gran institución de educación que vendría a ser el lugar donde florecieran grandes nombres en diversas áreas como Literatura, Ciencias, política y Arte.

La creación oficial del Liceo ocurrió a través de la Ley nº 77 del 24 de julio de 1838, sancionada por el entonces presidente de la provincia de Maranhão, Vicente Thomas Figueiredo Carvalho.

La mencionada ley establecía también normas básicas de funcionamiento de la nueva institución como: forma de admisión de profesores y alumnos, remuneración de los docentes, constitución del cuerpo administrativo, organización y composición de una congregación que sería formada por un consejo de profesores. Ésta última tenía varias funciones que incluía la elaboración de estatutos, normas disciplinarias, administrativas y pedagógicas, además de establecer vínculo político con el poder legislativo para comunicar al gobierno de la provincia el progreso de la educación pública a través de un informe anual.

La congregación representaba el papel de órgano fiscalizador, ejecutor y guardián celoso de la misión y filosofía de este nivel de educación, cuyas características eran la rigidez disciplinar y el carácter literario y propedéutico.

La ley de creación del Liceo ya mencionada, disponía también de cuestiones curriculares pues determinaba todas las asignaturas que deberían ser enseñadas. Así establecía el Art 1º de la Ley:

1ª Filosofía Racional y Moral ; 2ª Retórica y Poética; 3ª Geografía e Historia; 4ª Gramática Filosófica de la Lengua y Análisis de nuestros Clásicos; 5ª Lengua Griega; 6ª Lengua Latina; 7ª Lengua Francesa; 8ª Lengua Inglesa; 9ª Diseño; 10ª Aritmética, primera parte de Álgebra, y Geometría plana; 11ª Álgebra, segunda parte, Cálculo y Mecánica; 12ª Navegación, Trigonometría esférica y observaciones astronómicas; 13ª Calculo mercantil, y Contabilidad por partida doble, formando esta asignatura con la 10ª el curso de Comercio, las asignaturas, 10ª, 11ª, 12ª el curso de Marina (VIVEIROS, 1952, p. 36)

Esta organización curricular determinada por ley demuestra la amplitud y objetivos de la nueva institución. Quedan bien definidas dos modalidades de

educación, la profesionalizadora, compuesta por los cursos de comercio y marina y la humanística y literaria que preparaba para el ingreso en los cursos superiores existentes en la época en Brasil, los que en su gran mayoría eran en las áreas de humanidades y literatura.

Los cursos de comercio y marina que preparaban para el área profesional a nivel secundario, también tenían sus finalidades volcadas para el contexto económico de la época que contaba con una gran expansión de la cultura algodonera e incluso, con la localización geográfica de provincia marítima y portuaria.

Inicialmente el Liceo funcionó en la planta térrea del antiguo convento del Carmo, solamente en 1890 se transfirió para su sede propia en la calle Formosa hoy Afonso Pena, esquina con la calle derecha, donde atendió a la juventud maranhense por más de medio siglo.

La demanda de la época exigía condiciones apropiadas para atender un gran número de jóvenes en un espacio que fuese condeciente con la categoría de la institución en cuestión. En 1941 el Liceo fue transferido para su sede definitiva, situada en el Parque Urbano Santos, sede del 5º batallón de infantería del ejército donde funciona hasta hoy. Fue estructurado obedeciendo a patrones modernos para la época.

La transferencia del Liceo para el Parque Urbano Santos se debe, además de la demanda, al espacio físico, y también por situarse próximo a la plaza, local de encuentro de familias, estudiantes e intelectuales que la utilizaban para sus discusiones sociales, políticas, y para el ocio. Este espacio hoy es llamado plaza Mariscal Deodoro da Fonseca.

Es importante destacar que en la época de la fundación de esta importante institución Maranhão vivía un momento delicado, desencadenado por

la crisis política y social que lo llevaría la llamada revuelta de la Balaiada. La sociedad se encontraba descontenta por la falta de atención del poder público para con su pueblo, pues con una población de aproximadamente 215.000 habitantes entre esclavos y hombres libres no contaba con ninguna escuela pública de enseñanza media, las existentes eran instituciones particulares. Los hijos de las familias adineradas buscaban fuera del estado o del país una preparación educacional más completa, mientras las clases económicamente menos favorecidas se quedaban imposibilitadas de continuar sus estudios por falta de escuela pública de enseñanza media. En este contexto, el Liceo Maranhense fue el primer colegio público de enseñanza media creado en Maranhão.

La creación del Liceo de San Luis do Maranhão, como todos los otros creados en varios estados brasileños, recibió este nombre teniendo como referencia el “Liceo de la Grecia antigua”. La función de dicho colegio era la formación completa de sus jóvenes, que deberían ser preparados para toda la vida.

Desde su creación, el Liceo funcionó como modelo para que otras escuelas fuesen organizadas. En las últimas décadas del siglo XIX ya existía un gran número de colegios secundarios particulares, este hecho contribuyó para disminuir la cantidad de alumnos del Liceo, esto hizo con que el poder público hiciera una reflexión sobre su clausura para transformarlo en un internado para jóvenes de baja renta. La clientela del referido colegio de la época pertenecía a la élite maranhense, por eso sus intereses estaban volcados para el ingreso en los cursos superiores existentes en Brasil e incluso en el exterior, por lo tanto la demanda por educación secundaria era atendida por los colegios particulares, motivo por el cual el gobierno provincial no se preocupaba por ofrecer educación

de calidad para los hijos de la clase trabajadora, basta recordar que en la proclamación de la república en 1891 sólo contábamos con un colegio público, el Liceo, en contrapartida existían más de una decena de colegios particulares a nivel secundario.

Las ideas republicanas trajeron una preocupación con reformas en varios sectores, aquí en Maranhão, fue creado el “Consejo Superior de Instrucción Pública” y se implementó una reforma curricular para el Liceo Maranhense, la nueva organización curricular incluía nuevas cátedras, daba otras denominaciones a las ya existentes y suprimía algunas. Esta reformulación fue instituida por decreto gubernamental e incluía también normas disciplinares y alteraba el tiempo de las clases. La reforma permitió la equiparación curricular del Liceo al del Gimnasio Nacional de Rio de Janeiro y enseguida al del Colegio Pedro II que era la institución modelo en la época. La nueva estructura curricular estaba compuesta por 23 cátedras, con esta organización los alumnos que fuesen aprobados al final del curso pasaban a tener derecho a ingresar en las academias de educación superior del país sin más exigencias.

El carácter de la reforma que sufrió el Liceo Maranhense retrata bien la educación elitista y propedéutica, pues la tentativa de establecer un currículo que estuviese volcado a la profesionalización no llegó a ser implantado plenamente.

En la primera mitad del siglo XX, la enseñanza media pública en San Luís se mantuvo inalterada a no ser por los cambios introducidos por las reformas de carácter estatal en este nivel de educación que determinaba su organicidad, currículo seriado, frecuencia obligatoria, e incluso crearon otras ramas como: el comercial, el industrial y el técnico. El Liceo permaneció impartiendo la enseñanza media de carácter general teniendo como función formar en el joven una sólida cultura humanística y patriótica.



En la última mitad del siglo XX el Liceo permaneció impartiendo la formación de los jóvenes y haciendo reestructuraciones en su organización institucional y curricular conforme la legislación nacional vigente, Ley 4.024/61, que mantuvo la organización curricular de la educación secundaria ya existente, sin embargo daba mayor flexibilidad para que las instituciones pudiesen hacer opciones por asignaturas en el currículo que atendiesen a sus especificidades regionales. El Liceo Maranhense se ajustó a la legislación y mantuvo el curso secundario de carácter general y humanístico, teniendo como objetivo principal preparar a los jóvenes para el ingreso en la educación superior.

Con la aprobación de la Ley 5.692/71, que reformuló toda la educación brasileña en los niveles primaria y secundaria y los transformó en primer grado (constituido de 8 años) y segundo grado (constituido de 3 años), pero éste último se volvió obligatoriamente profesionalizante. El Liceo pasó a desarrollar una estructura curricular compuesta por varias habilitaciones de nivel secundario en las áreas social, de salud y económica, pero aun así, mantuvo una habilitación de formación general cuya función era preparar para el ingreso en la educación superior.

La LDB 9.394/96 vigente determina que la enseñanza media tenga una nueva identidad y así se prescribe en su artículo 35: La enseñanza media, etapa final de la educación básica, con duración mínima de tres años, tendrá como finalidad:

- I. La consolidación de los conocimientos adquiridos en la Educación Fundamental, posibilitando la prosecución de estudios;
- II. La preparación básica para el trabajo y la ciudadanía del educando, para continuar aprendiendo, de modo que sea capaz de adaptarse con flexibilidad a nuevas condiciones de ocupación o perfeccionamiento posteriores.

La Enseñanza Media tiene como finalidad principal posibilitar a los jóvenes su inserción en el mundo del conocimiento y del trabajo con base en fundamentos estéticos, políticos y étnicos desde una pedagogía que promueva la formación de la identidad, autonomía y tiene como eje estructurador del conocimiento la interdisciplinariedad y la contextualización.

Aquí se entiende por interdisciplinariedad a la integración de diferentes conocimientos en un abordaje relacional que se propone establecer relaciones entre los conocimientos. En esta perspectiva, interdisciplinariedad en la comprensión de SANTOMÉ (1998. p.63) “es algo diferente que reúne estudios complementarios de diversos especialistas en un contexto de ámbito más colectivo”.

Para atender las finalidades de la educación secundaria, conforme legislación y directrices curriculares para este nivel de educación, el Liceo, actualmente, ha desarrollado sus actividades educativas buscando respetar los preceptos legales para que su currículo esté volcado para la educación general y tecnológica básica, que permita la comprensión y significado de las ciencias, letras y artes, así como, el proceso histórico de transformación de la sociedad, utilizando metodologías innovadoras que atiendan a las exigencias del tiempo presente.

En toda su trayectoria el Liceo pasó por varias reformas en su estructura física, siempre en el sentido de adecuarse a las demandas que estaban surgiendo, pues hasta inicio de los años 70 este colegio era la única institución pública que atendía a los jóvenes ludovicenses en la modalidad de educación secundaria. La estructura física del Liceo, hoy es de una construcción de estilo moderno , cuenta con dos pavimentos, con las siguientes dependencias: 21 aulas de clases, un salón de danza, una sala de dirección y una para vice-

dirección; una secretaría, una biblioteca, un auditorio, 16 baños, 4 laboratorios, una sala de profesores, una sala de vídeo, una sala de coordinación pedagógica, un depósito general, 2 depósitos de material operacional, una sala de reunión, además de 4 espacios ocupados con fotocopiadoras, sala de arte y coro, cuenta también con un gran patio cubierto para realización de actividades socioculturales y convivencia de los alumnos durante los intervalos entre clases.

La estructura organizacional del Liceo hoy está centrada en los principios de gestión democrática y participativa, teniendo en su PPP (Proyecto Político Pedagógico), metas e indicadores para hacer cumplir su misión de institución responsable de una formación comprometida con valores éticos sociopolíticos y pedagógicos, administrados de forma integrada por la dirección general, un vicedirector, servicio técnico-pedagógico, servicio de apoyo psicológico y la secretaría. Todos esos sectores planean y ejecutan sus acciones de forma integrada teniendo como objetivo preservar el pasado, vivir el presente y proyectar el futuro de los jóvenes del Liceo.

## **CAPÍTULO II- PRESUPUESTOS TEÓRICOS DE LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

### **CONTENIDO**

#### **2.1. LOS PARADIGMAS DE CONOCIMIENTO Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

#### **2.2. EL PARADIGMA EMERGENTE: COMPLEJIDAD, DESAFÍOS E IMPLICACIONES EN LA ESCUELA Y EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES.**

#### **2.3. FORMACIÓN DE PROFESOR: CONCEPCIONES Y MODELOS.**

2.3.1 Formación de profesores como modelo de racionalidad técnica

2.3.2 Formación del profesor como profesional reflexivo

2.3.3 La Formación de profesores como intelectuales críticos

### **SÍNTESIS**

Este capítulo trata sobre los diferentes paradigmas del conocimiento , su utilización en la educación y la formación de los profesores. Partiendo del concepto de “paradigma”, se toman como referentes entre otros a: Kuhn (1962), Morin (1996), Cardoso y Crema (1955), Pimentel (1994), Capra (1996), Moraes (1998), Boaventura Santos (1998), Behrens (2003). Se reflexiona sobre los diferentes modelos de formación de profesores: Racionalidad técnica, profesional reflexivo e intelectuales críticos. Se destacan las aportaciones de cada uno de ellos, tomando como referencia los fundamentos teóricos que os sustentan.



## **2.1. LOS PARADIGMAS DE CONOCIMIENTO Y LA FORMACIÓN DE PROFESORES**

Las exigencias del nuevo milenio llevan al hombre a tener la necesidad de dominar informaciones y conocimientos del mundo y sobre el mundo en el que está inserto, y a partir de ahí establecer una relación entre lo contextual y lo global para poder articular y organizar condiciones para resolver problemas complejos o simples colocados por la sociedad.

El hombre siempre estuvo envuelto en diferentes problemas que, conocidos o no, necesitan ser solucionados. La resolución de estos problemas nos lleva a buscar soporte en los referenciales teóricos existentes para reflexionar, estudiar y analizar los aspectos básicos de conocimientos sistematizados así como las posibilidades de nuevas producciones. Por eso se da la necesidad de profundizar estudios sobre concepciones y modelos que teóricamente hayan sustentado La formación de profesores en sus diferentes vertientes.

La producción de conocimiento en sus diferentes concepciones, ,sean ellas tradicionales o críticas han suministrado elementos teóricos que permiten analizar y realizar opciones por el modelo que representa mejor las necesidades actuales. El volumen de información, saberes y conocimientos que circulan hoy en todos los sectores de la sociedad exigen el dominio de un referencial teórico - científico que permita cuestionar y reflexionar críticamente sobre la complejidad de la producción de estos saberes.

La sociedad vive en constantes transformaciones, las instituciones encargadas de la producción y sistematización del conocimiento necesitan formar recursos humanos con una amplia visión del mundo y del conocimiento, esto nos lleva al campo del conocimiento científico. Considerando lo expresado

anteriormente, es necesario que haya cambios profundos en todos los sectores de la sociedad. En el ámbito de la educación, es urgente que se implante un proyecto educativo acorde con el modelo científico actual, abierto a la multidimensionalidad del ser humano y a la innovadora forma de construcción del conocimiento, que en su complejidad debe envolver aspectos físicos, biológicos, mentales, psicológicos, políticos, culturales y sociales, es decir, comprender la realidad en su amplitud, continuidad y evolución. Esto exige que estemos dispuestos a participar del mundo, sabiendo dominar diferentes lenguajes y herramientas que forman parte de una nueva visión de mundo, que enfatice el todo en vez de las partes.

En esta visión compleja y amplia, se hace necesario instituir un nuevo paradigma que enfrente los desafíos de reemplazar la fragmentación por la integración, discontinuidad por continuidad, desarticulación por articulación, que debe acontecer desde el campo teórico-científico hasta la praxis educativa, buscando siempre enfatizar un enfoque de totalidad que articule lo real, social, político y educacional, a fin de superar varios problemas que afectan al pueblo Brasileño, principalmente en el campo social y educativo.

Proponer cambios de carácter paradigmático implica situar el entendimiento sobre el paradigma en la visión de diferentes autores que toman como referencia a Kuhn (1962 p. 218), que afirma que paradigma significa "constelación de creencias, valores y técnicas compartidas por los miembros de una comunidad científica".

Desde este punto de vista, este conjunto de valores y técnicas deben estar fundamentados en una base teórico-metodológica que permita unificar las ideas de una comunidad científica, iniciando, así, una nueva temática en torno de otra construcción teórica. El cambio de paradigma para el mismo autor tiene

causas "internas y externas", siendo que las internas son el resultado del desarrollo teórico-metodológico dentro de una misma teoría, donde el modelo establecido ya no responde, y se buscan nuevas alternativas. En lo que se refiere a las externas son las exigencias de cambios en la sociedad y en la cultura de una época que demandan explicaciones de orden teórica que la actual ya no satisface.

Para MORIN (1996, p. 287), paradigma implica un concepto relacional y "contiene un cierto número de relaciones lógicas bien precisas entre conceptos, nociones básicas que rigen todo discurso." Comprendiendo el concepto de paradigma en esta perspectiva relacional, es posible establecer una convivencia con otras teorías, pero también indica una idea más completa en materia de educación, transformación y extensión del conocimiento científico a través de rupturas que ocurrirán naturalmente en el paso de la teoría existente hacia una nueva teoría.

Se entiende por paradigma al conjunto de concepciones, valores y percepciones asumidas por una comunidad científica en la organización del modo de pensar del hombre en torno de un modelo que permita la conjunción, disyunción y la inclusión, lo que permite establecer el carácter relacional que instigue científicos e intelectuales para reexaminar las teorías actuales y buscar la renovación y construcción de otras teorías.

No se pretende profundizar la temática en torno de paradigmas, sino apenas situar las principales ideas sobre el concepto de paradigma que ya son referencia en el mundo científico, y también sobre aquéllas que se están proponiendo en la contemporaneidad.





## **2.2 EL PARADIGMA EMERGENTE: COMPLEJIDAD, DESAFÍOS E IMPLICACIONES EN LA ESCUELA Y EN LA FORMACIÓN DE PROFESORES.**

En las últimas décadas, se han cuestionado la frialdad, objetividad y neutralidad científica por educadores de renombre nacional e internacional, entre ellos, Freire (1997), Giroux (1997), Morin (1996), Capra (1996) y Prigogine (1997) Todos ellos tienen preocupaciones por el futuro de las generaciones y destacan en sus estudios, puntos convergentes sobre la necesidad de un "paradigma innovador", cuya unidad es la visión de totalidad y el desafío de buscar la superación de la fragmentación y de la reproducción, para asumir el proceso de producción del conocimiento en un contexto relacional que es propio de la acción del hombre con el mundo y sobre el mundo.

“Paradigma innovador”, según BEHRENS (2003, p. 58) el “Paradigma innovador” presenta otras demostraciones: CARDOSO Y CREMA (1955) lo denominan Holístico; CAPRA (1996) Sistémico; MORAES (1998), BOAVENTURA SANTOS (1998) y PIMENTEL (1994), Paradigma Emergente. La misma autora recuerda que MORAES, (1998) afirma que el “Paradigma Emergente es la alianza entre los abordajes constructivistas, interaccionistas, sociocultural y trascendente”.

En este estudio se hace opción por los presupuestos del paradigma emergente por su dinámica y también por la posibilidad de convivencia con otros abordajes, sin perder de vista su unidad sobre la visión que tiene del y sobre el mundo, hombre, educación, conocimiento y ciencia, o sea, una "cosmovisión" que enfatiza el todo en vez de las partes, la visión de totalidad. Considerando que el objeto de este estudio es la formación del Profesor Investigador para la Educación Básica, se busca apoyo en las teorías críticas con énfasis en la

enseñanza con base en la investigación, ya que una práctica pedagógica destinada a producir conocimiento con autonomía, creatividad, criticidad y espíritu investigador será la fuerza propulsora para vencer el desafío de la fragmentación del conocimiento y la división de saberes científicos y escolares.

La nueva postura paradigmática centrada en el abordaje crítico exige que se hagan consideraciones sobre la visión de determinadas categorías como: educación, conocimiento y escuela que son indispensables para la materialización de un proyecto educacional coherente con las necesidades de los diferentes sujetos que componen la sociedad. Se sabe también que actuar en esta perspectiva envuelve decisiones políticas, metodológicas y organizacionales capaces de comprender la realidad educacional en sus múltiples dimensiones estableciendo, intercomunicaciones e interacciones necesarias para transformarla.

En este contexto, la educación debe ser entendida como un sistema abierto que considera al hombre un ser de múltiples dimensiones, o sea, debe utilizar todo su potencial creativo para construir conocimientos, utilizando no sólo su lado racional, sino también sus sentimientos y emociones desde el contexto en el cual está inserto. La educación, por tanto se vuelve un factor de cohesión y de inclusión social.

En la educación entendida como un sistema abierto, el énfasis no es dado a la transmisión y a la transferencia, sino al proceso de transformación y a la importancia de las acciones del sujeto que actúa en permanente movimiento de interacción entre sí, el medio y el contexto, haciendo con que cada inicio vislumbre la existencia de un fin con significado de un nuevo comienzo. Moraes afirma que:

Un sistema abierto exige un movimiento continuo y cada acción completa es insumo para un nuevo comienzo. La educación y el conocimiento requieren que procesos estén en construcción y reconstrucción por la acción del sujeto sobre el medio donde ocurren cambios energéticos mediante procesos interactivos y relaciones dialógicas (MORAES, 2004, p.99).

Desde este punto de vista, la educación supera el espacio de las instituciones educacionales y busca la comprensión de la condición humana de un ser histórico, que crea, recrea, decide y añade algo innovador, hace cultura, produciendo, así, un proceso colectivo de educación, reflexionando en la problemática en la cual está inserto. Respecto a esto, PAULO FREIRE plantea que:

El ser humano es un ser de raíces espacio-temporal, y a medida que se integra en su contexto, en su cultura, reflexiona sobre ese contexto y se compromete, construye a sí mismo y llega a ser sujeto que está en el mundo y con el mundo, actuando y reflexionando sobre su realidad, situado y dotado, por tanto, un ser histórico, que busca proyectarse, salir de sí mismo, trascender (FREIRE, 1987, P. 85).

El pensamiento del autor expresa claramente que la educación se procesa en las relaciones mediatizadas por los hombres en el mundo y con el mundo de forma crítica e ideológica, lo que implica en transformaciones de orden compleja en diferentes niveles, sea personal o social.

El proceso de producción de conocimiento no se prende a la estructura y leyes rígidas, sino a una red de relaciones donde todo está interligado, y los fenómenos observados, descritos por conceptos o modelos teóricos, no representan condición de primacía, pues desaparece la jerarquía que privilegia éste o aquél saber como siendo más o menos importante, pero también no se trata de descalificar o desacreditar las grandes verdades científicas que impulsaron a la humanidad con sus descubrimientos, sino considerar el conocimiento vertiginosamente mutable, permitiendo que se trabaje en la perspectiva de siempre cuestionar verdades establecidas, revisar teorías y

detectar errores. Esto significa ser más tolerante con los equívocos y con las posibilidades de someterse a la confrontación y a la revisión de conocimiento. Siendo así, no existe la predominancia de conocimientos absolutos y verdades permanentes. Según MORAES (2004, P. 76), lo importante es “reconocer que la ciencia está siempre en un proceso de revisión, caracterizando el cambio de la ciencia objetiva para la epistémica”.

Este movimiento, que es explicitado al respecto del proceso de producción del conocimiento, implica en considerar aspectos como desarrollo personal y colectivo, y el proceso de emancipación, puesto que el hombre necesita desarrollar la noción de conocimiento como instrumento democrático comprometido con una educación integral que permita la comprensión de sí, del otro y del mundo, estableciéndose el respeto a la diversidad y a diferentes culturas como también a los derechos humanos y a la justicia social. De ahí la importancia de un conocimiento emancipador que permita desvelar equívocos del pasado y vislumbrar un futuro con una visión crítica.

El carácter multidimensional del conocimiento permite vivir experiencias significativas cuya problematización emerge del contexto y establece una relación dialógica que se materializa en la vivencia cultural y social de la práctica educativa. Para PAULO FREIRE (1987, p. 97), “todo conocimiento está en proceso de construcción y reconstrucción, de creación y recreación, es un conocimiento interdisciplinar en su naturaleza y metodología problematizadora”.

El conocimiento como acción desarrolla el pensamiento reflexivo y busca, a través de diferentes lenguajes, cuestionar, no en el sentido de lograr apenas respuestas, sino a partir de estas, analizarlas críticamente para percibir contradicciones, conflictos y posibilidades de cambios, buscando transformar la

realidad. Esta forma de concebir el conocimiento integrado e interrelacionado presupone su carácter interdisciplinar que articula y actualiza nuevos campos del saber, permitiendo nuevas descubiertas y mejoría en la formación personal y profesional. De este modo Fazenda (1992, p.35) considera que *la interdisciplinariedad puede facilitar la superación de la dicotomía investigación teórica versus investigación práctica, pues en las actividades interdisciplinarias, no será posible separar el conocimiento teórico del conocimiento práctico, teniendo en cuenta la reciprocidad y la interdependencia entre ambos.*

Considerando el conocimiento en la perspectiva antes mencionada, el diálogo es herramienta indispensable para establecer la interactividad con la realidad contextual y superar la fragmentación de la práctica de la escuela, es decir, se amplían los espacios y se crean nuevos espacios, para la producción de conocimientos innovadores centrados en la flexibilidad, creatividad, autonomía y compromiso por parte de todos los que están envueltos en el proceso. Para que esto ocurra, la institución escolar tendrá que cambiar el foco de su misión.

En el paradigma emergente la escuela necesita convertirse en un sistema abierto que permita vencer la pasividad, la fragmentación y el autoritarismo que tanto han perjudicado el proceso del desarrollo educacional, asumir una nueva postura como institución responsable por la producción y sistematización de diferentes saberes conectada con el mundo y en sintonía con los problemas contextuales del sujeto que aprende. Por tanto, la escuela debe ser una institución pensante que se evalúa y reflexiona sobre las vidas que en ella se desarrollan y buscan calificar el conocimiento producido por la misma.

No se pretende hacer un abordaje evolutivo sobre la escuela, sino situarla como organización social y educacional, donde se materializa el proceso

educativo en sus aspectos formales. En ella se aprende, se enseña y se produce conocimiento, en fin, esta institución es el locus principal donde se realiza la docencia, por tanto ella posee determinadas características organizacionales y sociales que están directamente relacionadas con los sujetos que en esta trabajan.

La escuela como institución “aprendiz” debe interactuar con las transformaciones ocurridas en el mundo y en su contexto, buscando vivenciar la dinámica de pensar en sí misma en su misión social, pues sólo así se volverá una institución autónoma, responsable y educadora, sin ignorar los problemas y desafíos que constantemente se manifiestan en el contexto educativo. Desde este punto de vista, es posible cambiar el “yo” de la escuela y consecuentemente su organización y también su gestión estructural y pedagógica.

La escuela como institución educativa de espacio, tiempo y contexto, debe reflexionar sobre su función de instrumentalización y preparación para la vivencia de la ciudadanía, puesto que, para cumplir esta función, tendrá que pensar también, que tiene “vida propia”, y considerar que en ella existen también diferentes sujetos con su propia individualidad.

la escuela como lugar de trabajo, no es apenas espacio físico, sino también un espacio social que define cómo el trabajo de los maestros es distribuido y realizado, como es planeado, supervisado, remunerado y visto por otros, es también producto de convenciones sociales e históricas que se traducen en rutinas organizacionales relativamente estables a través del tiempo, es espacio socio-organizacional en el cual actúan diversos individuos unidos entre sí por varios tipos de relaciones más o menos formalizadas, abrigando tensiones, negociaciones, colaboraciones, conflictos y readaptaciones de sus relaciones. (TARDIF, 2005, p.55)

La escuela aún es fuertemente marcada por la disciplinariedad, burocratización y fragmentación del conocimiento sin preocuparse por la interacción con el contexto y con el mundo, lo que la impide de experimentar lo nuevo y conquistar nuevos espacios. Sin embargo, es urgente la necesidad de

cambios de carácter amplio, que envuelvan desde la estructura organizacional interna y externa comprendiendo los recursos humanos, materiales y no materiales, así como los procesos pedagógicos y las decisiones político-administrativas que, en conjunto, hacen funcionar la escuela como institución innovadora capaz de cumplir con sus funciones y atender a las demandas del mundo actual.

En el entendimiento de SENGE (1990), citado por ALARCÃO (2001, p. 28) la escuela como institución “aprendiz”, “que genera conocimiento y cambios tendrá que construir una nueva imagen”, centrada en principios sociopolíticos, culturales y pedagógico-administrativos, que hasta ahora han sido proclamados por las políticas educativas y no son de hecho vivenciados por la misma. Concordando con ALARCÃO (2001), la escuela sólo cambiará verdaderamente su imagen asumiendo y realizando en su cotidiano una gestión democrática que contemple de hecho los siguientes indicadores:

- Derecho de todos los ciudadanos a disfrutar una formación básica común, independiente de condiciones y origen, o sea, igualdad de condiciones para todos de acceder y permanecer en la escuela;
- Enseñanza efectiva y de calidad que permita al educando condiciones de participar de los bienes sociales, culturales y políticos como conquistas personales y colectivas, o sea, eliminar privilegios de todo orden;
- Libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar diferentes saberes, y que esto sea hecho a partir de un proceso de discusión, donde los intereses de la colectividad sean respetados,



garantizando que la producción del conocimiento no sufra imposiciones de cualquier orden;

- Gestión democrática ejercida por los propios miembros de la escuela, lo que implica en repensar su estructura de poder, incluyendo criterios transparentes de control democrático, donde todos los integrantes de la escuela participen para garantizar una gestión de calidad del proceso educativo;
- Valoración del trabajo docente para garantizar a los educadores desarrollar su profesionalidad de forma digna y en condiciones adecuadas de trabajo, profundizando en los estudios y perfeccionamiento, como también voz y voto para participar de las organizaciones y sindicatos.

La escuela al buscar desarrollar su trabajo centrada en estos indicadores enfoca la práctica social como punto de partida y de llegada en el proceso pedagógico, pues para vivenciar este movimiento entre prácticas en destaque, asume los presupuestos de las teorías críticas que dan soporte para establecer las relaciones entre educación, sociedad y escuela democrática o crítica y a partir de ahí considerar: el existir concreto de las personas que viven y ocupan su espacio; crean y recrean en su contexto; utilizan el poder de la comunicación para expresar su punto de vista; sus contradicciones; asumen responsabilidad y se organizan para crear un clima organizacional positivo.

Estos puntos en destaque revelan las variadas dimensiones de la escuela las cuales deben ser integradas. Aquí se destaca el lado eminentemente humano de la escuela que sin las otras dimensiones sería inútil. Sin embargo, esta dimensión humana necesita elementos que son indispensables para el

ejercicio del liderazgo escolar, para mediar el pensamiento crítico a través del diálogo democrático que permite tomar decisiones político-administrativas y pedagógicas en una visión globalizadora, es decir, ver simultáneamente múltiples direcciones, organizada, dinámica, situada, responsable y humana.

El pensamiento y la acción humana de la institución escuela constituyen el punto de partida para que ésta pueda desarrollar su propio proyecto educativo. Desde este punto de vista, el perfil de la escuela es construido por sus propios miembros que, colectivamente, delinean objetivos y metas a ser alcanzados, no sólo en forma de prescripción, sino también la definición de los niveles de ejecución y responsabilidad que cada miembro de la comunidad escolar tendrá que asumir, así como su comprometimiento con los resultados, o sea, el proceso de evaluación y acompañamiento durante toda la acción.

La escuela al elaborar su proyecto institucional debe tener clara la amplia dimensión educativa en la que debe estar situada, no puede perder de vista su dimensión local ni la universal, pues ambas hacen parte del mismo proceso, ya que en la sociedad de la informatización, donde los cambios ocurren rápidamente, la escuela debe estar atenta a interpretar y filtrar lo que es necesario compartir internamente y externamente, al ejecutar su dimensión educativa y socializadora para fortalecer su identidad de institución educativa situada en un contexto físico, espacial, cultural, social, político, pedagógico y administrativo y local, como también universal.

Es común que toda sociedad tenga la necesidad de educar para la ciudadanía. La escuela no se puede colocar en una mera posición de preparar para la ciudadanía, sino instrumentalizar al educando para la vivencia de la ciudadanía, propiciándole el acceso a los bienes culturales y sociales para que él

de hecho pueda ejercitar la libertad, la responsabilidad, el respeto por la diversidad y la formación de la conciencia crítica.

La escuela al generar recursos humanos, materiales y no materiales normalmente enfrenta obstáculos de todo orden, por eso la necesidad de articulación entre los ejes político-administrativo y curricular-pedagógico para evitar la fragmentación y establecer una interactividad entre ellos que facilite el desarrollo de la acción educativa en un ambiente de colaboración mediado por el proceso dialógico indispensable para la escuela como institución que aprende, enseña y educa.

La organización escolar para funcionar y cumplir su misión cuenta con diferentes sujetos, que son responsables por la materialización de las acciones que ocurren en ésta. Se enfocan las acciones del profesor, ya que él además de trabajar con el desarrollo del alumno, permanece en la escuela y tiene que acompañar su desarrollo institucional y contextual. De esta manera, el profesor al asumir la acción docente con profesionalidad consciente del poder y de su quehacer, en términos individuales y colectivos, sobrepasa la mera dimensión pedagógica y asume el papel de autor y actor en la elaboración y vivencia de las políticas educativas que constituyen el complejo mundo de la escuela. Dada esta complejidad, el profesor debe estar preparado para interpretar situaciones adversas de su campo de trabajo con una visión multidimensional y una actitud de constante investigación sobre su propia acción. Esto lo coloca como un sujeto en permanente proceso de aprendizaje y, consecuentemente, una formación inacabada, surgiendo el principio de la formación continuada, permitiendo que el profesor utilice su campo de trabajo para la permanente formación y calificación.

Pensar y vivir la escuela con una postura crítica envuelve múltiples dimensiones. Aquí se llama la atención para la dimensión curricular en una

perspectiva amplia que envuelve el conjunto de actividades de la escuela que afectan directamente el proceso de producción de conocimiento, donde es posible confrontar saberes, sistematizados, indispensables a la comprensión de la realidad y establecer conexiones con los demás saberes que circulan en la escuela y también hacen parte del proceso educativo. Este estudio no objetiva discutir los fundamentos teóricos al respecto de currículo. Sin embargo considerase necesario plantear algunos problemas sobre este tema. Estamos de acuerdo con Sacristán (2000, p.15), cuando expresa que *el currículo es la conexión entre la cultura y la sociedad exterior a la escuela y a la educación; entre el conocimiento y la cultura heredados y el aprendizaje de los alumnos; entre la teoría (ideales, suposiciones y aspiraciones) y la práctica posible, dadas determinadas condiciones.*

Conforme al pensamiento del autor, la escuela posee un papel fundamental, pues su función social se concreta por medio del currículo. A medida que la escuela elabora su proyecto curricular, realiza elecciones que llevarán a la reflexión sobre el tipo de educación y de hombre que se pretende formar, materializada a través de las intenciones, acciones, conocimientos, valores, procedimientos y evaluaciones que la escuela realiza en su cotidiano.

Pacheco (2001, p.20) considera que, “el currículo es una construcción permanente de las prácticas con un significado marcadamente cultural y social, es un instrumento obligatorio para el análisis y mejoría de las decisiones educativas”.

Desde esta óptica, el currículo en su operacionalización debe mantener una interdependencia en los niveles normativo, real y del proceso enseñanza-aprendizaje, ya que es en la práctica pedagógica que se establece la

integración y la convergencia de las estructuras administrativas, políticas, económicas, culturales, sociales y escolares, las cuales deben compartir intereses y responsabilidades para la actualización del currículo como proyecto en permanente construcción.

Se entiende que el currículo es un proyecto abierto que tiene como objetivo la concreción de posiciones, que vienen del contexto social, político y cultural, y que, institucionalizados, expresan identidades, subjetividades que en la práctica real de la escuela generan significados sociales y educativos que se realizarán a través de estrategias participativas que reconozcan el papel activo que deben cumplir los profesores, alumnos y comunidad escolar en la elaboración y ejecución del proyecto curricular.

El cotidiano escolar vive la concreción de exigencias sociales y legales del sistema de enseñanza y los propósitos y expectativas de la comunidad escolar que se materializan a través del proyecto pedagógico-curricular que:

debe ser comprendido como instrumento y proceso de organización de la escuela. Es un conjunto de principios y prácticas que reflexiona y recrea, proyectando la cultura organizacional que se desea con vista a la intervención y la transformación de la realidad (LIBANEO,2001, p 125)

El proyecto pedagógico-curricular se vuelve un elemento que hace viable la construcción de una escuela autónoma puesto que, la comunidad escolar como un todo se convierte en autora y actriz que comparte conocimientos y conquista autonomía individual y colectiva en la búsqueda de la calidad social de la enseñanza.

En este concepto de escuela crítica y democrática, profesores y alumnos pasan a tener un nuevo perfil y cabe al profesor un papel que sobrepasa la mera transmisión de conocimientos, la simple utilización de técnicas

pedagógicas. Este profesor debe ser preparado para asumir una postura crítica e incorporar en su trabajo una visión de mundo y de sociedad en constante cambio y de múltiples facetas por causa de la diversidad. En este contexto, está inserto el alumno que conoce, piensa, posee experiencias y es capaz de hacer elecciones y construir sus propios caminos. En esta perspectiva el profesor deberá trabajar de forma integrada con el alumno, respetando sus posibilidades de sujeto aprendiz y parte integrante de una realidad cultural, social y política, orientándose para la comprensión de esta realidad, estableciendo un diálogo constante entre teoría-práctica y contexto en el cual está inserto, permitiendo que se hagan cuestionamientos, reflexiones, correcciones entre los conocimientos adquiridos y los nuevos conceptos. De esta forma es posible realizar intervenciones para que el alumno tenga condiciones de organizar sus experiencias de vida, de desarrollo intelectual y de su capacidad de criticar la realidad donde vive.

Esta postura permitirá que el alumno sea participativo, autónomo y crítico, lo que implicará en un proceso de aprendizaje sólido y consistente, pues él es capaz de ejercitar la flexibilidad, la vivencia del trabajo colectivo o en grupo en la construcción del saber, utilizando las diversas formas de acceso a la información, en una actitud crítica y de investigación constante.

Entendida la escuela como espacio donde ocurre la práctica educativa y que profesores y alumnos son sus principales actores, no se puede perder de vista que ambos son capaces de pensar, proponer y hacer. Por tanto, la escuela necesita garantizar a los profesores y alumnos la utilización plena de sus capacidades de pensamiento y acción para desarrollar una práctica educativa que contribuya para formar un ciudadano consciente, crítico y participativo.

Pensar y vivir la escuela en esta perspectiva no acontece de inmediato, pues envuelve un conjunto de decisiones de orden teórico-metodológico y político administrativo. No se pretende aquí profundizar en estas cuestiones, sino señalar aspectos de la vida de la escuela que están directamente relacionados con el proyecto pedagógico-curricular que, como plantea LIBANEO (2001), profesores, alumnos y comunidad escolar necesitan incorporar como concepción de escuela crítica y democrática:

- Formar sujetos críticos para la vivencia de la ciudadanía;
- Incorporar una perspectiva amplia que considere los diferentes contextos que van más allá de la vida de la escuela en un movimiento local y global y viceversa;
- Evidenciar la importancia de la construcción de conocimientos de la Ciencia y de la Tecnología, dejando claros las relaciones de poder y los condicionamientos que se establecieron en este proceso de producción;
- Incorporar la perspectiva histórica del proceso educacional, del conocimiento en diferentes contextos;
- Convertir el trabajo escolar en objeto de investigación que permita valorar las experiencias y los conocimientos de los propios alumnos;
- Utilizar la escuela como espacio de discusión para la búsqueda de alternativas concretas para resolución de problemas y conflictos inherentes a ésta;
- Asumir el compromiso y responsabilidad en la toma de decisiones, sobre el proceso educativo, consciente de los desafíos de innovar, recrear y aprender con los errores;

- Desarrollar una cultura organizacional flexible, participativa y democrática con vista a la socialización de los diferentes saberes;
- Convertirse en una institución pensante y “aprendiz” que evalúa su práctica y busca potencializar los procesos de formación que ocurrieron en su interior, los cuales son de carácter permanente para todos los que en ésta trabajan, enseñan y aprenden.

Los puntos aquí relacionados sobre la escuela sólo se materializan a partir de un esfuerzo conjunto de orden estructural, organizacional y pedagógico y que no pueden ser vistos aisladamente, pues son interdependientes y soportes para la realización de un proceso educativo de calidad social, coherente con los principios de una escuela crítica y democrática. Esta escuela concebida y vivenciada así, ha sido negada a la mayoría de la población, aunque las políticas gubernamentales en el área de la educación hayan ocupado centralidad sobre la necesidad de reestructuración del sector, teniendo como objetivo atender las exigencias de la sociedad contemporánea y la busca de la calidad con equidad.

Esta centralidad ha sido de discurso y no de acción, contribuyendo, así, para la persistencia de graves problemas en todos los sectores y, principalmente, en el área de la educación, como: evasión y repetición, analfabetismo, fracaso de la escolarización en los grados iniciales y descalificación profesional, entre otros. En este caso, se hace hincapié a la calificación profesional de los docentes que en esta emergencia paradigmática necesitan fortalecer su proceso de formación, pues solamente con una sólida base teórico-científica, social, política y cultural, sin perder de vista la dimensión humana que sostenga toda esta base, pueden mediar en el proceso de



formación de ciudadanos capaces de utilizar el pensamiento crítico y creativo para resolver problemas y buscar soluciones para intervenir en la realidad.

El proceso de cambio en la labor escolar es urgente como ya fue mencionado, sin embargo, es común escuchar que la mejoría de la calidad de la enseñanza sólo se procesará a medio y a largo plazo si existen profesores preparados y comprometidos con la actuación de sus alumnos en la conquista del aprendizaje significativo. Se entiende que este cambio ocurrirá a través de la profesionalización en un sentido amplio, a partir de la formación inicial y continuada de estos profesionales.

## **2.3 FORMACIÓN DEL PROFESOR: CONCEPCIONES Y MODELOS.**

Los innumerables desafíos presentados por la sociedad en el inicio del siglo XXI ponen en evidencia los modelos escolares tradicionales, así como el desempeño docente, y las instituciones que formaron los profesionales para atender las demandas educativas del mundo contemporáneo, cuya perspectiva al respecto del perfil de la escuela y de los profesores deben atender a un nivel de exigencias superior al que está instituido, por tanto, es necesario una reinención de la escuela y de la profesión docente.

La legislación actual de la educación brasileña como ya fue comentado en el capítulo anterior, trata la formación de profesores como eje central de la calidad de la educación. Esta deberá elevarse a través de la asociación entre teorías y prácticas desarrolladas en las modalidades de “formación inicial” y formación continuada, para todos los profesionales de educación en diferentes áreas de actuación. La formación inicial es la comprendida como aquella realizada previamente y que corresponde al proceso de pregrado realizado en Universidades, Facultades y Centros Universitarios. La formación continuada o permanente, como es también llamada, tiene por finalidad fortalecer y actualizar las acciones docentes de aquellos, que ya tienen título y actúan activamente en el área de la educación, necesitan mejorar su calificación personal y profesional e intervenir en la formación crítica de los alumnos.

Actualmente las políticas educativas volcadas para la formación de profesores señalan para que los sistemas de enseñanza desarrollen programas de formación continuada, donde el punto de partida sea siempre la problematización de la práctica reflexiva, para que los profesores se sientan protagonistas de esta demanda y puedan continuar aprendiendo y desarrollándose profesionalmente en un contexto real de actuación, consciente

de su papel de sujeto aprendiz, gestores de la enseñanza y del aprendizaje de sus alumnos.

Diversos autores nacionales e internacionales han contribuido con sus investigaciones sobre las diferentes concepciones al respecto de la formación continuada de profesores, entre ellos se destacan: DEMALLY (1992), NÓVOA (1991), ALARCÃO (1991), CANDAU (1997), PIMIENTA (1999). La primera destaca cuatro modelos de formación continuada: “la forma universitaria, la escolar, la contractual y la interactiva reflexiva”.

DEMALLY (1992, p.52) destaca cuatro modelos de formación continuada:

- 1) forma universitaria
- 2) forma escolar
- 3) forma contractual
- 4) forma interactiva-reflexiva

La formación continuada universitaria tiene por finalidad la transmisión del saber teórico, asume un carácter no obligatorio y queda clara la posición del formador con relación a las capacidades y a su acción directa con la producción y difusión de los saberes junto a los profesores en proceso de formación.

La forma escolar es organizada y legitimada por instituciones como, estado, iglesia, entre otros, a través de cursos que son impartidos como escolaridad obligatoria, cuyos programas de formación no son de responsabilidad de los formadores, puesto que cumplen determinaciones de los organizadores que previamente determinan el plan de formación.

La forma contractual, como el propio nombre afirma, es un contrato establecido entre diferentes socios que negocian el programa pretendido y las modalidades pedagógicas de aprendizaje. La forma interactiva-reflexiva es

desarrollada desde la resolución de problemas reales que tengan relación directa con las situaciones de trabajo y se desenvuelven con la ayuda mutua entre formadores y formados que movilizan apoyo técnico para la elaboración colectiva de saberes profesionales. Esta forma presenta una cierta flexibilidad, puesto que admite la negociación continua de los contenidos de la formación a través de acompañamiento de proyectos o grupos de investigación.

Las cuatro formas de trabajar la formación continuada abordan la transmisión y socialización de los diferentes saberes del oficio de ser profesores que son colocados en práctica. Se percibe, en una de ellas (forma universitaria), un cierto avance en lo que se refiere a la no obligatoriedad formal del docente para participar de los procesos de formación, y sí el derecho personal para el enriquecimiento cultural y la preocupación en resolver problemas reales de la práctica de su trabajo, apertura para la innovación docente de grupos de trabajo e investigación.

NOVOA (1991) divide los modelos de formación continuada en dos grandes grupos:

- I- Estructurantes, organizados previamente a partir de una lógica de racionalidad científica y técnica, y aplicadas a diversos grupos de profesores;
- II- Constructivistas que parten de una reflexión contextualizada para el montaje de los dispositivos de formación continuada en el cuadro de una reglamentación permanente de las prácticas y de los procesos de trabajo (NOVOA, 1991, P.21).

El primer modelo de formación continuada de desarrolla en la perspectiva de la racionalidad técnica y el segundo presenta una concepción más amplia, buscando atender a los intereses de los profesores, en el sentido de desarrollar una práctica docente más global que permita construir e innovar saberes profesionales.

La formación continuada de profesores asume una posición de destaque, puesto que la calidad social de la enseñanza y de la educación exige recapacitar la formación de aquéllos que ya actúan en la educación básica. Así, los sistemas y las secretarías de educación han desarrollado iniciativas para promover esta formación, buscando utilizar diferentes espacios y sociedades que puedan contribuir con el proceso de perfeccionamiento del profesional de la docencia en diferentes áreas de conocimiento.

La formación continuada en Brasil se ha efectuado en diferentes modalidades que congregan la perspectiva clásica y que se desarrollan en espacios tradicionales de formación como la Universidad y otros articulados por ésta que no siempre corresponden a los procesos de construcción y reconstrucción necesarios para la práctica reflexiva y crítica del cotidiano escolar. Al respecto CANDAU (1998, p. 55) llama la atención para los principales ejes de construcción de una nueva perspectiva de formación continuada: “la escuela como locus de formación continuada; valoración del saber docente; el ciclo de vida de los profesores.” Se comulga con el pensamiento de la autora considerando que la escuela es el local de referencia para que los programas de formación sean estructurados en torno a problemas y proyectos de acción, de la realidad de la escuela. Esta postura facilita al cuerpo docente trabajar articulando un proceso colectivo de reflexión en la práctica pedagógica concreta, lo que permite a los profesores establecer la relación teoría y práctica como componente formativo que vienen del cotidiano de la escuela, garantizando, de esta manera, la reflexión crítica y creativa sobre la base de la acción docente.

Sobre la valoración del saber de los profesores, investigaciones han mostrado su importancia y amplitud multidimensional, como afirma TARDIF (2005, p.16) “el saber docente es un saber plural y estratégico”. Desde este punto

de vista de la pluralidad se destacan los saberes profesionales y los saberes de la experiencia, pues es con base en éstos que se establece el diálogo interactivo con otros campos de los saberes que circulan en la escuela y fuera de ella, constituyendo, así, el punto estratégico en las relaciones que se establecen entre la escuela y la sociedad en la producción de un conocimiento útil y emancipador.

Este proceso de valoración de los saberes de los profesores solamente ocurrirá cuando se asuma la postura de vencer la lógica de la racionalidad técnica para incorporar una postura reflexiva en la práctica y sobre la práctica, y a partir de ahí considerar la importancia del ciclo de vida profesional de los profesores, pues el dinamismo de este proceso permitirá que sea desarrollada una formación continuada de carácter crítico que contribuya para la autonomía de los profesores en la perspectiva de construir y reconstruir su identidad personal y profesional, articulando dialécticamente las dimensiones de su formación y su papel social en el proceso educativo. Las consideraciones sobre las modalidades de formación continuada de profesores representan contribuciones epistemológicas que han sustentado esta formación y se han desarrollado sistemáticamente en las instancias formadoras.

Actualmente, se ha buscado discutir la necesidad urgente de cambios en el proceso de formación de profesores, ya que, innumerables investigadores han contribuido con este campo del conocimiento. Considerando que el foco de este trabajo versa sobre la temática en cuestión, es importante que se discutan las tendencias que teóricamente han constituido soporte conceptual y pedagógico de la formación de profesores.

### 2.3.1 Formación de profesores como modelo de racionalidad técnica

El modelo de racionalidad técnica que ha sido tradicionalmente empleado en la formación de profesores establece la relación entre conocimiento, investigación y la aplicación práctica de estos saberes, por lo tanto cabe al profesor aplicar un conocimiento teórico y técnico procedente de la investigación científica, o sea, actividad puramente instrumental dirigida a la solución de problemas mediante aplicación de técnicas y procedimientos que justifican sus efectos o resultados.

Siendo la actividad docente de naturaleza social y no apenas técnica, enfrenta los problemas concretos de la práctica al utilizar los principios generales del conocimiento científico. Cabe aquí llamar la atención para la jerarquización del conocimiento que es utilizado por cualquier profesional. Al respecto, (SCHEIN (1980), citado por (PÉREZ GÓMEZ (1992), identifica tres componentes en el conocimiento profesional:

1) Un componente de ciencia básica o disciplina subyacente, que sirve de soporte a la práctica y a su realización; 2) un componente de ciencia aplicada a la ingeniería, del cual derivan los procedimientos cotidianos de diagnósticos y solución de problemas; 3) un componente de capacidades y actitudes, que se relaciona con la intervención y actuación al servicio del cliente, utilizando el conocimiento básico y aplicado que le esté subyacente. (PÉREZ GÓMEZ, 1992, p.96)

Estos niveles de conocimiento determinan claramente la individualización y corporación que genera la división del trabajo, la subordinación de los niveles de conocimiento de los más prácticos a los más abstractos y también el aislamiento de los profesionales, lo que refleja en la práctica, y en el caso de los profesores esto es bien determinado, bastando observar que los investigadores son considerados los iluminados que producen teorías para que sean aplicadas por los profesores, estableciéndose la separación entre teoría y

práctica. Con esto, el carácter instrumental pasa a ser factor determinante en las acciones de los docentes que trabajan desde definiciones externas sobre las metas de su intervención.

El desarrollo de la práctica en la perspectiva de la racionalidad técnica, toma la teoría para establecer los papeles y las capacidades de los profesionales, así como los contenidos y los programas de formación, olvidando el carácter social y político de la acción de estos profesionales que en su día a día están empeñados para resolver problemas de aprendizaje.

Desde este punto de vista, las capacidades profesionales son colocadas normalmente después de la apropiación del “conocimiento científico básico y aplicado”, con la justificación de que no se pueden desarrollar capacidades y capacidad de aplicación mientras no se domine el conocimiento aplicable. En esta lógica de la racionalidad técnica, los currículos son centrados en un conjunto de asignaturas científicas seguidas de las llamadas aplicadas y por último la parte práctica. Esta situación hasta hoy aún perdura en el proceso de formación de profesores, pues es común en este proceso encontrar el período de prácticas al final del pregrado, suponiendo que la aplicación de procedimientos, medios y técnicas para conseguir determinados fines son determinantes para alcanzar la actuación deseada y calificar la concepción de profesor como técnico especializado que aplica reglas que derivan de la sistematización científica producida por otros.

La concepción de enseñanza y de formación de profesores desarrollada por la racionalidad técnica defiende la aplicación del conocimiento y del método científico en el análisis de la práctica y de la construcción de reglas que sirven de apoyo a la intervención del profesor en las actividades de enseñanza y busca apoyo principalmente en la psicología comportamental y



determina al profesor como técnico especializado. Según PÉREZ GÓMEZ (1992, p. 98), esta concepción lineal y simplista de los profesores y de enseñanza abarcan dos componentes: “un componente científico-cultural, que pretende asegurar el conocimiento del contenido a ser enseñado; un componente psicopedagógico, que permite aprender cómo actuar eficazmente en el aula de clase”.

Analizados estos posicionamientos colocados por el autor, se percibe claramente estas posiciones presentes en nuestro medio, pues la mayoría de los profesores en su actuación desarrollan estos componentes tal cual su descripción, principalmente con relación al componente psicopedagógico, que sólo será colocado en práctica después del dominio de principios, leyes y teorías que explican los procesos de enseñanza y de aprendizaje, ofrecen normas y reglas para su aplicación, y poseyendo este instrumental, es simulado en la práctica la utilización de las normas y reglas para que el futuro docente adquiera las capacidades para el ejercicio de la docencia eficaz.

En este concepto, el conocimiento profesional de los profesores se relaciona con el dominio técnico demostrado en la solución de problemas de enseñanza, así como la aplicación inteligente de metodologías que sean eficaces para alcanzar un determinado fin. Sin embargo, la elaboración de materiales curriculares, técnicas de organización de clase, manejo de los problemas de disciplina, técnicas de evaluación, entre otros, no fueron pensados y ni tampoco elaborados por ellos, sino por especialistas, puesto que en esta concepción se considera que los profesores no poseen habilidades para elaborarlas, sino apenas para aplicarlas.

En esta perspectiva, queda bien clara la jerarquización entre investigadores y profesores, estableciéndose una dependencia de los profesores

con relación al conocimiento previo que no es elaborado por ellos, así como también las finalidades que fueron previamente definidas, es decir, proyectar anticipadamente el comportamiento de una persona que se pretende educar. Desde este punto de vista, CONTRERAS (2002, p. 96) afirma que “ejercer la profesionalidad en el modelo de racionalidad técnica significa asumir una concepción reproductiva de enseñanza, o sea entender la enseñanza y el currículo como actividad dirigida para alcanzar resultados o productos predeterminados”.

El profesor, como profesional técnico, desarrolla sus acciones con base en decisiones técnicas que fueron puestas a disposición por el conocimiento pedagógico como un recetario para solucionar problemas de la práctica de enseñanza, como si los mismos fuesen despersonalizados, estáticos y separados por momentos donde la función de organizar y programar las actividades son dislocadas de la realización y evaluación, prevaleciendo los medios que mejor se adecuen para alcanzar los fines previstos.

La formación de profesores centrada en la racionalidad técnica asume una rigidez que desconsidera la riqueza de los procesos de enseñanza y aprendizaje como interacción amplia, envolviendo aspectos sociales, culturales, mentales y políticos así como su singularidad subjetiva que caracteriza el acto de enseñar y aprender y son materializados en la práctica educativa. Esta situación es tan relevante que los profesores asumen que su trabajo consiste en aplicar eficazmente las habilidades para las cuales fueron entrenados para alcanzar los aprendizajes determinados, y normalmente tienden a resistir al ser convocados a mudar de postura, afirmando la necesidad de aplicación rigurosa de los conocimientos técnicos que es producto de la investigación aplicada y

desconsideran el contexto más amplio en el cual actúan como profesionales de la enseñanza.

La realidad social es cada vez más compleja, las incertidumbres, inestabilidades, singularidades y conflictos de valores no pueden ser enfrentados simplemente como problemas de carácter instrumental, ya que el profesional de la educación no puede ser apenas el aplicador de reglas almacenadas en su propio campo de conocimiento técnico-científico.

Los límites de la racionalidad técnica con relación a los problemas de la educación pasan desde la definición de problemas de la práctica hasta las cuestiones epistemológicas sobre la formación de profesores. En la práctica escolar no se debe trabajar con el problema, sino con situaciones problemáticas que van surgiendo en el día a día de la escuela, las cuales no se encuadran en situaciones técnicas preestablecidas, que necesitan un estudio y análisis para entender el contexto en el cual éstas ocurrieron, sus condicionantes y la singularidad de cada caso. Así las decisiones tomadas reflejan una actuación abierta a interpretaciones y a diferentes posibilidades de encontrar respuestas singulares y, a veces, incluso provisorias.

Los objetivos son entendidos como producto, o sea, resultados previamente definidos por metas externas al trabajo del profesor. SCHÖN (1983, p. 41) afirma “que la definición de metas y de objetivos es un problema ético-político, nunca meramente técnico”. Tratándose de las cuestiones epistemológicas no existe una teoría científica única y objetiva que sea capaz de identificar medios, reglas y técnicas para utilizar en la práctica educativa, considerando que la realidad social no se encaja en posiciones rígidas, pues está impregnada de condicionantes que exigen creatividad, intuición, incertidumbres, tentativas que son elementos que están presentes en cualquier práctica

profesional. Sin embargo, la racionalidad técnica los llama de componente “artístico”, los acepta, pero como no pueden ser explicados desde el punto de vista de la racionalidad científica, consideran los citados elementos de buena voluntad o irracionalidad como actuación no científica. A éste respecto, PEREZ GOMEZ (1992, p. 99) coloca: “En la concepción de la ciencia que subyace a la epistemología positivista no existen esquemas, ni métodos, ni estrategias que permitan aproximarse a la complejidad del componente artístico de la actividad práctica”.

Desde este punto de vista, se afirma una vez más la perspectiva de una práctica que viene determinada por puntos de vista ya establecidos, en el que la flexibilidad y la sensibilidad son poco consideradas, no habiendo condiciones de cuestionamientos al respeto de las decisiones que fundamentan el trabajo del profesor en los aspectos subjetivos dentro del rigor establecido, garantizando, así, su capacidad técnica.

Esta perspectiva del profesor como especialista técnico afecta también el desarrollo de los aspectos políticos de la acción docente, ya que el conocimiento pedagógico es considerado apenas como el medio más eficiente para la consecución de fines preestablecidos, no hace parte de las discusiones normativas y ni de las políticas educativas para la comunidad, dichos profesionales se quedan ajenos a estas cuestiones, encargándose de la aplicación de reglas que legitiman el dominio técnico de su profesionalidad en la eficiencia y eficacia para alcanzar los objetivos que no fueron elaborados por ellos, no incluyendo el contexto social en el cual están insertos. A éste respecto ROLLIDAY (1990), citado por CONTRERA (2002, p. 103) afirma que:

la política establece, a partir de su definición, de las “necesidades sociales”, las finalidades y los objetivos que deberán ser alcanzados por

el sistema educacional; los especialistas y los académicos se dedican a la difusión de las nuevas iniciativas curriculares, a desarrollar discursos y procesos de racionalización práctica (nuevas técnicas de programación y evaluación) y materiales curriculares, y los profesores aplican los nuevos procesos y materiales para alcanzar los objetivos oficiales.

Estas colocaciones ya mencionadas demarcan la despreocupación de esta concepción por la formación política del educador, ya que la política educacional queda inmune a cualquier referencia externa sobre sus pretensiones, así simplemente dirige la práctica educativa. Sus directrices no son colocadas en cuestión, y el profesor que actúa en el contexto escolar enfrenta conflictos y responsabilidades, lo imprevisto y lo incierto con relación a los intereses de la comunidad escolar y a las necesidades de los alumnos, lo que requiere habilidades humanas relacionadas al proceso de reflexión, cuya base permitirá superar la relación lineal y mecánica entre el conocimiento científico-técnico y la complejidad práctica del aula de clase. La práctica docente centrada en esta concepción hasta hoy aún perdura en nuestras instituciones formadoras, además de las visiones lineal y apolítica presentes en la formación de los profesores, trayendo consecuencias para la práctica educativa desarrollada en la escuela, como:

- Reproducción del conocimiento de forma lineal;
- Visión fragmentada del conocimiento;
- Metodología centrada en la prescripción;
- Superación entre concepción y ejecución;
- Tareas repetitivas y sin significación;
- Ausencia de cualquier tipo de cuestionamiento;
- Autoritarismo académico con verdades absolutas e incuestionables;
- Escuelas de las especialidades y sub-especialidades;

- Castración de las capacidades creativas del educando y del educador;
- Distanciamiento entre formar y enseñar;
- Imposibilidad de discrepar.

Todas estas barreras, como ya fue dicho, hasta hoy aún están muy presentes en la labor de los profesores, que tuvieron su formación fundamentada por la racionalidad y objetividad científica como garantía de alejar la subjetividad en la acción docente.

Se sabe que la racionalidad técnica no consigue formar a un profesor para atender a las demandas de la contemporaneidad, así nace la necesidad de un nuevo modelo de formación de profesores que pueda rescatar la formación de este profesional, contemplando otras dimensiones que no fueron propuestas por este modelo de formación.

### **2.3.2 Formación del profesor como profesional reflexivo**

Las secuelas dejadas por el modelo de racionalidad técnica exigen que se busquen alternativas para formar profesores con perfil capaz de enseñar y aprender y, a partir de las incertidumbres y situaciones conflictivas, generen una nueva práctica que tomará como base la reflexión para abordar situaciones de la práctica docente que no pueden ser desarrolladas por medio de repertorios técnicos. Entonces surge el modelo de formación de profesores como profesional reflexivo. Varios autores han contribuido con esta temática nombrando así sus estudios: Profesor como investigador en el (STENHOUSE, 1975), La enseñanza como arte (EISNER,1980), Profesor como práctico reflexivo (SCHON, 1983; ALARCÃO, 1982; CONTRERAS, 1997; K. ZEICHNER, 1993; NÓVOA, 1992; PIMENTA, 2002), entre otros. Todos estos autores presentan sus propios puntos de vista sobre la reflexión, incluso presentando sus consideraciones críticas sobre

el entendimiento de la misma en la formación y en la práctica del profesor. Sin embargo, todos ellos presentan un punto en común que es el deseo de superar la relación lineal y mecánica de la racionalidad técnica y sus efectos en la práctica del aula de clase.

Las aportaciones de los diferentes autores sobre la concepción de profesor como profesional reflexivo han contribuido para enriquecer y profundizar las cuestiones epistemológicas que la sustentan, como también su realización en la vida de la escuela. En realidad, el profesor desarrolla su acción profesional en un contexto sociopolítico y cultural dinámico que está impregnado de múltiples facetas que se reflejan en la práctica del profesor, que tendrá que ejercitar su capacidad para resolver problemas del salón de clase a través de la integración inteligente y creativa de conocimientos, no sólo del campo de la ciencia y de la técnica, sino también de la práctica.

En la actualidad, el término reflexión alcanzó notoriedad en los medios académicos, y ha sido utilizado por investigadores, principalmente, para referirse a las nuevas tendencias de formación de profesores. Esta preocupación, a pesar de parecerse nueva, tiene sus primeras indicaciones en los años treinta del siglo XX con DEWEY (1989, p. 25) el cual defendía que “en la enseñanza reflexiva se lleva a cabo el examen activo, persistente y cuidado de todas las creencias o supuestas formas de conocimiento, a la luz de los fundamentos que la sustentan y de las conclusiones para las que tienen tendencia”. El pensamiento del autor apunta al desarrollo de la acción docente fundamentada en el proceso de reflexión.

Al hablar de enseñanza reflexiva y de profesor reflexivo es necesario considerar un conjunto de factores de orden material y no material, que constituyen condición básica para articular la práctica reflexiva en el contexto

escolar. Como el uso corriente del término reflexión es casi obligatorio en todos los programas de formación de profesores, cabe recordar que, han surgido críticas y sugerencias, para que no seamos reduccionistas ni escépticos al tratar el tema “profesor reflexivo” como si estuviésemos delante de la única condición para resolver todos los problemas de formación inicial y continuada de profesores.

Refiriéndose a la naturaleza del proceso de reflexión, KEMMIS (1995), citado por PÉREZ GÓMEZ (1992, p. 103) afirma que:

La reflexión no es determinada biológicamente o psicológicamente, ni es pensamiento puro, antes expresa una orientación para la acción y se refiere a las relaciones entre el pensamiento y la acción en las situaciones históricas que nos encontramos;

La reflexión no es una forma individualista de trabajo mental, sea mecánica o especulativa, presupone antes y prefigura relaciones sociales;

La reflexión no es ni independiente de los valores, ni neutral, expresa antes y sirve a intereses humanos, políticos, culturales, sociales y particulares;

La reflexión no es indiferente ni pasiva ante el orden social, ni propaga meramente valores sociales de consenso, antes reproduce o transforma activamente las prácticas ideológicas que están en la base del orden social;

La reflexión no es un proceso mecánico, ni simplemente un ejercicio creativo de construcción de nuevas ideas, primero es una práctica que exprime nuestro poder para reconstruir la vida social al participar en la comunicación, en la toma de decisiones y en la acción social.

Analizando la reflexión en esta concepción amplia, se percibe el movimiento dialéctico que se establece significativamente con la acción humana en situaciones concretas, buscando aclarar hechos, fenómenos y leyes en su relación con el contexto social más amplio. Por tanto la reflexión es un proceso de involucramiento consciente del hombre con el mundo, cuya existencia es cargada de valores, intercambio simbólico, relaciones socio-afectivas, intereses sociales y políticos, por eso la importancia de la reflexión como elemento básico del proceso de formación de profesores.



Como forma de problematizar las cuestiones referentes a la relación teoría-práctica en el trabajo del profesor y en el aprendizaje del alumno frente a la realidad compleja, se hace necesario incluir los problemas de la práctica profesional en una perspectiva de análisis a través de la reflexión. SCHÖN, (1983, p.74 ) presenta sus estudios sobre el pensamiento práctico del profesor desde los siguientes conceptos:

- Conocimiento en la acción;
- Reflexión en la acción;
- Reflexión sobre la acción y sobre la Reflexión en la acción.

El conocimiento en la acción es representado por el componente inteligente que orienta toda la actividad y se manifiesta en saber hacerlo, puesto que no aplicamos conocimiento a la acción, pero éste está personificado en dicha acción. Este momento de la práctica es importante para que el profesor pueda observar, familiarizarse con el potencial que el alumno posee y ayudarlo a hacer la articulación de sus conocimientos en la propia acción, interactuando con el saber escolar.

Reflexión en la acción es el proceso por el cual el profesor aprende del análisis e interpretación de su propia actividad. En este proceso es posible confrontar las situaciones empíricas con los esquemas teóricos y en éste se encuentra la flexibilidad para la integración de la práctica como instrumento de aprendizaje, tanto del profesor como del alumno, o sea, la situación práctica es, por tanto, el punto de partida para reformular y vislumbrar la construcción de nuevos conceptos así como el establecimiento de un permanente diálogo en favor de la construcción de nuevas teorías, lo que exige del profesor una capacidad de observación sutil de la simultaneidad de acciones que conducen el proceso dialéctico del aprendizaje.

Considerando la simultaneidad de las acciones prácticas en que se manifiestan conocimientos implícitos o explícitos, conviene considerar características que están presentes en la “reflexión en la acción”:

- Supone un elemento de repetición por enfrentarse con casos semejantes, debido a la rutina de la práctica escolar;
- Genera expectativas, imágenes técnicas, que sirven de base para tomar decisiones;
- Busca respuestas para sustentar su confianza en la acción y puede llevar a la individualización;
- Descarta la puntualidad y temporalidad, por considerar el contexto de la acción práctica, ambiente de investigación demandando análisis y observación;
- Localiza dudas y diferencia de sentidos;
- Crea posibilidad de singularidad de los diferentes casos de observación;
- Enfatiza la construcción amplia de lo que se pretende y no apenas de lo que se debe hacer.

Estas consideraciones al respecto de la reflexión en la acción no son sobre la reflexión de cualquier profesional, sino sobre la práctica del profesor que, aunque en proceso de formación inicial o continuada, ya posee fundamentos teórico-científicos que consolidarán su labor, no como consejo, sino como diálogo interactivo entre teoría y práctica en su campo de actuación profesional.

SCHON (1983) citado por CONTRERAS (2002, p. 110) escribe así:

Un profesional que reflexiona en la acción tiende a cuestionar la definición de su tarea, las teorías en la acción de las cuales esta parte y las medidas de cumplimiento por las cuales es controlada. Y al cuestionar esas cosas también cuestiona elementos de la estructura del conocimiento organizacional en la cual están insertas sus funciones (...). La reflexión en la acción tiende a hacer emerger no sólo los

presupuestos y las técnicas, sino también los valores y propósitos presentes en el conocimiento organizacional.

La reflexión sobre la acción se vuelve un componente esencial de la práctica del profesor, pues a través de este proceso es posible situar las perspectivas para analizar situaciones individuales o colectivas, procedimientos que fueron utilizados para la resolución de situaciones problemáticas, rever las concepciones teóricas implícitas, las convicciones y las formas de concebir la realidad contextual donde se realiza de hecho la práctica educativa. Este movimiento de reflexión sobre la acción es el punto máximo para dialogar con los dos procesos anteriores y realizar conscientemente la intervención en la práctica profesional. Estos tres procesos no son cerrados, sino interdependientes, y se completan en la conexión entre el conocimiento y la acción en el contexto de la práctica educativa.

El trabajo del profesor en la práctica reflexiva consiste en el diálogo con la situación que envuelve no solamente un análisis de la cultura ocupacional de la enseñanza, sino, su localización social. Por tanto, en este proceso, las posibilidades de la práctica reflexiva en la acción profesional no son externas a la realidad, pues el profesor está inserto en ésta como sujeto social y político, su contribución para resolver problemas complejos traspasa la simple aplicación de técnicas, y su actuación consecuentemente tendrá un propósito social más amplio.

La práctica reflexiva supone no apenas el dominio de un conocimiento profesional que debe ser explicitado al confrontarse con situaciones inesperadas e inciertas o conflictivas, sino también apoyarla en un sistema de valores que son explicitados en el desarrollo de la práctica significativa, la toma de decisiones que

supere límites y analiza el alcance social de sus acciones. A éste respecto, CONTRERAS (2002) considera que:

La práctica profesional reflexiva está guiada por valores profesionales que cobran auténtico significado no como objetivos finales que deben ser conseguidos como producto de la acción, sino como criterios normativos que deben estar presentes y ser realizados en el propio desempeño profesional (CONTRERAS, 2002, p.122).

El movimiento de la práctica reflexiva que se ha desarrollado en la enseñanza y en la formación de profesores cuenta con valiosas contribuciones, así como las de SCHON que fueron relevantes y, a partir de éstas, otros autores pasaron a desarrollar sus investigaciones y avanzaron en la comprensión del término “práctica reflexiva” así como la busca de una perspectiva más amplia sobre como la reflexión puede contribuir para que el profesor tenga una visión crítica de su propia labor.

Cabe aquí destacar las contribuciones de ZEICHNER (1993), cuyo pensamiento ha sido una referencia bien presente para todos aquéllos que se dedican a la formación del profesor, ya que sus posiciones teóricas resaltan la importancia de las cuestiones pedagógicas insertas en un proyecto histórico que incluye cuestiones curriculares contextuales de la práctica del profesor y de la producción de conocimientos por medio de la reflexión y de la investigación-acción.

La práctica reflexiva en la comprensión de este autor es más amplia, pues considera la reflexión como un acto dialógico que, al materializarse en el trabajo pedagógico, debe considerar las condiciones de producción de este trabajo. El proceso de reflexión en la práctica pedagógica debe estar vinculado con las condiciones sociales, políticas y económicas, teniendo en cuenta la busca de la reconstrucción social. De esta forma, los profesores, pensando así, tienen condiciones de establecer en lo cotidiano del aula un análisis reflexivo centrado

en la práctica, pero con amplitud que traspasa el espacio de la escuela. En su análisis sobre los diferentes modos de concebir las propuestas de formación de profesores conforme grados de compromiso y tradición, ZEICHNER, (1993, p. 24), citado por GERALDI (2001, p. 246) las denomina como: Académica, de eficiencia social desarrolladora y reconstruccionista social.

La tradición Académica acentúa la reflexión sobre las disciplinas y la representación es traducción del saber de las mismas para el desarrollo de la comprensión del alumno; La Tradición de Eficiencia Social acentúa la aplicación de determinadas estrategias de enseñanza sugeridas por la investigación, es ilustrada por aquéllos que hablan de un “saber de base” para la enseñanza – el término “saber de base” casi nunca incluye cualquier saber generado por el profesor; La Tradición Desarrolladora da prioridad a la enseñanza sensibilizada para los intereses, pensamiento y padrones, desarrollo y crecimiento del alumno, o sea, el profesor reflexiona sobre sus alumnos, aquí están incluidas las propuestas constructivistas en la enseñanza; La Tradición Reconstruccionista Social, acentúa la reflexión sobre el contexto social y político de la escolaridad y evaluación de las acciones en el aula de clase, en relación a su contribución para una mayor igualdad y para una sociedad más justa y decente.

Analizando las tradiciones indicadas por el autor sobre las diferentes formas de emplearse y comprender la “práctica reflexiva” es necesario que se tenga claridad que el proceso de reflexión pasa por todas éstas, sin embargo se sabe que la reflexión por sí sola no consigue una práctica educativa más igualitaria y libertadora, es necesario asumirla de forma consciente, teniendo en cuenta que diferentes condicionantes están implicados en la práctica profesional, esto exige que los profesores estén preparados para enfrentarse con diferentes problemas que puedan surgir en su contexto de trabajo.

La práctica reflexiva que se ha manifestado de hecho en las instituciones educativas asume connotación variada, lo que puede llevar a interpretaciones incorrectas al respecto de lo que se entiende por práctica reflexiva y formación reflexiva, en un sentido amplio. ZEICHNER, (1995. p. 391),

citado por GERALDI (2001, p. 252) hace hincapié sobre situaciones de prácticas sobre la formación de profesores que, según él son equivocadas. Éstas son:

- Los profesores universitarios buscan ayudar a los profesores que están en la escuela básica;
- Considerar que la formación de profesores se realiza basada en cuestiones técnicas de la enseñanza;
- Centrada en el involucramiento de los profesores en su práctica de forma individualizada.

La práctica reflexiva en que los profesores universitarios buscan ayudar a reflexionar a los profesores de la escuela de la educación básica sobre su trabajo, no es verdadera, pues el mérito queda con quien supuestamente hizo la reflexión, en este caso, los profesores universitarios. Se establece una sociedad entre las escuelas de enseñanza de la educación básica y la universidad. Esta última es la que tiene el conocimiento puesto que la responsabilidad por la aparcería es de la universidad. Concordamos con el autor que, esta forma no constituye una práctica del profesor reflexivo, ni tampoco se trata de “investigación” en la perspectiva del “profesional reflexivo”.

La otra forma de práctica reflexiva es considerar que la misma se fundamenta en cuestiones técnicas de la enseñanza, es decir, reflexionar sobre habilidades y competencias docentes, excluyendo de estas competencias la definición de los fines de la educación y de los aspectos morales y éticos de la enseñanza. Asumiendo esta postura, los profesores están apenas cumpliendo determinaciones técnicas que se ajustan perfectamente a los objetivos de la enseñanza como una actividad puramente técnica. Consideramos, que la práctica reflexiva no niega los aspectos técnicos de la enseñanza, sin embargo éstos no son instrumentos exclusivos de la práctica reflexiva.

Al considerar las habilidades del profesor para realizar su labor es necesario que se consideren las cuestiones relacionadas a: qué se debe enseñar, a quién y por qué, esto debe ser una decisión de aquéllos que están día a día en el aula.

La práctica reflexiva también ha sido centrada en el involucramiento de los profesores en su práctica de forma individualizada, o sea, la reflexión es conducida exclusivamente para su práctica docente y de sus alumnos, dejando de lado aspectos relevantes al respecto de las condiciones sociales que influyen en su trabajo en el aula, así como su involucramiento en cuestiones más amplias del proceso de enseñanza, incluyendo también las relacionadas al currículo. Conviene recordar que este involucramiento necesita ser equilibrado, con el objetivo de garantizar su espacio en el tiempo escolar y en la tarea básica de educar.

La práctica reflexiva desarrollada con énfasis en la reflexión individual de los profesores puede generarles aislamiento y perjudicar su crecimiento potencial. Además, los problemas surgidos pueden ser enfrentados por ellos como si fueran suyos, y no de una comunidad de profesionales que actúan en el contexto escolar y hacen parte de un sistema educacional macro. De esta forma, es necesario que se valore el trabajo colectivo de grupos de estudio de la práctica donde los profesores puedan compartir éxitos, fracasos como resultado del trabajo pedagógico y no tomar para sí una carga de responsabilidad que no es sólo suya, sino también de la escuela como institución educativa.

Estas consideraciones sobre las diversas formas de cómo ha sucedido el proceso de “práctica reflexiva” no ha contribuido para que ésta realmente se realice en la perspectiva crítica y creativa.

La formación de profesores teniendo como eje la práctica reflexiva implica que se considere lo siguiente:

- El desarrollo de una nueva práctica siempre va a exigir que se reflexione sobre las experiencias de vida escolar de los profesores, considerando creencias, valores y posiciones que hacen parte de su identidad personal y social;
- El proceso de formación docente se da durante toda su carrera, y se inicia mucho antes de la llamada formación inicial, ya que se debe considerar su experiencia de vida;
- El proceso de reflexión es más rico y más provechoso cuando ocurre en el grupo, en el ejercicio de la práctica en la cual se establece una relación dialógica;
- La reflexión debe partir y ser sustentada con base en la contextualización sociopolítica y cultural;
- La reflexión no puede darse apenas sobre las cuestiones técnicas de la enseñanza;
- La investigación de la práctica docente no puede ser vista como actividad individualizada.

Asumir una práctica pedagógica reflexiva no significa individualizar responsabilidades, ni tampoco considerar que la práctica de los profesores puede mejorar a partir de los indicadores producidos fuera del ámbito de la escuela. Al reflexionar sobre su propia práctica, el profesor necesita visualizar las cuestiones sociales e institucionales que traspasan el contexto de ejecución de la práctica educativa escolar, pues así podrá realmente asumir la reflexión como eje significativo en el proceso de formación de profesores. ZEICHNER Y LISTON



(1996, p. 151) citados por GERALDI (2001, p. 252) presentan las siguientes características de un profesor reflexivo:

Profesor	Características
Reflexivo	<p>Examina, esboza hipótesis e intenta resolver los dilemas involucrados en sus prácticas de clase.</p> <p>Está abierto a diferentes cuestionamientos y asume valores que lleva para su enseñanza</p> <p>Está atento para el contexto institucional y cultural en el cual enseña</p> <p>Participa en el desarrollo curricular y se envuelve efectivamente en su cambio</p> <p>Asume la responsabilidad por su desarrollo profesional</p> <p><b>Busca</b> trabajar en grupo, pues es en ese espacio que se fortalece para desarrollar su práctica docente.</p>

Cuadro 9 – Características de un profesor reflexivo.  
Fuente: Geraldi (2001, p.252)

Analizando las características mencionadas por el autor, se puede percibir la amplitud de la acción docente teniendo como eje la práctica reflexiva, pues además de romper con la racionalidad técnica, la propuesta reflexiva encaminada por dicho autor, enfatiza la necesidad de un profesional que desempeñe un papel activo en la dirección del proceso enseñanza-aprendizaje, desde la fase inicial hasta la ejecución, permitiendo, así, el desarrollo y construcción de su propia teoría sobre los problemas de la enseñanza.

Entendida de esta manera, la práctica reflexiva rompe con la tradición de que el conocimiento sólo es producido en la “academia”. Por tanto, el mismo no es propiedad apenas de los investigadores y académicos, los profesores también poseen condiciones de producir conocimientos que desde sus prácticas

docentes se convertirán en teorías sistematizadas, conteniendo en su estructuración y producción, propuestas y soluciones que son originarias de sus contextos de trabajo.

Se sabe que estos cambios no ocurren rápidamente. La postura de profesor, productor de teorías y de conocimientos implica que se implementen políticas educativas de formación de profesores, en el ámbito inicial y continuo que consideren las dimensiones sociopolíticas y culturales, y también incluyan la institución escolar como centro de cambios, y los profesores sean protagonistas con fundamentos en saberes específicos, pedagógicos y curriculares interrelacionados con las dimensiones antes mencionadas. Así “la práctica reflexiva” tendrá un carácter crítico. Al respecto, Zeichner y Liston (1990) citado por Contreras (2002, p. 135) afirman que:

la práctica reflexiva competente presupone una situación institucional que lleve a una orientación reflexiva y a una definición de roles que valore la reflexión y la acción colectiva orientadas para alterar no sólo las interacciones dentro del aula, sino también entre la escuela y la comunidad inmediata, y entre la escuela y las estructuras sociales más amplias.

Es evidente que cualquier proceso de formación que esté dirigido a los profesores no sea neutral desde el punto de vista social, político, institucional y contextual, puesto que los profesores no son seres pasivos que interiorizan las prácticas escolares sin cuestionarlas. Es natural que se establezca un proceso de interacción entre los valores e intereses personales y los del contexto institucional y social, donde ocurre la práctica docente reflexiva.

Considerando que el profesor en proceso de formación necesita tener conciencia de las condiciones sociales, políticas y pedagógicas que influyen directamente en su acción docente, ya que el logro de los objetivos educativos en una perspectiva democrática debe incluir lo siguiente: saber por qué enseñar, para quién, cómo enseñar y para qué enseñar. Así, la reflexión será materializada

de forma crítica y las consecuencias de la enseñanza tendrán un carácter reconstruccionista, puesto que tiene como objetivo preparar a los alumnos para participar de forma crítica y consciente en la búsqueda de una sociedad mejor.

El gran desafío para formar profesores reflexivos incluye estar atento para no transformar la “reflexión” en un fin en sí misma, desvinculada de las cuestiones más amplias del desarrollo social, cultural y político. Al respecto Kemmis (1985) citado por Zeichner (2002, p. 42) argumenta que la “reflexión es inevitablemente un acto político que acelera o retarda la concepción de una sociedad más humana, justa y realizadora”.

La realización de la práctica reflexiva como foco de preparación de los educadores exige que se tenga claro lo siguiente:

- Es necesaria la fundamentación que incluye el conocimiento de la materia a ser enseñada, del alumno y de sus consecuencias en los aspectos personales, políticos y sociales
- La reflexión debe estar conectada con la propuesta de equidad y justicia social para todos, es decir, educación inclusiva
- Trabajar los conocimientos específicos del área en sintonía con los saberes ya apropiados por los alumnos, a fin de promover la integración y la valorización de la cultura que traen para el aula de clase
- Mediar e intervenir en la producción y organización de conceptos complejos, coordinar discusiones y conflictos, evaluar los aprendizajes, en fin administrar críticamente el aula
- Rechazar cualquier forma de omisión u opresión en lo que se refiere a la toma de decisiones en el día a día de su trabajo que pueda limitar las oportunidades de vida de sus alumnos como sujetos

participantes de un contexto más amplio

- Tener clareza que al asumir una postura crítica referente a su trabajo no resolverá de inmediato las cuestiones sociales que están demandando soluciones, sin embargo estarán contribuyendo para la construcción de una sociedad más decente y justa, y sabiendo claramente a qué intereses políticos sus acciones atienden.

La concepción de enseñanza como práctica reflexiva, lógicamente implica en la formación de profesores reflexivos, pero esto no es una nueva discusión, pues antes de los estudios de Schön y otros ya había iniciativa en este campo. Y aquí es importante destacar también las aportaciones de STENHOUSE que ya en los años 60 y 70 presentaba en sus estudios la preocupación por el trabajo de los profesores en colaboración mutua con los investigadores académicos, cuyo objetivo era la emancipación de los sujetos que desarrollan su práctica profesional en la escuela, o sea, investigar los problemas y las posibilidades de la enseñanza acerca de cuestiones humanas a través de la investigación. Por tanto el currículo debería ser un conjunto de procedimientos que el profesor pueda utilizar para transformar ideas en acciones prácticas de enseñanza y producción de conocimiento.

En la concepción de (STENHOUSE 1970) es necesario que se establezca una aproximación clara entre los investigadores externos (académicos universitarios) e internos (profesores de la escuela), lo que generaría una integración de las actividades de ambos y la producción del conocimiento tendría como base la problematización y la garantía en favor de la enseñanza con base en la investigación, cuya propuesta sea fundamentada epistemológicamente. En esta concepción, el profesor tendrá en la investigación su camino para la

emancipación, pues la perspectiva de utilizar el currículo como proceso exige del profesor sensibilidad, capacidad de reflexión y dedicación profesional, cuyo foco es el cambio en el proceso pedagógico a través de la innovación de su trabajo. De esta manera se constituye una nueva posibilidad de su “quehacer” fundamentado en la investigación educativa donde su proyecto se propone enriquecer las actividades de la institución escolar, teniendo la investigación como guía de enseñanza. Así, el profesor tendrá condiciones de confrontar situaciones problemáticas surgidas en el aula de clase y recrear en la acción fundida en la práctica, cuyo carácter es siempre inacabado, lo que requiere una “reflexión” y análisis continuo por tratarse de fenómenos educativos que deben ser convertidos en problema de investigación específico de los profesores.

Considerando la complejidad de los fenómenos educativos, que demandan estudios en una revisión crítica permanente, y que debe quedarse a cargo de los profesores y no de investigadores externos, es decir, la investigación originaria de la práctica del profesor utilizará el conocimiento de éste para su desarrollo profesional y de la enseñanza con base en la investigación, pues los profesores no pueden continuar como meros ejecutores de ideas concebidas por otros al respecto de su trabajo.

Pensar en cambios y en la mejoría del proceso de enseñanza necesariamente pasa por la práctica de los profesores, que en su labor docente producen una riqueza de conocimientos que se constituyen en un conjunto de experiencias que necesitan ser asumidas como punto de partida de cualquier proceso de formación de profesores y de cambios en la escuela.

Las consideraciones presentadas sobre la formación de profesores en la perspectiva de la reflexión implica que se piense claramente en las consecuencias de este modelo, que tiene como eje principal la práctica que se

manifiesta en el cotidiano de la escuela y en el aula. Siendo así, se puede pensar que ésta presenta límites. Sin embargo, también hace rupturas que son fundamentales para la mejoría del proceso educativo, de la enseñanza y de la autonomía de los profesores. Basta que busquemos superar las limitaciones que han sido explicitadas por algunos críticos. En este caso, entendemos la práctica reflexiva en una dimensión amplia y compleja:

- La práctica entendida como eje central de la formación de profesores debe estar presente en el inicio, medio y fin de la formación inicial y debe tener un carácter permanente para toda vivencia profesional;
- La relación teoría práctica no puede ser tratada como artificial y vacía en momentos puntuales, pues ambas necesitan ser alimentadas en la simultaneidad de la acción, que ocurrirá a medida que se considere la práctica el punto de partida del currículo de formación, o sea, análisis del acto de enseñar en diálogo constante con la práctica educativa;
- La práctica no significa reproducir sin criterio rutina y reglas que fueron pre-determinadas, sino desencadenar en la práctica la reflexión pertinente y seria sobre la acción, cuyos cuestionamientos estén volcados para el proceso educativo sin desconsiderar rutinas, valores y las teorías que están implícitas en la labor pedagógica;
- La práctica debe ser considerada un proceso de investigación y no contexto de aplicación, pues en este espacio el profesor experimenta, cuestiona en situación real, sus creencias, valores, conocimientos y busca alternativas que permitan participar de la reconstrucción permanente de la realidad escolar;

- El pensamiento práctico del profesor en la perspectiva de la reflexión debe tener una complejidad de un acto en espiral donde el currículo tiene la función de capacitar para intervenir de forma competente en situaciones diversas lo que incluye la pluridimensionalidad que va desde los aspectos teóricos, socio-afectivos, culturales, políticos normativos y demás saberes que están implicados en el proceso de formación.

La práctica es una actividad creativa y no puede ser relegada a técnica de aplicación, pues el profesor en el ejercicio de su práctica dialoga con problemas que permiten crear y recrear, estableciendo una red de comunicación abierta a un nuevo conocimiento que se hace con base en la reflexión.

Las colocaciones ya mencionadas, en lo que se refiere a la práctica reflexiva, nos llevan a pensar que la misma es posible desde que no se restrinja a una forma individualista de trabajo, sino a la inmersión consciente del profesor en su contexto institucional, profesional y personal que lo llevará a asumir responsabilidades que congregan actitudes como: pensamiento abierto a lo nuevo, responsabilidad para cuestionar su labor y por qué hacer y para quién, así como el examen permanente de sus creencias, conceptos, saberes y acciones que, consecuentemente, tendrán implicaciones positivas en el campo educacional, social y político.

### **2.3.3 La Formación de profesores como intelectuales críticos**

Otros educadores han contribuido con la propuesta de formación de profesores como intelectuales críticos, sin embargo fue GIROUX el que mejor desarrolló esta idea de profesores como intelectuales y lo hizo apoyado en las ideas de GRAMSCI - “intelectuales orgánicos” (GIROUX, 1997, p.96) los cuales

tendrían un papel fundamental en la producción y reproducción de la vida social. Para GIROUX (1997, p. 196) “estos intelectuales podrían fortalecer las habilidades morales y políticas necesarias para financiar instituciones de educación popular y cultural y creencias alternativas”. En esa afirmación se percibe la superación del papel de los profesores como intelectuales críticos.

En esta línea de pensamiento, es necesario considerar la urgencia de resignificar las instituciones formadoras de profesores y también revisar las concepciones que han sustentado los programas de formación y reorientarlas para que los futuros profesores puedan ser educados como intelectuales transformadores con capacidad de practicar y dialogar, sustentados por los principios de libertad y democracia.

Al pensar en la transformación del papel de los educadores como intelectuales críticos es importante que se haga referencia a la escuela, ya que es la institución responsable por el proceso de formación de este profesional. A lo largo de la historia la escuela ha sido “agencia de reproducción social”. Para contraponer este concepto GIROUX (1997) se pronuncia sobre la escuela así:

Las escuelas como esferas públicas y democráticas son construidas en torno a formas de investigación crítica que dignifican el diálogo significativo y la actividad humana, ofrecen una fundamentación para defenderlas juntamente con formas progresistas de pedagogía y trabajo docente, como instituciones y prácticas esenciales en el desempeño de un servicio público, como instituciones que ofrecen las condiciones ideológicas y materiales necesarias para la educación de los ciudadanos en la dinámica de la crítica, en el coraje cívico en una sociedad democrática (GIROUX, 1997, p.28).

La escuela entendida conforme la cita, tendrá que interactuar con otras instituciones que actúan en el campo social, cultural y político para establecer un proceso de intercambio en el sentido de promover cambios que van desde su principal función hasta su organización y el modo cómo la escuela es concebida,



o sea, ésta no puede ser apenas local de preparación para la vida, sino local, tiempo y espacio donde se debe reflexionar y actuar para la construcción del conocimiento y experiencia de la ciudadanía.

La escuela en esta dimensión amplia y crítica, busca reflexionar sobre cómo superar desafíos de orden interno y externo, problemas y frustraciones, éxitos y fracasos y la vida que se desarrolla en la misma, y lo realizará tratando de interactuar con las transformaciones ocurridas en el mundo y en el ambiente que lo rodea. De esta forma, utilizará un diálogo permanente con el conocimiento del mundo y de sí misma y con los demás sujetos que aprenden y enseñan en su espacio.

Para desarrollar una perspectiva crítica de escuela y de enseñanza es necesario que los profesores sean concebidos como intelectuales, es decir, que sean capaces de cuestionar críticamente su concepción de sociedad, educación, escuela y enseñanza, o sea, asumir la responsabilidad por la construcción y utilización del conocimiento teórico, como también el compromiso de transformación del pensamiento y de la práctica dominante, ya que la naturaleza del trabajo docente asume un carácter intelectual y crítico.

Según GIROUX (1997), los profesores como intelectuales transformadores se presentan como categoría útil que se manifiesta de la siguiente manera:

Ofrece una base teórica para examinar la actividad como forma de trabajo intelectual, en contraste con su definición en términos puramente instrumentales y técnicos; aclara los tipos de condiciones ideológicas y prácticas necesarias para que los profesores funcionen como intelectuales; ayuda a esclarecer el papel que los profesores desempeñan en la producción y legitimación de intereses políticos, económicos y sociales variados a través de las pedagogías endosadas y utilizadas por ellos (GIROUX, 1997, p.161).

La comprensión presentada sobre los profesores como categoría intelectual indica la amplitud de la función de éstos con relación a los problemas, conflictos, experiencias de vida diaria de sus obligaciones en problematizar los presupuestos que sustentan y legitiman los discursos, valores e ideologías sobre las prácticas sociales fundamentados en conocimientos críticos de los cuales son portadores. Así, podrán desarrollar la enseñanza volcada para la formación de ciudadanos activos, críticos y reflexivos.

El trabajo de los profesores como intelectuales críticos implica en recapacitar y reformar las condiciones y tradiciones que han sido empleadas en su proceso de formación, así, se hace necesario considerar que éstos poseen su potencial como estudiosos activos y reflexivos, situados históricamente en un contexto amplio e impregnado de relaciones sociales, culturales, políticas, normativas y organizativas que directa e indirectamente influyen en su trabajo en la sociedad dominante.

El profesor como intelectual crítico posee la función social y política específica con relación al análisis de las prácticas sociales y pedagógicas que desarrolla en el cotidiano escolar y debe incluirlas en la enseñanza y en el aprendizaje como indicador de emancipación, ya que es alguien capaz de articular las posibilidades y trabajar en el sentido de alcanzar su realización. La tarea del profesor no es neutra y su función social nunca es inocente, ya que no se trata apenas de un compromiso con la transmisión de un saber crítico, sino con la propia transformación social a través de la capacitación para pensar y actuar críticamente en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Actuar críticamente en el desempeño de las funciones docentes exige que se piense en la enseñanza como acción politizadora, ya que su principal función es hacer con que los alumnos aprehendan conocimientos y desarrollen

habilidades necesarias para luchar contra las injusticias sociales, y se vuelvan sujetos críticos y actuantes comprometidos con el desarrollo de un mundo más libre y menos agresor. De esta forma, lo más importante para el alumno no es apenas sus realizaciones personales, sino también la interpretación crítica del mundo como espacio de cambio colectivo en el cual éste también podrá intervenir.

El desarrollo de las actividades docentes y escolares, en esta perspectiva de enseñanza crítica y potencialmente transformadora, sobrepasa la visión de enseñanza puramente escolar, abriendo posibilidades para otros grupos que deben tener vez y voz en la comunidad educativa en la búsqueda de transformación social. De esta manera, la enseñanza deja de ser una acción lineal de apenas transmitir y depositar informaciones y asume una postura dialógica entre profesor y alumno y el contexto más amplio en la búsqueda de la construcción de la conciencia crítica. Comprendiendo la enseñanza en esta dimensión amplia, MACLAREN (1997, p. 67) se pronuncia así: “la enseñanza es anticipatoria, enraizada en una lógica dialéctica que hace de la crítica y de la transformación su desafío central”.

En la dinámica de la formación de profesores como intelectuales críticos, donde la escuela debe ser considerada esfera “pública y democrática” la enseñanza es una acción politizadora, los alumnos sujetos críticos, los profesores, por tanto, deben estar atentos a las teorías tecnócratas e instrumentales que pasan por la práctica educativa y separan la concepción, la planificación y la organización curricular de los procesos de implementación y ejecución. Los intelectuales críticos utilizan el proceso pedagógico en la perspectiva de la política cultural comprendida como un conjunto concreto de prácticas que producen formas sociales a través de las cuales son construidos

conocimientos, subjetividades y relaciones de poder que se estructuran en la labor en el aula y legitiman la actividad de enseñanza. De esta forma, se toma como base la pedagogía crítica, ésta permitirá que el profesor materialice la enseñanza como acción politizadora. En este caso, según GIROUX (1997), es necesario que se vuelva “lo pedagógico más político y lo político más pedagógico”.

Esta colocación del autor sobre tornar lo pedagógico más político incluye trabajar la posibilidad de la crítica para construir un proyecto social que haga a los alumnos ciudadanos críticos comprometidos en la lucha para superar las injusticias sociales, utilizando el conocimiento como poder para perfeccionar el carácter democrático y cualitativo del proceso de enseñar y aprender, dentro y fuera de las instituciones educativas. En lo referente al aspecto de tornar lo político más pedagógico significa asumir que, cualquier acción pedagógica debe incorporar las cuestiones políticas que objetivan la emancipación, donde los alumnos sean sujetos críticos, y el diálogo crítico sea el argumento para alcanzar un mundo cualitativamente mejor.

En el proceso de formación de profesor como intelectual crítico queda clara la definición de la opción política, el compromiso con el referencial teórico que fundamenta los contenidos de la enseñanza, la necesidad de una postura crítica frente a las condiciones de trabajo del profesor y de la posibilidad de utilización del lenguaje crítico para estructurar diferentes experiencias vividas en la escuela y fuera de ésta. En esta perspectiva, el trabajo docente asume dimensiones amplias que requiere:

- Análisis constante de las fuerzas ideológicas, y de materiales curriculares que hacen parte del cotidiano de la escuela y que pueden libertar u oprimir educandos y educadores;

- Concebir y defender la escuela como institución esencial para el mantenimiento y desarrollo de una democracia crítica;
- Apropiarse creativamente de currículos que satisfagan objetivos pedagógicos específicos, cuestionando los efectos del currículo formal, y oculto confrontándolos con la realidad vivida en la escuela;
- Integrar la acción reflexiva y la práctica académica como elementos indispensables al servicio de la educación y de los educandos para que sean ciudadanos críticos y creativos;
- Utilizar el diálogo crítico como instrumento para tornar los conocimientos significativos críticos y emancipadores;
- Concebir a los alumnos como sujetos sociales y culturales que luchan colectivamente por las condiciones que posibiliten la libertad y la capacitación para la actuación social.

La propuesta de formación de profesores como intelectuales críticos supera la acción de la pedagogía escolar y se abre para la práctica educativa en otros espacios, grupos o comunidades democráticas construidas sobre un lenguaje de asociación pública, comprometida con las transformaciones sociales. Ésta debe ser una lucha intensa para educadores e instituciones de formación, en una perspectiva de ampliar las posibilidades de emancipación humana, y considere la historia abierta, incierta, pero que necesita visión de futuro por parte de educandos y educadores, para a partir de allí no aceptarla como prescripciones definidas, sino pensar en la posibilidad de rehacerla a través de la politización de lo que sucede en el día a día de la escuela, que, consecuentemente, implicará en cambios en un contexto social más amplio.

Otros educadores (LIBANEO, 2003; SAVIANE, 1996; GADOTH, 1991), también han contribuido con la perspectiva crítica de la formación de profesores y

argumentan que con apuntar la necesidad de transformación y voluntad política, no se consigue promover los cambios sin articularlos con las experiencias concretas de los profesores, utilizando el enfoque de la “reflexión crítica” que permite aproximar la concepción libertadora de la práctica de la enseñanza con un proceso de emancipación de los profesores como intelectuales críticos que, a partir de ésta, tengan condiciones de analizar y cuestionar las estructuras institucionales en que trabajan, y de los límites impuestos por las mismas. La reflexión crítica permite ampliar la comprensión y análisis de sus prácticas, así como el sentido social y político a los que están sometidos. A este respecto KEMMIS (1987) citado por CONTRERAS (2002, p. 163) afirma:

Reflexionar críticamente significa colocarse en el contexto de una acción, en la historia de la situación, participar de una actividad social y tener una determinada postura delante de los problemas, significa explorar la naturaleza social e histórica, tanto de nuestra relación como actores en las prácticas institucionalizadas de la educación, como la relación entre nuestro pensamiento y acción educativa.

La posición del autor una vez más reafirma que la formación crítica del profesor no puede prescindir de la “reflexión”, lógicamente situada en el contexto de la labor pedagógica en los aspectos históricos, institucionales, intra e interpersonales que, en el proceso de actuación, generan consecuencias de orden personal, social, cultural y político que permiten emancipar y libertar al profesor de visiones acríticas y presupuestos de dominación y distorsiones ideológicas que pasan por todo su proceso de formación y profesionalización.

El profesor que asume trabajar en la perspectiva crítica avanza hacia un proceso de transformación de la práctica pedagógica, ya que como intelectual crítico tiene conciencia de los valores y significados ideológicos que impregnan su trabajo en las instituciones de enseñanza y que la acción transformadora es el

objetivo principal para vencer los desafíos que están presentes en la sociedad y en la escuela e interfieren en la práctica educativa.

Esta postura crítica asumida por el profesor incluye el cuestionamiento permanente de verdades preestablecidas, considerando que la realidad es dinámica y abierta a la problematización, la cual deberá materializarse a través de indagaciones tales como:

¿De dónde proceden históricamente las ideas que yo incorporo en mi práctica de enseñanza? ¿Cómo llegué a apropiarme de ellas? ¿Por qué aún continúo respaldando mi trabajo en ellas? ¿A qué intereses sirven? ¿Qué relaciones de poder están implicadas? ¿Cómo estas ideas influyen en mi relación con los alumnos? ¿Qué descubrí claramente, cómo puedo trabajar de forma diferente? (SMYTH, 1987, citada por CONTRERAS, 2002, p. 165).

Los cuestionamientos aquí levantados constituyen un punto de partida para la progresiva concienciación del profesor sobre su actuación en el contexto social como también su responsabilidad como agente potencialmente activo y comprometido con los cambios y las transformaciones en el campo pedagógico, sin perder de vista las condiciones de trabajo y las prácticas educativas y sociales que constituyen el verdadero proceso de emancipación y sentido político de los docentes como intelectuales críticos.

La formación de profesores centrada en la reflexión o en la postura crítica de los profesores como intelectuales presenta sus contribuciones, sus posibilidades, sus aportes teóricos y también sus limitaciones. Sin embargo todas éstas buscan romper con el modelo de profesor como ejecutor de tareas y aplicador competente de principios y reglas que tienen por objetivo la eficiencia y la eficacia en la resolución de problemas de enseñanza.

Se sabe que los diferentes modelos o programas de formación incluso los que presentan nuevas perspectivas con relación al entendimiento sobre enseñanza, aprendizaje, práctica docente crítica, no representan la solución de

todos los problemas existentes en torno de la temática en cuestión, sin embargo apuntan para la búsqueda de nuevos horizontes para las instituciones formadoras y para los profesores como sujetos aprendices que pueden reconstruir el sentido político sobre la enseñanza y una configuración emancipadora de la práctica educativa.

Es verdad que necesitamos con urgencia instituciones formadoras como “esferas públicas y democráticas” y profesores reflexivos, críticos y creativos, lo que consecuentemente implicará en la mejoría de la calidad de la enseñanza, incluyendo en ésta las dimensiones humanas organizacionales, pedagógica, sociopolítica, cultural y ética, que son fundamentales para la formación y la profesionalización de los docentes como profesionales que pretenden desarrollar una acción docente significativa y comprometida con un proceso democrático. A este respecto FREIRE (1997, p. 136) plantea que:

es necesario que sepamos que sin ciertas calidades estructurales o virtudes como amor, respeto a los otros, tolerancia, humildad, gusto por la alegría, gusto por la vida, apertura a lo nuevo, disponibilidad al cambio, persistencia en la lucha, recusa al fatalismo, identificación con la esperanza, apertura a la justicia, no es posible la práctica pedagógica-progresista, que no se hace apenas con ciencia y técnica.

De esta manera, queda claro que sea cual sea el modelo o concepción de formación de profesor que se defienda, están implícitos valores, compromisos e ideologías que van a expresarse en la práctica pedagógica y en sus relaciones y exigencias del contexto social. Lógicamente es necesario equilibrar las diferentes dimensiones para que se tenga un profesional formado en una cultura científica, crítica, ético-política para atender a las exigencias de la contemporaneidad.

La concepción de formación de profesores es el referente que de forma implícita o explícita traspasa la acción educativa ejercida por todos los



profesores en situaciones formales de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, Saviani (1993, p. 39) considera que *la práctica escolar es constituida de los condicionantes: social, político, histórico y cultural que, directa o indirectamente, influyen en la toma de decisión asumida por el profesor, en el ejercicio de la docencia, ya que la postura incorporada por él se expresa por la concepción que posee de sociedad, educación, hombre y escuela.* .

La escuela no ha cumplido su función primordial, pues aún no ha garantizado el acceso y la permanencia de los que ingresan, ofreciendo una enseñanza de calidad, lo cual se hace con profesores calificados para atender a todos los niveles de escolarización.

A partir de esta comprensión, urge la necesidad de invertir en la formación de profesores para la escuela de educación básica y, en particular, en la formación de aquéllos que actúan en la Enseñanza Media, cuya finalidad es amplia y engloba la consolidación y profundización de conocimientos, preparación básica para el trabajo y ciudadanía del educando, teniendo como objetivo el perfeccionamiento de la persona humana en los aspectos éticos, intelectuales y críticos, así como la comprensión de los fundamentos científicos tecnológicos en la relación teoría práctica .

En este contexto, se incluye la referida formación, tanto a nivel inicial como a nivel de formación continuada, es decir permanente, ya que los modelos hasta entonces utilizados no han sido suficientes para atender las exigencias del educador para dirigir con seguridad el proceso enseñanza-aprendizaje de forma autónoma, en el ejercicio de su función.

De esta manera, se entiende que la formación de profesores aún asume aspectos relacionados a los momentos histórico, político y cultural. Sin

embargo, en la concepción sobre la formación de profesores en cualquier uno de los modelos en boga existe siempre la preocupación de formar un profesional en condiciones de desarrollar su profesionalidad de forma favorable y competente.

En este sentido, la formación de profesores debe ser ofrecida, considerando aspectos relevantes que se reportan a la importancia que debe ser dada a la formación práctica y teórica del profesor; a la importancia que tiene el conocimiento de los contenidos ya incorporados por los alumnos y a la forma como ellos aprenden e, incluso, debe ser considerado el nivel de enseñanza en el cual se debe ofrecer el curso de formación docente. Siendo así, se concuerda con la afirmación de BICUDO (1999, p.61) cuando afirma que “La formación específica para el magisterio debería ser pensada desde ese nivel básico de instrucción, sea de forma complementaria a la enseñanza media, sea a nivel superior”.

Las referencias hasta entonces explicitadas por los diferentes autores sobre la formación de profesores, aunque cada una haga un abordaje de manera particular, por regla general, convergen para el momento histórico, impregnando la acción educativa así como también, intentan romper con la postura lineal de que el profesor es un mero aplicador de conocimientos producidos por investigadores externos a la vida de la escuela.

Para LIBANEO (1990) y SAVIANI (1993), las tendencias más marcantes en la formación de profesores son las críticas y no críticas. Entre éstas están también incluidos los representantes del movimiento de la “práctica reflexiva crítica como: ANDRÉ (1994), LUDKE (1994), PIMENTA (1996, 2000); GERALDI, FIORENTINI y PEREIRA (1998)

En Brasil, la perspectiva de la formación de profesores se ha manifestado de hecho en dos posiciones: tradicional, según modelos

preestablecidos y cristalizados en el sistema educacional y la posición crítica, que apunta para una formación amplia que se responsabilice de los condicionantes que surgen en el contexto socio-político-cultural y que se reflejan en el cotidiano de la escuela, y puede formar al profesor en sus múltiples dimensiones, puesto que el perfeccionamiento de la práctica docente ha sido discutido a partir de la reflexión crítica y de la enseñanza con base en la investigación.

GATTI (1996), en su investigación sobre las funciones docentes para el ejercicio del magisterio, muestra que la formación inicial de profesores actuantes en la Educación Básica, no ha respondido a las exigencias de la sociedad ni en términos de cantidad, ni en el nivel de calidad, dejando explícita la ausencia de una política comprometida con las reales finalidades de la educación. Esto configura un problema más de orden estructural que funcional. Sin embargo, en lo que concierne a la implementación de la formación inicial de profesores en servicio, SEVERINO (1991) propone que esta formación se haga con base en las siguientes dimensiones: “de contenidos, de habilidades y de las relaciones situacionales”. Desarrollar la formación de profesores con la claridad de las dimensiones citadas constituye el trípode indispensable al perfil del educador que se quiere para responder a las exigencias del contexto social emergente.

El profesor debe tener dominio del saber científico y cultural en cualquiera que sea su área de actuación, para poder garantizar con claridad y seguridad la mediación entre el proceso enseñanza-aprendizaje más específico y la inserción más amplia en las prácticas sociales constituidas. Debe, incluso, establecer vínculos entre teoría y práctica a partir de la familiarización con la futura profesión, posibilitando el crecimiento progresivo y las formas de actuación junto al sector productivo, teniendo como instrumento las herramientas teórico-metodológicas que permitan encontrar soluciones para los problemas educativos

utilizando la línea de la ciencia como soporte para el desarrollo de habilidades profesionales indispensables al alcance satisfactorio de la carrera del magisterio.

El dominio del conocimiento no se refiere a las informaciones pre-elaboradas, asumidas mecánicamente, sino al dominio amplio del proceso de producción de este conocimiento. En el complejo proceso de formación del profesor, no basta apenas la apropiación del saber científico, sino también la conjugación de éstos con las habilidades didácticas que constituyen el campo instrumental técnico y metodológico de la profesión del educador, permitiéndole utilizar, con seguridad, los recursos técnico-científicos de su campo de trabajo, no apenas trabajando la técnica, sino la técnica inserta en el contexto del conocimiento sistematizado, considerando la realidad y la necesidad del educando.

Así como en las dos primeras dimensiones, se hace necesario enfocar la importancia de las relaciones situacionales en la formación de profesores, teniendo en cuenta que el trabajo del profesor pasa también por esta dimensión que explicita con claridad las relaciones existentes de los sujetos envueltos en el proceso educacional y permitir que todos tengan bien clara la comprensión de sí mismo, de los otros, de sus relaciones recíprocas y su relación con el grupo social mayor que la constituye: la humanidad como un todo.

La percepción de este contexto relacional rompe con el individualismo y conduce a la concienciación de que los sujetos se desarrollan en las relaciones con los otros. Por eso, para el profesor es importante haber desarrollado la conciencia cognoscitiva y valorativa, así como también su inserción en una sociedad históricamente constituida, lo que posibilita que la formación del educador sea la base de esas relaciones. Todo esto queda impregnado en la existencia de los sujetos de la educación.

Se cree que el profesor formado en esta perspectiva, contribuye para elevar el nivel de la calidad de la educación y expresa a través de su quehacer docente, compromiso, satisfacción personal y profesional, ya que adquirió durante su formación, elementos que posibilitan el auto-perfeccionamiento, teniendo como premisa la mejoría de su “saber”, “saber ser”, “saber interactuar” y saber hacer” (BICUDO, 1999, p.63).

La interpretación de estos saberes permite al profesor aprender a reflexionar sobre su práctica, buscando construir sus propios proyectos a través de la investigación y de la evaluación constante.

A propósito de estos saberes conviene destacar la contribución de TARDIF & LESSAR (2005, p. 51) quienes afirman que “los saberes de los profesores son temporales, plurales y compuestos, personalizados y humanos”.

Justificando los saberes con relación a la temporalidad éstos son adquiridos a lo largo del tiempo, ya que saber enseñar incluye también la historia de vida de cada sujeto, pues al entrar en el campo de la docencia ya posee creencias, valores, representaciones y certezas sobre la enseñanza e incluso con la formación inicial éstos permanecen a través de los tiempos. Se sabe también que éstos son desarrollados a lo largo de la carrera profesional, lo que contribuye para la construcción de la identidad del profesor.

Considerando el entendimiento de los saberes de los docentes como “plurales y compuestos”, pues congregan los aspectos de la temporalidad y son también institucionalizados, incluyendo los conocimientos disciplinares específicos, “pedagógico-didácticos”. Éstos componen la formación inicial y/o programas de formación de la tradición pedagógica institucionalizados, se puede destacar, incluso, que los objetivos que cada profesor plantea son singulares y exigen habilidades diferentes, ya que las actividades deben estar volcadas para

desafiar y hacer que los alumnos o grupos de alumnos comprendan el verdadero sentido del aprendizaje que, ciertamente, será influenciado por los saberes en cuestión.

Siendo el trabajo del profesor enfocado en la persona que aprende y enseña, éstos saberes son “personalizados”, ya que están impregnados por la marca personal de cada profesor, como: personalidad, modo de ser y de interactuar con los demás, situándose como persona en el ejercicio de su experiencia profesional. Cabe destacar que aquí ya se manifiestan los saberes “de lo humano” que pasa por la sensibilidad, discernimiento de percibir las individualidades de sus alumnos sin generalizarlos o separarlos en las actividades de enseñanza. Manteniendo este equilibrio el profesor expresa lo “humano” como objeto de su trabajo a través del componente ético y emocional que se materializa en la práctica educativa, llevando al profesor a cuestionar sus intenciones, sus valores, manera de enseñar lo que, consecuentemente, influirá en la formación de sus alumnos.

A lo largo de estas discusiones se hizo referencia a diferentes modelos de formación, saberes y dimensiones, que directa o indirectamente han influenciado y fortalecido elementos para la construcción de la profesionalización del profesor. Cabe destacar las aportaciones de Contreras (2002. p.192) que agrupa las dimensiones de la profesionalidad docente en: “deber moral, compromiso con la comunidad, capacidad profesional”.

Analizando las dimensiones de la profesionalidad docente propuestas por el autor, se percibe la amplitud e importancia que cada una de éstas congrega. Tratándose de la dimensión “deber moral, la misma es colocada como indispensable en la actividad de enseñanza, ya que ésta no está apenas relacionada a cualquier condición “académica o contractual”, sino, principalmente,

al compromiso que el educador tiene con el educando como persona humana que necesita desarrollarse para conquistar su propio espacio y avanzar en la perspectiva del aprendizaje significativo y crítico.

No se puede olvidar que el profesor necesita conquistar la posición social de persona libre para realizar la práctica educativa, pero consciente de la influencia de sus acciones directas con el alumno en el trabajo de enseñar, teniendo en cuenta que en esta relación se establece la dimensión emocional que pasa por la labor pedagógica escolar, sea enfocando los aspectos oficiales, extra oficiales, intelectuales y también de relaciones. Todo esto supone y exige una posición moral claramente definida en la búsqueda de una buena enseñanza que pueda mejorar los niveles de transformación de la realidad en la cual está inserto. Esta dimensión moral no es apenas personal, sino también institucional, ya que los condicionantes existentes en la institución escolar colocan al profesor en confrontación con la realidad de sus alumnos, determinando así la opción por una práctica pedagógica centrada también en un compromiso ético sobre la transformación de la realidad educativa.

Considerando que el trabajo del profesor se realiza en la práctica en una comunidad de personas que enseñan y aprenden, es perfectamente natural que en este espacio se desarrolle la segunda dimensión de la profesionalidad docente, “compromiso con la comunidad”, pues ésta sólo puede materializarse en el proceso de relación con la comunidad social y escolar en la cual el profesor realiza su práctica profesional y comparte públicamente su compromiso ético en contextos sociales específicos de su profesionalidad, porque en éstos discuten principios y buscan alternativas, soluciones, analizan hechos que condicionan su trabajo, y organizan sus acciones. Estos aspectos de la profesionalidad sólo

tienen sentido envolviendo la participación de la comunidad educativa en las decisiones sobre la enseñanza.

El papel del profesor en la vivencia de esta dimensión es el de mediador de conflictos entre la comunidad y la escuela, participar en la determinación e interpretación del currículo, encaminar la mejor forma para que la escuela pueda realizar su misión, o sea, la escuela es el lugar donde se debe preparar a los educandos para enfrentar los problemas que hacen parte de la vida en sociedad. Que cuestiones como la libertad, justicia social, inclusión y exclusión, entre otros, sean temáticas constantes de la práctica docente, haciendo que la escuela sea encargada de proporcionar oportunidades sociales por medios educativos, ya que la práctica docente desarrollada en la perspectiva del compromiso con la comunidad significa intervenir en los problemas sociopolíticos que hacen parte de la vida de la escuela y del trabajo docente. En este sentido, la dimensión anterior sobre la cuestión de la “obligación moral” se vuelve un fenómeno social producto de la vida en comunidad cuya organización genera consecuencias sociales y políticas en el ejercicio de la docencia.

La dimensión referente a la “competencia profesional” deberá ser coherente con las dos anteriores. Es evidente que, como cualquier otro trabajo, la actividad de enseñanza exige dominio de habilidades, técnicas y recursos específicos del campo de actuación, así como el entendimiento explícito de los aspectos de la cultura y de los conocimientos contextuales, institucionales, sociopolíticos que componen el todo de la profesionalidad, teniendo en cuenta que esta dimensión se realiza en consecuencia de las anteriores, pues la complejidad de la práctica pedagógica combinada con el compromiso social de la enseñanza permite tomar decisiones, extraer ideas, considerar diferentes experiencias, hacer reelaboraciones, exigiendo una fundamentación sólida de



conocimientos profesionales para interpretar la realidad escolar, las aspiraciones educativas y la vivencia significativa de la acción docente.

Considerando el nivel de complejidad de esta dimensión es bueno recordar que principios, habilidades, conocimientos disponibles, capital intelectual deben estar al servicio del desarrollo del conocimiento profesional, lo cual contribuirá para el ejercicio de la profesionalidad autónoma, lo que le permitirá al profesor asumir el compromiso ético y social que se materializa en la práctica escolar.

En esta línea de pensamiento, la competencia profesional supera el sentido puramente técnico y asume la complejidad de un escenario impregnado de connotaciones, valores, intercambios simbólicos, relaciones afectivas, intereses sociales y políticos, que hacen parte del contexto escolar y consecuentemente están implícitos en la competencia profesional de los docentes, ya que cabe a éstos tomar decisiones, analizar condicionantes institucionales y sociales que justifiquen sus intervenciones en el sentido de promover una acción política transformadora.

Las tres dimensiones de la profesionalidad son exigencias del proceso de formación y también condición indispensable de la práctica docente. La interdependencia entre éstas es condición para que haya un desarrollo equilibrado y satisfactorio. Incluso en diferentes modelos de formación es posible percibir cuales concepciones de profesionalidad traspasan la práctica institucional y acción docente escolarizada.

Hasta aquí se ha reflexionado sobre presupuestos teóricos metodológicos que han sustentado los diferentes modelos y concepciones sobre la formación de profesores. Nuestra intención no fue presentar las fragilidades y limitaciones que se manifiestan en el proceso de constitución o ejecución práctica

de los mismos, sino situarlos como trayectoria que apuntan a las diferentes posibilidades para que el profesor no sea apenas un ejecutor competente de tareas relacionadas al proceso de enseñanza. No se es ingenuo al punto de pensar que éste o aquel modelo podrá resolver la situación caótica que existe de hecho en el campo de la formación y actuación de este profesional y, consecuentemente, en el campo de la educación. Esto requiere la toma de decisiones de carácter estructural en el ámbito de las políticas públicas, para que conjugadas con propuestas críticas de formación de profesores, sea posible formar a estos profesionales en condiciones de ejercer críticamente su profesión en una sociedad repleta de desafíos e incertidumbres.

En este estudio se defiende la formación de un profesor reflexivo crítico y creativo que tenga condiciones de, en el ejercicio de la docencia, utilizar los instrumentos teóricos metodológicos para construir nuevos conocimientos y orientar a los alumnos a buscar un aprendizaje significativo, teniendo la investigación como base en el proceso de enseñanza, la cual deberá originarse “de la” y “en la” realidad concreta de la escuela, de la práctica educativa en sus múltiples dimensiones, lo que contribuirá para que haya calidad social en la educación, desarrollo profesional e institucional de todos los que hacen el proceso educativo, principalmente de profesores y alumnos que tendrán la investigación como línea conductora del proceso de enseñar y aprender.

La formación de profesor será siempre un espacio permanente de interrogación y auto-interrogación, dada la dinámica que es propia de este campo de estudio, donde las posibilidades nunca se agotan y el profesor estará siempre en proceso de formación, ya que es propio de su labor profesional el carácter inacabado, lo que lo hará estar siempre buscando, cuestionando e investigando para que en el confronto con lo personal, profesional y social sea capaz de

constituirse como sujeto aprendiz y educador sin perder la esperanza en la posibilidad de cambio y en la construcción de una sociedad menos desigual .

## **CAPÍTULO III - LAS POSIBILIDADES Y DESAFÍOS DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE ENSEÑANZA MEDIA**

### **CONTENIDO**

#### **3.1 LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA**

#### **3.2 LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE ENSEÑANZA MEDIA**

##### **CONTRIBUCIONES TEÓRICAS**

#### **3.3 INVESTIGACIÓN Y CALIDAD EN LA ENSEÑANZA MEDIA**

#### **3.4 EL ESTADO DEL ARTE SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE ENSEÑANZA MEDIA**

### **SÍNTESIS**

En este capítulo se discuten las posibilidades de utilización de la investigación en la escuela de enseñanza media como estrategia de calificación del trabajo docente y elevación de la calidad de aprendizaje de los alumnos. Se presentan las contribuciones de los principales teóricos que ya la utilizaron en sus prácticas educativas con éxito. Se discuten aún los obstáculos y desafíos de orden epistemológico, institucionales y prácticos. Se señalan las diferentes posibilidades de innovar la práctica docente en la escuela de enseñanza media a través del eje de la investigación, así también se producen conocimientos contextualizados, originados de su propia práctica, considerando que la relación teoría-práctica se dará entre los sujetos que viven y realizan la práctica educativa dentro de la escuela



### 3.1 LA INVESTIGACIÓN EN LA EDUCACIÓN BRASILEÑA

La investigación en la formación de profesores ha sido consenso nacional e internacional, ya que ésta es elemento esencial para el desarrollo de este profesional, y siendo ésta, parte integrante del trabajo del profesor, es necesario que éste se sienta sujeto en constante investigación, sea en el aula o comprometido en proyectos de investigación que deben tener origen en la escuela y traten sobre las problemáticas de su contexto

La temática de este estudio exige que se haga referencia al origen de la investigación en el contexto de la educación brasileña. Esto nos reporta a las primeras tentativas de creación de instituciones que preparasen profesionales para el desarrollo de este campo de conocimiento.

Solamente alrededor de los años 20 del siglo XX es que se tienen los primeros registros de instituciones universitarias las cuales serían responsables por la formación de profesionales para actuar en el área de la investigación, sin embargo tal iniciativa no logró éxito, pues enfrentaron fuertes oposiciones de los intelectuales positivistas que argumentaban: “ser la universidad onerosa para los cofres del país, además de ser una institución limitadora de la libertad de enseñanza y del pensamiento” (RIBEIRO 2002 p.17).

En este escenario de oposiciones fueron creadas las universidades de Rio de Janeiro y la de Minas Gerais que no consiguieron su reconocimiento y consolidación como instituciones universitarias conforme pensamiento liberal que emergía en el contexto de la educación.

Al respecto, (AZEVEDO citado por RIBEIRO 2002 p.17) critica “la situación de la educación superior en Brasil, lamentando la ausencia de

instituciones volcadas para la investigación libre y desinteresada que pudiesen constituirse como centros de alta cultura”.

La preocupación científica al respecto de las cuestiones educacionales son materializadas al final de los años 30 del siglo XX con la creación del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educacionales (INEP) lo que estimuló la creación de otros centros nacionales y regionales de investigación afirmándose así la construcción del pensamiento educacional brasileño por la investigación sistemática.

No es pretensión en este estudio presentar aspectos históricos de la universidad brasileña, sino situar algunos momentos importantes sobre el desarrollo de la investigación que en las décadas del 40 y el 50 fueron desarrolladas entre los equipos fijos de los centros de investigación, que también pasaron a actuar en la enseñanza superior y los profesores de los cursos superiores actuaron en los centros de investigación.

Los estudios realizados entre los centros y las universidades permitieron una serie de publicaciones así como el ofrecimiento de cursos para la formación de investigadores con la participación de docentes de diversas nacionalidades, contribuyendo para la institucionalización de la investigación y formación de grupos volcados a la investigación educacional en las universidades.

Al final de los años 60 con la reforma de la enseñanza superior se implantaron sistemáticamente los programas de postgrado, maestría y doctorado, se intensificaron los programas de formación en el exterior desplazando las inversiones que antes eran dirigidas para los centros de investigación, para los programas de postgrado en las universidades.

En los períodos subsiguientes la producción de investigaciones se mantiene diversificada, ampliando las temáticas como también la forma de abordarlas, se pasó a utilizar métodos cuantitativos y cualitativos y un referencial más crítico, enriqueciendo la investigación educacional y haciendo emerger al final de los años 90 grupos sólidos de investigación en instituciones de enseñanza superior, centro independientes públicos o privados.

Situando la problemática de la investigación educacional en Brasil, se constata que ésta pasó por momentos diversos, que fueron fundamentales para el fortalecimiento y madurez con que se ha avanzado en este campo de investigación.

Sin embargo, estos avances se presentan insignificantes en la escuela de educación secundaria, pues prácticamente es inexistente la presencia de la investigación en los niveles Fundamental y Secundario por parte de profesores que actúan en estos segmentos, sea en el sentido de fortalecer su práctica o como factor de mejoría de la calidad de la enseñanza.

Al pensar en las posibilidades de la investigación como fortalecimiento de las prácticas pedagógicas y condición indispensable para perfeccionar la formación permanente del educador se depara con otros niveles de esta problemática, que han marcado nuestra trayectoria de formación de profesor, en el que se hace presente la dicotomía teoría-práctica, o sea, existen aquéllos que reivindican la “supremacía de la teoría y se intitulan “investigadores”, por otro lado la práctica es idolatrada por los profesores” (FAZENDA 1992. p.77) y esta alternancia de posiciones empobrece cada vez más la enseñanza y el aprendizaje del alumno. En este contexto las investigaciones en el área escolar son de carácter academicistas y la práctica docente modelos pedagógicos que no consiguen dinamizar el proceso enseñanza aprendizaje de forma crítica.



Se sabe que la problemática antes mencionada, implica analizar de forma más específica la realidad vivida por la escuela, así como las concepciones de los profesores sobre la utilización de la investigación en lo cotidiano del aula, su preparación para la investigación; la complejidad y amplitud de la práctica pedagógica al exigir el repensar de los problemas de la realidad escolar, y los obstáculos teórico-metodológicos de investigar la propia práctica.

### **3.2. LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE ENSEÑANZA MEDIA:**

#### **CONTRIBUCIONES TEÓRICAS**

La propuesta de utilización de la investigación en lo cotidiano de la escuela no es tan reciente, ya en los años 60 y 70 fue deflagrado el movimiento del profesor investigador por LAWRENCE STENHOUSE, educador inglés y profesor de la enseñanza secundaria y universitaria. Su trabajo en la universidad fue volcado para la investigación aplicada a la educación, cuyo objetivo era desmitificar y democratizar la investigación y envolver a los profesores de la escuela secundaria para mejorar la enseñanza desarrollada por éstos. Este autor afirmaba que: “los profesores levantan hipótesis que ellos mismos testan al investigar las situaciones en las que trabajan” STENHOUSE, (1975), citado por ALARCÃO, (2001, p. 3)

La práctica significa la afirmación de valores que se materializan de forma singular, pues dependen de sus protagonistas en la vivencia de situaciones educativas que ocurren en el aula, por tanto lo más importante es atender las circunstancias que cada situación presenta. Así, la uniformidad de procesos educativos, no consigue responder a las especificidades y a la complejidad de las acciones educativas. Esto significa situar la enseñanza como actividad controvertida y problematizadora dirigida para estimular el pensamiento crítico del alumno, y la mejoría de la enseñanza, ya que las finalidades educativas no pueden prenderse a objetivos que expresan resultados determinados.

El profesor como investigador de su propia práctica asume la tarea de envolverse en la investigación sobre las situaciones de enseñanza que tiene como punto principal tratar sobre las necesidades de los alumnos con relación al aprendizaje. A partir de ahí se utiliza la investigación como indicación sistemática que permite hacer autocrítica, punto de partida para la innovación y el cambio. De

esta forma, el profesor deberá considerar el aula como un laboratorio rico en posibilidades que, desde su reflexión sobre su labor, pueda construir sus teorías sobre la enseñanza y sobre la práctica educativa sin recurrir a otras personas.

La concepción de profesor investigador y productor de conocimiento incluye una actuación sistemática y planeada, ya que las actividades de enseñanza buscan nuevos modos de actuación, experimentando y analizando la acción no como contexto de aplicación, sino de investigación de situaciones, donde lo más importante no es la instrucción, sino el diálogo con las cuestiones complejas del aula, teniendo la investigación como base para la enseñanza. En esta perspectiva es posible mejorar la enseñanza a través del perfeccionamiento permanente, luego la práctica sugiere indagaciones que lo hace en la confrontación de las actividades curriculares que necesitan ser interpretadas y recreadas por medio de la enseñanza. Al respecto, STENHOUSE, (1996), citado por DICKEL, (2001, p.52) afirma que:

Postular una enseñanza basada en la investigación es a mi modo de ver pedirnos como profesores, que compartamos con nuestros alumnos o estudiantes el proceso de aprendizaje del saber que no poseemos; de esta manera pueden obtener una perspectiva crítica del aprendizaje que consideramos nuestro

Considerando lo expuesto, se percibe la gran responsabilidad de asumir la enseñanza con base en la investigación, pues las posibilidades para indagar, cuestionar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje asumen una posición horizontal, para alumnos y profesores que están en proceso de aprendizaje, dispuestos para comparar y contrastar las situaciones del cotidiano escolar, esto intensifica la innovación y autonomía de los sujetos envueltos en el proceso y aleja el autoritarismo de un saber dirigente que debe estar al servicio del desarrollo intelectual y social del hombre.

Las contribuciones del autor fueron fundamentales para el cambio del paradigma en torno de la formación de profesores que hasta entonces tenía su referencial pautado por la racionalidad técnica, que establece jerárquicamente la relación entre conocimiento y práctica, o sea, la separación institucional y personal entre quién elabora y quién aplica los conocimientos. Entendido así, el profesor es un mero aplicador de técnicas y reglas tecnológicas, que si son bien aplicadas, dan lugar a resultados trazados previamente.

La propuesta de centrar la enseñanza con base en la investigación, cambia el foco de formación y actuación de los profesores, pues éstos deben ser investigadores constantes de su práctica y de las competencias que la sustentan. El currículo construido por el profesor es punto de partida para la mejoría de la enseñanza con base en la investigación que reflexiona su propia práctica, o sea, ésta debe fortalecer el trabajo del profesor para organizar, interpretar sus experiencias, efectuar diagnósticos, no para prescribir resultados, sino para guiar el proceso en “acción”.

Coherente con la comprensión de que la investigación es un instrumento valioso para el desarrollo del proceso educacional y de la enseñanza, ELLIOTT, que fue colaborador de STENHOUSE (1984), propone que “la investigación-acción, como un proceso de espirales de reflexión, sirve para mejorar la práctica” citados por PEREIRA, (2001, p. 162). Considerando la afirmación del autor, este proceso integra práctica y teoría objetivando el perfeccionamiento de ambos ya que es posible percibir claramente en la situación práctica la mejor forma de resolver un problema, ya que las estrategias van surgiendo en la acción, y a partir de ahí existe la posibilidad de evaluarlas y ampliar la comprensión de nuevas situaciones que ocurren en el proceso de la práctica docente.

Desde este punto de vista, el mismo autor recomienda el acto de investigar la propia práctica, la “investigación-acción” como un procedimiento adecuado para fortalecer la práctica educativa, pues ésta impulsa la indagación que conduce al descubrimiento en el contexto de la práctica pedagógica, cuyo sentido y significación suceden específicamente en la “acción”. Este proceso permite que ocurran cambios para alumnos y profesores y, consecuentemente, se reflejará en el contexto más amplio de la práctica social.

La investigación-acción como práctica reflexiva tiene como objetivo la mejoría de la práctica docente, permitiendo al profesor asumir una postura ética considerando que en el proceso de la práctica se vivencian valores que en ésta están implícitos. De esta manera, supone una interpretación de los valores que a su vez reflejan también los medios que están íntimamente interconectados a la reflexión sobre los fines. Existe también una discusión filosófica a medida que dirige su atención para el papel de la práctica en la mejoría de la acción crítica, pues el profesor, al desarrollar su trabajo, estará capacitado a pensar y reestructurar sus valores, conceptos y entender la importancia que tienen los datos de la realidad para fundamentar la reflexión sobre la práctica.

La investigación-acción como perfeccionamiento para la enseñanza y desarrollo del profesor se constituye en un estudio de situaciones que permiten superar las lagunas entre la investigación y la práctica educativa, resuelve también los problemas de relación teoría y práctica y se constituye en una vía significativa para romper con el prejuicio existente sobre la función del profesor como investigador. Al respecto, ELLIOTT (1993), citado por PEREIRA (2001, p. 164) presenta las siguientes características de la investigación-acción:

    Ser una estrategia asociada a la formación de las personas envueltas en ella; centrarse sobre actuaciones históricas y situaciones sociales que son percibidas por los profesores como problemáticas y pasibles de cambio; comprender lo que está ocurriendo a partir de la perspectiva de los implicados en el proceso: profesores, alumnos, padres y dirección;

reelaborar discursivamente las contingencias de la situación y establecer las interrelaciones entre las mismas.

Considerando las características antes mencionadas, se percibe que la investigación-acción no está centrada en reglas rígidas sobre cómo realizar una investigación, sino en principios que el profesor organiza en la acción práctica, que van siendo definidas a medida que los implicados en el proceso puedan desarrollar sus capacidades de discriminación y de conciencia de la necesidad de aprendizaje, como producción activa de significados que en el proceso de evaluación se considera la manifestación cualitativa del aprendizaje y, por tanto, ésta propone cambios en el contexto concreto, buscando no apenas resolver un problema práctico, sino a través del delineamiento de éste, mejorar la actividad educativa.

La investigación-acción como postura de actuación docente es una forma de comprender la enseñanza como un proceso de construcción permanente y colectivo, pues permite que reflexionen y participen de discusiones sobre la propia realidad donde actúan y busquen la reconstrucción de la educación como práctica política y social. La viabilidad de estas acciones puede materializarse mediante la reflexión sistemática sobre la práctica vivida en el espacio institucional, realizando los cambios en la escuela, en el currículo y en la práctica docente y, consecuentemente, en la autonomía profesional.

El desarrollo profesional del profesor se efectúa en la práctica educativa a medida que se refleja en su propio quehacer, toma decisiones, evalúa, cuestiona, replanifica teniendo como punto de partida los problemas del cotidiano escolar. La investigación-acción posibilita que el profesor desarrolle actividades investigativas en equipo de manera cooperativa con sus pares, alumnos y demás sujetos involucrados en el proceso educativo, una vez que la

misma es una estrategia de carácter participativo y procedimental que se preocupa con el todo del proceso, esto es; antes, durante y después, teniendo siempre como foco los cambios, individuales, colectivos y del contexto social.

Se entiende que la investigación-acción, además de ser una potente estrategia de formación de profesores permite aún, mejorar la práctica educativa y ejercitar una postura democrática frente a los desafíos del contexto, estableciendo así una estrecha relación entre el formador, el contexto, el aprendizaje y el proceso investigado, llevándose en cuenta lo siguiente:

- Desarrollar procesos educativos planeados en una perspectiva emancipadora;
- Partir de situaciones problemáticas reales del cotidiano escolar;
- Profundizar en estudios sobre si y sobre su práctica educativa;
- Emplear procesos reflexivos en grupos y/o comunidades de intereses comunes;
- Establecer reciprocidad entre teoría y práctica de manera que ambas interaccionen entre si, pero que mantengan su independencia
- Creer en el poder de la acción cooperativa como punto de partida para iniciar el cambio social.

A pesar de tener conciencia de la importancia de la investigación como eje estructurante de la formación y de la acción docente, aún se enfrentan grandes dificultades para que de hecho ésta sea realizada en la práctica de los profesores de la enseñanza media. Por tanto, es necesario destacar los siguientes problemas:

- Línea divisoria entre investigadores académicos y profesores;
- Preocupaciones, descreimientos y desconfianzas al respecto de que la investigación sea también tarea del colegio en la educación escolar completa;
- Concepción tradicional de investigación relacionada solamente a la construcción del conocimiento científico;
- La preparación del futuro investigador vinculada formalmente a los programas de maestría y doctorado;
- Investigadores externos a la escuela realizando sus investigaciones sin considerar, valores, objetivos y propósitos de la escuela y del trabajo docente;
- Las condiciones de trabajo del docente, incluyendo aquí el espacio físico, temporal, institucional y profesional ocupado por el profesor en la enseñanza completa.

Los problemas relacionados de hecho se constituyen en barreras para que la investigación pueda ser el eje articulador del proceso de enseñanza completa, sin embargo no es imposible, basta que se considere la posibilidad de producción de conocimientos por los profesores y sus alumnos y que pensando como Freire (1997, p. 32)

No hay enseñanza sin investigación e investigación sin enseñanza, a mi juicio lo que hay de investigador en el profesor no es una cualidad, o una forma de ser y de actuar que se añade a la de enseñar. Hace parte de la naturaleza de la práctica docente la indagación, la búsqueda, la investigación. Lo que se necesita es que en su formación permanente, el profesor se perciba y se asuma como investigador.

La postura del autor afirma una vez más que la investigación es parte integrante e indisoluble de la acción docente emancipadora y crítica. No se puede ser tan ingenuo al punto de creer que la investigación realizada por los



profesores de la enseñanza básica no sufra la desconfianza de varios sectores, inclusive por parte de los que actúan en esta enseñanza, puesto que se trata de un proceso de innovación que desplaza el foco de esta acción para otro profesional, que es el propio profesor y no el investigador técnico. Lógicamente van a continuar existiendo las posiciones contrarias y las favorables a la misma como esenciales en el trabajo del profesor independiente del nivel en el cual éste actúa.

Las posiciones favorables sobre la investigación como condición básica del trabajo docente en la enseñanza básica, enfatizan que la misma sea entendida de una forma amplia, pero flexible para atender las especificidades de la práctica diaria de la escuela que presenta problemas que demandan soluciones que deben emerger de los propios profesores que están insertos en la práctica de la misma, y que pueden hacerla sin renunciar a los cuidados que son imprescindibles en toda forma de investigación. Al respecto BEILLEROT (2001, p. 74) presenta dos niveles de investigación: investigación de primer grado con tres criterios e investigación de segundo grado con seis criterios, figura 3.



Figura 3. Investigación de primer grado. Elaborado por la investigadora.

Fuente: Beillerot (2001)

El autor define como investigación mínima o de primer grado las que presentan los tres criterios, aunque, nos alerta sobre el término “conocimiento nuevo” ya que el mismo posibilita varias utilidades, cuando éste es trabajado, por ejemplo, en la escuela, industria, y otros locales la mayoría de las veces éste es “conocimiento nuevo, para estos aprendices”. Sin embargo pueden “no ser nuevos para las comunidades”. Estos son descubrimientos ya trabajados y orientados por diferentes formadores.

Los criterios, rigurosidad y comunicación, necesitan de cuidados. Este es el camino. Utilizado en este proceso exige sistematización y formalización para que la ejecución y el desarrollo de las actividades que están siendo procesadas tengan un parámetro de referencia para el grupo, sin necesariamente ritualizar procedimientos, sino flexibilizarlos según el contexto en estudio. La comunicación de una investigación no debe focalizar únicamente el proceso en sí, sino también la discusión crítica.



Figura 4. Investigación de segundo grado. Elaborado por la investigadora.

Fuente: Beillerot (2001)

Para el autor la investigación de segundo grado es aquella que mantiene los tres criterios de la investigación de nivel mínimo e incluye tres criterios más, los cuales permiten una dimensión más reflexiva y crítica en todo el proceso de investigación, donde las posibilidades de investigación son fundamentadas en teorías reconocidas y actuales. Estas investigaciones pueden ser llamadas de “superior” o “universitarias”, aunque, vale recordar que los términos destacados traen ambigüedad y pueden crear interpretaciones que no corresponden a la real naturaleza de la investigación y sí, a la posición social distintiva de aquellos que la practican.

El mismo autor llama la atención para que se tenga cautela sobre los citados niveles, o sea, afirma ser incoherente y es respetuoso desconsiderar las investigaciones que no presenten los seis criterios propuestos como condición

para que realmente se tenga un proceso de investigación, ya que éstas no ocurren en las mismas condiciones ni en el mismo nivel de capacidad, principalmente cuando se trata de la práctica social y educativa.

Reflexionando sobre los criterios propuestos, cabe destacar que la investigación en el aula de clase cumple con todos éstos, basta que se consideren la amplitud y complejidad de la práctica pedagógica y también su principal objeto que es el aprendizaje y autonomía del alumno. Cuando se propone que el alumno aprenda algo, se da la posibilidad de construcción de un nuevo conocimiento, y para el profesor que hace la mediación no es una situación nueva, pero para el alumno sí lo es.

Al organizar las actividades de enseñanza el profesor toma como referencial un objeto de estudio, en este caso los contenidos específicos de su actuación, que deben ser desvelados por el alumno. Estas acciones exigen un recorrido interactivo entre ellos de forma rigurosa y comprometida para que realmente se realice el proceso de enseñanza-aprendizaje. Tratándose de la interactividad de estas acciones es intrínseco el proceso de comunicación, no sólo entre éstos, sino en la presentación de los resultados que son explicitados por la calidad de las acciones docentes de los aprendizajes de los alumnos.

El desvelar del proceso de enseñar y aprender como actividad sistematizada no puede prescindir de una dimensión reflexiva y crítica, que necesariamente comporta la utilización de fuentes, métodos y formas de trabajo que son específicas para la problematización en estudio de donde surgirán datos que necesitan ser analizados e interpretados a la luz de aportes teóricos existentes. Cabe recordar incluso que la investigación como eje estructurante del proceso de enseñanza posibilita al profesor explicitar su espíritu crítico, ejercitar la duda metódica, ser flexible, puesto que estará envuelto con personas,

representaciones, valores y situaciones problemáticas que necesitan ser resueltas, tomando como base una actitud de búsqueda para promover cambios al contrario de esperarlos que sucedan. Al respecto KETTERING, EN BOYD (1961), citado por SHAGOURY HUBBARD & MILLER POWER (2000, p. 18) escribe así “La investigación es un esfuerzo por hacer mejor las cosas y que el momento del cambio no nos encuentre dormidos. Es una mente que resuelve problemas en contraste con una conformista. Es la mente del mañana en vez de la mente del ayer”.

El pensamiento del autor llama la atención para la dinámica de la investigación en el proceso de enseñanza y su contribución para los profesores y alumnos con mentes abiertas para resolver problemas y promover cambios en la práctica pedagógica y educativa, pues mientras la escuela continúe pensando en las actividades de investigación como separadas del proceso de enseñanza, no podrá haber cambio real en la práctica educativa y también no se realizará de hecho la relación teoría-práctica, a partir de ahí el cambio que deberá suceder no será apenas por parte de los profesores como sujetos que orientan el proceso enseñanza-aprendizaje, sino también de la escuela como institución que aprende, pues la estructura que ésta ha instituido no consigue atender la demanda exigida en lo que se refiere a espacio, temporalidad, historia social, organización y acción educativa, ya que cuando se piensa en la investigación como eje principal de la actividad docente, no se está proponiendo que la misma se haga en los moldes tradicionales cerrados y lineales, que apoyados en un discurso teórico racionalista técnico separan radicalmente la enseñanza de la investigación y viceversa de las actividades docentes en la enseñanza escolar completa.

Obviamente se sabe que los obstáculos no son pocos, tanto de orden interno como externo, sin embargo no se puede quedar enclaustrado o

acomodado esperando pasivamente que el “estatus de investigación” que, convencionalmente, está instituido en el medio académico y también en la enseñanza escolar completa, pueda impedir que el profesor venga a utilizar la investigación para formular, contestar, buscar y proponer soluciones al respecto de lo que enseñan y porque enseñan, teniendo como foco la construcción de la autonomía para quién enseña y quién aprende, ya que las relaciones constituidas en este proceso son históricas, políticas, sociales, contextuales, en fin, plurales, y sí están consideradas en el quehacer pedagógico dan sustentación para la construcción y reconstrucción de la escuela, de la práctica educativa y de la sociedad.

Considerando que utilizar la investigación como herramienta metodológica para el desarrollo del trabajo docente es una propuesta seria y valiosa que exige compromiso ético y rigor en su realización, en el día a día de la escuela, sea en cualquier nivel que esté actuando siempre se trata de temáticas que nunca dispensan actos como: estudiar, leer, escribir, que especialmente pueden ser denominados o comprendidos de diferentes formas, sin embargo éstos constituyen, por regla general, las premisas para la construcción de conocimientos. A lo largo de esta discusión ya se reflexionó sobre la necesidad de establecer criterios para que la práctica docente sea realizada con base en la investigación. En este contexto, (DEMO 1994, p. 40) presenta cinco niveles de investigación, a saber:



En el primer nivel, que es la “Interpretación Reproductiva”, el autor destaca la necesidad de trabajar de forma gradual, pues el proceso de transformación no ocurre abruptamente, se debe, por tanto proponer al alumno situaciones desafiantes donde él pueda tomar los textos de estudio como base sistemática para presentar su interpretación con autenticidad y seguridad. De esta manera, el alumno deja de lado la mera copia para asumir su propio camino que lo llevará a la construcción de su propio conocimiento.

En el segundo nivel de investigación, denominado “Interpretación Propia”, el material de estudio continúa siendo el referencial, ya que el alumno posee una cierta autonomía para determinar su compaginación de estudio con interpretación propia y lectura autónoma, ya demostrando un espíritu investigador y permitiéndose indagar sobre las diferentes posibilidades que surgen en sus actividades de estudio y aprendizaje.

Considerando que el alumno en su proceso de aprendizaje necesariamente se familiariza con el modelo u objeto en estudio, que lo lleva a

emitir opiniones y a hacer inferencia, consecuentemente estará apto a enfrentar el tercer nivel de investigación denominado “Reconstrucción,” o sea, toma la construcción existente como punto de partida para demostrar su conocimiento al rehacerlo y presentar su propia propuesta de construcción de aquello que fue capaz de producir, basado en aportes científicos existentes que sirven como apoyo para proponer y contraponer con seguridad, pero también permitirse dudar, cuestionarse y desafiarse, tomar iniciativa e imprimir su propia condición de aprendiz, capaz de conquistar su propio espacio.

En el cuarto nivel de investigación, denominado “Construcción”, los referenciales existentes son indicadores que abren camino para que la investigación pueda ser realizada con la perspectiva de una nueva construcción que avanza significativamente, teniendo como premisa el análisis en el proceso de construcción de un nuevo conocimiento. Esto permite que educando y educador ejerciten su capacidad de formular y asumir posición propia siempre utilizada por el conocimiento que los conduce a vivir teoría y práctica en un movimiento de permanente construcción, un proceso dinámico y desafiador, pues los sujetos envueltos en él están constantemente solicitados para demostrar su potencial creativo. Es ahí que surge el quinto nivel de investigación, denominado “Creación y Descubierta”. En este nivel ya se poseen condiciones para propasar los límites al respecto de lo que está instituido como referencial, y trillar el camino de la innovación y ejercitar su potencial de investigador, lanzando otros referenciales, creando nuevas alternativas y ocupando nuevos espacios que justifican la producción del conocimiento en el que los componentes creatividad, invención y criticidad hacen parte del compromiso personal y profesional de quien enseña y de quien aprende, permitiendo que se introduzcan nuevos paradigmas



en el campo teórico metodológico, que según el propio autor, que lo sugiere, afirma que alcanzarlo es una tarea que pocos investigadores consiguen.

Tomando como referencia las contribuciones presentadas por los diferentes autores sobre los niveles de investigación, se tiene cada vez más reforzada la convicción de que la investigación es un camino valioso para potencializar la enseñanza y autonomía profesional del profesor. La discusión aquí emprendida no tiene el objetivo de clasificar ésta o aquella investigación, sino utilizar las contribuciones existentes incluso sobre los diferentes niveles y criterios que fueron propuestos para realizar un trabajo de calidad social en el campo de la educación y de la enseñanza sin reforzar la demarcación dominante existente entre investigadores y profesores.

Al abogar en favor de la investigación como eje estructurante del trabajo docente se cree en la posibilidad y capacidad de los profesores para teorizar su propia práctica de forma fundamentada y contextualizada con el proceso político y socio-histórico que es propio del desarrollo de la humanidad. Lógicamente es necesario considerar que el profesor para trabajar en la perspectiva antes mencionada, deberá estar consolidado en una formación que desarrolle competencias para investigar en la acción educativa, sobre y para la acción de la misma, o sea, asumir una actitud de intelectual crítico que cuestiona, polemiza de forma intencional con relación a su trabajo, el papel de la escuela y la mejoría de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Es evidente que esta formación debe estar centrada en principios teórico-científico, socio-político y pedagógico, que constituyen un soporte para que el docente pueda vencer la dicotomía teoría-práctica, como también desmitificar la idea de que investigador produce ciencia y el profesor enseña. Queda evidente que esta separación empobrece el proceso de producción de

conocimiento, pues quien enseña necesita investigar, como también quien investiga sólo cumple con el ritual completo de la investigación, si lo hace a través de la enseñanza.

En esta perspectiva de formación, es conveniente que se revisen conceptos relacionados con enseñanza, aprendizaje investigación, investigación educativa e investigación pedagógica. DEMO (1992, p.10) explica que “es necesario construir la necesidad de construir caminos, no con modelos que tienden a destruir el desafío de la construcción”.

Se concuerda con el autor, ya que, construir caminos en el proceso de enseñar y aprender significa ofrecer a través del diálogo, condiciones para la organización de un pensamiento correcto sobre el objeto del conocimiento. Siendo así, enseñar y aprender hacen parte del mismo proceso, ya que educando y educador están comprometidos en el proceso de descubrimiento y elaboración de ese conocimiento.

Las concepciones de enseñanza y aprendizaje varían de acuerdo con la concepción de educación que se tiene. Así, en un abordaje socio-interaccionista, enseñar sobrepasa los límites de transmisión de informaciones y aprender no se restringe apenas al procesamiento mecánico de esas informaciones.

El proceso interactivo de enseñar y aprender es condición indispensable para la búsqueda del conocimiento, el cual se da por la investigación, que en la comprensión de DEMO, “significa diálogo crítico y creativo con la realidad, culminando en la elaboración propia y en la capacidad de intervención”. En la secuencia, reafirma que “investigación es la actitud de aprender a aprender” (DEMO,2000, p.128)

En esta línea de pensamiento, RAMÍREZ MACHADO (1997), define investigación como:

Un tipo de actividad científica en el marco de ayuda de métodos y técnicas propios de ésta, modificar cualitativa y cuantitativamente el marco escolar, comunitario y social concreto con el fin de obtener un nuevo conocimiento o un conocimiento perfeccionando tanto para el sistema investigador como para el investigado. (RAMIREZ MACHADO.1997,p.40)

A partir de estas comprensiones, se torna interesante distinguir diferencias entre investigación en educación e investigación pedagógica, teniendo en cuenta que la primera se caracteriza por la búsqueda de los saberes del campo de la educación de un modo general, mientras que la segunda se preocupa más con la acción, o sea, con el carácter práctico del trabajo del profesor, teniendo como eje común el análisis de la construcción y funcionamiento de las situaciones de enseñanza.

La investigación educativa es un proceso sistemático y planificado, que debe estar en constante evaluación y sometido a críticas que puedan provocar cambios intra y extra escolares. En este entendimiento, el profesor no será un consumidor pasivo de directrices pre-establecidas, sino un sujeto capaz de analizar e interpretar fenómenos y valores educativos basados en principios que le permitan de manera fundamentada reflexionar sobre su propia práctica.

La investigación educativa le permite al profesor asumir una dimensión más abierta culminando con la interpretación, análisis y comprensión de situaciones educativas que se manifiestan en la práctica escolar, donde será posible establecer condiciones para mejorar el proceso educativo y por consecuencia la práctica social.

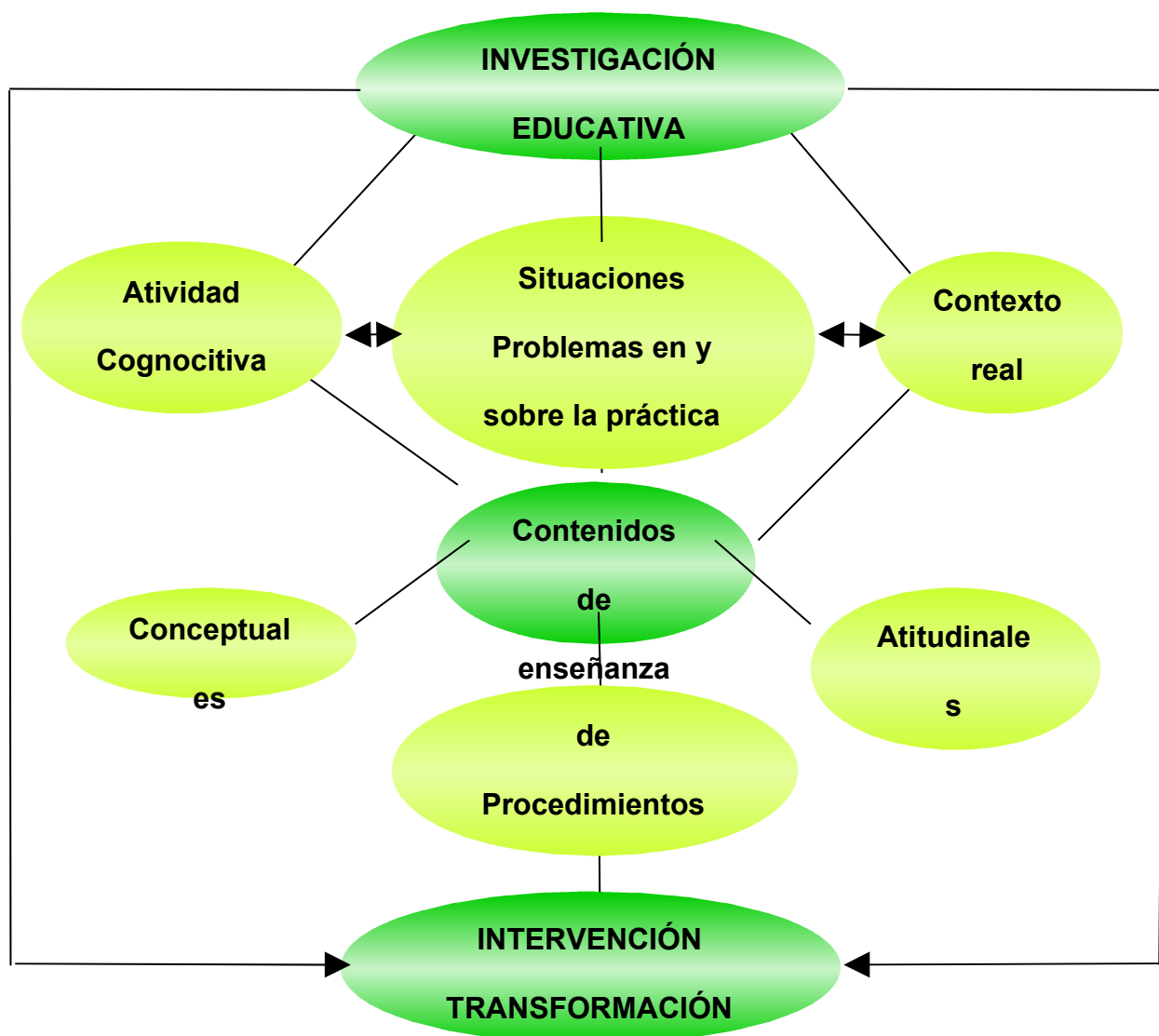


Figura 6. Investigación educativa  
 Fuente: Elaborado por la investigadora

La investigación educativa en ese entendimiento asume una multidimensionalidad que genera cambios en el trabajo del profesor, en el aprendizaje del alumno y en la vida de la escuela, ya que será posible desarrollar los contenidos curriculares a través de situaciones problematizantes en/y sobre la práctica, donde los interrogantes contextuales sirven de base para utilizar a todos

los sujetos involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje sin perder de vista las funciones democráticas, formadoras, cooperativas y sistematizantes de la institución escolar vía investigación educativa, buscando realizar una intervención con vista a la transformación.

Discordamos con lo que la escuela viene realizando, tanto a nivel de enseñanza, como a nivel de formación de profesores para la Educación Básica considerando que la contemporaneidad exige un profesional competente, sin embargo, sería injusto desconsiderar los saberes ya apropiados por los profesores, en el ejercicio de su función.

La escuela, como institución educativa es espacio rico en saberes que deben ser trabajados en una perspectiva crítica, rompiendo con la postura lineal de que enseñar es instruir, entrenar, domesticar y pasar a considerar al alumno y al profesor como sujetos del proceso y compañeros de trabajo, que juntos construyen autonomía y desarrollan la creatividad y la criticidad.

En este proceso, el profesor es el sujeto que asume la orientación de las actividades de enseñanza, tanto en el ámbito colectivo como en el ámbito individual, lo que permite transformar el aula en un local donde “aprender a aprender” sea prioridad (DEMO, 2000). Las situaciones de enseñanza deben ser acciones desafiantes que permitan emerger las habilidades de investigación, donde la elaboración del conocimiento se hace a través de argumentar, de cuestionar, de proponer y de contraponer con propiedad, todo esto lleva a la investigación.

La investigación como punto de partida de la enseñanza, encamina al alumno a involucrarse en la búsqueda constante de fuentes de información, esto le permite problematizar las temáticas de estudio con mayor seguridad, participar activamente e interactuar en el proceso y realizar interpretaciones propias,

reelaborar el quehacer y reconstruir el conocimiento, superando las formas tradicionales de enseñanza presas a las normas prescritas por los programas y manuales, ya que enseñanza no significa una simple ciencia aplicada. Enseñar, para MARTINEAU (1999, p.42), “es crear, innovar, inventar procedimientos inéditos, a fin de enfrentar imprevistos en el aula”.

Para trabajar con el alumno en la perspectiva antes mencionada, es necesario que se consideren premisas didácticas, tales como: la motivación lúdica, el manejo electrónico, actualización y lectura (DEMO, 1998), pues permiten al alumno organizar diferentes formas de trabajo para profundizar y construir nuevos conocimientos, utilizando el desafío educativo en el desarrollo de las potencialidades creativas e investigadoras.

Las potencialidades del alumno deben ser exploradas por los profesores, ya que el avance en los medios de comunicación electrónica lo exigen, según DEMO.

Que profesor y alumno estén atentos para utilizar bien estos medios sin volverse meros repetidores de los conocimientos ya producidos, sino que se sientan desafiados para construir y reconstruir permanentemente, utilizando el espacio y el tiempo escolar de forma inteligente, donde la investigación sea condición para la emancipación de ambos.(DEMO,1998.p.40)

El trabajo educativo necesita cuidados metodológicos que son decisivos en la organización de conocimientos que forman la base de sustentación del proceso de enseñanza, los cuales deben fundamentar al alumno para desarrollar la capacidad de “saber pensar” y “aprender a aprender” (DEMO, 2000).

Aprender a pensar es requisito básico para que el alumno pueda establecer relaciones de entendimiento sobre la realidad, teniendo como referencial el conocimiento que lo habilite para enfrentar situaciones nuevas, resolver problemas y buscar alternativas.

El saber pensar es el punto de partida para “aprender a aprender”, pues en la conjunción de estas acciones, el alumno podrá ejercitar teoría y práctica de forma crítica y creativa, que permite la actualización constante para romper prácticas dogmáticas de repase de informaciones.

El alumno orientado para producir sus conocimientos a partir de “aprender a aprender”, tendrá condiciones de expresarse de manera fundamentada, construyendo una visión general y específica de manera segura, para rehacer el conocimiento de forma innovadora y con ética, teniendo la investigación como punto de partida y de llegada, o sea el acto de estudiar, leer y escribir textos tendrá un carácter permanente y que al procesarse constituye siempre un momento y/o niveles que expresan la realización y apropiación de un nuevo conocimiento.

El profesor como investigador debe tener la escuela como local que suscita constantemente la necesidad de investigar y, sobretodo, estar preparado para desafíos que, según DEMO (1998, p.38) consiste en: “(Re)construir un proyecto pedagógico propio; (Re)construir textos científicos propios; (Re)hacer material didáctico propio; Innovar la práctica didáctica; Recuperar constantemente la competencia.”

Todos estos desafíos son indispensables para el buen desempeño del profesor investigador que, para realizar concretamente su trabajo, en esta perspectiva, tendrá que ejercitar constantemente la vivencia y la convivencia de la investigación para que se establezca un movimiento interactivo de los aspectos de aprehensión, interpretación, reconstrucción, creación y descubierta, los cuales son también elementos indispensables en la producción de nuevos conocimientos. En este contexto, el profesor investigador tendrá condiciones de elaborar y ejecutar un proyecto pedagógico propio fundamentado en

producciones científicas existentes, como también en sus propias producciones, puesto que su campo de actuación le exigirá materiales didácticos específicos que él mismo tendrá condiciones de elaborar y así innovar su propia práctica.

Se sabe también que la labor docente pasa por procesos metodológicos entendidos no apenas como la mera aplicación de técnicas, sino como la movilización de diferentes saberes que fundamentan al profesor para administrar críticamente los conocimientos ya producidos como también la búsqueda de nuevos caminos que conduzcan a la producción de diferentes ideas, proyectos y visiones innovadoras que contribuyan para resignificar la enseñanza y la práctica pedagógica.

La innovación de la práctica didáctica a través de la investigación en la enseñanza escolar completa requiere del profesor la creación de metas para realización del trabajo pedagógico, teniendo como desafío emancipar al alumno de la situación de oyente para la condición de sujeto interactivo.

El proceso de emancipación que se pretende realizar con el alumno consiste en la utilización del “método de cuestionamiento reconstructivo” (DEMO, 2000), por considerar que el mismo es capaz de permitir al alumno desarrollar su autonomía como sujeto participante de un contexto social mayor. Para eso, es necesario, según CORTELLA (1999, p.125):

....que el profesor tenga, una amplia visión sobre el universo vivencial discente, teniendo como principios (punto de partida), de tal forma que alcance la meta (punto de llegada) del proceso pedagógico; al final de cuentas, la práctica educacional tiene como objetivo central hacer avanzar la capacidad de comprender e intervenir en la realidad más allá de la etapa presente, generando autonomía y humanización.

Trabajar vislumbrando la promoción del alumno como sujeto interactivo, reduce en gran parte el fracaso escolar que siempre estuvo presente en las instituciones escolares. Para vencer estos desafíos es necesario que se ofrezcan condiciones al profesor para que él esté en constante proceso de



perfeccionamiento y actualización, esto se concretiza a través de cursos que permitan recobrar la capacidad en torno de la unidad teoría y práctica, donde se pueda ejercitar “la autocrítica y crítica de las prácticas retornando a la teoría, innovando la teoría y la práctica” (DEMO, 1998, p.51).

El profesor en el ejercicio de la docencia, cuyo eje es la investigación, deberá estar permanentemente recuperando y desarrollando nuevas competencias las cuales hacen parte de las dimensiones de la profesionalidad docente ya discutidas a lo largo de este estudio, sin embargo se destacan las contribuciones de ALARCÃO ( 2001, p. 09) que las coloca de forma bien didáctica y en sintonía con la actuación del profesor investigador en el contexto de la escuela básica, y las agrupa en cuatro dimensiones a saber: “Competencias Actitudinales; Competencias de Acción; Competencias Metodológicas y Competencias de Comunicación”.



No se pretende discutir, desde el punto de vista conceptual, cada una de estas competencias, sino destacar las actitudes que cada profesional deberá demostrar en el ejercicio de la docencia, teniendo como eje la investigación que comporta actitudes como: exponerse al cuestionamiento constante; permitirse ser un aprendiz permanente; estar abierto a los cambios y a las divergencias, estar en sintonía con la realidad local y global; demostrar en su trabajo compromiso y respeto consigo y con los otros.

Se entiende que este profesor que es capaz de vivir y asumir esta postura estará poniendo en práctica las “competencias de acción”, puesto que es en la ejecución de proyectos propios que se materializan la capacidad de trabajar en grupo, pedir ayuda, colaborar, en fin, estar en permanente proceso de investigación y evaluación.

Es evidente que la vivencia de las acciones antes mencionadas se procesa a través de las “competencias metodológicas” que incluye: observación, formulación de hipótesis, formulación de cuestiones de investigación, establecimiento de relaciones temáticas que necesitan acompañamiento sistemático propio de toda actividad de investigación, que lógicamente están volcadas para la resolución de problemas originados en lo cotidiano de la escuela.

Considerando que el proceso de enseñanza con base en la investigación, además de accionar las diferentes competencias incluidas, permite que se establezca con claridad el proceso de comunicación sobre la producción del conocimiento, que además de la sistematización textual del trabajo realizado, utiliza también el diálogo argumentativo e interpretativo sobre experiencias de la práctica pedagógica analizada a la luz de teorías que iluminan las diferentes situaciones de enseñanza, culminando con lo que se puede llamar de una

formación profesional sólida que contemple no sólo los aspectos teóricos, sino también la práctica contextualizada y vivencial de la investigación que será desarrollada en las aulas, objetivando innovar la práctica pedagógica y promover la autonomía de profesores y alumnos.

### 3.3 INVESTIGACIÓN Y CALIDAD EN LA ENSEÑANZA MEDIA

Considerando que este estudio tiene como eje principal la búsqueda de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje en la escuela de enseñanza secundaria desde la innovación de la práctica pedagógica, centrada en la investigación como estrategia principal, se hace necesario también reflexionar sobre lo que se entiende por innovación y calidad en educación, ya que ambas surgen en un contexto que exige cambio.

La innovación educativa es un tema presente en la actualidad y como nos recuerda FULLAN (1986) citado por Escudero, solamente a partir de los años 70 empezó a surgir la investigación sistemática sobre la naturaleza y proceso de innovación educativa, sobre factores y variables que inciden, significativamente, en el desarrollo exitoso o fracasado de proyectos innovadores. A partir de allí empezó a surgir una teoría de cambio educativo.

En esta perspectiva, se entiende que la innovación educativa es compleja e incluye procesos de definición, construcción y participación social donde todos los involucrados en el sistema educativo, en la administración, así como profesores, alumnos y demás sujetos puedan indagar, descubrir, reflexionar, criticar de manera fundamentada sobre qué cambiar, cómo hacer para cambiar, en qué dirección y con qué políticas y recursos realizarla.

En una realidad social y educativa insatisfactoria, la innovación aparece como mecanismo eficaz para el alcance de la calidad, o sea sustituir situaciones educativas no deseables y deficientes. De este modo, se hace necesario recordar que el término calidad no es nuevo y ha sido cuestionado por varios teóricos, los cuales llaman la atención para las distintas definiciones de cualidades que generalmente explicitan puntos de vista de quien los expone.

Cabe destacar dos enfoques que en los últimos años han sido discutidos e implantados en los diferentes sectores de la sociedad, según afirma MUÑOZ REPIZO (1999), citado por MARTÍN BRIS (2002, p. 206) “calidad y equidad versus calidad y eficiencia o rentabilidad.”

El enfoque que privilegia calidad como eficiencia o rentabilidad, cuya caracterización está relacionada a entradas, procesos, productos y propósitos alcanzables siempre en torno de cantidad y medidas como indicadores de eficiencia y hasta leyes y normas para conseguirla, sin la preocupación de establecer una correlación entre los elementos del proceso, el contexto y las necesidades de los sujetos involucrados aumentan cada vez más las desigualdades sociales.

El enfoque que trata la cualidad asociada a equidad, considera a ésta como un proceso interrelacionado con todos los elementos que lo componen y el contexto. Busca satisfacer las necesidades y expectativas educacionales y sociales de todos en los aspectos individual, colectivo y/o grupal. Al respecto SENLLE (1993) citado por MARTÍN BRIS (2002 p. 206) “Cree que la calidad comprende el mejoramiento interminable del proceso ampliado de un ciclo”.

Ante lo expuesto, se percibe con claridad que innovación y calidad mantienen una estrecha vinculación, ya que existe una red de relaciones que se establecen en cada una de ellas y convergen para una intervención innovadora y coherente que se materializa en la práctica pedagógica a través de la planificación, teniendo la investigación como su instrumento permanente de diagnóstico con el fin de cumplir las metas de innovación educativa.

En el campo de la educación, se han destacado dos posiciones sobre innovación que son: “dimensión institucional a la que se acusa de seguir la línea liberal de la educación; la otra ligada a la dimensión socio crítica que pretende la

mejora desde una apuesta social y que se basa en las organizaciones que aprenden (BOLÍVAR, 2000) citado por MARTÍN BRIS (2002. p. 207).

Se entiende que en una sociedad con grandes desigualdades sociales, la posición socio crítica es la más adecuada para atender a las necesidades de los menos favorecidos, sin embargo, se tiene claridad que no podemos olvidar la dimensión institucional, pues es en ésta donde ocurren los procesos de desarrollo, que tienen por objeto la elevación de la calidad del proceso educativo.

En esta perspectiva, es necesario que el educador busque ponderar sobre los aspectos positivos de las dos posiciones y asuma una postura que valore lo que ya existe en el proceso y añada las posibilidades de llegar a la calidad considerando lo social y lo contextual y así, promover la calidad con equidad. Al respecto MUÑOZ REPISO (1995) citado por MARTÍN BRIS, (2002, p. 207) afirma: La calidad no reside en el valor absoluto de los logros, sino en el valor añadido teniendo en cuenta el contexto y los puntos de partida de los alumnos.”

Calidad en una perspectiva amplia, compleja y de procedimiento, mantiene el mismo entendimiento contenido también en el proceso de investigación, lo que permite reducir incertidumbres y responsabilizar a todos los que participan del proceso de desarrollo de las acciones educativas en la perspectiva de la innovación y cambio. Una vez más queda evidente la necesidad de que estemos en constante proceso de investigación. Comprendida así, se asegura la dinámica del proceso pedagógico a través de revisiones, actualizaciones y sucesivas reformulaciones en todos los momentos de la actividad de enseñanza permitiendo hacer el control y retroalimentación del

proceso, o sea confrontar resultados alcanzados con los proyectados en la búsqueda de innovación y cambio.

La investigación en la escuela de enseñanza secundaria debe ir más allá de cumplir con lo que fue previsto en planes, proyectos y programas; ésta debe ejecutar el pensar, sentir y hacer bien, lo que es fundamental para la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje envolviendo educando y educador y los demás sujetos del proceso en la perspectiva sociocrítica, permitiendo así la emancipación de la escuela como institución productora de nuevos saberes.

Se sabe también de la importancia de la definición de un modelo coherente de investigación que mejor se adecue al contexto escolar. Esta posibilidad tiene soporte epistemológico, pedagógico e institucional como ya fue discutido a lo largo de este trabajo por autores que dieron su valiosa contribución en el sentido de romper con una práctica pedagógica dogmática y crear una nueva labor docente donde calidad, innovación e investigación sean partes inseparables de la profesionalidad del profesor. A partir de ahí, utilizar las herramientas del conocimiento en la organización y ejecución de propuestas de investigación en el contexto del aula, esto permite alcanzar objetivos y finalidades comunes a todos los que anhelan una práctica educativa innovadora y de calidad social.

La innovación educativa trae consigo una serie de desafíos como: incertidumbres, inseguridad, imprevisibilidad, que se no son enfrentados con claridad de entendimiento sobre la forma como está siendo procesado el conocimiento hoy en día, se corre el riesgo de regresar al punto cero de lo que está establecido por el orden social vigente, perdiéndose así la oportunidad de buscar la conquista de una educación que vea la libertad y la justicia social como un bien colectivo y que contribuya para una formación más sólida donde las

propuestas innovadoras sirvan para mediar un aprendizaje más atractivo, eficaz y exitoso para profesores y alumnos que forman parte diariamente de la escuela.

En este entendimiento CARBONEL (2002) define la innovación como el:

Conjunto de intervenciones, decisiones y procesos con cierto grado de intencionalidad, sistematización que tratan de modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos y prácticas pedagógicas. La innovación debe sumergirse en las cosas importantes de una nueva formación comprensiva integral( CARBONEL, 2002, p. 19).

Esta multidimensionalidad de la innovación abre un abanico de posibilidades para que no se confunda la innovación como mera movilidad de posición, sino que se vea como un profundo cambio donde las experiencias tienen un significado especial en la práctica, ya que su finalidad es atender equilibradamente los intereses colectivos y personales al mismo tiempo.

Se entiende la innovación educativa como un proceso amplio que congrega en su acción específica elementos del contexto, de la formación y de la actuación profesional, donde es posible establecer cambios de orden externo e interno en todos los involucrados en el proceso, o sea, prever y superar resistencias, encarar conflictos, crear climas constructivos y utilizar estrategias encaminadas hacia una formación integral. La innovación educativa permite que profesores y alumnos asuman una postura de inquietud intelectual como foco permanente de adquisición de conocimiento y de comprensión de aquello que da sentido a los saberes ya producidos.

Para que se procese la innovación verdaderamente en la práctica educativa, teniendo como base el proceso de formación de los sujetos involucrados y en la permanente actitud de investigación, deberán considerarse algunos elementos que son indicadores de una práctica educativa que sea innovadora y crítica:



- Estimular la reflexión teórica sobre las vivencias, experiencias e interacciones de la clase.
- Romper con la clásica desavenencia entre concepción y ejecución, es decir, desterrar la idea de que los profesores son simples aplicadores de propuestas que le son dictadas.
- Establecer relaciones significativas entre diferentes saberes de manera progresiva con vista a un entendimiento más elaborado sobre la complejidad de la realidad.
- Convertir las escuelas en lugares más democráticos atractivos y estimulantes.
- Ampliar la autonomía pedagógica y social de profesores y alumnos fuera del contexto escolar.
- Hacer surgir deseos, inquietudes e intereses ocultos que están presentes en los alumnos.
- Empezar el intercambio y la cooperación como fuente de contraste y enriquecimiento para combatir la desolación y la añoranza por lo que siempre estuvo establecido en la escuela.
- Traducir ideas en la práctica cotidiana sin perder de vista la relación teoría-práctica de las vivencias educativas.

El docente que asuma una práctica pedagógica en esa perspectiva no permitirá que se instale en la escuela y en su quehacer, actitudes que a primera vista expresen modernización, pero que no tengan nada que ver con proceso de innovación, ya que el mismo incluye no solo el dominio de variadas estrategias, sino también la discriminación de informaciones relevantes, análisis e interpretación de diferentes saberes, es decir, pensar críticamente sobre el conocimiento socialmente construido.

Las consideraciones hechas al respecto de la actuación del profesor y del alumno como sujetos principales del proceso enseñanza-aprendizaje, se reafirma la convicción de que no sólo es posible transformar la escuela y el aula en local de investigación, actuación crítica de profesores y alumnos, sino también aportar para que la misma sea menos reproductiva y más creativa, a medida que tiene al profesor como orientador competente en el proceso de aprender, enseñar e investigar.

Se sabe que utilizar la investigación como herramienta básica para la mejoría del proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela de la Enseñanza Media no es una tarea fácil. Sin embargo, no es imposible, basta considerar que se tiene claridad de los desafíos que hay que enfrentar a largo, medio y corto plazo, pero éstos pasan por todo el proceso educativo, que está constituido de condicionantes de orden social, cultural, política, epistemológica y pedagógica, sobre los que se ha reflexionado durante todo éste estudio.

Se resalta una vez más la necesidad de una sólida formación de profesores sin perder de vista la necesaria articulación entre la formación inicial y la continua, asegurándose la solidez teórico-práctica y el establecimiento de diálogo permanente entre los diferentes saberes que constituyen los espacios de formación y actuación profesional docente, donde de hecho el profesor tendrá condiciones para utilizar la investigación como eje estructurante de su trabajo.

El profesor investigador deberá desarrollar su práctica pedagógica con el propósito de:

- Trabajar el conocimiento en una perspectiva histórica, pues éste no se construye por acaso, sino a partir de condiciones humanas y sociales;

- Valorar el pensamiento divergente como condición para la creatividad, haciendo interpretación de lo que ya fue descubierto, argumentando y recomponiendo ideas;
- Orientar para el aprender significativo tomando como base la curiosidad, el conocimiento exigente, la incertidumbre y la duda como parte del proceso de aprendizaje llevando a la reflexión crítica;
- Utilizar el conocimiento de forma interdisciplinar buscando establecer relaciones que se interpenetran para disminuir las fronteras de las especialidades;
- Valorar habilidades socio-intelectuales para trabajar los contenidos de enseñanza a través de la problematización social, teniendo en cuenta las perspectivas de futuro y los desafíos de pensar y tomar decisiones en contextos macro y micro de su actuación profesional;
- Emplear la investigación como instrumento de enseñanza que sobrepasa una simple actividad ya que la misma traduce el sentimiento de búsqueda e indagación que es propio de todo el proceso de aprendizaje.

Considerando que utilizar la investigación en la escuela de Enseñanza Secundaria como estrategia para calificar el trabajo del profesor y elevar la calidad del aprendizaje de los alumnos es un desafío que además de exigir una formación sólida y de carácter permanente, el profesor tendrá que incorporar el compromiso profesional de:

- Integrar en su labor la actitud de investigación constante y la necesidad de sistematizar sus experiencias;
- Tener menos seguridad de sí propio y verse más como objeto de estudio;

- Volverse más reflexivo como agente educativo;
- Volverse observador atento al medio escolar y más problematizador en la búsqueda de la transformación más consciente;
- Localizar puntos convergentes y divergentes en su trabajo, facilitando así, la solución de conflictos en la relación pedagógica;
- Tener una visión más amplia para comprender e intervenir en las cuestiones de su cotidiano escolar;
- Ser inventivo y creativo al orientar en las actividades investigativas;
- Tener flexibilidad al evaluar y auto-evaluarse.



### 3.4 EL ESTADO DE LA CUESTIÓN SOBRE LA UTILIZACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN EN LA ESCUELA DE ENSEÑANZA MEDIA.

La utilización de la investigación en la enseñanza media como estrategia didáctica en el aula, no es aún una postura pedagógica constante en las escuelas. Sin embargo, en la revisión del estado del arte sobre esta temática, encontramos en los últimos 5 (cinco) años, en los cursos de Postgrado stricto sensu en Educación en Brasil varias disertaciones (tesis de maestría) y tesis (doctorado) volcadas para el análisis de la misma. Los resultados de esas producciones científicas presentan la eficiencia de esta posibilidad pedagógica, ya que la misma permite que profesores y alumnos asuman una postura crítica investigadora y significativa, al estudiar los contenidos curriculares en una perspectiva amplia y específica al mismo tiempo, ya que, los citados contenidos en la escuela de enseñanza media, focalizan el campo de las asignaturas específicas que componen el currículo de este nivel de enseñanza.

En el Cuadro 10 presentamos algunas producciones científicas (tesis) defendidas entre 2004 y 2009.

<b>Año</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Institución</b>	<b>D</b>	<b>T</b>
2009	Relación de los Alumnos con el aprendizaje en la enseñanza de Biología por actividades investigativas	GUILHERME TRÓPIA	Universidad Federal de Santa Catarina	X	
2009	La busca de información en la internet: Bibliotecarios y estudiantes de la enseñanza media de escuelas particulares de Itajaí y Florianópolis	VERIDIANA ABE	Universidad Federal de Santa Catarina	X	

<b>Año</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Institución</b>	<b>D</b>	<b>T</b>
2009	Aportaciones de Proyectos integrados en las áreas de Ciencias de la Naturaleza a la alfabetización científica de estudiantes de enseñanza media.	LEANDRO DUSO	Universidad Católica de Río Grande del Sur	X	
2009	Proceso de enseñanza y aprendizaje de Biología mediados por la <i>webquests</i>	BETTINA HEERT	Universidad Estatal de Ponta Grossa	X	
2009	Aplicación de modelos cualitativos a la educación científica de sordos	GISELE MORISSON FELTRINI	Universidad de Brasilia	X	
2008	Análisis de las contribuciones del educar por la investigación en el estudio de las fuentes de energía	ROSANGELA FERREIRA PRESTES	Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur	X	
2008	Pedagogía de proyectos como herramienta metodológica en la formación inicial de profesores de física.	JAIME JOSÉ ZANOLLA	Universidad Estatal de Ponta Grossa	X	
2008	Uso de recursos de la internet para La enseñanza de matemática. Webquest: una experiencia con profesores de La enseñanza media.	CLARICE SILVA FERNANDES	Pontificia Universidad Católica de San Pablo	X	
2008	La enseñanza de potencias y raíces con auxilio de calculadora: una experiencia investigativa en el aula	ANTONIO JOSÉ FERNANDES DE MELO	Pontificia Universidad Católica de San Pablo	X	
2007	Modelaje matemática, enseñanza e investigación: una experiencia en la enseñanza media.	LUCIANO STROPPER DA SILVA	Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur	X	
2007	Los profesores de química, física y biología de la región oeste de Paraná: formación y actuación	VILMAR MALACARNE	Facultad de Educación de la Universidad de San Pablo		X

<b>Año</b>	<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Institución</b>	<b>D</b>	<b>T</b>
2007	Aportaciones de la investigación en el aula para un aprendizaje de las secciones cónicas con significado.	MARIA MARTA MAURÍCIO MACENA	Universidad Federal de Río Grande del Norte	X	
2006	Cotidiano, investigación y lenguaje: un nuevo camino para reconstruir el proceso de enseñanza-aprendizaje	IANA FRANCISCATTO AUDINO	Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur	X	
2006	La enseñanza-aprendizaje por proyectos en la enseñanza media. Estudio crítico de un caso en implantación en una escuela pública paulista	SUMAIA GANEJ DOMINGUES	Pontificia Universidad Católica de San Pablo	X	
2006	La formación del alumno investigador en la enseñanza media: el papel del profesor frente al uso de la internet en las investigaciones	LUZIA MARISTELA CABREIRA BONETTE	Pontificia Universidad Católica de Paraná	X	
2006	El procedimiento didáctico en la enseñanza con investigación en el aula de enseñanza media	ADACIR ONÓRIO	Pontificia Universidad Católica de Paraná	X	
2006	Producción escrita en física con uso de grupos de internet: aprendizajes significativos por medio del educar por la investigación	MARCELO VETTORI	Pontificia Universidad Católica de Río Grande del Sur	X	



Año	Título	Autor	Institución	D	T
2005	Currículos en tiempos plurales: una experiencia en la enseñanza media	DIRCE DJANIRA PACHECO ZAN	Universidad Estatal de Campinas		X

Cuadro 10 - . Disertaciones de maestría y tesis de doctorado sobre investigación en la escuela.  
Fuente: Biblioteca Digital de Brasil Elaborado por La investigadora

LEYENDA:

D- Disertación (Tesis de Maestría)

T – Tesis (Tesis de Doctorado)

Las producciones sobre la temática “Investigación en la Enseñanza Media”, anteriormente presentadas, tienen como objeto de estudio la utilización de la investigación como herramienta básica para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje de manera que cualifique el trabajo del profesor y eleve el aprendizaje de los alumnos.

Entre las producciones con foco directo hacia la utilización de la investigación en las aulas de la enseñanza media contamos con ocho trabajos. Algunos presentan además del proceso de investigación como forma de enseñar, propone también las herramientas del Internet como posibilidad de mediación para desarrollar la investigación y estudiar los conocimientos curriculares en ese nivel de enseñanza.

De las diez y ocho tesis mencionadas, ocho se refieren a las áreas de ciencias naturales, físicas y biológicas. Todas están relacionadas a la enseñanza media y focalizan la investigación como estrategia básica para mejorar el trabajo del profesor y tornar significativo el aprendizaje de los alumnos. Esta perspectiva permite construir científicamente los conocimientos y mantener una mirada

amplia hacía el campo de estudio en el cual están involucrados, quien enseña y quien aprende, ya que ambos estarán en constante proceso de investigación.

Los resultados de estas investigaciones concluyeron que:

- La investigación en la clase instiga al aprendiz a buscar y descubrir diferentes conceptos, así como construir sus representaciones sobre los contenidos estudiados;
- La actuación de los profesores puede ser mejorada a través de la formación continuada ya que enseñar a través de la investigación exige actualización permanente del profesor para poner en práctica nuevas metodologías que atiendan las demandas de la contemporaneidad;
- El aprendizaje mediante actividades investigadoras en la enseñanza media permite que los alumnos establezcan relaciones entre el conocimiento, la ciencia y la sociedad de una forma no neutral;
- Los contenidos enseñados a través de la investigación estarán en constante movimiento de problematización, diálogo y construcción argumentativa realizándose de forma individual y colectiva;
- Las actividades investigadoras en la enseñanza media permiten que los alumnos sean mas reflexivos y críticos cuando se envuelven en proyectos de iniciación científica;
- La dinámica de la clase en la perspectiva investigadora tiene como eje la mediación del profesor para desarrolla los contenidos curriculares de forma que atiendan las necesidades reales de aprendizaje de los alumnos.

El aprender con actividades investigadoras supera la concepción neutra de ciencia y avanza hacía la reflexión sobre ciencia, conocimiento y sociedad, posibilitando el diálogo argumentativo y la construcción de un proceso

cooperativo de investigación en el aula. De esta forma los resultados mas significativos fueron:

- Profesor mediador de producciones.
- Producción individual y colectiva.
- Envolvimiento permanente de profesores y alumnos.
- Comunicación interactiva entre los sujetos.
- Investigación como reconstrucción de conocimientos.
- Mayor involucrimiento de los estudiantes en el proceso de construcción de conocimiento.
- Búsqueda de soluciones para situaciones problemas.
- Cambios positivos en las actitudes de los alumnos en relación al proceso de aprendizaje.
- Establecimiento de relaciones (epistemológicas) conocimientos/teorías.
- El cuestionamiento, el argumento y la comunicación son categorías inseparables del proceso pedagógico.
- El diálogo argumentativo posibilita la construcción de un proceso cooperativo de investigación en el aula.
- La integración entre el profesor y los alumnos en la construcción y análisis de un proceso de investigación a través de la enseñanza;
- Las situaciones educativas serán desarrolladas en el cotidiano escolar en una dinámica natural del proceso enseñanza aprendizaje.

La **Pedagogía de Proyectos** como posibilidad de inclusión de la investigación en la enseñanza media englobando todas las áreas del conocimiento que componen el currículo es un tema trabajado **en tres de las tesis** mencionadas. La pedagogía de proyecto se utiliza en nuestras escuelas

desde la educación infantil hasta la enseñanza media desde 1997 como innovación de la práctica pedagógica.

La discusión sobre la Pedagogía de Proyectos surgió en el inicio del siglo XX, bajo la influencia de los discursos de la llamada “Pedagogía Activa” la cual tenía como uno de sus representantes a John Dewey que concebía la educación como un proceso de vida, donde la función de la escuela era la de representar la vida real y vital para el alumno.

En la sociedad actual, la perspectiva de una escuela que no prepare solamente al alumno para la vida futura, sino que contribuya para la formación de un sujeto activo y participante, continua siendo uno de los asuntos mas problematizados entre los educadores, pues, los cambios ocurridos a nivel mundial, con la globalización de la economía y la informatización de los medios de comunicación, han conllevado a una serie de reflexiones sobre el papel de la escuela dentro del nuevo modelo de sociedad.

En ese contexto, y considerando los diferentes abordajes que fundamentan el proceso de producción de conocimiento en la escuela es que la Pedagogía de Proyectos es una de las alternativas para repensar las funciones de la escuela y la naturaleza de la práctica educativa. De esta manera el trabajo con proyectos puede ser definido como una postura pedagógica que no se limita a técnicas de enseñanza, sino que objetiva la formación autónoma, consciente, reflexiva, participativa y ciudadana de los alumnos en el espacio escolar.

A pesar de los discursos críticos sobre la necesidad de cambios en la escuela, la educación tradicional está todavía muy presente en la postura de los profesores. La visión de una educación democrática todavía no es vivenciada en la mayoría de los espacios escolares. La postura autoritaria del

profesor, la posición de los alumnos como sujetos pasivos, que tienen que cumplir con un contenido completamente alienado de su realidad, y en situaciones artificiales de enseñanza/ aprendizaje, configura situaciones vigentes en las aulas.

Por eso, surge la necesidad de revisar la práctica pedagógica de modo que contribuya en la a formación de sujetos activos, reflexivos, ciudadanos actuantes y participativos, como desean los profesionales de la educación que piensan y quieren una escuela crítica y democrática para que, aquellos que en ella estudian, puedan de facto construir su autonomía.

En este sentido, la Pedagogía de Proyectos posibilita la resignificación del espacio escolar, transformándolo en un espacio vivo de interacciones, abierto a lo real y a sus múltiples dimensiones. El trabajo con proyectos trae una nueva perspectiva para que entendamos el proceso de enseñanza/ aprendizaje donde se debe valorizar la complejidad cognitiva, emocional y social del sujeto, pues aprender significa considerar que todo conocimiento es construido en un determinado contexto social y por eso la formación de los alumnos no se limita a una actividad intelectual, sino que es un proceso global y complejo, donde conocer e intervenir en lo real están asociados.

El proyecto contribuye para que el alumno se envuelva en una experiencia educativa abierta, llevándolo a construir el conocimiento de forma integrada. La comprensión de las materias de estudio, los temas abordados hacen con que los alumnos desarrollen capacidades como: autodirección e iniciativa ;creatividad e invención; formulación y resolución de problemas; integración de diferentes conocimientos; toma de decisión; comunicación intra e interpersonales.

De este modo, ABRANTES (1995) define algunas características fundamentales para el trabajo con proyectos:

- ✓ Intencionalidad;
- ✓ responsabilidad y la autonomía de los alumnos
- ✓ consideran el contexto socio-cultural
- ✓ complejidad de la resolución de problemas originados del objetivo central

La primera característica define la pedagogía de proyectos como **intencional**, pues es necesario presuponer un objetivo que de unidad y sentido a las varias actividades para lograr un resultado final que aunque puede asumir formas variadas, procura responder al objetivo inicial y refleja el trabajo realizado. La **responsabilidad y la autonomía** de los alumnos es otra característica esencial para desarrollar la cooperación entre los alumnos en el trabajo y en las elecciones durante el desarrollo del proyecto.

Los proyectos también **son relevantes** porque consideran el contexto socio-cultural donde los alumnos procuran construir respuestas personales y originales, desarrollando de esa manera, la autenticidad, a partir de la búsqueda de resolución de un problema relevante y real.

Otra característica que un proyecto envuelve es **la complejidad de la resolución de problemas** originados del objetivo central. De esta manera la búsqueda de solución del problema de un proyecto recorrerá varias fases: selección del objetivo central, formulación de los problemas, planeamiento, ejecución, evaluación y divulgación de los trabajos.

La Pedagogía de Proyectos influye en la relación que existe entre el aprendizaje de los alumnos y los contenidos de las diferentes asignaturas a partir de **dos concepciones pedagógicas** que fragmentan el proceso enseñanza-

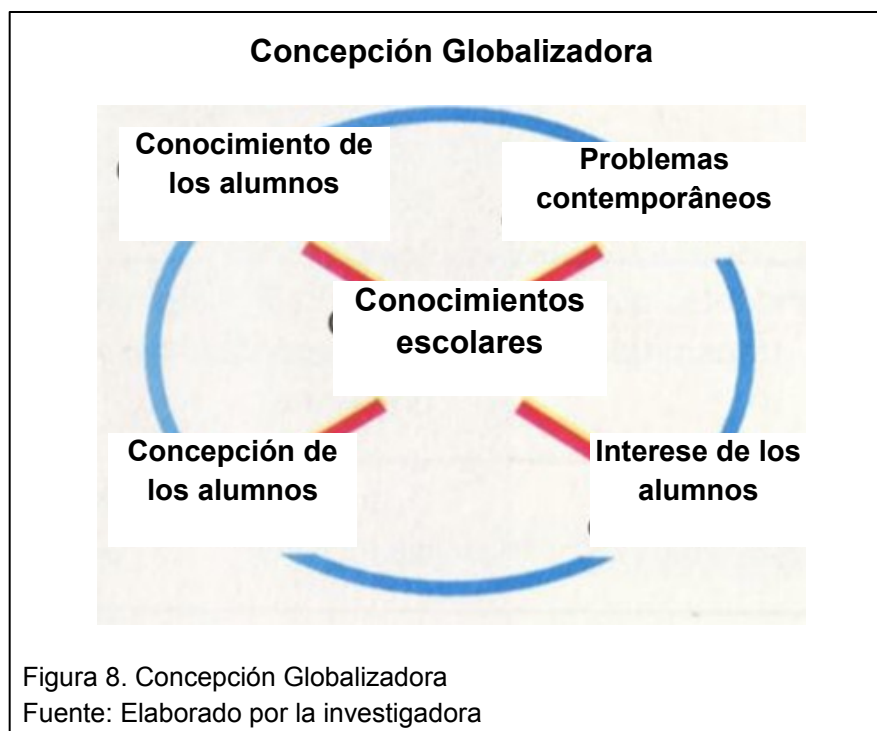
aprendizaje. En la primera tendencia podemos identificar un grupo de profesionales de la educación que entienden el conocimiento escolar como la transmisión de un conocimiento listo y acabado a alumnos que no lo tienen. Ese grupo tiene una concepción científica estrecha del conocimiento escolar conocida como concepción científica conservadora.

Por otro lado, al intentar romper con esa concepción, muchos profesionales acaban negando, desvalorizando los contenidos disciplinares, entendiendo la escuela apenas como espacio de conocimiento de la realidad de los alumnos y de sus intereses inmediatos. Esa tendencia revela una concepción espontaneísta del conocimiento escolar.

A pesar de aparentemente ser tan diferentes, esas dos tendencias tienen en común una visión dicotómica de lo que es el conocimiento escolar, acabando por fragmentar un proceso que no puede ser fragmentado. No se puede separar, por ejemplo, el proceso de aprendizaje de los contenidos disciplinares del proceso de participación de los alumnos, ni desvincular las asignaturas de la realidad actual. Los contenidos de las asignaturas no surgen por casualidad. Deberían ser fruto de la interacción de los grupos sociales y su realidad cultural. Por otro lado, las nuevas generaciones no pueden prescindir del conocimiento socialmente acumulado y organizado en las asignaturas, bajo la pena de estar siempre “redescubriendo el agua tibia”. Tampoco es posible descartar la presencia de los alumnos con sus intereses, sus concepciones, su cultura, motivo principal de la existencia de la escuela.

Realmente, lo que muchos profesores han visto como dos procesos constituye un único proceso, global y complejo, con varias dimensiones que se interrelacionan.

De forma diferente a esas dos tendencias que fragmentan el proceso enseñanza-aprendizaje existe la concepción integradora, en la cual la Pedagogía de Proyectos se coloca como una de las expresiones de una concepción globalizadora que le permite a los alumnos analizar los problemas, las situaciones y los acontecimientos dentro de un contexto específico y en su globalidad, utilizando para eso, los conocimientos presentes en las asignaturas y en su experiencia socio-cultural.





La Pedagogía de proyectos trabaja los conocimientos disciplinares y escolares de forma integrada permitiendo que se establezca una relación permanente con los problemas contextuales, intereses e concepción de los alumnos buscando movilizar capacidades habilidades de reconstruir e construir conocimientos. De esta forma el conjunto de saberes, científicos, sociales o escolares estarán a servicio del desarrollo humano en sus vertientes personal y social.

## **CAPÍTULO IV - METODOLOGÍA**

### **CONTENIDO**

#### **4.1 ENFOQUES METODOLOGICOS**

- 4.1.1 Investigación Cualitativa
- 4.1.2 Enfoque Mixto
- 4.1.3 El estudio de caso como método de investigación

#### **4.2 PERCURSO METODOLÓGICO**

- 4.2.1 Población y muestra
- 4.2.2 Proceso de Selección de la Muestra

#### **4.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN**

- 4.3.1 El análisis de documentos
- 4.3.2 El Cuestionario
  - 4.3.2.1 Construcción del Cuestionario
  - 4.3.2.2 Validación del Cuestionario
- 4.3.3 La Entrevista
  - 4.3.3.1 Construcción de las preguntas

#### **4.4. RECOLECCIÓN DE DATOS PARA ANÁLISIS**

#### **4.5. PROCEDIMIENTOS PARA ANÁLISIS DE LAS INFORMACIONES**

##### **RECOLECTADAS**

#### **SÍNTESIS DEL CAPÍTULO**

En este capítulo se presenta los enfoques de investigación y el tipo de investigación adoptado. Se expone también cómo se ha diseñado y planificado el desarrollo y dinámica del proceso de investigación..Se describe el trabajo de campo y se presentan y justifican sus elementos básicos: metodología para la selección de la muestra, elaboración de los instrumentos de recolección de datos, prueba piloto, fases de la investigación, plan de análisis de las informaciones recolectadas.



#### **4.1 ENFOQUES METODOLOGICOS**

Universalmente el hombre siempre estuvo envuelto en diferentes problemas, los cuales eran conocidos o no necesitaban soluciones. La solución de estos problemas nos lleva a investigar, a estudiar y a analizar aspectos básicos para el inicio sistemático de una investigación. De allí la necesidad de un soporte teórico-metodológico que nos ayude a utilizar las herramientas técnicas, no apenas como algunas reglas de cómo hacer una investigación, sino apropiarse de éstas como base para reflexionar críticamente sobre el mundo, con una visión científica.

La metodología representa la preocupación instrumental de las formas de hacer ciencia, es decir, indica procedimientos y caminos para llegar a donde uno se propone llegar. Con esto no se pretende dejar en segundo lugar estos aspectos de la metodología, sino llamar a atención para la importancia de ésta en la formación del futuro investigador, pues él necesita madurez para tomar decisiones sobre cuál abordaje metodológico utilizar en la trayectoria de la construcción científica, de forma crítica y creativa.

Históricamente, el modelo de ciencia e investigación que triunfó en el desarrollo de las ciencias naturales fue el modelo positivista, éste perduró por mucho tiempo, incluso adoptado por las ciencias sociales como garantía de rigor científico y objetividad, o sea, al estudiar los hechos y los procesos sociales en una perspectiva de neutralidad, excluyendo la subjetividad en la ocurrencia de los fenómenos sociales, produjo el aislamiento académico de la trama social, como también la participación en los acontecimientos políticos y sociales que suceden en cada sociedad concreta.

Considerando la complejidad de los fenómenos sociales y educativos, estudiosos e investigadores empezaron a buscar métodos adecuados con los

cuales se pudiera estudiar la realidad social y preservar la dimensión de libertad e individualidad del ser humano. Específicamente al final del siglo XIX, influenciados por la “sociología comprensiva”, que tiene sus raíces en el historicismo alemán, DILTHEY (1833-1911), MAX WEBER (1864-1920) citados por GOLDENBERG (1999) presentan sus críticas al respecto de la utilización del método de las ciencias naturales igualmente también para las ciencias sociales, colocándose así:

DILTHEY, los hechos sociales no son susceptibles de cuantificación, ya que cada uno de ellos tiene un sentido propio, diferente de los demás y eso torna necesario que cada caso concreto sea comprendido en su singularidad”. WEBER, “el principal interés de la ciencia social es el comportamiento significativo de los individuos comprometidos en la acción social, comportamiento al cual los individuos agregan significados considerando el comportamiento de otros individuos (GOLDENBERG.1999, p.18)

La opinión de los autores enfatiza la necesidad de tratar las cuestiones sociales con la singularidad que las mismas exigen ya que no es posible cuantificarlas para representar un colectivo de significados, pues los comportamientos y las representaciones tienen connotaciones individualizadas conforme al contexto en que los sujetos están insertos El modelo de ciencia positivista no consigue aprehender el significado de los fenómenos sociales y educativos en toda su complejidad

#### **4. 1.1 Investigación Cualitativa**

Al final del siglo XIX y en la primera mitad del siglo XX, los estudios antropológicos fueron determinantes para el desarrollo de técnicas de investigación, como la observación y el trabajo de campo, desarrollados por antropólogos a quienes se les atribuye una renovación efectiva en los métodos de investigación de las ciencias sociales. Estos estudios hicieron surgir debates sobre las cuestiones cualitativas y cuantitativas y la nueva visión de

conocimiento, que busca la interpretación en lugar de la mensuración y el descubrimiento en lugar de la constatación, valora la inducción y asume que los hechos y valores están íntimamente relacionados.

Este entendimiento sobre la forma de investigar los hechos sociales configura el surgimiento del nuevo abordaje de investigación, denominado cualitativo, que pasó a ganar espacio en el campo de la educación desde los años 60, cuando algunos educadores empezaron a utilizar los métodos cualitativos como posibilidad de retratar puntos de vista de todos los participantes, interés éste que buscó investigar lo que estaba pasando en la escuela y en las aulas.

La investigación cualitativa hizo surgir debates en el campo de la producción de conocimiento científico como también en el encaminamiento metodológico para realización de la investigación en ciencias sociales. Estos debates tenían como punto principal cuestiones relacionadas a su científicidad, a la generalización de sus resultados, a la influencia del investigador sobre el comportamiento de los investigados, a la garantía de conclusiones consistentes, a la finalidad de sus objetivos, en que difiere la investigación cualitativa de la cuantitativa, y finalmente la posibilidad de utilización conjunta de los aspectos cualitativos y cuantitativos.

Todos estos puntos fueron ampliamente debatidos por estudiosos del área que intentaron justificar estos cuestionamientos a la luz de los conocimientos científicos y de la metodología cualitativa, que en los años 80 tiene su ascensión con la publicación de varios estudios cualitativos en el campo de las ciencias sociales y de la educación, con destaque para los siguientes estudiosos: BOGDAN y BIKLEN (1982), EZPELETE y ROCKWELI (1986),

Erickson (1989), LINCOLN y GUBA (1985), LUDKE y ANDRÉ (1986), MILES y HUBERMAN (1984), TRIVIÑOS (1987), citados por ANDRÉ (1995, p. 22).

Gamboa (2007) considera que la preocupación con elementos cualitativos de la producción científica son características de una nueva fase de desarrollo de la investigación educativa, resultado de la creación y consolidación del postgrado en América Latina lo que ha conllevado

Al aumento progresivo de la “masa crítica” en las instituciones de investigación, la búsqueda de nuevas alternativas para el conocimiento de una realidad tan dinámica y polifacética como la realidad educativa. Con el desarrollo de diversas propuestas técnico-metodológicas y las exigencias de una mejor calidad de investigación, se intensifica la polémica en torno de los paradigmas de investigación y se gana más espacio en la literatura especializada ( GAMBOA, 2007, p.61).

La producción del área de investigación cualitativa refleja la madurez creciente del abordaje al respecto de los diferentes aspectos de la vida educativa, sin embargo con puntos comunes que explicitan características cualitativas que, según BOGDAN (1994, p. 47, 50).

En la investigación cualitativa la fuente directa de datos es el ambiente natural, constituyendo el investigador el instrumento principal; la investigación cualitativa es descriptiva; los investigadores cualitativos se interesan más por el proceso de que simplemente por los resultados o productos, los investigadores cualitativos tienden a analizar sus datos de forma inductiva; el significado es de vital importancia en el abordaje cualitativo.

La investigación cualitativa por tratar con fenómenos, es esencialmente “descriptiva”, ya que sus datos son generalmente en forma de palabras o imágenes que son utilizadas para ilustrar representaciones, excluyendo la posibilidad de cuantificación o medida. De esta forma, la interpretación de los resultados surge como la totalidad percibida de un fenómeno estudiado en un determinado contexto. Luego, la “descripción” es fundamental para expresar minuciosamente la riqueza de datos presentados, buscando explicar su origen, sus relaciones, cambios y consecuencias para la vida humana.

presenta los siguientes aspectos de la metodología cualitativa:

La interpretación que se da a las cosas y a los fenómenos no pueden ser captados o expresados plenamente por la estadística o las matemáticas; Utiliza preferentemente el análisis diacrónico de los datos;- Utiliza múltiples fuentes, métodos e investigadores para estudiar un solo problema, los cuales convergen en torno a un punto central del estudio (triangulación y convergencia);- Utiliza preferentemente la observación y la entrevista abierta;- Centra el análisis en la observación y descripción de los fenómenos.

Es importante resaltar que la investigación cualitativa tiende a analizar sus datos de forma inductiva, o sea, no tiene preocupación en conferir o refutar hipótesis construidas previamente, los significados y la interpretación surgen del fenómeno visto en un contexto, así se llega al nivel de abstracción a partir de datos particulares que fueron recogidos y se van agrupando con base en informaciones que son interrelacionadas y forman lo que GLASER y STRAUSS (1967), citados por BOGDAN (1984) designan “teoría fundamentada”.

En la investigación cualitativa la preocupación esencial es el “significado”, es decir, el modo como diferentes personas dan sentido a sus vidas, o sea, el estudio de lo que piensan los sujetos sobre sus experiencias de vida, sus proyectos. A partir de allí el investigador cualitativo podrá explicar y comprender el desarrollo de la vida humana en sus diversos medios culturales. Por tanto, deberá utilizar estrategias y procedimientos que le permitan establecer una especie de diálogo constante entre investigador e investigado.

#### **4.1.2 Enfoque mixto**

Sin embargo como plantean SANTOS FILHO & GAMBOA (1995), la investigación cualitativa no está exenta del factor cuantitativo, por lo que la utilización del enfoque mixto

[...] es un proceso que recolecta, analiza y vincula datos cuantitativos y cualitativos en un mismo estudio o una serie de investigaciones para responder a un planteamiento del problema. Se usan métodos de los



enfoques cualitativo y cuantitativo y pueden involucrar la conversión de datos cuantitativos en cualitativos y viceversa. Asimismo, el enfoque mixto puede utilizar los dos enfoques para responder distintas preguntas de investigación de un planeamiento de problema (HERNÁNDEZ SAMPIERE, FERNÁNDEZ-COLLADO Y BAPTISTA, 2006, p. 755).

WLAKER Y EVERS citados por SANTOS FILHO (2007, p.38-48) plantean que en torno a la compatibilidad o no de estos diferentes enfoques pueden ser defendidas tres tesis:

1. Tesis de la diversidad incompatible: sus defensores argumentan que sin la cuantificación, la investigación cualitativa no permite generalizaciones para construir un conjunto de leyes del comportamiento humano, ni puede aplicar testes adecuados de validez y fiabilidad por lo que carece de objetividad, rigor y control científico.
2. Tesis de la diversidad compatible o complementaria: dentro del clima epistemológico de la era post-positivista, muchos investigadores consideran que las diversas tradiciones de investigación son igualmente legítimas y no están necesariamente en conflicto. Otros investigadores han sugerido que la complementariedad debe ser reconocida considerando las varias y diferentes aspiraciones de la investigación educativa cuyos propósitos no pueden ser logrados por un único enfoque
3. Tesis de la unidad o integración de diversas perspectivas: esta tesis es defendida a partir de los filósofos pos-positivistas y de los teóricos críticos. Según esta tesis, no existe un modo lógicamente consistente de dividir el dominio del conocimiento en formas de dominio radicalmente distintas.

La síntesis de las tesis presentadas muestra que el conflicto entre los enfoques está todavía distante del consenso dentro de la comunidad científica. Gamboa considera que esta polarización entre los modelos de investigación cuantitativa y cualitativa

Es indicadora de falsos problemas técnicos que pueden conducir a falsas soluciones, como por ejemplo la conciliación ecléctica entre tendencias conflictivas, tomando lo que tiene de mejor en cada modelo y el desprecio de los otros, por considerarlos ideológicos, reduccionista o pseudo-científicos ( 2007, p.6) .

En este caso la salida no es mezclar lo que haya de mejor o rechazar lo que no convine en cada uno y si emplear aquel cuyas especificidades encierren mejores condiciones para responder la indagación del estudio.

Refiriéndose a las ventajas que ofrece la utilización del enfoque mixto o multimodal en la investigación, HERNÁNDEZ SAMPIERE, FERNÁNDEZ-COLLADO y BAPTISTA (2006) exponen sus consideraciones y las de algunos autores adeptos a este método ( Cuadro 11).

<b>AÑO</b>	<b>AUTOR(ES)</b>	<b>VENTAJAS</b>
1992	BRANNEN	El enfoque mixto ayuda a clarificar y a formular el planteamiento del problema, así como las formas más apropiadas para estudiar y teorizar los problemas de investigación.
1997	MINGERS y GILL	Las situaciones del mundo empírico abarcan conceptos y situaciones tan diversas y ricas, que pueden ser mejor entendidos(as) y explicados(as) al utilizar diferentes métodos, que sean adecuados para los distintos fenómenos bajo estudio.
2000	LINCOLN y GUBA	Cada método (cuantitativo y cualitativo) proporciona una visión o “fotografía” o “trozo” de la realidad.
2002	MORSE NEWMAN, RIDENOUR NEWMAN y DE MARCO	Al combinar métodos, aumentamos no sólo la posibilidad de ampliar las dimensiones de nuestro proyecto de investigación, sino que el entendimiento es mayor y más rápido.
2005	MERTENS	
2002	FEUER, TOWNE y SHAVELSON	Los métodos mixtos pueden apoyar con mayor solidez las inferencias científicas, que si se emplean aisladamente.
2004	CLARKE	Se potencia la creatividad teórica con suficientes procedimientos críticos de valoración.
2005	CRESWELL	Los diseños mixtos logran obtener una mayor variedad de perspectivas del problema: frecuencia, amplitud y magnitud (cuantitativa) así como profundidad y complejidad (cualitativa); generalización (cuantitativa) y comprensión (cualitativa).
2006	HERNÁNDEZ SAMPIERE, FERNÁNDEZ-COLLADO y BAPTISTA	La multiplicidad de observaciones produce datos más “ricos” y variados, ya que se consideran diversas fuentes y tipos de datos, contextos o ambientes y análisis. Se rompe con la investigación “uniforma”.

Cuadro 11- Ventajas del enfoque mixto de investigación

Fuente: HERNÁNDEZ SAMPIERE, FERNÁNDEZ-COLLADO y BAPTISTA ( 2006, p.755- 756)

Dada la problemática de este estudio sobre el proceso de formación del profesor en la perspectiva investigadora, se utilizó el enfoque mixto, considerando el cualitativo por su enfoque crítico y participativo con visión histórica, holística, integral y global que busca principalmente la comprensión de la realidad utilizando la vía inductiva y el cuantitativo que nos permitió presentar algunos de los datos recolectados a través de tablas, esquemas, figuras y diagramas enriqueciendo la interpretación de la investigación realizada.

#### **4. 1.3 El estudio de caso como método de investigación**

Considerando la naturaleza de la investigación: la formación investigadora del profesor y sus implicaciones en la calidad de la educación media y su objetivo: conocer los reflejos de la formación de profesores en la perspectiva investigadora como factor de elevación de la calidad del proceso enseñanza aprendizaje, se optó por el estudio de caso, que a nuestro juicio, permitió estudiar el problema específico de estos sujetos en su locus de acción, que es la escuela, donde ocurre el desarrollo de las actividades docentes y discentes que de forma intrínseca, constituyen el proceso enseñanza-aprendizaje.

La investigación cualitativa, desarrollada a partir del abordaje de estudio de caso, ha sido utilizada con bastante énfasis en el campo de la educación. Siendo así, se hace necesario profundizar estudios sobre el entendimiento y la amplitud que se tiene sobre la metodología de estudio de caso.

El Estudio de Caso, en la investigación cualitativa tiene por finalidad profundizar estudios de una unidad en su complejidad y en su dinamismo propio, es la observación detallada de un contexto o individuos. A pesar de críticas sobre su relevancia para la educación, STAKE (1988), citado por ANDRÉ (1994):

Se refiere a los estudios de casos como extremadamente útiles para conocer los problemas y ayudar a entender la dinámica de la práctica educativa, un estudio de caso que retracte un problema educacional en toda su complejidad individual y social es un descubrimiento precioso. (ANDRÉ, 1994, p. 50):

El estudio de caso permite reunir el mayor número de informaciones detalladas por medio de diferentes técnicas y su objetivo es profundizar la totalidad de una situación y describir la complejidad de un caso concreto.

Cuando se define una investigación desde la perspectiva de estudio de caso, es necesario tener claridad de algunos puntos básicos:

- Los objetivos de la investigación deben enfocar resultados humanitarios o diferencias culturales;
- Las informaciones y datos no deben ser transmitidos como verdaderos o falsos, sino como base en su credibilidad;
- Considerar la singularidad del caso;
- Analizar particulares de un caso en el proceso de evolución del hecho estudiado;
- Buscar descubrir nuevas hipótesis, nuevas relaciones en el hecho natural del caso.

Es evidente que el estudio de caso, además de las características que ya fueron mencionadas, permite también destacar ventajas como: visión profunda y amplia de una unidad social y educativa compuesta de múltiples variables; retrata situaciones vivas del día a día de la escuela; ofrece condiciones que podrán llevar al descubrimiento de nuevas hipótesis y futuras investigaciones; permite especial atención del investigador para la comprensión del fenómeno en estudio; el investigador no parte de un esquema teórico cerrado, permitiendo, así, descubrir nuevas relaciones; contribución a los problemas de la práctica educacional, tanto en el ámbito de decisiones políticas

como de la práctica escolar; trata con la capacidad, sensibilidad y preparación del investigador, lo que configura condiciones básicas para la realización de un estudio de calidad.

Al respecto de las ventajas del estudio de caso que fueron evidenciadas, es necesario que se tome bastante cuidado al respecto de las mismas en el proceso de investigación y se consideren los aspectos a continuación:

- Tiempo y recursos necesarios para el trabajo de campo y también sobre la interpretación de los datos;
- Cuidado para no perderse en minucias del día a día de la escuela que no son relevantes;
- Tomar posición sobre el caso bajo pena de reforzar la postura de neutralidad;
- Evitar involucrarse en un vacío teórico;
- Tener cuidado sobre los datos recogidos en lo que se refiere a las cuestiones éticas.

Toda la investigación, durante su realización, tendrá que convivir con riesgos y éxitos, que, en la práctica, dependerá de la preparación y compromiso profesional del investigador, el cual deberá demostrar sensibilidad para trabajar con flexibilidad y tolerancia al manejar ambigüedades, convivir con dudas, en fin, ejercitar todas estas habilidades durante todo el proceso de investigación.

Existen en la investigación cualitativa diversas modalidades de estudio de caso, distinguiéndose por las características y procedimientos que adoptan (BOGDAN, citado por TRIVIÑOS, 2006, p.134-136) como se muestra en el cuadro 12

<b>ESTUDIO DE CASOS</b>	<b>DEFINICIÓN</b>
Histórico-organizacionales	Se refiere a la vida de una institución. La unidad puede ser una escuela, una universidad, un club, etc. Se parte del conocimiento que existe sobre la organización (documentos, publicaciones, estudios personales, etc). Esta información previa es básica para delinear preliminarmente la recolección de los datos. La técnica utilizada es la entrevista.
Observacionales	El foco de examen puede ser una escuela, una Asociación de Vecinos, un club, etc. Lo que interesa es una parte de la organización. La técnica de recolección de datos mas importante es la observación participante.
Historia de Vida	Se realiza con una persona de relevancia social o con una persona de una villa popular. Se utilizan diferentes técnicas de recolección de datos: entrevista semi-estructurada, intensiva, estructurada, revisión de documentos, obras, etc.
Comunidades	Se trata de describir y comprender una determinada colectividad: centros, instituciones, agrupaciones, entre otras.
Análisis Situacional	Se estudian circunstancias conflictivas y problemáticas procurando conocer los puntos de vista de todos los involucrados.
Microetnográficos	Focaliza aspectos muy específicos de una realidad mayor.
Comparativos	Se utiliza el método comparativo, describiendo, explicando y comparando por yuxtaposición y comparación situaciones o fenómenos.
Casos Múltiples	Supone estudiar dos o más sujetos, situaciones o fenómenos sin necesidad de utilizar el método comparativo.

Cuadro 12 Modalidades de Estudio de Caso  
Fuente: Triviños, 2006, p.134-136

En el presente trabajo seleccionamos el estudio de caso histórico-organizacionales para a través del estudio y análisis de la estructura organizacional, poder conocer como, en el proceso de enseñanza aprendizaje, se ve reflejada la formación investigadora de los profesores del Liceo Maranhense y cuál es su incidencia en la calidad de la educación, lo que nos permitirá revisar en profundidad los fenómenos educativos dentro de un contexto real.

Otra ventaja que hemos considerado para optar por el estudio de caso es que la misma nos permite estudiar las particularidades del objeto investigado, buscando describirlo en su totalidad, donde lo más importante es el acontecimiento del proceso que se realiza en el contexto de los sujetos investigados, posibilitando hacer indagaciones y comparaciones para poder captar los significados de los acontecimientos en el contexto físico, psicosocial, sociopolítico y cultural, que constituye la realidad investigada, además de responder a los cuestionamientos formulados al respecto del tema en estudio.

El proceso de estudio de caso se mueve de manera dinámica en ambos sentidos: entre los hechos y su interpretación (Hernández Sampiere, Fernández-Collado y Baptista, 2006, p.23) y comprende básicamente las etapas destacadas en la figura 9.

Figura 9 - Proceso de un Estudio de caso



Fuente: Modificado de Hernández Sampiere, Fernández-Collado y Baptista, 2006, p.24.

En el proceso de investigación de un estudio de caso es necesario tener en consideración algunos aspectos en lo que se refiere a la estrategia de investigación que va a ser utilizada. Se realizó inicialmente la construcción

teórica sobre el tema y sobre las características del caso estudiado. Es importante desde el punto de vista de la ética de la investigación científica obtener la autorización del principal responsable donde se buscan los datos principales.

Para la realización de este estudio, en un primer acercamiento a la realidad estudiada, se mantuvo una conversación con el Director General del Liceo Maranhense; posteriormente se solicitó de forma escrita (anexo 7) autorización para tener acceso a los materiales necesarios para la recolección de datos.

Se destaca incluso que el estudio de caso nos ha permitido profundizar conocimientos específicos de la estructura organizacional, pedagógica y socio-político-cultural del Liceo Maranhense con relación a la utilización de la investigación como principio educativo y formativo en el trabajo desarrollado por los educadores en la citada institución, evidenciándose la necesidad de utilización de la investigación como herramienta básica para la mejoría de la calidad del trabajo del profesor y elevación del nivel de aprendizaje de los alumnos.





## 4.2 PROCESO DE INVESTIGACIÓN

Inicialmente se hizo un levantamiento y selección del material bibliográfico publicado sobre el tema (estado de la cuestión) en artículos, textos, revistas especializadas, así como selección de los autores que subvencionaron la construcción y reconstrucción del objeto de estudio, utilizando procedimientos metodológicos que orientaron todo el desarrollo de esta investigación.

Se hizo también el análisis documental para estudiar la estructura organizacional del Liceu Maranhense, las directrices curriculares para la Educación Secundaria, Directrices Curriculares para la formación de profesores de la Educación Escolar Completa, Regimiento Escolar del Liceu y su PPP Proyecto Político Pedagógico, se buscó también identificar principios legales y curriculares que fundamentan la formación del profesores en la perspectiva de la investigación.

Para la realización de esta investigación se elaboro uno objetivo general: conocer los reflejos de la formación de profesores en la perspectiva investigadora como factor de elevación de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el Liceu Maranhense. Para alcanzar este objetivo se elaboro los objetivos específicos:

- Analizar los dispositivos legales y las directrices curriculares para la formación de profesores de la Educación Básica;
- Identificar procedimientos de investigación en las actividades pedagógicas desarrolladas por los profesores de la enseñanza media en el Liceu Maranhense ;
- Analizar las concepciones de investigación de los profesores, alumnos, directores y coordinadores pedagógicos del Liceu Maranhense;
- Identificar la relación teoría-práctica en las actividades desarrolladas por

los profesores y alumnos del Liceu Maranhense. en el aula.

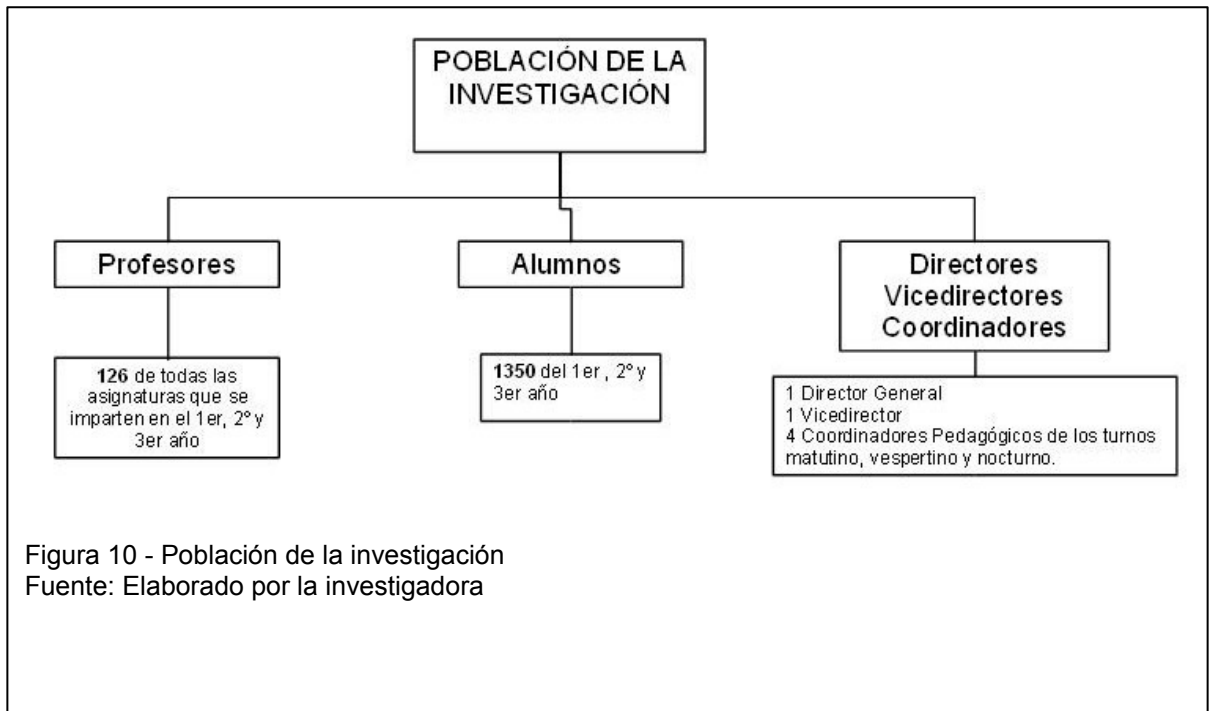
La escuela como locus de la investigación de campo nos suministró datos empíricos sobre la realidad de los sujetos, sus concepciones, dimensiones específicas de la práctica pedagógica en la perspectiva investigadora y de la elevación del nivel del aprendizaje de los alumnos.

La educación “pública” en São Luís capital del Estado de Maranhão cuenta con 54 Centros de Educación Media. El Liceo Maranhense fue el Centro de Educación Media seleccionado para la realización de esta investigación por presentar características como:

- a) Centro de Educación Media con más de un siglo de funcionamiento.
- b) institución pública que desde su fundación siempre actuó en la modalidad de educación media.
- c) Desde su fundación todos los profesores poseen formación académica superior y
- d) De reconocida tradición cultural y educativa como institución de educación media.

#### **4.2.1 Población y muestra**

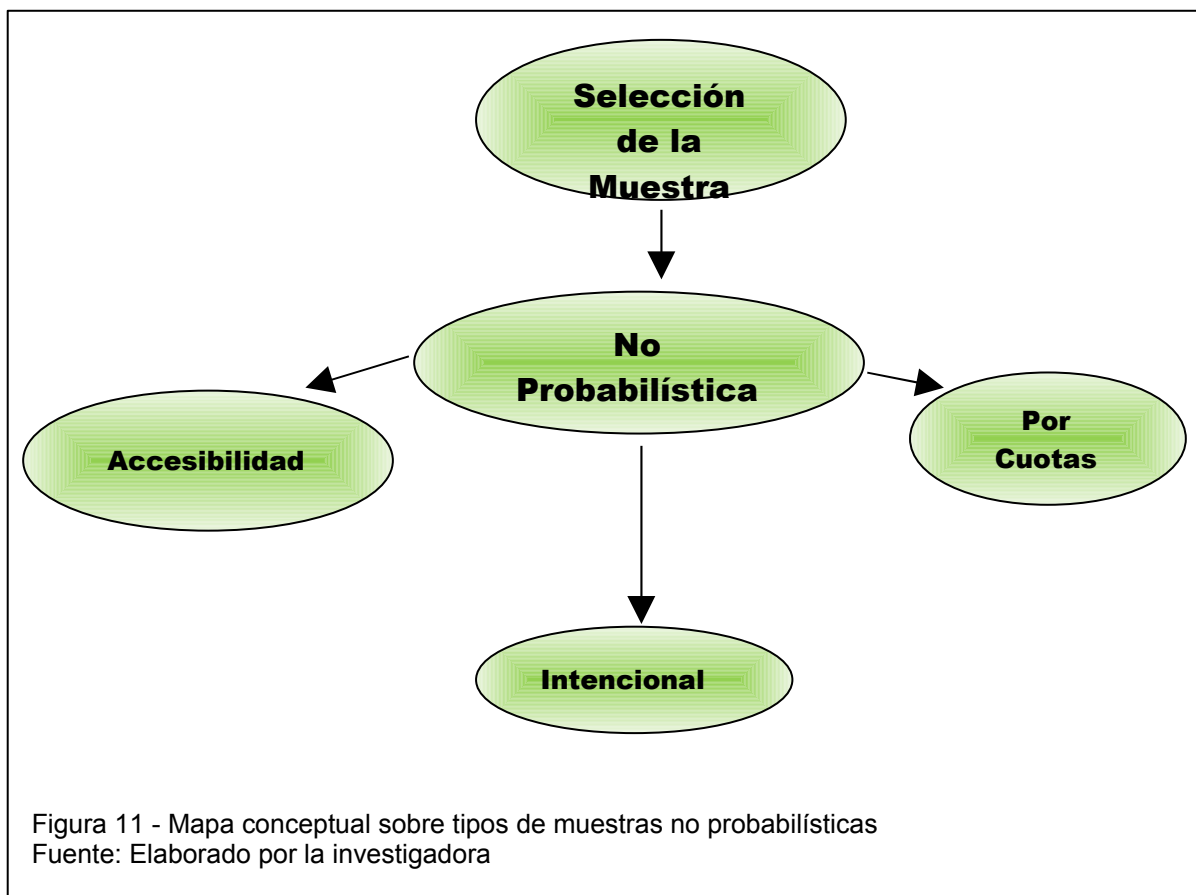
La población de esta investigación está constituida por 126 profesores, 1350 alumnos, 4 coordinadores pedagógicos, 1 director y 1 vicedirector del Liceo Maranhense de los turnos matutino, vespertino y nocturno de 1er , 2º y 3er año de la enseñanza media.



#### 4.2.2 Proceso de selección de la muestra

En la investigación social con enfoque cualitativo se utiliza principalmente el tipo de muestra no probabilístico que no presenta fundamentación matemática o estadística, dependiendo únicamente de criterios del investigador (GIL, 2007)

En la figura 11 se presenta un mapa conceptual sobre la selección de muestras utilizando la no probabilidad como clasificador principal.



Considerando que la forma de seleccionar la muestra está relacionada con el objetivo que se pretende en una investigación y en el caso que se presenta el objetivo principal es de orden cualitativo: conocer como se da la investigación en el aula en la enseñanza media desde la perspectiva de los profesores, alumnos, directores y coordinadores pedagógicos del Liceo Maranhense, no existe la finalidad de generalizar los resultados, por lo que optamos por una muestra no probabilística.

HERNÁNDEZ SAMPIERE, FERNÁNDEZ-COLLADO y BAPTISTA plantean que:

Para el enfoque cualitativo, al no interesar tanto la posibilidad de generalizar los resultados, las muestras no probabilísticas o dirigidas son de gran valor, pues logran – si se procede cuidadosamente y con una profunda inmersión en el campo – obtener casos (personas, contextos, situaciones) que interesan al investigador y que llegan a ofrecer una gran riqueza para la recolección y el análisis de los datos( HERNÁNDEZ SAMPIERE, FERNÁNDEZ y BAPTISTA, 2006, P. 327)

Esta investigación pretende principalmente obtener una valoración de la investigación como elemento básico en la elevación de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje que proporcione a los profesores y gestores del Liceo Maranhense pautas para poder estudiar qué cambios se introducirán en el currículo escolar.

Por constituir un tipo de muestra que selecciona un subgrupo de la población que, con base en las informaciones disponibles puede ser considerado representativo de toda la población se eligió la técnica de muestreo no probabilística llamada **muestreo intencional o típico** ( GIL, 2007,p. 104).

Para seleccionar la muestra de los profesores, alumnos, directores, vicedirectores y coordinadores pedagógicos se utilizó el muestreo no probabilístico intencional considerando la participación voluntaria de los mismos.

En las tablas, 1 y 2, se muestra que de los 126 profesores que actúan en el Liceo Maranhense, 76 de ellos (60,32%) expresaron su interés en participar de la investigación, así como 150 (11,11%) de los alumnos, divididos entre el 1er , 2º y 3er año y todos los dirigentes de la institución ( Director, Vicedirector y Coordinadores Pedagógicos).

<b>Tabla 1</b>		
<b>Población y Muestra de los profesores</b>		
<b>SUJETOS</b>	<b>CANTIDAD</b>	<b>PORCIENTO/%</b>
POBLACIÓN	126	100
MUESTRA	76	60,32

Fuente: Elaborado por la investigadora

La colecta de datos junto a los alumnos fue realizada en un muestreo de 50 alumnos por turno y serie. Se contó con la colaboración de los profesores para que se tuviese representatividad de alumnos, del 1er, 2º y 3er año de la Enseñanza Media del Liceo, cuya cantidad total de alumnos es de 1.350. La

representatividad de los alumnos fue distribuida de la siguiente manera: 30 alumnos del 1er año, siendo 10 de cada turno; 45 alumnos del 2º año, 15 de cada turno; 75 alumnos del 3er año, siendo 25 de cada turno, haciendo un total de 150 alumnos de la escuela.

La elección de los alumnos fue voluntaria en cada año. El proceso de aplicación de los cuestionarios fue realizado así: se reunió a los alumnos por año y turno; se presentaron los propósitos de la investigación; se hizo la distribución y lectura de los cuestionarios; se estableció un espacio temporal para los cuestionados y finalmente se hizo el acompañamiento y recogimiento de los cuestionarios in situ.

<b>Tabla 2</b>			
<b>Población y muestra de alumnos</b>			
<b>ALUMNOS/AÑO</b>	<b>POBLACIÓN</b>	<b>MUESTRA</b>	<b>PORCIENTO</b>
I AÑO	520	30	5,76
II AÑO	480	45	0,93
III AÑO	350	75	21,42
Total	1350	150	11,11

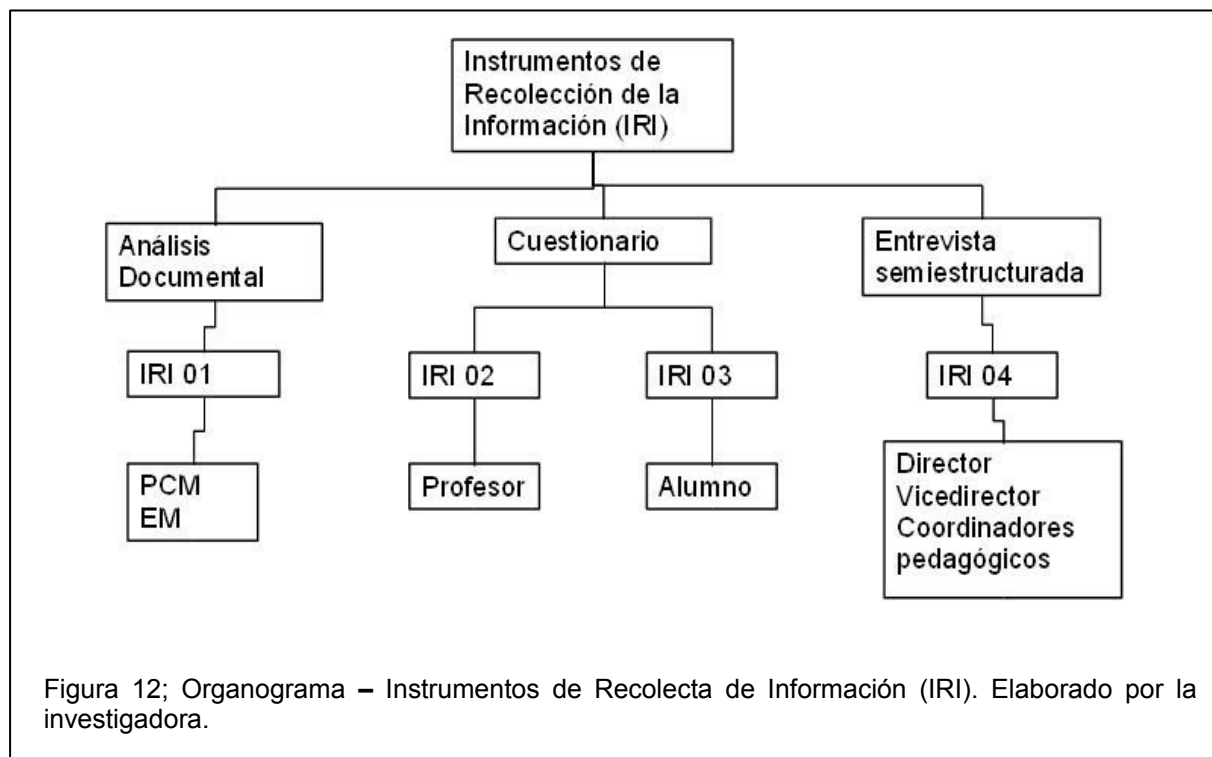
Fuente: Elaborado por la investigadora

<b>Tabla 3</b>			
<b>Población y muestra de gestores</b>			
<b>GESTORES</b>	<b>POBLACIÓN</b>	<b>MUESTRA</b>	<b>PORCIENTO</b>
Directores	2	2	100
Coordinadores P.	4	4	100
Total	6	6	100

Fuente: Elaborado por la investigadora

### 4.3 INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para llevar a cabo esta investigación, nos apoyamos en distintos instrumentos (análisis de documentos, cuestionarios, entrevista semi-estructurada) para recolectar la información representados en la figura 12. .



#### 4.3.1 El análisis de documentos

ALVES-MAZZOTTI y GEWANDSZNAJDER plantean que el documento es:

Cualquier registro escrito que pueda ser utilizado como fuente de información. Reglamentos, actas de reuniones, libros de asistencia, informes, archivos, dictamen, etcétera nos pueden decir muchas cosas sobre los principios y normas que rigen el comportamiento de un grupo y sobre las relaciones que se establecen entre diferentes subgrupos (ALVES-MAZZOTTI Y GEWANDSZNAJDER, 2004, p.169)

El análisis documental para LÜDKE e ANDRÉ (2003, p.38) “se puede constituir en una técnica valiosa de abordaje de datos cualitativos, sea



complementando informaciones obtenidas a través de otras técnicas, sea desvelando aspectos nuevos de un tema o problema”.

En esta investigación, el análisis de documentos tuvo como objetivo identificar el aspecto relacionado a la enseñanza con investigación establecido en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional 9394/96 (LDB), en las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (DCNEM ) y en los Parámetros Curriculares Nacionales de la Enseñanza Media (PCNEM), así como en el Proyecto Político Pedagógico (PPP) del Liceo Maranhense, .

Al iniciar la investigación en campo no conseguimos azezar al PPP, además detectamos que en el plan de estudio y en los programas de las asignaturas no se hace ninguna referencia a la enseñanza con investigación, aunque constatamos que la escuela atribuye una gran importancia a esa temática. A partir de conversaciones informales descubrimos que algunos profesores utilizan la misma en su práctica pedagógica. Por tanto, el análisis se realizó a partir de la LDB, las DCNEM y de los PCNEM (IRI 01)

Las bases legales que constituyen el pilar de la enseñanza media responden a las políticas públicas educativas de Brasil estableciendo exigencias y requisitos para cada nivel de enseñanza.

La Ley de Directrices y Bases de La Educación Nacional 9394/96 (LDB), las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (DCNEM), los Parámetros Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media (PCNEM) y el Proyecto Político Pedagógico (PPP) son documentos recientes de las políticas públicas educativas de Brasil y responden al contexto político, económico y social internacional y nacional. Esto significa que los mismos se encuentran todavía en proceso de maduración e interiorización por parte de los profesores de la enseñanza media, principalmente cuando se refieren a las

nuevas formas de aprendizaje, entre ellas la enseñanza con investigación, considerando que muchas veces en la formación inicial y/o continuada no se desarrollaron habilidades y competencias para implementar en la práctica pedagógica este tipo de actividad.

Es importante destacar que muchos profesores dominan superficialmente el contenido de los referidos documentos lo que muchas veces está relacionado con: a) El rechazo a todo lo que viene de encima (MEC, Secretarías de Educación); b) El rechazo a lo nuevo y también desconocido; c) El desinterés por continuar aprendiendo; d) los documentos no se analizan, ni se discuten en la escuela. En el caso del PPP muchas escuelas a pesar de las exigencias del MEC y de las Secretarías de Educación no lo han elaborado o los profesores no han participado en su elaboración y desconocen por completo cual es la misión, visión, objetivos, etcétera de la escuela donde actúan, entre otros.

Todos los documentos mencionados anteriormente se encuentran interrelacionados, como se muestra en la figura 13.

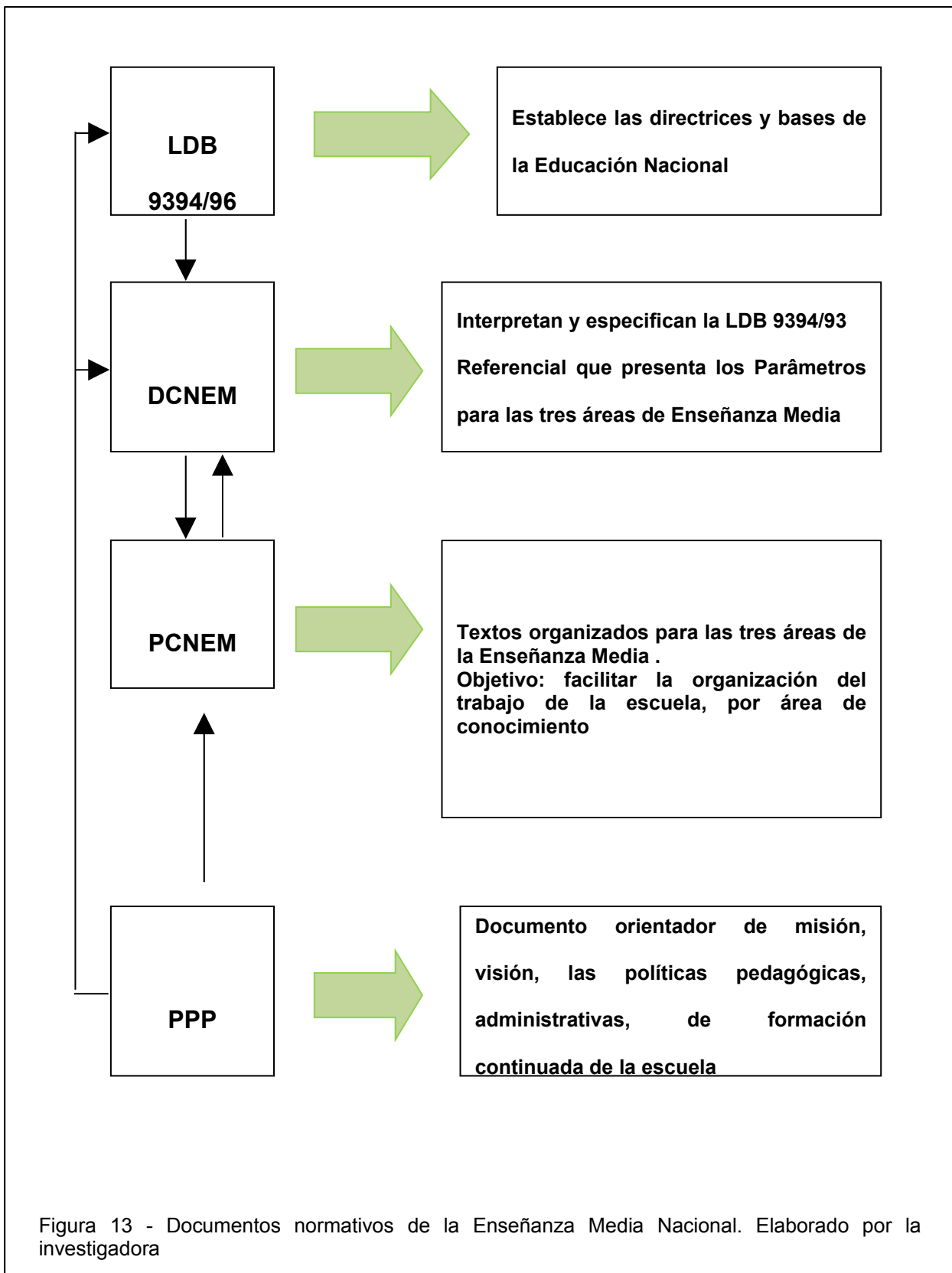


Figura 13 - Documentos normativos de la Enseñanza Media Nacional. Elaborado por la investigadora

### **4.3.2 El Cuestionario**

RICHARDSON afirma (1999, p.189) que la información obtenida por medio del cuestionario permite observar las características de un individuo o grupo. Por ejemplo: sexo, edad, nivel de escolaridad, estado civil, etc.

[...] questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses expectativas, situações vivenciadas etc.(GIL, 2007, p.129)

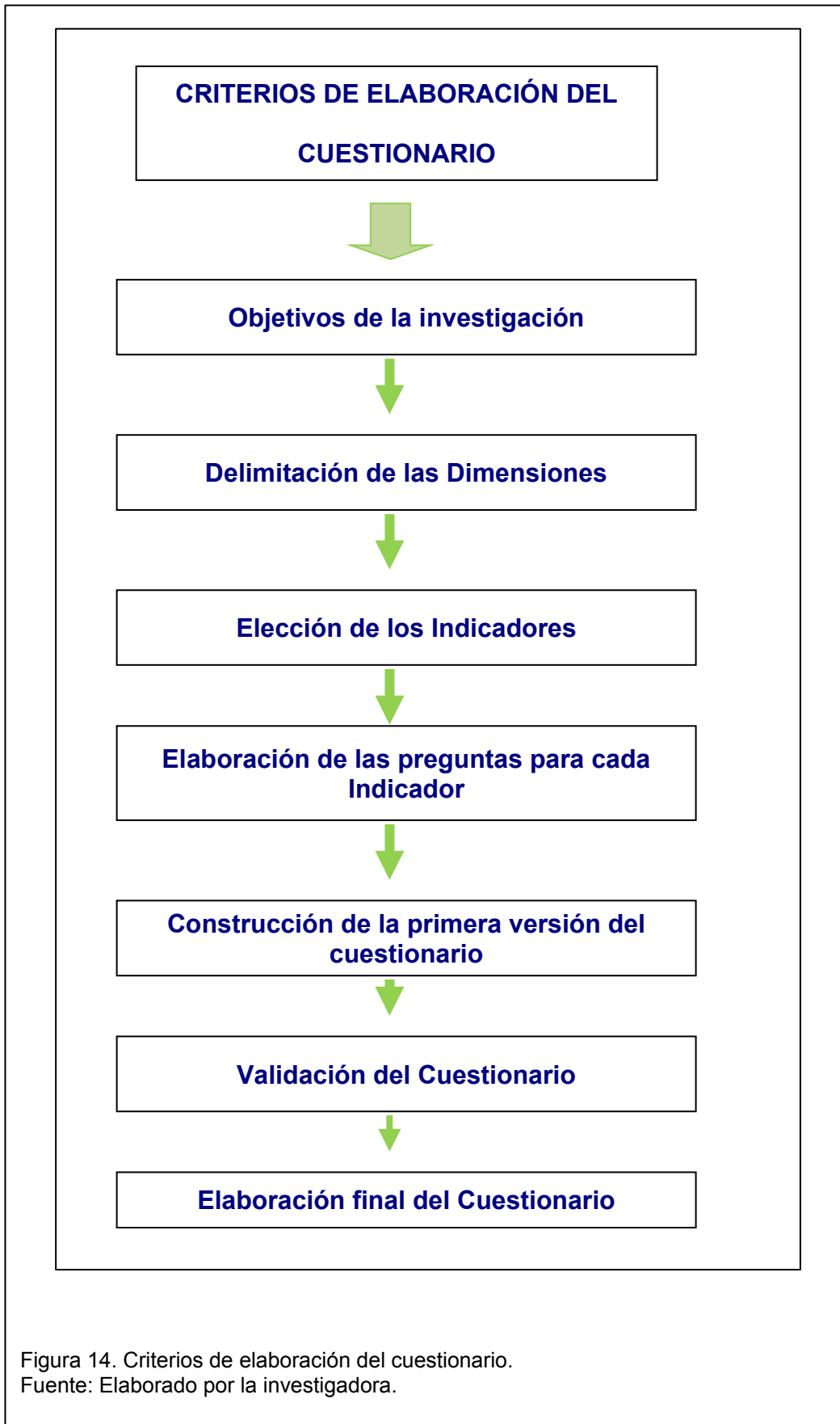
Para LAKATOS (2007 p.98) el cuestionario es un “instrumento de recolección de datos constituido por una serie ordenada de preguntas, que deben ser respondidas por escrito sin la presencia del investigador.”

El cuestionario es “ un instrumento importante de recolección de datos para una investigación social” ( MARTINS, 2007, p.90), que además permite recolectar informaciones de una forma relativamente rápida que pueden ser agrupadas, codificadas, categorizadas y tabuladas.

Es importante señalar que como en la investigación se utilizó el enfoque mixto, el análisis cuantitativo se realizó mediante la descripción estadística simple de las preguntas dicotómicas, tricotómicas, de múltiple selección y de las de la escala de Likert de los cuestionarios aplicados a los profesores y alumnos.

#### **4.3.2.1 Construcción del Cuestionario**

Considerando los objetivos de la investigación fueron construidos dos cuestionarios: uno para los profesores y otro para los alumnos, teniendo en cuenta los criterios explicitados en la figura 14.



El cuestionario destinado a los profesores contó con dos dimensiones para el contexto de análisis:

a) **Datos Generales:** Sexo, formación académica, experiencia profesional docente, formación continuada.

b) **Investigación Pedagógica:**

1. en relación a la formación inicial
2. en relación a la práctica pedagógica

Los datos generales posibilitan la caracterización del perfil de los profesores que actúan en el Liceo Maranhense y la dimensión de Investigación pedagógica permite la identificación del conocimiento y de las habilidades investigadoras que los profesores poseen sobre la práctica de la investigación pedagógica, así como su puesta en práctica en el aula.

El cuestionario destinado a los alumnos tuvo la finalidad de conocer como se realiza la enseñanza con investigación en el aula y cual es el concepto que los mismos tienen sobre lo que es investigación.

Tras la selección de las dimensiones se determinaron los indicadores, para el análisis de los datos recolectados:

1. Datos Generales
  - 1.1 Sexo
  - 1.2 Formación académica
  - 1.3 Experiencia profesional docente
  - 1.4 Participación en Formación Continuada
2. Formación inicial en investigación pedagógica
3. El aula como espacio de investigación
4. La escuela como espacio de investigación
5. El conocimiento, la información y el papel de la escuela
6. El currículo y la educación con investigación
7. Compromiso, satisfacción personal y profesional
8. Utilización de fuentes de investigación

9. Instrumentos y técnicas de la investigación
10. Teoría y práctica
11. Producción científica
12. Concepto de investigación

Los indicadores del número 6 al 14 son comunes para los profesores y alumnos.

El cuestionario destinado a los profesores fue denominado de Instrumento de Recolección de Información–IRI 02 (anexo 1) y el de los alumnos IRI 03 (anexo 2).

En el cuadro 13 se caracterizan los dos cuestionarios aplicados considerando los sujetos participantes de la investigación, la finalidad de cada uno y la clasificación utilizada en cada pregunta.

<b>IRI 02 y 03</b>	<b>SUJETOS</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>PREGUNTA</b>	<b>CLASIFICACIÓN DE LAS PREGUNTAS</b>
IRI 02	Profesores	Conocer los reflejos de la formación investigadora en el proceso de enseñanza aprendizaje	01	Dicotómica
			2,3,4,5,6	Tricotómica
			7,	Escala Likert
			8	Tricotómica y abierta
			9,10,11,12	Múltiple selección y abierta
			12	abierta
IRI 03	Alumnos	Conocer como se realiza la formación investigadora en el proceso de enseñanza y aprendizaje	1,3,4,7,9	Tricotómica
			2,5,6	Múltiple selección Pregunta 2: todas por orden de importancia. Pregunta 6: Todas por orden de prioridad
			8,10	Abierta

Cuadro 13 – Caracterización de los IRI 02e IRI 03  
Fuente: Elaborado por la investigadora

#### **4.3.2.2 Validación del Cuestionario**

Después de construidos los dos cuestionarios (IRI 02 e IRI 03) se realizó una prueba piloto de cada uno con el objetivo de verificar su fiabilidad (cualquier persona que aplique el cuestionario obtendrá los mismos resultado), validez (los datos recolectados son necesarios para la investigación) y operatividad ( vocabulario accesible y significado claro).

Richardson (1999, p.203) define la investigación piloto como pre-test y,

Se refiere a la aplicación previa del cuestionario a un grupo que presenta las mismas características de la población incluida en la investigación.

Tiene por objetivo revisar y direccionar aspectos de la investigación.

Las pruebas pilotos del IRI 02 e IRI 03 fueron aplicadas a un grupo de 5 profesores, 10 alumnos del 1er año, 15 del 2º año y 10 del 3er año de la enseñanza media de una escuela pública de la red Estadual de São Luís.

Los profesores que participaron en la prueba piloto expresaron que la actividad investigadora realizada en su centro es muy pobre, sin embargo todos la consideran importante para la elevación de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje y no encontraron dificultades para responder el cuestionario. En el caso de los alumnos, los del 3er año comunicaron su insatisfacción por no realizar ningún tipo de actividad de investigación ya que el currículo estaba volcado principalmente para la preparación para los exámenes de admisión a la educación superior. Aquí tampoco se presentaron dificultades.

Verificada la fiabilidad, validez y operatividad de los IRI 02 e IRI 03 se elaboraron de forma definitiva los cuestionarios

#### **4.3.3 La Entrevista**

La entrevista es una de las estrategias más importantes para el estudio de caso. Ella es considerada por MARTINS como:



Una técnica de investigación para la recolección de informaciones, datos y evidencias cuyo objetivo es entender y comprender el significado que los entrevistados atribuyen a cuestiones y situaciones, en contextos que no fueron estructurados anteriormente, con base en las suposiciones y conjeturas del investigador ( MARTINS, 2007, p.86)

Según FERNÁNDEZ SAMPIERE, HERNÁNDEZ-COLLADO y BAPTISTA ( 2006, p.597) , “la entrevista cualitativa es una reunión para intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado)”.

BOGDAN y BIKLEN (1994, p.134) plantean que en las investigaciones cualitativas “las entrevistas pueden ser utilizadas de dos formas. Pueden constituir la estrategia dominante para la recolección de datos o pueden ser utilizadas en conjunto con la observación participante, el análisis de documentos y otras técnicas”. En la presente investigación optamos por utilizarla en conjunto con los cuestionarios mixtos y la observación participante artificial.

Existen diferentes tipos de entrevistas, que varían de acuerdo con el propósito del entrevistador. GRINNELL, 1997 citado por FERNÁNDEZ SAMPIERE, HERNÁNDEZ-COLLADO y BAPTISTA ( 2006, p. 597) las divide en :

1. Entrevista Estructurada: el entrevistador realiza su labor con base en una guía de preguntas específicas y se sujeta exclusivamente a ésta (el instrumento prescribe que ítems se preguntarán y en que orden).
2. Entrevista semiestructurada: Se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (es decir no todas las preguntas están predeterminadas).
3. Entrevista abierta: se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para conducirla ( él o ella es quien maneja el ritmo, la estructura y el contenido de los ítems).

Las preguntas fundamentales que constituyen, en parte la entrevista Semiestructurada son resultado, no sólo de la teoría que alimenta la acción del investigador, sino también de toda la información que él ya recolectó sobre el fenómeno social que investiga, por lo que la interacción con el entrevistado siempre y cuando se logre la libertad y espontaneidad necesarias enriquecerá la investigación (TRIVIÑOS, 2006).

La necesidad de conocer directamente como se realiza la enseñanza con investigación en el Liceo Maranhense, cuál es la opinión y contribución de los gestores (Director, Vicedirector y Coordinadores Pedagógicos ) de la escuela, cuál es su concepto de investigación , la flexibilidad y versatilidad de esta técnica fue lo que nos llevó a seleccionar la entrevista semiestructurada.

La entrevista semiestructurada fue priorizada en este estudio puesto que la misma permite captar representaciones impresiones de los participantes según su propia perspectiva, posibilita incluso expresar creencias, concepciones, contradicciones y las relaciones entre los modos de pensar y actuar. De esta forma se puede establecer comparaciones, confrontaciones y comprensiones entre lo que piensan y hacen todos los sujetos envueltos en esta investigación.

Diferente del cuestionario, el uso del pilotaje no es obligatorio en la entrevista, por lo que no fue utilizado en el caso de los coordinadores pedagógicos y directores del Liceo.

#### **4.3.3.1 Construcción de las preguntas**

La entrevista se denominó IRI 04 (anexo 3 ).

Fue elaborado una guía con 10 preguntas que incluyen indicadores para el IRI 04 aplicado con el objetivo de poder realizar posteriormente la triangulación de los datos recolectados.

Indicadores:

- La escuela como espacio de investigación
- Medios, recursos y fuentes disponibles para la escuela en el desarrollo de actividades de investigación
- Condiciones físicas y materiales de la institución
- Desempeño de los docentes
- Profesionalización
- Compromiso y satisfacción en el desarrollo de las actividades de investigación
- Actividades de naturaleza investigadora en el trabajo docente
- Relación teoría-práctica en la concepción de coordinadores y directores sobre el trabajo de los profesores como investigadores
- Existencia y sistematización de las producciones científicas en la escuela
- Concepción de investigación

En el cuadro 14 se exponen los sujetos entrevistados, la cantidad de preguntas formuladas y el tipo de entrevista realizada.

<b>IRI 04</b>	<b>SUJETOS</b>	<b>OBJETIVO</b>	<b>PREGUNTA</b>
Entrevista semi-estructurada	Director, Vice-Director y Coordinadores Pedagógicos	Conocer cuál es el papel que desempeñan los gestores y coordinadores pedagógicos en el desarrollo de la enseñanza con investigación	10

Cuadro 14 - Características del IRI 0.

Fuente: elaborado por la investigadora

#### **4.4. RECOLECCIÓN DE DATOS PARA EL ANÁLISIS**

En este estudio usamos simultáneamente y/o consecutivamente los siguientes instrumentos de investigación y de recolección de datos, como ya fue explicado en ítem anterior: el cuestionario, la entrevista semiestructurada y los documentos oficiales (LDB, DCNEM y PCN).

Para el desarrollo de las tareas previstas en la recolección de informaciones, dedicamos ocho meses, de marzo a junio 2006 y de agosto a noviembre de 2006) simultáneamente con las actividades de revisión de la bibliografía y la elaboración de los instrumentos.

Durante ese tiempo visitamos el Liceo Maranhense, donde conversamos inicialmente con los gestores: Directores y Coordinadores Pedagógicos, exponiéndoles el propósito de nuestra investigación y viendo la posibilidad de colaboración.

La recepción fue muy buena, los gestores se interesaron, lo que nos estimuló a continuar con la investigación. Además de aceptar la realización de la investigación en el Liceo, fui invitada a participar en la Semana Pedagógica como conferencista.

Después de entregar la carta de solicitud de autorización para realizar la investigación, les pedí a las Coordinadoras Pedagógica que me mostrasen el PPP para ver como estaba reflejada la cuestión de la investigación en la escuela y me respondieron que, aunque en el Liceo algunos profesores utilizaban la metodología de enseñanza con investigación, eso no se encontraba de forma manifiesta en el PPP y que no podían entregarme ese documento porque estaba siendo reformulado.

En marzo de 2006 participé en la Semana Pedagógica organizada en el Liceo. Impartí 2 (dos) conferencias sobre la enseñanza con investigación en el

nivel medio y realizamos 3 (tres) actividades de orientación metodológica. Al término de la segunda conferencia, aprovechando que estaban todos los profesores, los coordinadores pedagógicos y uno de los directores del Liceo, explicamos los objetivos de nuestra investigación y solicitamos que los interesados en participar relacionaran sus nombres en una lista que pasamos. Al final de la primera actividad de orientación metodológica entregamos el Término de consentimiento para participar en la investigación y aplicamos el cuestionario a los 76 profesores que confirmaron su participación, lo que aseguró la obtención del 100% de los cuestionarios respondidos. La aplicación del cuestionario duró 40 minutos.

En el mes de abril de 2006 con la participación de las coordinadoras pedagógicas fueron seleccionados 150 alumnos (50 de cada nivel) para participar en la investigación. Elaboramos un cronograma con día, horario, grupo de alumno por turno y salas. Los cuestionarios serían aplicados en turnos diferentes a los de las aulas. El cronograma fue entregado a las coordinadoras pedagógicas que aprobaron su realización y comunicaron a los alumnos. La aplicación de los cuestionarios fue realizada el día 12/04/2006 en el turno matutino (de 9 h a 10 h 15 minutos) y el día 13/04/ de 2006 en el turno vespertino (de 15h a 16h).

Debido al tiempo requerido y a la disponibilidad de los directores y coordinadores pedagógicos que aceptaron participar en la investigación, cada entrevista fue realizada en días diferentes, siempre determinados por el gestor. Las entrevistas fueron grabadas con autorización de los gestores y tuvieron una duración de dos horas cada una. Posteriormente, todas las entrevistas fueron transcritas y categorizadas. Después de la transcripción conversamos con los entrevistados para conferir y apreciar el contenido y la autenticidad de los datos.

## 4.5 PROCEDIMIENTOS PARA EL ANÁLISIS DE LAS INFORMACIONES

### RECOLECTADAS

Las preguntas cerradas de los cuestionarios aplicados a los alumnos y profesores fueron analizadas cuantitativa y cualitativamente. La opción metodológica predominante para analizar e interpretar los documentos (IRI 01), las preguntas abiertas de los cuestionarios (IRI 02 e IRI 03) y las respuestas a la entrevista (IRI 04) fue el Método de Análisis de Contenido (AC).

CHIZZOTI (2005, p.98) afirma que “el objetivo del análisis de contenido es comprender críticamente el sentido de las comunicaciones, su contenido manifiesto o latente, las significaciones explícitas o ocultas”.

BARDIN (1977, p.38) citado por FRANCO (2003) considera que el análisis de contenido:

Puede ser considerado como un conjunto de técnicas de análisis de comunicaciones, que utiliza procedimientos sistemáticos y objetivos de descripción del contenido de los mensajes... La intención del análisis del contenido es la inferencia de conocimientos relativos a las condiciones de producción y de recepción de los mensajes, inferencia que recurre a indicadores (cuantitativos o no)” (FRANCO, 2003, P.20)

Según MORAES (1999), el proceso de análisis de contenido está compuesto por cinco etapas:

1. Preparación de las Informaciones.
2. Unitarización o transformación de contenidos en unidades.
3. Categorización o Clasificación de las unidades en categorías.
4. Descripción e,
5. Interpretación.

. A continuación en el cuadro 15 se describe cada una de ellas.

<b>ETAPA</b>	<b>DESCRIPCIÓN</b>
<b>Preparación de las informaciones</b>	Las informaciones obtenidas deben ser sometidas a un proceso de preparación que consiste en: <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lectura de todos los materiales y toma de decisión sobre cuales están de acuerdo con los objetivos de la investigación.</li> <li>2. Establecer un código que posibilite identificar rápidamente cada elemento de la muestra de testimonios o documentos a ser analizados.</li> </ol>
<b>Unitarización o transformación del contenido en unidades</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Releer cuidadosamente los materiales para definir la unidad de análisis (el elemento unitario de contenido a ser clasificado posteriormente).</li> <li>2. Releer todos los materiales e identificar en ellos las unidades de análisis interpretándolas sin auxilio de ninguna información adicional.</li> </ol>
<b>Categorización o clasificación de las unidades en categorías</b>	<p>Procedimiento de agrupar datos considerando la parte común existente entre ellos.</p> <p>Criterios de las categorías: 1) deben ser válidas (significativas y útiles en términos del trabajo propuesto, su problemática, sus objetivos y su fundamentación teórica); 2) exhaustividad (posibilitar la inclusión de todas las unidades de análisis); 3) homogeneidad (todo el conjunto de categorías es estructurado en una única dimensión); 4) exclusividad (un mismo dato no puede ser incluido en más de una categoría).</p>
<b>Descripción</b>	<p>En una abordaje cuantitativa la descripción implica la organización de tablas y cuadros.</p> <p>En una abordaje cualitativa, para cada una de las categorías será producido un texto síntesis en el que se exprese el conjunto de significados presentes en las diversas unidades de análisis incluidas en cada una de ellas. Se recomienda el uso de "citas directas" de los datos originales.</p>
<b>Interpretación</b>	<p>Movimiento de procura de comprensión. Interpretar los contenidos manifiestos por los autores, así como también los latentes, estén los mismos ocultos por los autores consciente o inconscientemente.</p> <p>En los estudios con una fundamentación teórica explicitada a priori, la interpretación se realiza a través de una exploración de los significados expresados en las categorías de análisis en una contratación con esta fundamentación.</p> <p>En los estudios donde la teoría es construida con base en los datos y en las categorías, la teoría emerge de las informaciones y de las categorías del análisis, por lo que la propia construcción de la teoría es una interpretación.</p>

Cuadro 15 - Etapas del Análisis de Contenido  
Fuente: Moraes, 1999.

Las mencionadas etapas fueron observadas en el análisis e interpretación de los resultados de la presente investigación

**1. Preparación de las Informaciones-** De los documentos oficiales relacionados con la investigación en la escuela (LDB, DCNEM y PCN) se extrajeron los artículos y concepciones relacionados con el tema de la investigación. Verificamos si las informaciones obtenidas en los instrumentos de recolección de información estaban relacionados con los objetivos de la investigación.

Para el análisis interpretativo de los datos recolectados los profesores fueron codificados con la letra “ P “ y números consecutivos del 1 al 76; los alumnos con la letra “A” (del 1 al 150), los coordinadores con la letra “C” (del 1 al 4), los directores con la letra “D” (1 y 2) y los documentos utilizados en la investigación con la letra “T” (T1- LDB; T2 – DCNEM y T3- PCN).

**2. Unitarización o Transformación de los contenidos en unidades -** Releyendo cuidadosamente las respuestas abiertas de los cuestionarios, de las entrevistas y las anotaciones de campo, definimos las unidades de análisis mediante la unitarización de las respuestas.

**3. Categorización o clasificación de las unidades en categorías -** Después de identificar y codificar todas las unidades de análisis, iniciamos la etapa de categorización, agrupando las ideas semejantes, que anteriormente fueron unitarizadas.

MORAES (1999) considera que el proceso de categorización es la base para comprender o explicar lo que estamos investigando.

Todas las cuestiones de los IRI 02;IRI 03, IRI 04 fueron sometidos a este proceso.

Fueron definidas tres categorías:





La profundidad con que fuimos desenredando los datos permitió que elaborásemos, una comprensión de los discursos de los profesores, coordinadores pedagógicos y de los directores propiciando el establecimiento de las subcategorías descritas en el cuadro 16.

TEMÁTICA	CATEGORIZACIÓN	SUBCATEGORIZACIÓN
INVESTIGACIÓN EN LA ENSEÑANZA MEDIA	Formación investigadora del profesor	Formación Inicial
		Formación Continuada
	Concepción de Investigación	Investigación Académica
		Investigación Educativa
	Espacio de Investigación	El aula
		La Escuela

Cuadro 16 . Organización y Categorización de la temática de investigación en la enseñanza media  
Fuente: elaborado por la investigadora

**4. Descripción e Interpretación** – como se optó por un enfoque mixto de investigación, la descripción e interpretación de los datos recolectados se realizó de forma cuantitativa y cualitativa, o sea, utilizando tablas, gráficos y cuadros con estadística simple y textos descriptivos- síntesis con análisis de cada categoría encontrada.

Tomando como base el enfoque asumido en esta investigación e intentando comprender con mayor profundidad la realidad educativa y su carácter evolutivo e inacabado, es necesaria la comparación de diferentes puntos de vista sobre el fenómeno investigado, donde se hará a continuación el análisis e interpretación de los datos colectados en la investigación.



## **CAPÍTULO V - ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS**

### **RECOLECTADOS**

#### **CONTENIDO**

##### **5.1 Caracterización de los profesores**

##### **5.2 Análisis de las Categorías**

###### 5.2.1 Categoría Principal 1- Formación investigadora del profesor

###### 5.2.1.1 Categoría Especifica 1- Formación inicial

###### 5.2.1.2 Categoría Especifica 2 – Formación continuada

###### 5.2.2 Categoría Principal 2 – Concepción de Investigación

###### 5.2.2.1 Categoría Especifica 1- Investigación Académica

###### 5.2.2.2 Categoría Especifica 2 – Investigación Escolar

###### 5.2.3 Categoría Principal 3 – Espacio de Investigación

###### 5.2.3.1 Categoría Especifica 1 – El Aula

###### 5.2.3.2 Categoría Especifica 2 – La Escuela

#### **SÍNTESIS DEL CAPÍTULO**

Este capítulo presenta el análisis y la interpretación de los datos recolectados con profesores, alumnos, directores y coordinadores pedagógicos con el objetivo de conocer los reflejos de la formación de profesores en la perspectiva investigadora como factor de la elevación de la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje en el Centro de Enseñanza Media Liceo Maranhense.



## 5.1 CARACTERIZACIÓN DE LOS PROFESORES

Para el análisis interpretativo de los datos recolectados los profesores fueron codificados con la letra “ P “ y números consecutivos del 1 al 76; los alumnos con la letra “A” (del 1 al 150), los coordinadores con la letra “C” (del 1 al 4) y los directores con la letra “D” (1 y 2).

El capítulo consta de dos partes:

1. Caracterización de los profesores participantes en la investigación y,
2. Análisis de las siguientes categorías:
  - Formación investigadora del profesor
  - Concepción de investigación
  - Espacio de investigación

La caracterización de los profesores participantes en la investigación está referida a los datos generales recolectados en la primera parte del cuestionario: sexo, titulación, experiencia profesional y tiempo de servicio, formación académica inicial y continuada.



En lo que se refiere al sexo de los profesores, los datos obtenidos revelan que no existe mucha diferencia de sexo entre los profesores que actúan en el Liceo Maranhense como se muestra en la tabla 4 y en el gráfico 1.

**Tabla 4 – Sexo de los profesores**

<b>Sexo</b>	<b>frecuencia</b>	<b>%</b>
Masculino	35	46,1
Femenino	41	53,9
Total	76	100,0

Fuente: Datos de la investigación.

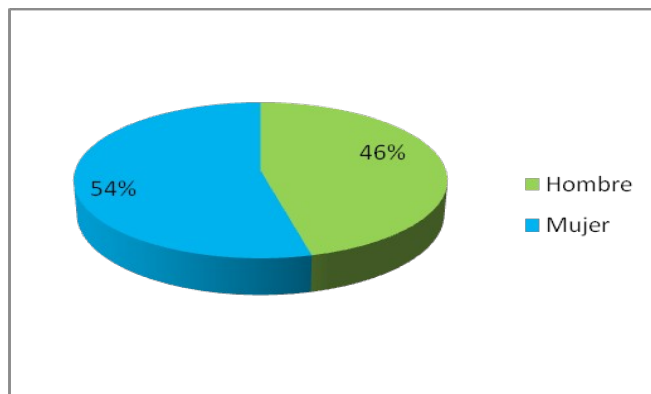


Gráfico 1: Sexo de los profesores

Fuente: Datos de la investigación

El nivel de formación académica y experiencia profesional son indicadores indispensables para conocer las posibilidades que poseen los profesores para conducir su práctica pedagógica de forma fundamentada y

segura , ya que basado en la formación académica es que se puede comenzar a vivenciar la práctica educativa y consecuentemente construir la experiencia profesional. En las tablas 5 y 6 podemos visualizar la situación de los profesores investigados.

**Tabla 5**

**Formación Académica Inicial**

<b>Titulación</b>	<b>frecuencia</b>	<b>%</b>
Diplomado/a <sup>1</sup>	6	7.89
Licenciatura	70	92,11
Total de profesores pesquisados	76	100,00

Fuente: Datos de la investigación.

Como se muestra en la tabla 5, la gran mayoría de los profesores (92,11%) realizaron estudios de formación de profesores (licenciatura), mientras que 6 (7,89%) son formados en Ingeniería Civil, Agronomía y Periodismo. Estos últimos realizaron la complementación pedagógica<sup>2</sup> para poder actuar en la enseñanza media. Todos los profesores que respondieron a las preguntas, poseen formación académica adecuada para el desempeño de las funciones docentes, pues todos son diplomados en varias áreas del conocimiento que componen la estructura organizacional y curricular de la Enseñanza Media.

**Tabla 6**

**Profesores con y sin Postgrado**

<b>Titulación</b>	<b>cantidad</b>
Especialización	23
Maestría	3
Doctorado	0
Sin Postgrado	50
Total	76

Fuente: Datos de la investigación.



Menos de la mitad (30,0%) de los profesores (tabla 6) tienen postgrado a nivel de especialización y solamente 3 (3,9%) poseen curso de maestría. El 67,1% de los profesores no ha cursado ningún postgrado.

1. En Brasil se denominan “Bachareles”. La educación superior brasileña forma “ Bachareles” para actuación profesional liberal (ingenieros, médicos, abogados, filósofos, matemáticos, geógrafos, etc) y “ Licenciados” para actuar como profesores en los diferentes niveles de la educación.
2. Los bachareles que actúan o quieren actuar en la enseñanza media deben realizar un curso de 1 año como mínimo de complementación pedagógica.

Actualmente, el MEC está dando mucha importancia a la formación continuada de los profesores de la Educación Básica. Sin embargo, en el caso de Maranhão y específicamente en su capital – São Luís, a pesar de que todas las instituciones de educación superior ofrecen cursos de postgrado lato sensu (especialización), las mismas enfrentan dificultades con algunas áreas del saber (Biología, Química, Matemática, Filosofía, Sociología) por no tener profesores con la titulación requerida para impartir clases en los referidos cursos.

La Resolución N° 1, del 8 de junio de 2007 del CNE/CES del MEC establece las normas para el funcionamiento de cursos de postgrado lato sensu a nivel de especialización, donde en su artículo 4° expone que:

El cuerpo docente de cursos de postgrado lato sensu, a nivel de especialización, deberá estar constituido por profesores especialistas o de reconocida capacidad técnico-profesional, siendo que el 50% (cincuenta por ciento) de los mismos, deberán por lo menos tener el título de master o de doctor obtenido en programa de postgrado stricto sensu reconocido por el Ministerio de Educación (Resolución CNE/CES 1/2007, p.9).

Destacamos que la única institución que presenta condiciones de acuerdo a la Resolución mencionada es la Universidad Federal do Maranhão

(UFMA) que ofrece pocas plazas anuales para algunas de estas áreas. Eso mismo ocurre con los cursos de maestría y doctorado.

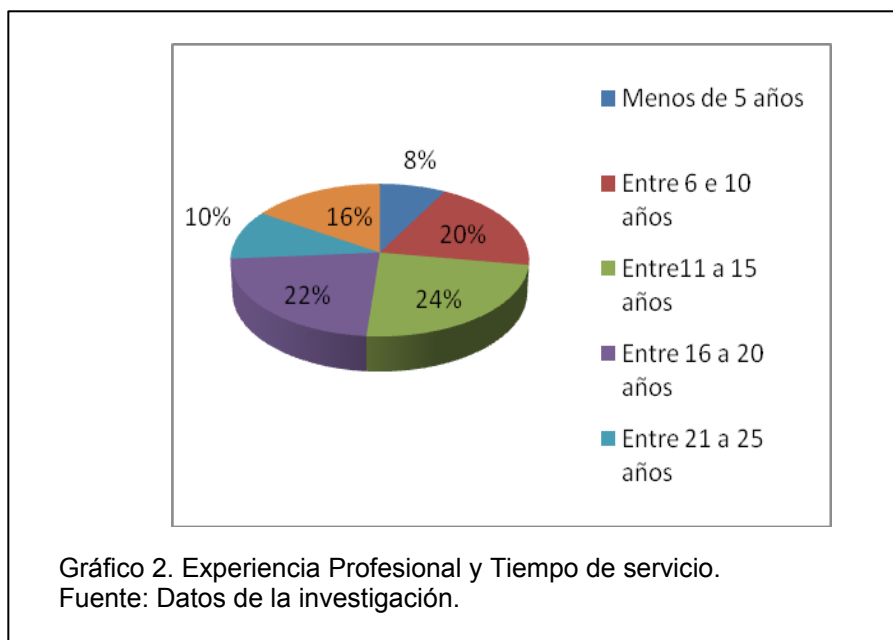
La experiencia profesional de los docentes investigados es expresiva, pues apenas 6 (7,9%) se encuentran en los 5 primeros años de actividad docente, 55 (72,4%) están distribuidos entre 6 a 20 años de profesión y 8 (10,5) poseen mas de 25 años.

**Tabla 7**

**Experiencia Profesional y Tiempo de Servicio**

<b>Años de servicio</b>	<b>frecuencia</b>
Menos de 5	6
Entre 6 e 10	15
Entre 11 a 15	18
Entre 16 a 20	17
Entre 21 a 25	8
Más de 25	12
<b>Total</b>	<b>76</b>

Fuente: Datos de la investigación.

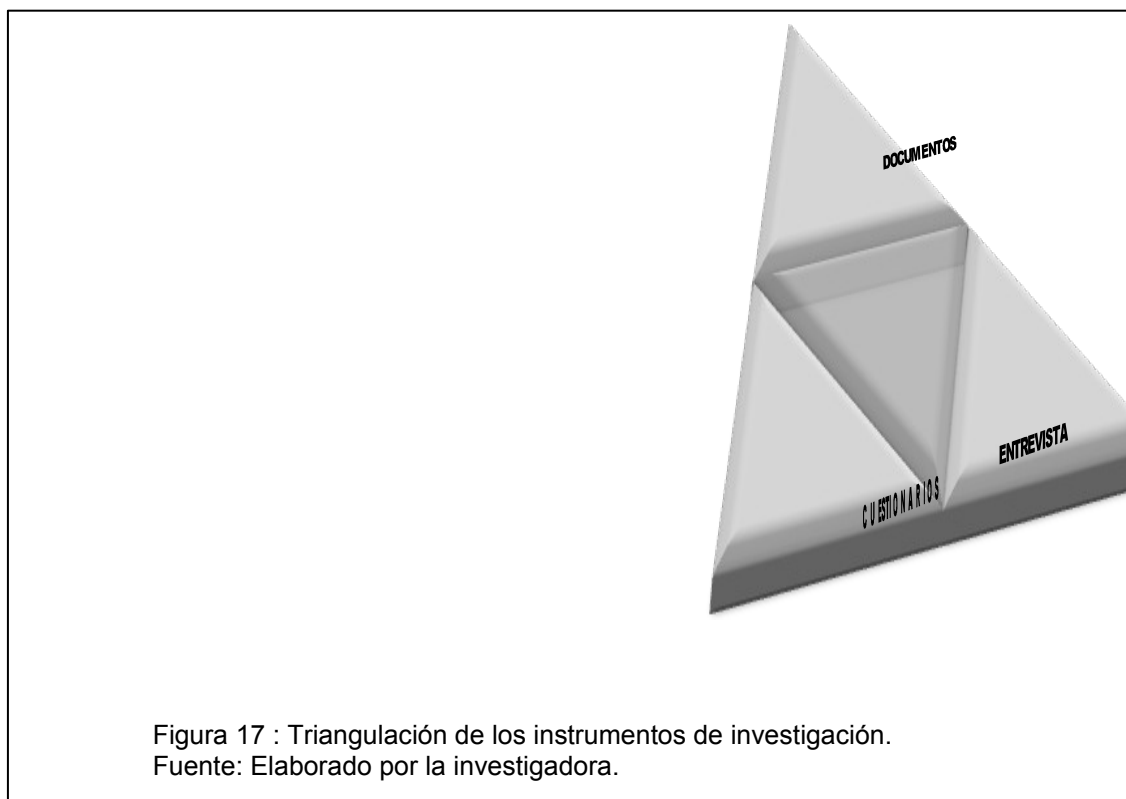


Estos datos confirman que desde el punto de vista académico, los profesionales citados poseen preparación para desarrollar sus actividades

docentes de forma fundamentada y en sintonía con la práctica pedagógica investigadora, pues no son principiantes en el campo de la docencia y tienen condiciones de utilizar sus experiencias como punto de partida para problematizar e investigar su propia práctica y calificar su trabajo, elevando el nivel de aprendizaje de sus alumnos.

## 5.2 ANÁLISIS DE LAS CATEGORÍAS

Las categorías surgen como resultado de la triangulación de los datos recolectados a través de la segunda parte del cuestionario aplicado a los profesores y alumnos, de la entrevista realizada con los coordinadores y directores y del análisis de documentos (Figura 17).



El análisis de las categorías se realizó mediante el Método de Análisis de Contenido como explicado en el Marco Metodológico

La unidad de análisis utilizada fue el tema “Investigación en la Enseñanza Media” (Figura 18 ).



De las categorías principales mencionadas emergieron categorías específicas que son presentadas y analizadas a seguir.

La investigación tuvo su foco de acción en la investigación en la enseñanza media. Enfatizamos que en el análisis de las categorías principales e específicas utilizamos los ítems de los instrumentos de investigación aplicados y de los documentos legales que inciden directamente en el objeto de estudio.

En el cuadro 17 se presenta la matriz analítica de las categorías principales y específicas.

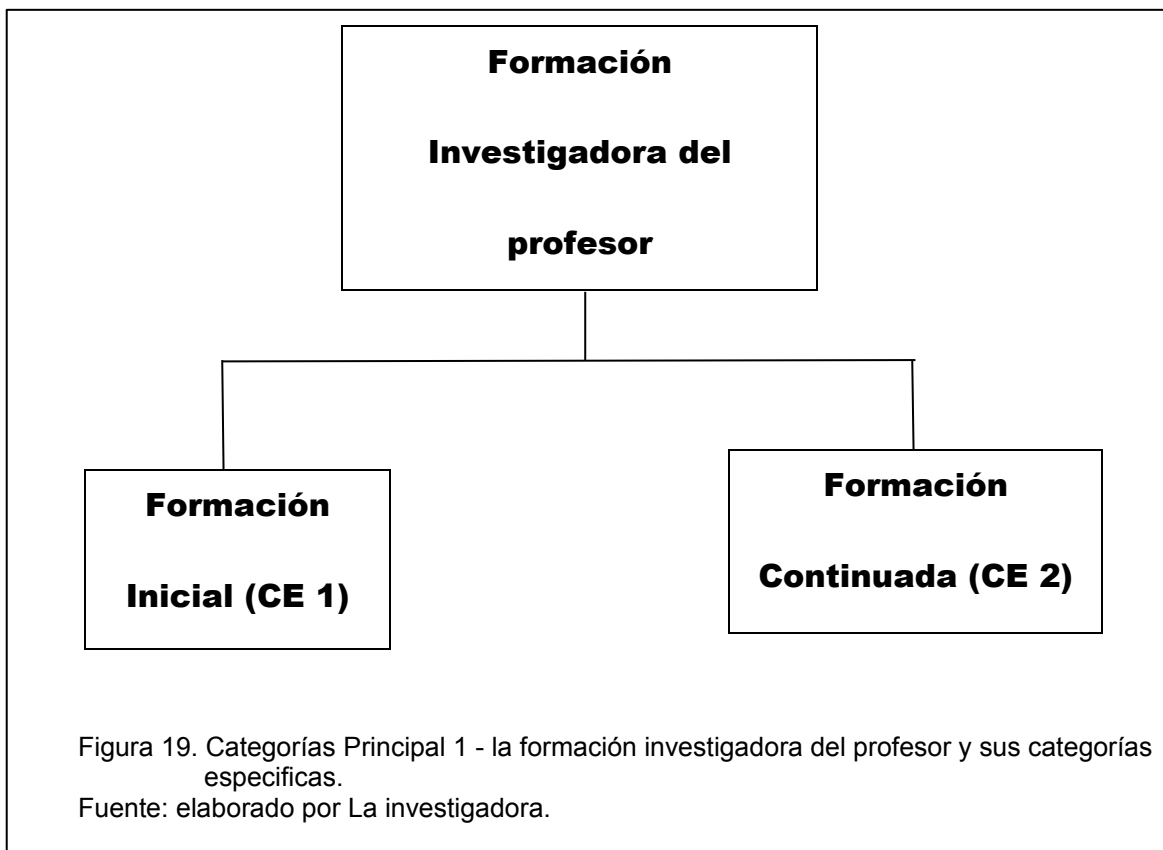
<b>CATEGORÍAS PRINCIPALES (CP)</b>	<b>CATEGORÍAS ESPECÍFICAS (CE)</b>
CP1 Formación Investigadora del profesor	CE1- Formación Inicial
	CE2- Formación Continuada
CP2 Concepción de Investigación	CE1- Investigación Académica
	CE2- Investigación Escolar
CP3- Espacio de Investigación	CE1- El aula
	CE2- La Escuela

Cuadro17 .Matriz analítica de las categorías generales y específicas.  
Fuente: Elaborado por la investigadora

### **5.2.1 Categoría Principal 1 - Formación Investigadora del profesor**

Esta categorización de análisis trata de cuestiones iniciales del cuestionario aplicado a los profesores y revela lo que ellos dicen sobre la formación investigadora recibida en su formación inicial y continuada.

En la categoría principal “ Formación Investigadora del profesor” encontramos dos categorías específicas : “Formación Inicial y Formación Continuada”. La primera relacionada con la formación en el pregrado y la segunda relacionada a los cursos de Postgrado (especialización, maestría, doctorado), cursos de extensión (realizados por la Secretaría Estatal de Educación, las universidades públicas o instituciones privadas, en convenio o no con la escuela), perfeccionamiento y/o actualización de los profesores en servicio.



### 5.2.1.1 Categoría Especifica 1 – Formación inicial

Refiriéndose a la formación inicial recibida, la gran mayoría (59,2%) de los profesores respondió que este aspecto fue tratado sólo en parte, pues los fundamentos estudiados en este campo estaban volcados principalmente para la sistematización de comunicaciones científicas de los trabajos académicos que deberían producir al final del curso, la única asignatura donde se tocaba el tema de la investigación en general era Métodos e Investigación Bibliográfica o Metodología Científica. 26 profesores (34,2%) respondieron que su formación inicial no contempló la investigación pedagógica.

Un pequeño número (5) de profesores afirmó que recibió formación suficiente para desarrollar trabajos de carácter investigador en el campo pedagógico.

El análisis de los cuestionarios mostró que entre los 5 profesores que respondieron afirmativamente se encuentran 3 de los que poseen menos de 5

años de experiencia profesional y 2 que cursaron maestrías. Los 3 profesores estudiaron de 1999 a 2002 en cursos de Licenciatura en la Universidad Federal de Maranhão, donde realizaron investigaciones pedagógicas a través del Programa Brasileño de Iniciación Científica (PIBIC) y los otros dos defendieron tesis relacionadas con temas educativos.

La historia de la formación de profesores en Brasil siempre estuvo conectada a la racionalidad técnica que considera al profesor como: “técnico especialista que aplica con rigor las reglas que derivan del conocimiento científico” (GOMEZ, 1992, p. 96).

Los cursos de Licenciatura no se han caracterizado por iniciar sus alumnos en la práctica de investigación. Son pocos los alumnos que realizan investigación en la universidad. Solamente aquellos que consiguen una beca de Iniciación Científica son los privilegiados que realizan la investigación con su tutor o los que inician su trayectoria para la maestría.

La investigación asume la perspectiva de principio educativo y formativo cuando está presente en las prácticas de los profesores y en todas las asignaturas con la finalidad de promover aprendizaje por y para la investigación. Así, según plantea Demo (2001, p.2) “Educar por la investigación tiene como condición esencial primera que el profesional de la educación sea investigador, o sea, maneje la investigación como principio científico y educativo y la tenga como actitud cotidiana”.

La elaboración del Trabajo de Conclusión de Curso (TCC), exigida por la actual legislación para la formación del Licenciado, constituye una alternativa importante para socializar las oportunidades de aprendizaje de la investigación académica. El TCC, como componente curricular posibilita a los alumnos la realización de investigaciones que abordan problemas de la práctica pedagógica



y acercan al futuro profesor a la realidad educacional, así como lo inician en el aprendizaje de los métodos e instrumentos de recolecta de datos. La investigación en esa perspectiva asume un papel didáctico para desarrollar una actitud investigadora y propicia una metodología de análisis y reflexión sobre la práctica pedagógica, suministrándole herramientas para su práctica pedagógica y producir conocimientos sobre su propia labor.

MACIEL (2004, p. 97 e p. 111) sintetiza la importancia de la investigación en la formación inicial del profesor cuando afirma que:

[...] la enseñanza sin investigación está muriendo por sola, pues no existe producción del conocimiento nuevo, sino apenas reproducción de lo que ya fue producido por otro. [...] Se torna esencial que el profesor calificado sea aquel que haga de la investigación su cotidiano profesional. [...] El profesor necesario, hoy, es aquel que posibilita a los alumnos grandes momentos de reflexiones, de articulaciones entre lo escrito y lo interpretado, entre lo teorizado y lo real.

BECKER (2007, p.11-12) define la diferencia entre investigador en el sentido estricto y no investigador en el sentido amplio. En el sentido estricto, es la investigación que se realiza en Brasil en programas de postgrado a nivel de maestría y doctorado, mediante la elaboración de proyectos de investigación envolviendo investigaciones experimentales e investigación de campo. Estas investigaciones exigen dedicación, tiempo, recursos elevados que pueden ser suministrados por agencias financieras. Los resultados de estas investigaciones son difundidos en eventos científicos, en los anales de esos eventos y en revistas especializadas.

La investigación realizada en el sentido amplio es aquella realizada por el profesor, no para ser investigador, sino para ser plenamente profesor, ya que investigar hace parte de la función docente, construyendo y reconstruyendo conocimientos. Para BECKER (2007, p. 13-14), tanto el profesor como el alumno

deben ser comprendidos como sujetos epistemológicos del conocimiento, sujetos que construyen conocimiento.

Este autor plantea que:

Un investigador no precisa ser profesor. Acontece que las funciones de investigación y de enseñanza se cruzan en la práctica de forma muy íntima. Por eso, hablamos del investigador que es también profesor para distinguirlo del profesor que es también investigador; o sea, es el investigador lato sensu o sentido amplio. (BECKER, 2007, p. 12).

ANDRÉ (2001, p.20) considera que la investigación utilizada con finalidad didáctica, no necesita atender los requisitos de la investigación científica de “objetividad, originalidad, validez y de legitimidad ante la comunidad científica”. Por eso, plantea que los objetivos del uso de la investigación en la formación de los profesores pretenden:

- α) Llevar al alumno-profesor a asumir un rol activo en su propia formación.
- β) Incorporar una actitud investigadora para toda su vida profesional.

Concordamos con la autora, que esto ocurrirá, si los alumnos-profesores participan efectivamente del proceso pedagógico-investigativo, lo que les permitirá en su vida profesional relacionar la enseñanza con la investigación y transferir naturalmente esa experiencia a su práctica docente.

Tradicionalmente, la formación docente ha estado basada en el supuesto de la homogeneidad y en un único modelo de enseñanza, el modelo de transmisión (MORAN, 2003). Esta concepción estaba orientada por el paradigma positivista y la racionalidad tecnocrática, características de la época Moderna.

De acuerdo con esto, el modelo tradicional de formación docente, el cual se enmarcaba dentro de la lógica del paradigma educativo de la Modernidad, se caracterizaba por tener su énfasis en la adquisición y dominio

de conocimientos, mientras que el curriculum de formación se imponía como fragmentado y regido por la lógica disciplinaria.

A pesar de las nuevas Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores de la Educación Básica previstas en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional – LDBEN n° 9394/96 ( BRASIL, 1996), la formación inicial de los profesores todavía exhibe una fuerte dependencia de los modelos tecno económicos característicos de la Modernidad. Como señala Moran, "pocos campos como el de la formación docente están tan urgidos de innovación y experimentación" (2003: 134). Por consiguiente, dada esta crisis del discurso educativo de la Modernidad en general y la inoperancia del modelo tradicional de formación inicial del profesor en particular, se presenta como desafío la necesidad de transitar hacia un nuevo enfoque del proceso de formación docente, cuadro que puede caracterizarse como tránsito desde la tendencia profesionalizante hacia el enfoque investigativo en la formación docente.

Desde el punto de vista de este nuevo enfoque, la sociedad del conocimiento plantea la formación inicial de los profesores no para acumular conocimientos sino para investigar, pensar, comunicarse, tener iniciativa, aprender a trabajar por cuenta propia y de esta manera contribuir al desarrollo comunitario. De acuerdo con este planteamiento, el profesor debe asumir su papel protagonista en la transformación del sistema educativo; para eso, se requiere de un profesor que rompa con la concepción de una simple transmisión del saber, que participe activamente en la investigación de su propia práctica y en la resolución de los problemas que le plantea su entorno social. Como también señala Barrios (2000), uno de los elementos principales de la transformación cualitativa del curriculum de la formación docente debe ser la

incorporación de la investigación como elemento clave para el desarrollo de competencias para el cambio educativo.

### **5.2.1.2 Categoría Específica 2- Formación continuada**

La formación continuada es una de las dimensiones más importante para la materialización de una política global para el profesional de la educación, articulada a la formación inicial. La Asociación Nacional de Formación de Profesores (ANFOPE) la entiende como:

Continuidad de la formación profesional, proporcionando nuevas reflexiones sobre la acción profesional y nuevos medios para desarrollar y perfeccionar el trabajo pedagógico; un proceso de construcción permanente del conocimiento y del desarrollo profesional, a partir de la formación inicial y vista como una propuesta más amplia, de humanización, en la cual el hombre integral, omnilateral, produciéndose a sí mismo, también se produce en interacción con el colectivo. (ANFOPE, 1998).

Cuando preguntamos sobre la formación continuada, los profesores investigados en su gran mayoría (56,6%) afirmaron que participaron y consideran que dicha formación es extremadamente importante para la innovación y actualización de su práctica docente, incluso destacaron que participan de algunos eventos de formación continuada (cursos ofrecidos por la Secretaría Estadual de Educación, seminarios, congresos). Solamente un número pequeño de profesores afirmó que no participa de ningún programa o evento de formación continuada. Sin embargo, es necesario destacar que los cursos mencionados por los profesores no incluyen en su contenido el desarrollo de la investigación escolar y los seminarios y congresos, en su mayoría estaban destinados a profundizar los conocimientos de los profesores en su aspecto teórico.

El análisis documental que envolvió el estudio de la legislación (LDB 9394/96, Plan Nacional de Educación, 2001; Documento con las orientaciones generales de la Red Nacional de Formación Continuada de Profesores de la Educación Básica, 2005), apunta algunos aspectos importantes referentes a las políticas actuales para la formación continuada de profesores. El gobierno defiende una formación que no sea descontextualizada, con fuerte énfasis en la teoría, en detrimento de las cuestiones metodológicas y didácticas.

Las políticas de formación de profesores parten del presupuesto de que el profesor no sabe y de que eso acontece porque su formación es mala, porque los cursos son muy teóricos y es preciso cambiar esa situación. Sin embargo, las acciones del gobierno, a pesar de prever en sus documentos la necesidad de articular la teoría con la práctica en el proceso de formación docente, contradictoriamente, continúan reforzando la dicotomía “competencia técnica X competencia política” (RIOS, 2006).

La calidad del proceso enseñanza-aprendizaje comprometida con la formación y vivencia de la ciudadanía en la enseñanza media debe englobar una concepción de formación profesional amplia que le permita al profesor dominar la realidad de su tiempo e intervenir para transformar las condiciones de la escuela. Siendo así, se sobrepasa el proceso de formación inicial o simplemente académica para constituirse en una “continuación permanente” que debe prolongarse durante toda la carrera docente. De esta manera, los procesos pedagógicos pueden ser intensificados y renovados a través de la articulación entre formación inicial y continua, esta última debe ser de carácter reflexivo y crítico capaz de identificar y resolver problemas del cotidiano de la escuela siempre direccionado a construir y reconstruir prácticas permanentes de la identidad personal y profesional del profesor.

Al respecto NÓVOA (1991, p. 30) plantea que:

La formación continua debe estar articulada con el desempeño profesional de los profesores, tomando las escuelas como lugares de referencia. Se trata de un objetivo que sólo adquiere credibilidad si los programas de formación se estructuran en torno de problemas y proyectos de acción y no en torno de contenidos académicos.

Concordamos con la idea del autor, puesto que el desarrollo de las prácticas pedagógicas innovadoras pasan por dimensiones formativas que deben ser articuladas con la institución escolar como locus principal de saberes que circulan y son producidos por los profesores, quienes constituyen punto de partida para la investigación de la práctica docente.

Según IMBERNÓN (2000,p.15)

La formación asume un rol que trasciende la enseñanza que pretende una mera actualización científica, pedagógica y didáctica y se transforma en la posibilidad de crear espacios de participación, reflexión y formación para que las personas aprendan y se adapten para poder convivir con el cambio y la incertidumbre ”.

El profesional de la educación, como sujeto que actúa en la formación de seres humanos, no puede quedarse a merced de estas transformaciones. No puede considerar que su formación acabe con el término del curso que le garantiza la habilitación para el magisterio, él debe comprender que su formación tiene que ser continua y permanente.

La formación continuada debe ser garantía de actualización permanente del docente y debe poseer un carácter amplio que envuelva las dimensiones personal, profesional e institucional que conjugadas constituyen un trío inseparable para el desarrollo de la acción y de la profesionalidad docente.

### **5.2.2 Categoría Principal 2 – Concepción de Investigación**

La pregunta sobre concepción de investigación fue una pregunta abierta que se realizó a todos los participantes de la investigación (profesores, alumnos, coordinadores pedagógicos y directores). En las respuestas se destacaron principalmente dos tipos de concepciones: la académica y la educativa (Figura 20 ).



### 5.2.2.1 Categoría Especifica 1- Investigación Académica

Una gran parte de los alumnos (89) no respondieron a la pregunta sobre el concepto de investigación, principalmente los de 1er (40 alumnos) y 2º (33 alumnos) año, otros no concretizaron sus respuestas (16), por lo que fueron seleccionados algunos testimonios.

La mayoría de los profesores, coordinadores pedagógicos y directores, así como algunos alumnos se aproximaron en sus respuestas a la concepción de investigación académica.

El concepto de investigación validado (reconocido) por los investigadores de la universidad es un concepto hermético que se caracteriza, principalmente por el rigor científico del método, de la comprobación y es ampliamente divulgado en el medio académico.

La investigación académica se guía por paradigmas establecidos por la academia. Entre esos paradigmas, podríamos apuntar como crucial el método. Para que la investigación tenga confiabilidad, sea reconocida en los medios académicos es necesario el uso de métodos adecuados, pertinentes y seguros, como manifiestan P5, P7, P8, P11, P14, P26, P28, P29, P44. P51, P57, P62, P71, C1, C3 C4 y D2.

*Recolecta de datos sistemática con la finalidad de buscar, descubrir y crear lo nuevo y reinventar lo existente (P5)*

*Es la capacidad de agrupar conocimientos utilizando técnicas adecuadas para profundizar conocimiento sobre un determinado objeto de forma experimental (P 7)*

*Es la aplicación de métodos y técnicas aplicadas con rigor para dar bases a una teoría, tesis o monografía, así como direccionar la toma de decisiones sobre una nueva rama del saber (P 8)*

*Recurso que utilizamos para profundizar conocimientos a través de fuentes primarias, o sea una nueva producción (P11)*

*Búsqueda de nuevos conocimientos en las más variadas áreas de forma diferenciada (P14)*

*Es la capacidad de agrupar conocimientos utilizando técnicas adecuadas para profundizar conocimiento sobre un determinado objeto de forma experimental(P26)*

*Es la capacidad de agrupar conocimientos utilizando técnicas adecuadas para profundizar conocimiento sobre un determinado objeto de forma experimental (P28)*



*Es buscar las raíces de un determinado fenómeno, analizar los diferentes ángulos de los mismos hechos, comprender las variadas aplicaciones y construir su propio entendimiento (P 29)*

*Actividad que exige preparación, organización crítica y autocrítica sobre el objeto de estudio a ser investigado (P 44)*

*Producción de conocimientos inéditos y relevantes para sociedad (P51)*

*Es la justificación científica de una hipótesis (P 57)*

*Es la búsqueda que brota de un experimento científico(P 62)*

*Es la sistematización de una búsqueda que envuelve cuestionamientos, dudas, sobre algo inusitado e interesante ( P 71)*

*Es la sistematización de un tema que exige estudio y profundización minuciosa ( C 1)*

*Es un trabajo sistematizado, organizado, con análisis bibliográfico y de campo (C 3)*

*Es una actividad desarrollada por el investigador con respaldo científico (C 4)*

*Búsqueda de nuevos conocimientos para enriquecer y desarrollar nuevas ramas de conocimiento ( D 2 )*

Es posible que las concepciones de investigación mencionadas anteriormente sean repercusiones de la propia formación recibida por los profesores, coordinadores pedagógicos y director en la universidad. Ellas están de acuerdo con lo que está establecido en la universidad y con la práctica de investigación en los cursos de formación de profesores.

En investigación realizada en escuelas de enseñanza media sobre las relaciones entre saber docente e investigación docente, donde focaliza especialmente la idea del profesor-investigador y el tipo de investigación “propia” del profesor, Lüdke (2003) plantea que, a pesar de encontrar algunos ejemplos de investigaciones que se rigen fielmente por los criterios académicos, en especial en las áreas de ciencias, o biología, el profesor percibe, que la

investigación académica (tradicional, canónica) recibida en su formación inicial no consigue resolver los problemas y los temas mas importantes y cercanos de su trabajo en la escuela.

La investigación es definida por Demo (2003, p. 37) como “ la capacidad de cuestionamiento, que no admite resultados definitivos”. El profesor P10 y el director D1 convergen con Demo, cuando expresan que la investigación,

*Es la actividad que permite conocer, criticar o establecer relaciones entre el objeto implícito y explícito (P 10)*

*Es la búsqueda y construcción o reconstrucción de nuevos conceptos y valores ( D 1)*

En ese contexto, la función de investigación necesita ser entendida como un “agente de construcción del conocimiento”, ya que su capacidad de cuestionamiento no admite la simple transmisión de informaciones, sino que cuestiona en primer lugar el conocimiento antes de su aceptación pasiva.

Para Gatti (2002, p..9-10) la investigación es “el acto por el cual procuramos obtener conocimiento sobre alguna cosa”, concepto al cual se acercan A10, A22, A51, A 53 y A 68.

*Actividad científica que busca nuevos conocimientos a través de la curiosidad, cuestionamiento y argumentación( A10 )*

*Actividad científica que permite descubrir nuevos enfoques científicos (A 22)*

*Es el nuevo descubrimiento de algo a través de experimentos (A51)*

*Es la profundización de conocimiento en determinado asunto (A53 )*

*Es el cuestionamiento sobre algo que queremos descubrir (A 68 )*

La autora va mas allá y especifica que lo que se busca no es cualquier conocimiento, sino un conocimiento que supere el entendimiento

inmediato en la explicación o en la comprensión de la realidad observada y que sirva para crear un cuerpo de conocimientos sobre un cierto asunto.

Se infiere que estos alumnos poseen habilidades de investigación que pueden estar relacionadas con los estudios anteriores en los primeros ciclos de la enseñanza fundamental o por su participación en clases donde el (los) profesor(es) enseña(n) y los alumnos aprenden utilizando la investigación como herramienta pedagógica o participan de proyectos de investigación.

Las concepciones sobre investigación presentadas por los alumnos demuestran que éstos en sus prácticas traen los principales elementos que constituyen el acto de investigar, pues enfocan la necesidad de cuestionamiento, curiosidad, argumentación, sistematización, así como producción de conocimientos, elementos éstos, que, en un movimiento dialéctico, experimentado por profesores y alumnos en aula de clase no se reduce a la simple aplicación de conocimientos teóricos, sino a una actividad que se apoya en experiencias, juicios y representaciones. Al respecto PÉREZ GÓMEZ, (2000 p.104), se posiciona así:

La investigación no es la previsión ni el control, sino la comprensión de los fenómenos y la formación de los que participan en ellos para que su actuación sea más reflexiva, rica y eficaz. [...] Considera que la comprensión de los significados no pueden ser realizados sin contexto.

Ante las respuestas de los **alumnos** sobre la práctica de los profesores, teniendo como base la investigación para elevar la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje, se percibió que éstos poseen condiciones de, en conjunto con los profesores, transformar la escuela y el aula de clase en un ambiente fecundo de investigación, cuyo papel no es el de fábrica de conocimientos reservado apenas para altos niveles de investigadores académicos, sino un papel pedagógico directamente volcado para el aprendizaje

de tenor reconstructivo que, según DEMO, (2002, p.112) “investigación es principio científico y desempeña igualmente la función de principio educativo”. En esta concepción la investigación es requisito metodológico indispensable para el ejercicio profesional actualizado, crítico y creativo que debe atravesar toda la vida del educando y del educador donde la competencia del saber pensar a través de la investigación es la mejor manera de aprender a aprender.

Utilizar la investigación como condición para elevar el nivel de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje en la Enseñanza Media incluye también el compromiso social, político y pedagógico de no transformarla en modismo vacío de criterios que ya se han señalado a lo largo de este estudio. Es necesario que se asuma una actitud y postura crítica delante de la realidad contextual de los conocimientos ya producidos y de la posibilidad de cambios, donde el proceso de enseñar y aprender busque la necesaria flexibilidad de trabajar con la duda “el cuestionamiento reconstructivo”, el error, esto permite ir más allá del solo hecho de describir, exponer y acumular datos, sino también de formular un discurso argumentativo fundamentado en la relación teoría práctica explicitando, de esta manera, la identidad de un sujeto que es capaz de buscar y proponer intervenciones, ejercitando así, su capacidad humana formal, política y socio-cultural

#### **5.2.2.2 Categoría Específica 2 – Investigación Escolar**

La enseñanza utilizando la investigación es una metodología que utiliza los principios de enseñanza asociados a la observación, al levantamiento de hipótesis, a la lectura, a la redacción, al análisis y síntesis de un problema hasta que se construya una respuesta, aunque sea provisional. La duda y la

crítica se convierten en elementos fundamentales para un estudio constructivo y significativo.

Según MARTUCCI (2000, p.1) “ hace casi tres décadas, la investigación escolar fue incorporada a la enseñanza fundamental y media como una metodología de enseñanza dirigida a la ampliación y al enriquecimiento de los contenidos curriculares”. Sin embargo, en Brasil la mayoría de los cursos formadores de profesores no preparaba al profesor para enseñar utilizando la investigación como herramienta de construcción del conocimiento. En el medio universitario, especialmente en los cursos de pregrado, la investigación siempre fue poco estimulada por los profesores y los alumnos cuando eran convocados a “hacer una investigación”, se limitaban a copiar trechos de libros o actualmente de la Internet. Demo (2000”, p.10) considera que “ predomina entre nosotros la actitud del imitador, que copia, reproduce y hace prueba.

**La investigación escolar** está ubicada en el contexto de la investigación educacional como un elemento constitutivo de la construcción del conocimiento, que en el acto de enseñar y aprender está relacionado con la creación de posibilidades que permiten al sujeto llegar sólo a las fuentes del conocimiento que están a su disposición en la sociedad.

**La investigación escolar** requiere un conjunto de **actividades orientadas por el profesor**, con el objetivo de buscar, descubrir y crear un determinado conocimiento acerca de un objeto de estudio.

*Profundización de un determinado asunto con el objetivo de obtener un mejor aprovechamiento por parte del alumno (P22)*

Es importante destacar que el cuestionamiento y la curiosidad del individuo preceden esa búsqueda, esa descubierta o esa creación. Significa que la curiosidad intrínseca del individuo lo lleva a dudar, a formular hipótesis, a

confirmar sus certezas, tomando consciencia de si mismo y de su objeto de estudio.

*Búsqueda de cualquier asunto desconocido o profundizando lo ya conocido, buscando agotarlo a través de La curiosidad (P69)*

**La investigación escolar** lleva al alumno a desarrollar habilidades referentes a los procedimientos de buscar, consultar, localizar, seleccionar/interpretar e extraer la información relativa al contenido que será estudiado de acuerdo con su entendimiento.

*Es un procedimiento utilizado empleando variadas técnicas para estudiar y descubrir soluciones para temas y áreas de estudio (P54)*

*Es la utilización de varios medios, técnicas y métodos empleados para solucionar problemas donde el alumno y el profesor son objetos y autores del proceso(P58)*

*Posibilidad del alumno aprender interactuando, descubriendo y reivindicando un determinado universo(P50)*

*Estudio analítico de un tema que sirve de estudio para la comunidad escolar ( C2)*

La investigación de la práctica (**investigación pedagógica**) en su participación en el desarrollo curricular, constituye un elemento decisivo de la identidad profesional de los profesores. Alarcão, (2005) plantea que todo buen profesor tiene que ser también un investigador, desarrollando una investigación que este íntimamente relacionada con su función de profesor

Realmente no puedo concebir un profesor que no se cuestione sobre las razones subyacentes a sus decisiones educativas, que no se cuestione delante del fracaso de algunos alumnos, que no haga de sus planes de clase meras hipótesis de trabajo para ser confirmadas o no en el laboratorio que es al aula, que no lea críticamente los manuales o las propuestas didácticas que les son hechas, que no se cuestione sobre las funciones de la escuela y sobre si ellas son realizadas. ALARCÃO (2005, p.5)

BEZERRA (2008, p.2) señala que la implantación de la investigación escolar no es algo nuevo en Brasil, ella surge para complementar los contenidos de las clases y se introduce por primera vez a través de la Ley 4024/61.

Las Leyes de Directrices y Bases de la Educación Nacional siempre indicaron la preparación del estudiante para el desarrollo de los procedimientos de la investigación escolar, aunque hasta hoy ha sido operado tímidamente por las instituciones educativas.

La Ley 4024/61 establece en su capítulo “Sobre las finalidades de la Educación”, en el art. 1º: “La preparación del individuo y de la sociedad para el dominio de los recursos científicos y tecnológicos que les permitan utilizar las posibilidades y vencer la dificultad del medio” (AZEVEDO, 1979 P. 15).

Refiriéndose a los objetivos en las asignaturas de Ciencias, la Ley 5692/71 trata sobre el desarrollo del pensamiento lógico y la vivencia del método científico (AZEVEDO, 1979 ). Con este objetivo, la Ley proponía que el profesor iniciase al alumno en algunas habilidades y acciones pertinentes al método científico. Sin embargo, La mayoría de las escuelas públicas del país no poseían profesores con la preparación requerida para desarrollar en los alumnos la educación científica propuesta por ley.

La Ley de Directrices y Bases 9394/96 y los PCN enfatizan la práctica de la investigación escolar como recurso didáctico del contenido escolar y diferentemente de las Leyes anteriores ofrecen orientaciones pedagógicas para desarrollar en el alumno el uso de las acciones y habilidades de una investigación escolar.

Las declaraciones de los profesores son pistas que evidencian las concepciones de investigación, las cuales presentan múltiples formas de comprensión sobre investigación y las posibilidades de realización de la misma en la práctica docente como instrumento de reflexión crítica para la mejoría de la

calidad del proceso enseñanza aprendizaje. Es evidente que algunas declaraciones revelan fragilidad de entendimiento, sin embargo es necesario reflexionar y considerar lo que los profesores ya hacen, y/o ya están inclinadas a hacer dentro de sus aulas. Se busca utilizar una visión dialéctica, apoyada en aportaciones de autores que tratan la utilización de la investigación como base para fortalecer la enseñanza y garantizar el mantenimiento del conocimiento fundamentado en principios epistemológicos. STENHOUSE, (1996, p.159) afirma:

Postular una enseñanza basada en la investigación es, a mi entender, pedirnos, como profesores, que compartamos con nuestros alumnos o estudiantes el proceso de aprendizaje del saber que no poseemos, de este modo pueden lograr una perspectiva crítica del aprendizaje que consideramos nueva.

Así pues, queda evidente la importancia de considerarse el contexto y las especificidades de alumnos y profesores en proceso de producción en el espacio del aula de clase, puesto que están rodeados de problemas de investigación que emergen de la práctica y pueden ser sometidos a la crítica teniendo como referencial las teorías educacionales, siendo así los profesores y alumnos viven, realizan la investigación y la consumen de forma crítica.

ELLIOT (1983) y ZEICHNER (1993), citado por GERALDI, (2001, p. 205) también presentan sus aportaciones. El primero, propone la “investigación-acción” como solución para mejorar las condiciones de enseñanza y la práctica profesional docente, lo que implicará en el desarrollo curricular, constituyéndose momento de análisis crítico y fortalecimiento de la convicción de los profesores sobre la complejidad y dinámica de su trabajo para responder de forma responsable a las necesidades concretas del proceso educativo, tomando las vivencias contextuales, situacionales y el tiempo histórico presente para que ocurran cambios en la práctica docente, en el currículo, en la institución escolar, sin perder de vista el carácter grupal y colectivo del proceso educativo.



A su vez, ZEICHNER (1993) propone la “investigación-acción” más allá del desarrollo profesional, puesto que la misma puede ser uno de los caminos para transformar la escuela y contribuir con la implantación de reformas educativas, ya que ésta enfoca los problemas de enseñanza, gestión de la escuela, y de la educación de forma contextualizada, y permite que los profesores trabajen de forma autónoma, pues a la medida que reflexionan sobre su práctica, amplían su nivel de comprensión, así pueden realizar análisis, críticas y la estructuración de su trabajo que pueden emerger de cuestiones propias de la gestión del aula de clase, incluso de índole social y político.

El mismo autor también señala la importancia de la investigación colaborativa entre los investigadores académicos y los profesores, pues ambos contribuyen con sus saberes y se respetan mutuamente buscando desmitificar la posición que los profesores ocupan en el proceso de investigación y no se sienten controlados por reglas organizadas por los académicos.

Se sabe que tomar la investigación como eje del trabajo del profesor significa romper con varias barreras, como ya fue mencionado a lo largo de este trabajo. Sin embargo, una vez más se destaca el punto de vista epistemológico y organizacional, desde que se consideren a los profesores como profesionales que piensan, que tienen autonomía para decidir, hacer y utilizar los conocimientos ya existentes de forma que se establezca una relación dialéctica en la producción de un nuevo conocimiento, que tenga como núcleo principal la escuela y el aprendizaje de los alumnos. Cabe recordar incluso que, cualquier tipo de investigación, **sea escolar o académica**, incluye en su operativización objetivos, evaluación, procesos metodológicos, sistematización y divulgación, que lógicamente están apoyados en criterios que de hecho están adecuados a las necesidades y desarrollo genuino de la investigación educacional, siendo así,

se cuenta con las aportaciones de BEILLEROT, (1991), DEMO, (1994), ZEICHNER, (1993) entre otros ya citados, sin embargo éstos hacen referencias específicas sobre: criterios, dimensiones y niveles de investigación que permitan a los profesores investigadores y en el día a día de los estudiantes y sus representaciones sobre ésta vencer las tensiones, rechazos y desconfianzas que existen en torno de las producciones desarrolladas en el interior de la escuela.

Considerando que el profesor al utilizar la investigación como eje de su trabajo no podrá dejar de hacerlo con criterios, pues éstos deben ser adecuados al contexto y especificidad que la misma exige, sin embargo tendrá condiciones para realizar un trabajo de calidad y amplitud social que tiene como objetivo la emancipación del educando y educador y rompe con la idea de que éstos no poseen capital cultural y técnico-científico para producir un trabajo de investigación de calidad y confiabilidad centrado epistemológicamente en principios que permitan profundizar las cuestiones de la enseñanza. Al respecto COCHRAN-SMITH y LYTLLE, (1993) citados por GERALDI, (2001, p. 224), afirma que: “La investigación hecha por los profesores es un importante y distintivo medio de conocer la enseñanza. Argumentan que los profesores son los únicos que están en situación privilegiada para suministrar una visión de dentro de la escuela”

Concordamos con las autoras, ya que es dentro de la escuela que surgen los problemas específicos de la enseñanza y del aprendizaje, donde profesores y alumnos son los personajes principales y juntos pueden buscar soluciones para dichos problemas sin tener que recurrir a alguien extraño a la escuela para hacerlo por ellos. Es evidente que los profesores tienen soporte

epistemológico, técnico-científico y contextual para realizar la investigación en su propia práctica, y así conquistar la calidad del proceso educativo

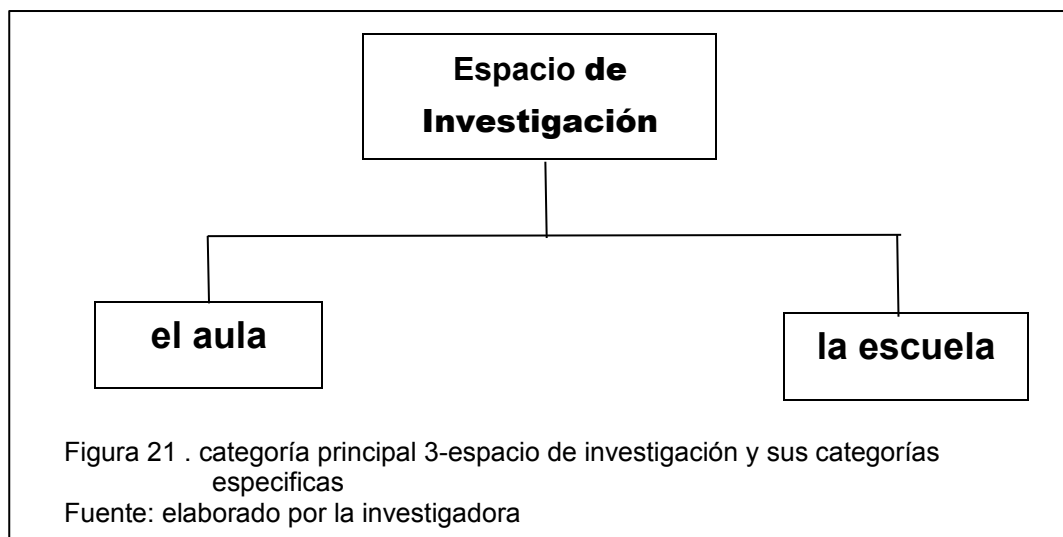
Sobre las concepciones de investigación de los coordinadores y directores, las mismas no son divergentes de las presentadas por los profesores y también explicitan diferentes puntos de vista, sobre investigación, como eje del trabajo docente, en el que se afirma una vez más que la investigación es indispensable para el trabajo del profesor y para la emancipación de la escuela como institución formadora, aunque se perciba una cierta timidez en la labor de los educadores dentro de la escuela, puesto que es una postura que no es convencional en la educación escolar completa, como permanente en la acción de enseñar y aprender de forma cuestionable. Cabe aquí destacar que la utilización de la investigación en la docencia, aun con las contribuciones de varios autores ya referenciados a lo largo de este trabajo como: (LÜDKE y otros. , 2001; André y otros. , 2001; COCHRAN-SMITH y LYTLE, 1999; ZEICHNER, 1998; BEILLEROT, 1991) todos ellos nos alertan para los desafíos de pensar y vivir esta práctica en la educación escolar completa, como también la elasticidad que el término investigación congrega sobre un conjunto de actividades que van desde la simple búsqueda de información, localización de textos, datos, hechos y otros eventos hasta la satisfacción metodológica utilizada para abrir caminos para nuevos descubrimientos científicos.

El último autor referido aclara algunos equívocos y también levanta cuestionamientos sobre lo que entendemos por investigación, la complejidad de la misma, y lo hace proponiendo criterios ya citados los cuales permiten que se trabaje con sensibilidad y flexibilidad de tal forma que se evite la banalización en la utilización de la investigación en cualquier nivel de enseñanza. Se acuerda

con el autor, ya que sus contribuciones sirven de orientación para la realización de la investigación con rigor y credibilidad.

### 5.2.3 Categoría Principal Espacio de Investigación

La categoría “Espacio de Investigación” es una categoría principal que incluye dos categorías específicas: el aula y la escuela.



En esta categoría analizamos como el profesor utiliza el aula y la escuela para realizar actividades de investigación en el proceso enseñanza aprendizaje.

#### 5.2.3.1 Categoría Especifica 1 – El aula como espacio de investigación

La investigación en el aula representa una estrategia que propone vínculos entre la enseñanza y la investigación, tornando a los profesores y alumnos compañeros en la búsqueda de conocimiento, conjugando teoría y práctica como aliados en el proceso docente educativo.

Esta categoría específica emergió de las respuestas de los profesores, alumnos, coordinadores pedagógicos y directores a los ítems de los cuestionarios y entrevistas relacionados a: la utilización del aula como espacio de investigación, medios, fuentes, técnicas e instrumentos de investigación usados en el aula,, posibilidad de trabajar el currículo en la perspectiva de la

investigación, la relación teoría práctica en el aula, la posibilidad de producción científica en la asignatura que se imparte.

Cuando preguntamos a los profesores y alumnos si el aula era utilizada como espacio de investigación, más de la mitad de ellos respondieron afirmativamente.

**Tabla 8**

**El aula como espacio de investigación.**

<b>Respuestas</b>	<b>Profesor</b>	<b>Alumno</b>
Sí	54	109
No	8	11
A veces	14	30
Total	76	150

Fuente: Datos de la investigación

Algunos profesores consideran que trabajar con los conocimientos previos que los alumnos poseen debe ser explorado y enriquecido con la investigación y así se manifiestan:

*Es importante que el profesor conozca a sus alumnos, lo que hacen fuera de la escuela, que conocimientos trae del nivel anterior para poder junto con él planificar, ejecutar y evaluar el tipo de investigación adecuado a su asignatura. Creo que esa es la mejor manera de trabajar en la escuela hoy en día (P 6).*

*Utilizo los conocimientos que los alumnos tienen de lo cotidiano para que se interesen en investigar como la asignatura está relacionada con lo que ya conocen y puedan descubrir cosas nuevas y fundamentadas científicamente (P 14).*

*Los alumnos poseen muchas informaciones que les sirven de base para iniciar una investigación vinculada a uno o varios temas del currículo(P 23).*

*Como el nuevo currículo es más flexible y mis clases ya no tienen que ser iguales a la de los otros profesores enseño mis alumnos a hacer fichas de los libros que hay en la biblioteca, de los míos o de otros que ellos encuentren relacionado con el tema que vamos a trabajar, así como utilizo los conocimientos que ya tienen (P 28)*

*Me gusta trabajar con investigación en el aula, lo que me exige mucha dedicación y estudio de estrategias para tener en cuenta lo que ellos saben y necesitan (P 30).*

Demo (2007) afirma, que el profesor debe ser un investigador que construye y reconstruye su proyecto pedagógico. Él debe producir o reconstruir textos científicos, elaborar o reelaborar el material didáctico, innovando siempre su práctica didáctica en el aula.

Esto significa que toda enseñanza con investigación que va a ser desarrollada por el profesor en el aula exige conocimientos y metodologías diferenciadas y adecuadas al contenido que será explorado en las diferentes asignaturas curriculares.

De acuerdo con TESCAROLO (2004, p.108) aprender es más que almacenar, memorizar y procesar datos e informaciones. Este autor considera que para aprender hay que investigar para desconstruir y después ser capaz de reconstruir una arquitectura conceptual y epistemológica realmente efectiva para poder entender lo que está aconteciendo en el mundo, con el objetivo de mejorar las condiciones de vida de la humanidad.

El trabajo con proyectos científicos es una de las actividades curriculares más utilizadas en la educación básica en Brasil desde los años 90, que generalmente culmina con una Feria de Ciencia, donde se exponen los trabajos producidos por los alumnos.

En este sentido, los coordinadores expresan que en el Liceo,

*Buena parte de los profesores desarrolla tareas de investigación con bastante competencia y compromiso. Utilizan fuentes y recursos variados y trabajan con la pedagogía de proyecto (C-1).*

Los profesores que respondieron que trabajan con proyectos científicos en sus aulas manifestaron lo siguiente:

*En mis clases trabajo mucho con proyecto científico porque amplía los conocimientos de los alumnos, aumenta su capacidad de observar, especular, formular y experimentar, deducir y llegar a conclusiones( P3). El trabajo con proyectos permite que el alumno comprenda mejor la materia (P 5)*

*Muchos alumnos ya participaron en proyectos científicos en la enseñanza fundamental y yo los aprovecho para incentivar a los demás a participar en proyectos científicos de Física ( P7).*

*Siempre trabajo con proyectos. La experiencia me ha mostrado los últimos años que los alumnos aprenden más haciendo, investigando ( P12).*

*Las clases que utilizan la investigación a través de los proyectos ayudan a crear hábitos de planificación, de investigación en la biblioteca, en la Internet, el alumno se interesa más en la asignatura, desarrolla habilidades que le servirán en su futuro (P 21).*

*Trabajar en el aula con investigación apoyado en proyectos es una forma de que el alumno logre nuevos conocimientos y mejores resultados en la asignatura (P 24).*

*Mis alumnos aprenden mucho más con los proyectos que con las clases tradicionales. Eso ya está comprobado en la escuela (P 26)*

*Siempre trabajo con investigación. Desde el primer día de clase, seleccionamos tres o cuatro temas del libro de Física, los alumnos leen un poco sobre cada uno de ellos y después escogen uno y ahí los oriento (P 29).*

Refiriéndose a la importancia del rol del profesor en el proyecto científico, MARTINS (2007, p. 85) plantea que este “deberá conducir el proyecto y procurar en su construcción resultados que puedan superar la metodología de las superficialidades”, o sea, los conceptos del senso común, profundizando mas el lado científico de la investigación. Por eso, el profesor debe ser antes de todo un investigador que diagnostica los conocimientos previos de los alumnos sobre el tema a ser investigado, respetando el contexto y la situación cultural donde están insertos, para poder adecuar los métodos al trabajo que será desarrollado.

Un pequeño número (P63, P64, P66, P68, P71, P72, P75 y P 76) de los investigados (todos del 3 nivel) afirmó no considerar el aula como espacio para desarrollar tal actividad, puesto que en su entendimiento esto sólo es posible en laboratorios propios de escuelas técnicas.

Los profesores que respondieron que “a veces” utilizan el aula como espacio de investigación alegan “falta de tiempo” como P1 y P8:

*Hay mucha materia para impartir y poco tiempo para hacer investigación, porque para que el alumno realmente investigue es necesario explicarle lo que debe hacer (P 1, P8).*

*A veces trabajamos con revistas científicas y otras publicaciones y entonces los divido en equipos para que analicen, comparen con lo que estudiaron y presenten sus conclusiones ( P 4).*

*Depende del tema que vamos a estudiar y si en la escuela hay material en la biblioteca (P 11).*

*No todas las clases tienen que ser con investigación. Hay momentos que los alumnos tienen que oír y copiar lo que dice el profesor. Además esa práctica de investigación todo el tiempo no siempre da el resultado esperado, hay que planificar bien (P 10).*

*La investigación en el aula es muy importante, pero no hay tiempo. Está el problema de preparar al estudiante para su ingreso a la educación superior (P 61).*



*A pesar de que yo sé que lo principal es la preparación para la universidad, algunas veces trabajamos con investigación, buscando en la Internet, clasificando materiales en la biblioteca, elaborando hipótesis, haciendo resúmenes que los ayudará en el futuro en los trabajos que tendrán que hacer en la universidad (P65)*

*En el tercer año tenemos poco tiempo para dedicarnos al trabajo con investigación, pues debemos dedicarnos a la preparación de los alumnos para el examen de admisión a la universidad (P 70).*

A pesar de que los profesores consideran importante utilizar el aula como espacio de investigación, la mayoría (61,8%) de los profesores manifestaron que se encuentran más o menos preparados para realizar este tipo de actividad como herramienta didáctica.

Encontramos contradicción entre esta respuesta y las respuestas a la preguntas 5 (formación inicial y formación investigadora) donde 93,4% de los encuestados respondió que el currículo de la formación inicial contempló totalmente o en parte la investigación pedagógica, lo que nos lleva a que el 92,10% tiene formación en Licenciatura es decir, formación de profesor (pregunta 2) y a la pregunta 6 (utilización del aula como espacio de investigación), donde la mayoría expone que utiliza el aula como espacio de investigación.

Estas divergencias encontradas en las respuestas de los profesores al cuestionario nos llevaron a realizar un encuentro informal con algunos de los que estaban más o menos preparados, descubriendo que el nivel de preparación según los entrevistados se debe a aspectos externos al profesor:

- su realidad y condiciones de trabajo en la enseñanza media
- se hace difícil ejercitar sus competencias académicas

- es necesario mayor apoyo estructural y técnico,

Los profesores investigados ya poseen un número de años considerables en el ejercicio de la docencia y por eso su formación no tiene la amplitud hoy requerida para actuar en un contexto de cambios e incertidumbres. Siendo así, se necesita que estos profesores tengan una actualización permanente en las actividades de enseñar, aprender y estudiar, y tengan como eje la contextualización, la relación teoría-práctica, la investigación de forma articulada con los procesos educativos, sociales y pedagógicos, todo esto fortalece el compromiso con el desarrollo y el avance en el campo de la educación y de la enseñanza.

De esta manera, se percibe que es necesario un cambio en las políticas de formación de profesores, así como en las propuestas de formación continua, de tal forma que se elimine la dicotomía entre ellas, o sea, es necesario articularlas en el sentido de promover el desarrollo profesional del profesor, teniendo la investigación como principio no sólo de su formación, sino también de su acción, donde teoría y práctica hagan parte del mismo proceso y estén volcadas para la profesionalidad docente.

Se sabe de la complejidad de la profesionalización docente y de los problemas que giran en torno de ésta, que son de naturaleza histórica, política y social y de la especificidad de su naturaleza, constituida de diferentes saberes que deben ser configurados en los procesos de formación y en la práctica profesional docente. Al respecto TARDIF, (1999) afirma que los saberes de los profesores son “temporales, plurales y compuestos, personalizados, traen las marcas del humano”; GAUTHIER, (1998 p. 29) “saberes disciplinares curriculares, de las ciencias de la educación, de la tradición pedagógica, experienciales y de la acción pedagógica”.

Estos conjuntos de saberes deben orientar los procesos formativos y realizarse en la práctica docente. Considerando toda esta amplitud y complejidad del trabajo docente, incluso aquellos profesionales que ya se encuentran hace mucho tiempo en el ejercicio de la docencia, pueden perfectamente innovar su labor profesional, teniendo la investigación como componente indispensable, retirarlo de la condición de simple ejecutor para ejercer activamente la responsabilidad de proponer cuestiones serias al respecto de su propia labor.

Entre los medios mas utilizados como fuentes de investigación los profesores y alumnos colocaron principalmente la biblioteca y la Internet (Tabla 9)

<b>Tabla 9</b>		
<b>FUENTES DE INVESTIGACIÓN UTILIZADAS POR PROFESORES Y ALUMNOS</b>		
<b>Fuente</b>	<b>Profesor</b>	<b>Alumno</b>
Biblioteca	35	81
Internet	23	47
Investigación de campo	7	10
experimentos	6	7
excursiones	5	5
Total	76	150

Fuente: Elaborado por la investigadora

Entre los medios más utilizados como fuente de investigación , los profesores y los alumnos destacaron **la biblioteca** y justificaron su prioridad en función de la variedad de informaciones que la misma posibilita a través de su acervo de conocimientos, libros, revistas, compendios, periódicos de carácter científico, literarios y tecnológicos, además de ser accesible a todos los alumnos.

La biblioteca ocupa un lugar importante en el proceso docente educativo, por lo que aparece en los los Parámetros Curriculares Nacionales (1997) como :

[...] un lugar de aprendizaje permanente, un centro de documentación donde se encuentran informaciones que responderán los cuestionamientos promovidos dentro de las diversas áreas curriculares. Y también como un estoque de conocimientos importantes para que los alumnos aprendan permanentemente, y en ese sentido, su organización precisa ser entendida y los alumnos deben estar informados de los procedimientos normalmente utilizados en su ámbito: préstamo, organización de materiales, selección y uso de fuentes diversas de información. Por esta razón es que los diversos papeles de la biblioteca deberán ser representados de forma participativa en la formación de niños y jóvenes, en una perspectiva constructivista y cuestionadora. Depende de la escuela propiciar los recursos que irán concretizar esa visión de biblioteca que, ciertamente, tiene importante contribución a ofrecer en el esfuerzo de formar el ciudadano del siglo XXI.

La segunda fuente de investigación más utilizada fue la **red de Internet**, considerando que aún no es accesible a todos los alumnos, pero la escuela en la cual trabajan permite que se haga uso de esta tecnología como fuente de investigación. La **tercera** fuente más utilizada por los profesores fue **la investigación de campo y los experimentos**. Justificaron que realizan “clases de campo” y hacen excursiones con el objetivo de estudio e investigación. Destacaron también que realizan exposiciones científico-culturales y que para esto es necesario trabajar con algunos experimentos.

Rocha y Brito (2007) realizaron un estudio en el estado de Paraná con profesores de un colegio particular que analiza las concepciones de investigación que están presentes en el trabajo de los profesores cuando proponen actividades utilizando Internet como fuente de información. Este estudio también buscó comprender los motivos que llevan a algunos profesores a manifestar una visión reduccionista de investigación, tomada como simple copia, síntesis, reproducción o repaso de contenido sin que se reflexione de forma crítica sobre su real importancia en la práctica docente. La investigación mostró que a pesar de todos reconocer la importancia de la investigación en el proceso educativo, los testimonios obtenidos revelaron puntos incoherentes entre el concepto de investigación y las prácticas reflejadas en sus acciones

docentes y que la transformación sobre la concepción de investigación es fundamental para que los sujetos consigan explorar mejor cualquier recurso tecnológico en la práctica educativa.

Como vimos, los profesores y alumnos cuando justifican la utilización de Internet no mencionan como es orientado ese trabajo, ni como es realizado, por lo que surge la duda de si esa utilización es un modismo vinculado al escenario de la innovación tecnológica para lo cual los profesores no han sido capacitados o si está relacionado con lo que expresan algunos profesores:

*Limitaciones impuestas por la burocracia estatal (P 13)*

*Existen los recursos tecnológicos, pero no son bien utilizados por falta de monitores ( P25)*

*La utilización de las tecnologías por los profesores es limitada, necesitando técnicos para hacerlos funcionar( P34)*

*Carencia de conocimiento en el área de las tecnologías, la cantidad de recursos es insuficiente para atender la demanda( P 36).*

*Los recursos humanos necesitan especialización y actualización para utilizar adecuadamente los recursos tecnológicos ( P41)*

*Resistencia de algunos profesores con relación a la utilización de las tecnologías (P52)*

De las intervenciones de P13, P25, P34, P36, P41 y P52 se infiere que los profesores admiten que la falta de preparación perjudica la utilización del ambiente informatizado en la educación, buscando justificación en la carencia de personal técnico especializado. Sin embargo, es necesario destacar que la orientación de las actividades durante la permanencia del alumno en el laboratorio de informática es responsabilidad exclusiva del profesor.

Por las colocaciones de los profesores se percibe que éstos demuestran interés por las actividades de investigación, pero no podemos afirmar que establecen una relación estrecha entre la utilización de las fuentes más utilizadas y la práctica pedagógica.

En lo que se refiere a las técnicas e instrumentos más utilizados en las actividades de investigación tanto los profesores como los alumnos señalaron con mayor incidencia **los cuestionarios** en el trabajo pedagógico.

Consideramos que, en el caso de los profesores, la utilización del cuestionario como instrumento de investigación, no es mas que la reproducción de los conocimientos adquiridos en su formación inicial que está directamente vinculada con el enfoque positivista en las ciencias sociales y la poca preparación investigadora de los profesores que imparten las diferentes asignaturas del currículo en los cursos de formación de profesores.

La mayoría (68) de los profesores consideran que se puede trabajar el currículo en la perspectiva de la investigación de diferentes formas:

*Utilizar la pedagogía de proyectos (P4  
p7,P8,P10,P27,P30,P31,P33,P40,P42,P52,P53,P69,P71)*

*Aliar teoría a la práctica  
( P2,P7,P13,P17,P23,P46,P51,P65)*

*Adaptar, crear y utilizar nuevas tecnologías (P3,  
P9,P55,P61,P73,P75,P76)*

Aquí fueron destacadas las elocuciones de mayor incidencia. Para intentar establecer una reflexión sobre los posicionamientos de los sujetos investigados es necesario que se haga una referencia a la concepción de currículo que está en la Ley 9394/96 en su artículo 36, que dispone sobre el currículo de la Enseñanza Media, estableciendo directrices en lo que se refiere al

conocimiento y a los significados de las Ciencias, Letras y Artes, procesos históricos de transformación de la sociedad, establecido en el mismo artículo 1º:

Los contenidos, las metodologías y las formas de evaluación serán organizados de tal forma que al final de la enseñanza secundaria el educando demuestre:

I - Dominio de los principios científicos y tecnológicos que presiden la producción moderna;

I I- Conocimiento de las formas contemporáneas de lenguaje.

Reflexionando sobre lo expuesto anteriormente, se percibe que el concepto sobre currículo preconizado por la legislación es abierto y entendido como un proceso y no como un producto, ya que al estructurarse como propuesta sistematizada pasa por la interpretación de los sujetos que en la práctica deliberan y negocian la aplicabilidad de éste, estableciendo una interactividad entre lo instituido, las intenciones y la realidad, o sea, algo en construcción, proceso de investigación constante. Al respecto STENHOUSE, (1984, p. 29) afirma: “el currículo es una tentativa de comunicar los principios y aspectos esenciales de un propósito educativo, de tal manera que permanezca abierto a una discusión crítica y pueda ser efectivamente realizado”.

Las afirmaciones de los profesores investigados apuntan para este concepto sobre currículo, en el que es posible percibir que ellos buscan dialogar con las diferentes posibilidades de materializar el currículo en el día a día de la escuela de forma dinámica.

Cabe incluso destacar que las directrices curriculares de la Enseñanza Media determinan que las escuelas deberán organizar sus currículos de modo que los contenidos no sean un fin en sí mismo, sino elementos básicos para desarrollar competencias cognitivas y sociales, que sólo es posible con la utilización de metodologías diversificadas que estimulen al educando a la reconstrucción y construcción de conocimientos movidos por una postura

investigadora que ejercite la creatividad, la curiosidad, el espíritu inventivo y promueva la autonomía intelectual y el pensamiento crítico del alumno

La organización del currículo de la Enseñanza Media está centrada en principios y fundamentos que garanticen al educando el desarrollo de las capacidades de continuar aprendiendo y construir su identidad en una perspectiva contextual y global. En esta línea de pensamiento la Resolución n° 3 de 1998 Art. 6° establece: *“los principios pedagógicos de la identidad, diversidad y autonomía de la interdisciplinaridad y de la contextualización adoptados como estructuradores de los currículos de la Enseñanza Media”*.

Los principios pedagógicos establecidos para la estructuración del currículo una vez más sostienen las diferentes posibilidades de trabajar el currículo en la perspectiva de la investigación, puesto que la visión de conocimiento es abierta y busca establecer relaciones entre las situaciones de aprendizaje y los diferentes contextos, propiciando al alumno desarrollar las capacidades de observar, relacionar y utilizar las diferentes teorías en varios lenguajes, en situaciones prácticas, donde el aprender a aprender, el saber pensar son indispensables para dar significado a lo aprendido y captar significados del mundo y sobre el mundo de forma fundamentada y crítica.

El currículo organizado en esta perspectiva mantendrá un diálogo con otros campos del conocimiento, lo que permite cuestionar, complementar, reafirmar y ampliar conceptos, ideas y metodologías tornando posibles las varias formas de conocer, comprender e intervenir en la realidad de forma integrada, lo que nos reporta para la utilización de la interdisciplinaridad como proceso de integración que traspasa la organización disciplinar del currículo y busca solucionar problemas de orden colectivo en el interior de la escuela y en la realización del proceso enseñanza aprendizaje, pues la problematización es el



camino para cualquier tema de estudio, siendo así, trabajar el currículo en la perspectiva interdisciplinar supone pasos como:

Definir el problema, determinar los conocimientos necesarios, desarrollar un marco integrador y las cuestiones a ser investigadas; Especificar los estudios que deben ser emprendidos; Reunir todos los conocimientos actuales y buscar nuevas informaciones; Resolver los conflictos entre las asignaturas implicadas, trabajar con un vocabulario común y en equipo; Construir y mantener la comunicación a través de técnicas integradoras; Comparar todas las contribuciones y evaluar su adecuación; Integrar los datos obtenidos; Ratificar o no la solución o respuesta ofrecida; Decidir sobre el futuro de la tarea, así como sobre el equipo de trabajo KLEIN,(1990) citado por SANTOMÉ, (1998, p. 65).

Los pasos propuestos por el autor para la realización de la interdisciplinariedad representan un soporte sistemático expreso por los principios pedagógicos para la preparación del currículo de la enseñanza secundaria, pues disponen actividades amplias que fundamentarán la construcción de la identidad y autonomía del educando de forma contextualizada y global.

Al analizar la pregunta, **¿Como trabaja usted la relación teoría-práctica en su asignatura?**, las respuestas de los profesores fueron agrupadas por similitud como se muestra en el cuadro 18

<b>¿Como trabaja usted la relación teoría- práctica en su asignatura?</b>	
Argumentación	Nº de prof
<i>Presentando conceptos, teorías, hechos históricos aliados a las técnicas de la labor científica;</i>	3
<i>Actividades de investigación en libros, seminarios, debates, informes y exposiciones;</i>	8
<i>Comparando hechos y relacionando pasado y presente;</i>	5
<i>Relacionando contenidos con hechos actuales;</i>	4
<i>Aproximando contenidos a la realidad del alumno;</i>	5
<i>Diálogo e investigaciones de campo, producción textual y lectura a través de clases prácticas;</i>	4
<i>Situaciones problemas en forma de ejercicio e investigación;</i>	3
<i>Observación de hechos y de experimentos contextualizados;</i>	3
<i>Utilización de laboratorios específicos para colocar en práctica las teorías;</i>	5

<i>Explorando materiales y recursos en aula de clase;</i>	5
<i>Haciendo al alumno vivir la teoría a través de experimentos;</i>	4
<i>Interactuando con el alumno el perfeccionamiento de la práctica;</i>	5
<i>A través de la contextualización e interdisciplinaridad;</i>	4
<i>A través de producciones individuales y colectivas sobre diferentes temas de estudio;</i>	3
<i>Participación activa de los alumnos para la creación o recreación libre;</i>	3
<i>Priorizando la práctica sin perder de vista la teoría;</i>	3
<i>Explorando conceptos en discusión crítica;</i>	1
<i>Utilización simultánea de la teoría en la práctica;</i>	1
<i>Clases prácticas de laboratorio;</i>	3
<i>Mostrando siempre la relación de los contenidos con la vida para perfeccionar los conocimientos;</i>	3
<i>A través de la resolución de problemas prácticos utilizando la investigación.</i>	1
<b>Total</b>	<b>76</b>

Cuadro 18. Relación teoría práctica en la asignatura  
Fuente: Datos de la investigación

Considerando que aquí fueron seleccionadas las representaciones más significativas de los profesores por área de conocimiento, algunas afirmaciones son bien específicas y demuestran cómo estos sujetos buscan materializar sus concepciones al respecto de esta categoría en su trabajo en aula de clase.

Los dos directores del Liceo Maranhense y los coordinadores pedagógicos C3 y C4 coinciden en afirmar que en esa institución, los profesores realizan actividades de investigación en el aula,

*Las actividades desarrolladas por los profesores presentan un carácter investigador, en la medida que buscan realizar actividades teórico-prácticas en sus asignaturas (D1)*

*Las actividades de investigación de los profesores son presentada a través de trabajos prácticos producidos en las diferentes asignaturas y*

*presentadas en forma de exposiciones abiertas a la comunidad escolar en general (D2I).*

*Las actividades desarrolladas por los profesores presentan carácter investigador, pues trabajan con recursos y materiales variados buscando siempre establecer la relación teoría-práctica entre lo enseñado y lo vivido (C3).*

*Las actividades de investigación están presentes en los trabajos de los profesores y se manifiestan en forma de excursiones, experimentos, exposiciones y ferias culturales (C4)*

El planteamiento de C2 muestra que todavía existen profesores en la enseñanza media que no dominan los principios educativos propuestos en los diferentes instrumentos legales de la educación básica brasileña.

*Algunos profesores no tienen la preocupación de desarrollar tareas de investigación relacionada con su contenido de enseñanza, aunque sepan de su importancia. Ellos afirman que no es una exigencia institucional de ese nivel de enseñanza (C2).*

Delante de lo expuesto, es necesario reflexionar sobre las tendencias que han influenciado las prácticas de formación de profesores que según CANDAU, (1988, p. 52) son: “visión dicotómica y visión de unidad”. En esta perspectiva la práctica de formación ha sufrido alternaciones, a veces enfocando la teoría y a veces enfocando la práctica.

Centrándose en el eje teórico, el énfasis se da en la adquisición de los fundamentos teóricos como conjunto de verdades absolutas sin la preocupación de correlacionarlas con la realidad social, teniendo en vista suministrar elementos para intervención en la práctica educativa. En esta perspectiva la formación enfatiza las asignaturas teóricas y minimiza las asignaturas llamadas instrumentales o prácticas que normalmente son impartidas al final de los

cursos, por considerar que es en este momento que se hace la aplicación de los conocimientos teóricos, y una vez más se confirma la racionalidad técnica, donde el profesor aplica con rigor las reglas que derivan del conocimiento científico y técnico. No se puede también dejar de abordar la tendencia en la formación práctica del educador que da énfasis en las asignaturas instrumentales y minimiza la labor pedagógica de las teorías.

En este concepto de unidad entre teoría y práctica es indispensable que se trabaje simultáneamente ambas como núcleo articulador de cualquier proceso de producción de conocimiento y de formación del educador. Lo que torna esta relación indisoluble, distinta y dialéctica, al respecto GARCIA, (1975, p. 128) afirma: “la relación dialéctica teoría-práctica es una relación progresiva que implica en evolución desde el movimiento en el que la teoría influye sobre la práctica modificándola y en la medida en la que la práctica suministra subsidios para teorías que pueden transformar una dada situación”.

Se defiende la tendencia de unidad entre teoría y práctica, como ejes articuladores de la formación del educador, sin establecerse lugar o momento privilegiado para cada una de ellas, pero la relación dialéctica deberá traspasar todo el proceso de formación, sea inicial o continuada, o sea el movimiento integrador con la realidad práctica, donde actúa o estudia dicho educador, permitiendo emerger problemas y cuestiones que serán enfrentados con base en un cuerpo de conocimientos teóricos concomitantes y articulados.

Analizando las elocuciones de D1, D2, C3 y C4 se percibe que todos demuestran la preocupación en establecer aproximaciones que incluyen los problemas reales y las experiencias que envuelven una intencionalidad de producción de conocimientos donde teoría y práctica son momentos distintos, pero interdependientes, o sea, actividad teórico-práctica que se subvencionan en

la construcción de nuevos ideales. Siendo así, se rompe con la idea dicotómica que separa el conocimiento y lo trata de forma estática, puesto que el mismo es dinámico y se articula en la acción práctica y reflexión teórica. Al respecto AZZI, (1996, p.4) dice que “Comprender la práctica es concebirla en su unidad con la teoría, concibiéndolas en su relación de autonomía y dependencia”.

Retomando las posiciones de los profesores sobre la relación teoría-práctica en su trabajo en aula de clase, se puede percibir que ellos toman preocupaciones cuando explican esta relación y destacan siempre la búsqueda de unidad entre lo pensado y lo realizado, a pesar de que en algunas afirmaciones se destaquen más las tendencias de priorización de la teoría en detrimento de la práctica. Llevando en consideración que estos sujetos recibieron una formación académica ya hace varios años, es comprensible que presenten tales concepciones, así también, el contingente de profesores que presenta una concepción de unidad entre teoría y práctica en su labor pedagógica es bastante significativo, así pues, se presupone que estos profesores tienen claro lo que deben saber, ser, pensar y hacer, mostrando la conciencia de una acción crítica y creadora en el desempeño de sus funciones docentes.

Es importante destacar las asignaturas que los alumnos entrevistados consideran que orientan hacia la investigación. Esa fue una pregunta del cuestionario que nos permitió conocer cuáles son realmente las asignaturas y por ende los profesores que utilizan en sus clases la investigación como instrumento didáctico con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza.

**Tabla 10**

**Asignaturas que mas orientan hacia la investigación**

<b>Asignaturas</b>	<b>Cantidad</b>
Biología	31
Geografía	17
Historia	16
Portugués	15
Sociología	15
Física	13
Química	11
Matemática	7
Artes	7
Filosofía	7
Inglés	6
Educación Física	5
<b>Total</b>	<b>150</b>

Fuente: Datos de la investigación

Los alumnos mencionaron que las asignaturas que los orientaban más hacia la investigación eran por orden de prioridad: **Biología, Geografía, Historia, Portugués y Sociología**. Las respuestas de los alumnos nos permiten realizar consideraciones de orden metodológico, pues las asignaturas que fueron mas destacadas son de las áreas del conocimiento natural y social, siendo que las primeras ya poseen en su contenido indicadores de investigación, lo que no ocurre con las del área social que tradicionalmente por su condición teórica de enseñanza son menos trabajadas como punto de partida de investigación. En este caso, el estudio nos mostró que algunos de los profesores de las ciencias sociales están utilizando la metodología de la investigación en sus aulas. Consideramos que la postura metodológica asumida por el profesor influye en la orientación de los alumnos hacia actividades de investigación.

El aula es un espacio multidimensional que congrega diferentes realidades y en este lugar se manifiestan aspectos positivos, negativos formales e informales,

traspasando el entendimiento estructural y lineal de dicho espacio, pues los encuentros que en él se realizan permiten estudiar, problematizar, encontrar caminos para resolver situaciones y problemas de la vida real que representan siempre el movimiento interno y externo de un grupo específico que trabaja en el sentido de desarrollar, producir y enriquecer el conocimiento y la ciencia.

Al respecto MASETTO, (1992, p. 71) afirma lo siguiente:

El aula es el espacio que permite, favorece y estimula la presencia, la discusión, el estudio, la investigación, el debate y el enfrentamiento de todo lo que constituye el ser, la existencia, las evoluciones, las transformaciones, el dinamismo y la fuerza del mundo, del hombre, de los grupos humanos, de la sociedad existiendo en una realidad localizada geográficamente y temporalmente, participando de un proceso histórico en movimiento.

En este concepto amplio sobre el aula es posible integrar la investigación en el día a día del profesor de educación básica y evitar que el proceso enseñanza-aprendizaje continúe siendo un repaso de informaciones y reproducción de conocimientos, rompiendo con la idea de que los profesores son ejecutores de tareas pensadas por otros o simplemente preocupados con la mejor manera de transmitir un determinado conocimiento.

### **5.2.3.2 Categoría Específica 2 - Escuela como espacio de Investigación**

La escuela es el espacio social que tiene como función específica posibilitar al alumno la apropiación de conocimientos científicos, filosóficos, matemáticos entre otros, sistematizados a lo largo de la historia de la humanidad, así como propiciar y estimular el desarrollo de habilidades y competencias para la producción de un nuevo saber, que puedan ayudarlo a comprender las relaciones, como requisito de su proceso de formación.

La pregunta relacionada a la preparación del Liceo Maranhense para atender a las exigencias de la era de la revolución tecnológica fue respondida por todos los sujetos de la investigación (Tabla 11 ).

La escuela es un espacio propicio para las actividades de investigación, considerando que la escuela es la institución que tiene como función social la sistematización y producción de los saberes que circulan en el contexto social considerando los diferentes niveles de complejidad.

**Tabla 11**

**La escuela como espacio de investigación en la era tecnológica**

<b>Respuestas</b>	<b>Profesor</b>	<b>Alumno</b>
si	25	109
no	14	11
En parte	37	30
<b>Total</b>	<b>76</b>	<b>150</b>

Fuente: Datos de la investigación

La mayoría de los alumnos comprenden la escuela como espacio de investigación, pues la misma posee infraestructura adecuada, laboratorios de Informática, biblioteca, sala de video, laboratorios de Ciencias Exactas y Naturales , además de su cuerpo docente y técnico-pedagógico.

El 48,7% de los profesores afirma que la escuela atiende a estas exigencias en parte, pues existen obstáculos como:

*Limitaciones impuestas por la burocracia estatal (P 13)*

*Existen los recursos tecnológicos, pero no son bien utilizados por falta de monitores( P25)*

*La utilización de las tecnologías por los profesores es limitada, necesitando técnicos para hacerlos funcionar( P34)*

*Los recursos humanos necesitan especialización y actualización para utilizar adecuadamente los recursos tecnológicos ( P41)*

*Resistencia de algunos profesores con relación a la utilización de las tecnologías (P52)*

*Carencia de conocimiento en el área de las tecnologías, la cantidad de recursos es insuficiente para atender la demanda( P 36).*



Analizando los obstáculos presentados por los profesores, se percibe su preocupación con relación al papel de la escuela en una sociedad que está viviendo la vertiginosa velocidad de las informaciones y de los conocimientos. El punto principal presentado por ellos, fue directamente el uso de las herramientas como instrumentos tecnológicos, esto fue enfatizado considerando la necesidad urgente de preparación de recursos humanos para el manejo de los instrumentos tecnológicos existentes en la escuela. Cabe aquí destacar que la institución escolar no ha acompañado los cambios exigidos por la sociedad dominada por la revolución de la información y tecnológica, pues aún continúa dejándose de lado una de sus principales funciones que es la de formar al hombre con una visión crítica capaz de participar de forma consciente de su grupo y del espacio social que ocupa.

Para los coordinadores y directores la escuela “es y necesita ser” un espacio de investigación. En sus declaraciones enfatizan la preparación del Liceo Maranhense para ofrecer una enseñanza de calidad.

*La escuela posee varias fuentes y medios para desarrollar actividades de investigación como: biblioteca, revistas periódicos, laboratorio de informática (C1)*

*La escuela que gerencia ya trabaja en la perspectiva de las tecnologías digitales y convencionales, y posee una biblioteca con un acervo de conocimiento de las diferentes áreas del currículo (D1).*

*Las fuentes de investigación y los medios que la escuela posee son suficientes para que se realice un trabajo de calidad. (D2)*

Ellos afirman que han incentivado alumnos y profesores a desarrollar actividades de investigación, pues la consideran estrategia para mejorar el

aprendizaje de los alumnos y la calidad del trabajo de los profesores, aunque manifiestan su preocupación con la falta de preparación digital de los profesores.

*La escuela posee recursos y fuentes de investigación convencionales y también recursos y fuentes digitales sin embargo los recursos mas utilizados son los convencionales (C4).*

*La escuela tiene internet, biblioteca, periódicos variados, pero poca preparación de los profesores para trabajar efectivamente esos materiales (C2).*

La biblioteca es un espacio muy importante en el proceso de enseñanza aprendizaje pues además de su disponibilidad de las informaciones contenidas en las fuentes de investigación (periódicos, revistas, enciclopedias, diccionarios, etc.) debe capacitar al alumno de forma tal que este pueda reconocer y tocar las fuentes de investigación y concienciarlo sobre la importancia de la lectura para que comprenda y sintetice las informaciones que hay allí. Este es un trabajo que debe ser realizado conjuntamente con el profesor.

Los coordinadores y directores afirmaron también que han utilizado las reuniones de estudio, charlas individuales y colectivas, estudio de temas transversales para este fin y también como forma de integrar las diferentes disciplinas.

Las respuestas de alumnos, coordinadores y directores convergen en relación al Liceo como espacio de investigación, considerando la infraestructura y los recursos materiales,

En una sociedad mediatizada por las nuevas tecnologías de las informaciones y del conocimiento, los entrevistados afirmaron que son conscientes de esta realidad, pero también demostraron preocupación con

respecto a cómo la escuela deberá mediar tal problemática y cumplir su función de transformar el gran volumen de información en conocimiento para que sea útil a todos y también puedan contribuir para que profesores y alumnos sean usuarios críticos de estas herramientas que en la mayoría de las escuelas aún no están disponibles para todos.

El papel de la escuela en esta sociedad tecnológica es insustituible, pues cabe a ésta el proceso de mediación entre las informaciones y la producción de conocimientos, puesto que el acumulo de informaciones producidas por las nuevas tecnologías de la comunicación no representan sinónimo de producción de conocimiento y de nuevos saberes, siendo necesario un filtro para que se haga investigación, análisis e interpretación crítica de éstas, con el objetivo de utilizarlas como instrumento y camino en la producción de un nuevo conocimiento. Siendo así, la escuela debe ser el local que propicia y suministra formación cultural y científica en diferentes lenguajes. Al respecto, MARES, GUÍA (1995, p. 24) afirma que:

La escuela debe ser un espacio de reflexión y análisis. Es ésta que enseñará al alumno a "leer" la información, o ayudarlo a transformar la información en conocimiento, "leer" críticamente los medios de comunicación, analizar la realidad y a utilizar la tecnología en favor del hombre.

La escuela en la perspectiva antes mencionada tendrá el gran desafío de promover el acceso y la democratización de las nuevas tecnologías para todos, además de considerar fundamental el proceso de formación de profesores, sea inicial o continua, para que tengan condiciones de lidiar críticamente con las tecnologías contemporáneas, asumiendo una postura de inquietud, cuestionamiento e investigación, sabiendo evaluar posiciones de aislamiento, alienación, deslumbramiento e indiferencia que las mismas pueden causar, o sea, que los profesores no sean apenas usuarios ingenuos de dichas

tecnologías, sino profesionales conscientes y críticos que sepan utilizarlas de acuerdo con las posibilidades y la realidad en la cual actúan, orientando y validando la construcción colectiva de diferentes saberes.

En ese sentido, la escuela solamente podrá atender las exigencias de la época actual y tener éxito si cuenta con alumnos y profesores comprometidos y satisfecho con el desarrollo de sus actividades, incluyendo las investigativas.

**Tabla 12**

**Compromiso y satisfacción personal y profesional**

<b>Nivel de compromiso y satisfacción personal y profesional</b>	<b>frecuencia</b>
Comprometido y satisfecho	25
Comprometido y poco satisfecho	37
Poco comprometido e insatisfecho	14
<b>Total</b>	<b>76</b>

Fuente: Datos de la investigación

Respecto al nivel de compromiso y satisfacción personal y profesional en la realización de las tareas de enseñanza 37 profesores respondieron que se encuentran comprometidos y poco satisfechos.

Pensar sobre compromiso y satisfacción personal y profesional de los profesores de la educación básica nos remite al artículo 67 de la ley 9394/96 que trata de la valorización de los profesionales de la educación y destaca en los incisos II, III, IV y V lo siguiente:

- II-Perfeccionamiento profesional, continuo, incluso con licenciamiento, período remunerado para este fin;
- III-Piso salarial profesional;
- IV-Progresión funcional basada en la titulación o habilitación y en la evaluación de desempeño;
- V-Período reservado a estudios, planificación y evaluación, incluido en la carga horaria de trabajo;
- VI-Condiciones adecuadas de trabajo ( LDB 9394/96, art. 36, p. ).

A pesar de las garantías legales sobre la valorización de los profesionales de la educación, los indicadores antes mencionados no son usados en la práctica, puesto que las condiciones de trabajo de los profesores en la escuela son precarias, principalmente en lo que se refiere a un gran número de alumnos en las aulas, bajos salarios y ausencia de incentivos para continuar estudiando. Siendo así, se justifica la insatisfacción de estos profesionales en el ejercicio de la docencia. Sin embargo, reafirman el compromiso de desarrollar de forma calificada sus funciones, pues creen en las posibilidades de cambios en las políticas institucionales, en la escuela y en su potencial innovador en el interior del aula de clase

Hay que considerar que estos profesionales, además de una formación inicial sólida, necesitan un proceso de formación continua que venga a atender sus necesidades institucionales. Al respecto NÓVOA, (1992, p.15) presenta tres ejes indispensables que son:

“Desarrollo personal, que se refiere a los procesos de producción de la vida del profesor;  
Desarrollo profesional que se refiere a los aspectos de la profesionalización docente;  
Desarrollo organizacional, que se refiere a los aspectos volcados para producir cambios en la vida de la escuela”.

Los ejes destacados contemplan de forma amplia al profesor como persona singular, el cual no puede ser separado de su parte profesional, y que si es considerado en la perspectiva antes mencionada, enfrentará las incertidumbres, los dilemas y los conflictos de la profesión docente auxiliado por el trabajo colectivo entre sus pares y las instituciones educacionales en las que se construye, se comparte y se socializa los diferentes saberes.

Los directores y los coordinadores se manifestaron al respecto de los “profesores como profesionales investigadores” afirmando que todos tienen

condiciones de realizar su trabajo teniendo la investigación como principio, sin embargo destacan que solamente una pequeña parte de éstos consiguen realmente desarrollar la citada actividad de forma competente y comprometida con la mejoría de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

*Todos los profesores están académicamente preparados para utilizar la investigación como estrategia de trabajo, sin embargo la gran mayoría no desarrolla su contenido de enseñanza en esa perspectiva (C-4).*

Destacaron incluso que un número bien considerable de profesores presentan dificultades para encaminar y ejecutar las actividades de investigación en función de la falta de una buena preparación en su formación inicial y también en función del tiempo que disponen para realizarlas, además no poseen apoyo financiero que garantice a estos docentes mayor dedicación en las actividades escolares centradas en la investigación.

*Son profesionales comprometidos con su trabajo, pero demuestran insatisfacción en lo que se refiere a las condiciones financieras y al tiempo que le es concedido para realizar sus tareas (C-3)*

Es necesario destacar que una vez más es señalada la dificultad de utilización de la investigación en la escuela de enseñanza media , no por falta de preparación profesional, sino en función “del tiempo” y de los bajos salarios que los profesores reciben, pero aquí se percibe también que coordinadores y directores, incluso admitiendo el entrelazamiento indispensable de la investigación con la práctica y en la práctica docente, dejan claro la clásica concepción de que esta actividad debe tener un “tiempo y espacio” que no incluya el aula y tampoco la enseñanza y sus problemas como punto de partida y

de llegada para realización de la misma en la enseñanza media como condición para la elevación de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

En esta concepción, recordamos una vez más los niveles de investigación propuestos por DEMO, (1994) ya citados, los cuales se encajan muy bien para que la escuela, gestores, coordinadores, profesores y alumnos puedan vivenciar una nueva propuesta de actuación pedagógica, donde sea posible avanzar en la producción del conocimiento e innovar la práctica pedagógica sabiendo que docencia e investigación se entrelazan, FREIRE, (1992 p.192) colabora una vez más afirmando:

Toda docencia implica investigación y toda investigación verdadera implica docencia. No hay docencia verdadera en cuyo proceso no se encuentre la investigación como pregunta, como indagación, curiosidad, creatividad, así como no hay investigación cuyo andamio necesariamente no se aprenda porque se conoce y no se enseñe porque se conoce y no se enseñe porque se aprende.

La docencia en la perspectiva antes mencionada, es como un proceso complejo y multidimensional entrelazada con la investigación, y siendo así, traspasa la simple transmisión de contenidos y asume una postura de búsqueda constante para construir y reconstruir conocimientos donde aprender y enseñar son procesos interdependientes, no obedecen a una jerarquía externa, sino que manifiestan en la acción participativa.

Pensar en los profesores como profesionales investigadores (capaces de utilizar diariamente la investigación en sus aulas) también incluye la orientación de actividades de naturaleza investigadora en sus actividades docentes. Al respecto, directores y coordinadores se manifestaron afirmando que:

*“buena parte de los profesores lo hacen sin presentar dificultades, sin embargo sostienen que éstos no poseen esta cultura de enseñar a través de la investigación, y también no es una exigencia institucional”(C2).*

Estos posicionamientos nuevamente nos remiten a la concepción de que buen profesor es aquél que aplica los conocimientos teóricos específicos en la práctica, dejando de lado las posibilidades de reflexionar críticamente sobre su propia labor. La calificación necesaria se inicia en los cursos de formación inicial y se prolonga por toda la vida, contribuyendo para construir la identidad profesional del profesor, lo que requiere dialogar con diferentes saberes los cuales no son dados, sino contruidos de forma objetiva, incluyendo elementos históricos, sociales, políticos y culturales que se estructuran en sucesivas socializaciones que son vivenciadas en el ejercicio de la docencia comprometida con el desarrollo profesional y la revisión permanente de los diferentes saberes de forma reflexiva y crítica, lo que lleva a una identidad profesional investigadora. En esta concepción PIMIENTA, (2004 p. 67) se posiciona sobre la construcción de la identidad de los profesores de la siguiente manera:

Una identidad profesional se construye; a partir de la importancia social de la profesión, de la revisión constante de los valores sociales de la profesión, de las tradiciones. Pero también de la reafirmación de prácticas consagradas culturalmente y que permanecen significativas. [...] Se construye también, por el valor que cada profesor; como actor y autor confiere a la actividad docente en su cotidiano a partir de sus valores, de su modo de situarse en el mundo, de su historia de vida, de sus representaciones, de sus saberes, de sus angustias y anhelos, del sentido que tiene en su vida ser profesor.

Para utilizar la investigación como estrategia para elevación y calificación del trabajo docente, es importante considerar que los profesores necesitan condiciones de trabajo que les permitan realizarla, ejercitando sus competencias y sus saberes de tal forma que se considere al profesor como parte integrante e indivisible del profesional y a partir de ahí, enfocar los aspectos éticos y emocionales de su labor y ser profesional.

*El nivel de compromiso y satisfacción de los profesores para que actúen en el aula de clase como investigadores, incluye considerar que los profesores son profesionales capaces de en el ejercicio de la docencia*



demuestran competencia, habilidad y compromiso en el desarrollo de las actividades de enseñanza, sin embargo necesitan mayor apoyo institucional para que puedan alcanzar los objetivos de enseñar a través de la investigación, lo que según ellos se refleja en la “satisfacción” personal y “profesional”, ya que las condiciones de trabajo y valorización docente, principalmente en lo que se refiere a cuestiones de salario que, en regla general, son bajos y no presentan perspectiva de mejoría, esto contribuye para la pérdida de estímulo que muchas veces impide que la organización y producción del trabajo escolar presente un nivel elevado de satisfacción personal y profesional. Sobre valorización Freitas citado por BARBOSA (2004, p. 111,112) afirma que:

Una política de valorización y profesionalización del educador deberá enfatizar el estímulo para la calificación profesional, la recuperación de la dignidad profesional por la atribución de salarios justos y jornada compatible con los compromisos de formación y desarrollo humano bajo su responsabilidad [...] garantizar el derecho del profesional de la educación de intervenir en la definición de las políticas de su formación, incluso de sus organizaciones sindicales, las cuales deberían ser convocadas a participar de la gestión de los procesos de elaboración y desarrollo de los cursos formativos.

Se sabe que es necesario establecer políticas externas para elevar el estatus social y económico de los profesores, permitiendo así el diálogo permanente entre las diversas instancias del sistema de enseñanza, entidades representativas de los profesores, lo que ciertamente permitirá la mejoría de la calidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

En la investigación preguntamos a los alumnos si estaban satisfechos con las actividades de investigación que se realizan en la escuela.

**Tabla 13**

<b>Nivel de satisfacción y significación de las actividades de investigación</b>	<b>cantidad</b>
Satisfacción por la posibilidad de producción de nuevos conocimientos	97
Cumplimiento de tarea escolar	47
Tedio y poca significación	6
Total	150

Fuente: Datos de la investigación

La tabla 13 muestra que es una actividad que da satisfacción al alumno. En conversaciones informales, los alumnos dijeron que las actividades de investigación que realizan en la escuela permiten el descubrimiento y la producción de nuevos conocimientos. Además manifestaron que participan junto con los profesores en investigaciones y presentan sus producciones en las Ferias de Ciencia. La producción científica de algunos profesores motivan a los alumnos hacía la investigación.

Los directores y coordinadores pedagógicos manifiestan que las producciones de los profesores del Liceo

*...son estructuradas y colocadas en la biblioteca para investigación*

*(C1)*

*Son producidas por los alumnos y profesores y sirven de contribución para otras áreas de conocimiento (C2)*

*Se quedan en la biblioteca como fuente de investigación para la comunidad interna y externa (C3)*

*Son organizadas y expuestas en muestras para subvencionar otros trabajos (C4)*

Los posicionamientos antes mencionados explicitan el nivel de entendimiento de los coordinadores y directores al respecto de las producciones

de profesores y alumnos dentro de la escuela y reafirma que es posible desarrollar la investigación como eje del trabajo docente, aunque reconocen que es necesario un mayor incentivo y apoyo para que puedan divulgarse estos trabajos más allá de los límites de la escuela, o sea, convertirlos en publicaciones oficiales como forma de materialización de prácticas reflexivas que fueron producidas en la escuela y sobre sus problemas, donde profesores y alumnos son los protagonistas de una construcción conjunta y efectiva de sus saberes. Al respecto (DEMO, 1998, p. 97) afirma:

La publicación puede comenzar por modos internos y preliminares de editar, a través de los cuales las oportunidades se abren y crecen con el tiempo. Habiendo excelencia, formas más atractivas y compensadoras aparecen, llegando a libros y revistas o vídeos y otros resultados informatizados.

La opinión del autor corrobora para que todas las producciones que la escuela desarrolla sobre sus prácticas como: ferias, exposiciones, excursiones de estudio entre otros trabajos producidos por profesores y alumnos puedan llegar a publicaciones, puesto que la escuela en cuestión dispone de medios informatizados para sistematización de estos.

## CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS DE FUTURO

A lo largo del proceso de investigación, que aquí se muestra, se profundizó en conocimientos con relación al tema de la formación de los profesores en la perspectiva investigadora para la escuela de educación básica, enfatizando la realidad institucional de esta formación y las condiciones de trabajo de los docentes, así como las políticas educacionales instituidas para garantizar una formación de calidad para dichos profesionales, las posibilidades de utilización de la investigación como herramienta básica para cualificar el proceso enseñanza aprendizaje y fortalecer la profesionalización docente cuyo reflejo incidirá en la calidad social de la educación.

Se presentan las conclusiones más significativas que fueron explicitadas con base en las reflexiones y análisis sobre los presupuestos teóricos, metodológicos, institucionales, legales y contextuales que sustentaron la temática en foco, las hipótesis levantadas y los objetivos propuestos, los resultados extraídos de la colecta de los datos empíricos, lo que permitió dialogar con los sujetos en su contexto de actuación docente permitiendo así concluir:

Las primeras conclusiones se refieren al estudio que se hizo sobre los documentos estudiados en la fase de recogida de información, cuyo tenor es sobre las políticas de formación de profesores y de la organización de la enseñanza media y en particular del Liceu Maranhense.

Las políticas educacionales en toda su trayectoria han proclamado la importancia y la necesidad de la formación de profesores como foco principal para vencer el atraso en el proceso educacional brasileño, sin embargo en la práctica los avances siguen siendo poco significativos;

Los instrumentos legales: portarías, pareceres, resoluciones, leyes y directrices curriculares sobre la formación inicial de profesores, aseguran que, ésta, debe ser pauta en la preparación para utilizar la investigación como eje central del trabajo docente y permanente perfeccionamiento de estos profesionales;

Los currículos de los cursos de Licenciaturas que forman profesores para actuar en la Educación Básica (Formación Inicial) también presentan indicadores de preparación para desarrollar competencias y habilidades investigadoras;

Los profesores del Liceu Maranhense, que tuvieron su formación académica (formación inicial) anterior a la LDB 9394/96 Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, no tuvieron en su formación una preparación específica para el uso de la investigación como base de la mejora su práctica docente, aunque sí que muestran un conocimiento sobre la importancia de la investigación como instrumento de trabajo pedagógico

Actualmente la formación inicial de profesores está respaldada legalmente en principios que garantizan una formación sólida teniendo la investigación como su eje principal para fortalecer la actuación docente en el aula, aún encuéntrese muy marcada en su desarrollo práctico por la racionalidad técnica que enfatiza la transmisión de conocimiento, no se preocupado con el pensamiento investigador del profesor que debe actuar en la Educación Básica.

Del análisis se deriva la necesidad de un cambio urgente sobre la postura desarrollada en el proceso de formación de los profesores, puesto que los currículos, la legislación, contexto social e profesional requieren, actualmente que los profesores sean formados para romper con la

concepción de simple transmisor del saber, y asuma su papel de participante activo en la investigación de su propia práctica y en la resolución de los problemas que le plantea su entorno social, así contribuir para el desarrollo del sistema educativo.

Se puede concluir, que a pesar de que la formación continuada está garantizada legalmente, lamentablemente aún no tiene efectividad institucional en la Educación Básica. Ésta presenta iniciativas todavía débiles y aisladas, en el caso de la escuela investigada, Liceu Maranhense, dicha formación está proclamada en su proyecto político pedagógico, sin embargo, aun está poco aplicada en la práctica escolar.

Los profesores del Liceu Maranhense hablan de la importancia de la formación continuada para el desarrollo de su labor docente, aún, una buena cantidad, piensan que la misma es obligación solamente de la institución, eso nos revela que ellos no comprenden la verdadera importancia de la formación continuada en sus dimensiones personal e profesional.

Los profesores investigados que poseen entre cinco diez años de experiencia docente, presentan en su formación académica, una preparación para ejecutar actividades docentes teniendo la investigación como eje central de su trabajo, además también disponen de la formación continuada como posibilidad de actualización permanente de su área del conocimiento, y como innovación de su práctica pedagógica.

La experiencia docente de la mayoría de los profesores del Liceu Maranhense constituye un punto de partida fecundo de las posibilidades que, a través de la formación continuada, puede ser posible implantar en la escuela de

enseñanza media, una estrategia metodológica que tenga en cuenta la investigación como herramienta básica en el desarrollo de las actividades de la enseñanza.

La formación continuada, cuando se articula con el desempeño profesional de los profesores, toma la escuela como locus de referencia de producción de saberes que trascienden de la mera actualización y se transforma en posibilidad de crear espacio de reflexión y producción de conocimientos oriundos da practica escolar.

Las conclusiones que acabamos de presentar, fueran sacadas, en su mayoría, del análisis de la categoría principal “ formación investigadora de los profesores del Liceu Maranhense”, que se basan, fundamentalmente, en el análisis de los documentos legales e institucionales que fundamentan la formación inicial y continuada de profesores.

La escuela es un lugar de investigación natural, en esta idea se basa la categoría principal “Espacio de Investigación” en la que se analizan los contextos “el aula “y “ la escuela”, lo que también se relaciona directamente con los objetivos trazados.

La escuela, Liceu Maranhense objeto de este estudio, posee condiciones estructurales, organizacionales y pedagógicas para transformar todos sus espacios como espacio de investigación, educación y aprendizaje.

La escuela investigada, se encuentra en medianas condiciones para utilizar las herramientas tecnológicas, para innovar las actividades pedagógicas y elevar el nivel de la calidad de la enseñanza, basta que todos los involucrados asuman el compromiso de transformar el gran volumen de informaciones que circulan intra y extra escolar en conocimiento técnico-científico.

La estructura curricular de la escuela investigada presenta flexibilidad legal, institucional y pedagógica, lo que puede ser un factor facilitador de lo que nosotros consideramos un factor de calidad y mejora de la institución, el hecho de que la investigación se convierta en un foco central de todo el proceso educativo; en este caso su proyecto político-pedagógico que se encuentra en proceso de reelaboración, puede constituir un buen punto de partida para “reinventar” la institución.

Los profesores y alumnos consideran el aula como espacio de investigación; una vez que los conocimientos son trabajados de forma dinámica y permite que se construya e reconstruya conocimientos lo que traspasa el simple almacenamiento de informaciones y procesamiento de datos, convirtiendo el proceso enseñanza aprendizaje en un acto individual y colectivo al mismo tiempo, puesto que los implicados aprenden y enseñan en el propio proceso.

El nivel de satisfacción personal y profesional de los profesores investigados demostró la necesidad que éstos poseen, que es, la concretización de la valorización profesional, establecida legalmente, en lo que se refiere a la formación permanente, cuestión salarial y condiciones de trabajo, que son los requisitos esenciales para fortalecer y equilibrar la satisfacción personal y el compromiso profesional de estos profesores.

El aula como espacio de investigación utiliza, fuentes, medios, recursos e instrumentos de investigación existentes en la escuela, que se constituirían en posibilidades para el desarrollo de una práctica docente de calidad social, que incidirían en el aprendizaje de los alumnos.



Las incertidumbres, las incoherencias y superficialidades que fueron constatadas, con relación a dichas fuentes, medios, recursos instrumentos, cuando se utilizan en el aula, no influyen en la práctica docente, pues pueden ser vencidas con un proceso de formación continua permanente.

La reorganización urgente de la formación inicial y continuada de los profesores es el punto de partida y de llegada para fortalecer la profesionalización docente y elevar el nivel de calidad del proceso de aprendizaje de los alumnos en la Enseñanza Media del Liceu Maranhense.

La escuela de enseñanza media es un locus rico de posibilidades para utilizar la investigación como herramienta básica para potencializar la práctica pedagógica y elevar el nivel de desempeño de alumnos y profesores en el Liceu Maranhense, evidenciándose la singularidad de este trabajo y de las posibilidades que tienen los sujetos investigados.

La investigación en la escuela de Enseñanza Media representa una dimensión valiosa para el profesor desarrollar una práctica problematizadora y crítica puesto que en el Liceu Maranhense el espacio de investigación en el aula cuenta con las principales herramientas para hacerlo como: biblioteca, laboratorios variados, materiales pedagógicos y también recursos humanos capacitados.

Las actividades de educación desarrolladas por los profesores de la escuela de enseñanza media, Liceu Maranhense en la perspectiva de la investigación, permitirán establecer la relación teoría práctica en la producción de un conocimiento innovador y contextualizado.

El conocimiento producido en la escuela de enseñanza media, teniendo la investigación como estrategia de enseñanza, incidirá en la

producción intelectual de su cuerpo docente, que valorizado y satisfecho pueden convertirlos en publicaciones de carácter científico y pedagógico que versen sobre los problemas e soluciones específicos del espacio escolar y del aula.

Conocer las concepciones que los profesores tienen sobre la investigación, así como las concepciones de los alumnos, directores y coordinadores pedagógicos, es una cuestión principal y también objetivo de ese trabajo, las mismas fueron analizadas a partir de las respuestas de todos los sujetos, que destacaron dos tipos de concepción la académica y la escolar o educativa.

La concepción de investigación académica validada por la comunidad académica presenta una característica centrada en la rigurosidad metódica, que no permite un dialogo reflexivo entre el investigador y investigado, pero hay que considerar las aportaciones de otros autores ya referenciados en este trabajo, que consideran la investigación como un acto por el cual procuramos obtener conocimientos de forma rigurosa, entretanto, los conocimientos no puede estar aislados de los significados ni del contexto, sino que se deben comprender los fenómenos teniendo en cuenta el contexto en el que se realiza la investigación.

Los profesores que manifiestan una concepción académica de investigación están en consonancia con la formación inicial que obtuvieron, justificando la postura de no aceptación de la misma en su práctica docente. Los alumnos que no se manifiestan expresando su concepción de investigación son la repercusión de no vivencia de la misma en el aula ni en la escuela.

La investigación escolar está situada en el contexto de la investigación educacional y no es tan reciente su incorporación en la enseñanza aprendizaje, focalizando la idea del profesor investigador para la educación básica, el estudio realizado en el Liceu Maranhense nos reveló que una cantidad significativa de sus profesores, directores y coordinadores pedagógicos, demostraron una concepción abierta hacia la investigación, al referirse a la misma como estrategia de desarrollo curricular, vivencia de la relación teoría práctica, y producción intelectual oriunda de su propia labor educativa.

Las concepciones de los profesores sobre la utilización de la investigación como parte integrante de su trabajo, son una propuesta innovadora posible, pero se debe considerar que en la actualidad es un proceso en construcción, y que se puede plantear a largo plazo.

Finalmente, creemos que la propia investigación constituye un buen punto de partida en ese proceso de mejora ya iniciado, de manera que se pueda elevar el nivel de calidad de la educación en la escuela de enseñanza media, tomando como base el análisis de la formación docente en la perspectiva investigadora, así como el fortalecimiento de la práctica de estos profesionales.

A partir de las conclusiones presentadas con base en el trabajo de investigación, creemos necesario resaltar algunas perspectivas de futuro, que a modo de recomendaciones, guiarán el proceso de mejora que se propone:

- Implantación de un programa de formación continuada para los profesores previstos en el (PPP) Proyecto Político Pedagógico de la institución investigada que actualmente se encuentra en proceso de reelaboración;

- Reestructuración y mantenimiento de los laboratorios existentes en la institución, los cuales presentan la concretización de los trabajos de profesores y alumnos en la perspectiva investigadora;
- Incentivar permanentemente la sistematización y la publicación de los trabajos de investigación producidos por los profesores y los alumnos del centro de enseñanza media Liceu Maranhense puesto que sus dirigentes también comulgan de la misma idea;
- Actualización y modernización del acervo de la biblioteca de la escuela de enseñanza media Liceu Maranhense a través de los medios informatizados;
- Fortalecimiento del intercambio entre docentes, discentes y coordinadores pedagógicos de los tres turnos de funcionamiento del centro de enseñanza objetivando una producción rica y diversificada;
- Creación de líneas de investigación vinculadas a los problemas pedagógicos del cotidiano escolar, y de profundización del conocimiento de las asignaturas que componen el currículo;
- Incorporación de la postura crítica e investigadora en todos los docentes, coordinadores y directores, sobre los problemas que surgen en el cotidiano escolar;
- Utilización de la escuela y del aula de clase como espacio permanente de investigación en todas las asignaturas que componen la estructura curricular;

- Aplicación de los principios básicos de la investigación educativa para desarrollar habilidades investigadoras en todos los sujetos involucrados en el proceso enseñanza aprendizaje;
- Utilización de una labor docente investigadora, permanentemente abierta a las cuestiones problemáticas, posibilitando así, nuevas construcciones que pueden surgir en la dinámica del proceso educativo, sin perder de vista los sujetos que en él están involucrados, como seres históricos, políticos y sociales.

# BIBLIOGRAFÍA

ABASCAL, A y otros. (1981). *Metodología de la enseñanza de la educación laboral*. Playa: Ciudad de La Habana: Editorial pueblo y educación.

ABE, V. (2009). A busca de informação na internet: Bibliotecários e estudantes de ensino médio de escolas particulares de Itajaí e Florianópolis. Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina.

ALBERT GÓMEZ, M.J. (2000): *Metodologia científica, en LOPEZ-Barajas, E.: Introducción a las ciencias de la educación. Madrid: UNED, pp. 171-188.*

ALARCÃO, I. (1982). *Supervisão clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores*. Em Revista Portuguesa de Pedagogia, Ano XVI, 1981.

ALARCÃO, I. (1991). Dimensões de Formação. Em J. Tavares (ed.) *Formação Contínua de Professores: Realidade e Perspectivas*. Universidade de Aveiro.

ALARCÃO, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade* – Porto Alegre: Artmed Editora.

ALARCÃO, I. (2001). *Professor-investigador: Que sentido? Que formação?* Caderno de Formação de Professores Nº 1. Portugal. Universidade de Aveiro.

ALARCÃO, I. (2005) *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. 4. ed. São Paulo, Cortez5.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. & GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

ANDRÉ, M. (2004). *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropologia renovada*. Trad. Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A.

ANDRÉ, M. D.A (1994). *O papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente*. Anais do VII Endipe, vol. II, Goiânia, GO.

ANDRÉ, M. D.A.. (2003). *Etnografia da prática escolar*. 10ª edição. São Paulo: Papyrus.

ANDRÉ, M (org) (2001). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas, SP: Papyrus.

ARANHA, Mª L. A.. (1996). *História da educação*. 2ª edição rev. e atualizada – São Paulo: Moderna

ARANHA, M<sup>a</sup> L. A. (2000). *História da educação* 3<sup>a</sup> edição rev. e atualizada – São Paulo: Moderna

ARANHA, M<sup>a</sup> L. A. (2006). *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3.ed. São Paulo: Moderna.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE).(1998) Boletim da ANFOPE. Campinas.

AUDINO, I. F. (2006). Cotidiano, pesquisa e linguagem: um novo caminho para reconstruir o processo de ensino-aprendizagem. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Biblioteca Digital de Teses

AZEVEDO, F. (1971). *A Cultura Brasileira*. 5<sup>a</sup> ed. São Paulo, Melhoramentos,

AZEVEDO, G. (1979): *Do ensino de 1º grau: legislação e pareceres*. Brasília: MEC:DEF.

AZZI, S. (1996). Trabalho Docente na Escola Pública Capitalista. Painel: Formação Docente: Saber Pedagógico e Formação de Professores. en: Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino – ENDIPE, VII, maio 1996, UFSC/SC, 14p.

BAGNO, M. (1998). *Pesquisa na escola, o que é como se faz*. 2.ed. São Paulo: Edições Loyola.

BANCO MUNDIAL. *Prioridades e estratégias para a educação. Um estudo do Banco*

BARBOSA, R. L. L (org) (2003). *Formação de educadores: desafios e perspectivas*. São Paulo: Editora UNESP

BARBOSA, R. L. L. (2004) *Trajetória e perspectivas da formação de educadores*. São Paulo: Editora UNESP

BARAJAS Z. M. L. (1988). *Fundamentos de Metodologia Científica*. UNED – Madrid.

BARRIOS, O. (2008). *Formación docente: teoría y práctica*. [Artículo en línea]. Disponible en: [http://www.umce.cl/cip\\_publica\\_tesis\\_pedagogia\\_y\\_didactica.htm](http://www.umce.cl/cip_publica_tesis_pedagogia_y_didactica.htm) [Consulta: 2008, abril 17]

BARREIRO, I.M. F y GEBRAN, R. A. (2006). *Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na Formação de Professores*. São Paulo: Avercamp.

BECKER, F. (2007) *Ensino e pesquisa: qual a relação?* Em: BECKER, Fernando; MARQUES, Tânia B.I. (orgs). *Ser professor é ser pesquisador*. Porto Alegre: Mediação.

BEHRENS, M. A. (2003): O paradigma emergente e a prática pedagógica -3ª edição, Curitiba: editora Universitária Champagnat.

BEILLEROT, J. (2001) tradução de Menga Lüdke. A "Pesquisa": esboço de uma análise. In: Mali André. (org). O papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores. Campinas, São Paulo: Papirus.

BEZERRA, M.(2008): A Pesquisa Escolar nas LDBs e nos PCNs. CRB-8 Digital, São Paulo. V.1, n.3, p.1-18. Disponível em: [HTTP://www.crb8.org.br/ojs/crb8digital](http://www.crb8.org.br/ojs/crb8digital) [Consulta: 2008, mayo 23]

BICUDO, M.A.V. y ESPÓSITO, V. H. C. (Orgs.) (1997). Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico. 2.ed. Editora Unimep.

BICUDO, M. A. V. y SILVA J., C. A. (Orgs.) (1999). Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem. V.4. São Paulo: Ed. UNESP.

BOGDAN, R. y BIKLEN, S. (1994). Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria J. Alvarez. Sara B. Telmo M. Batista Porto-Portugal: Porto Editora.

BOLZAN, D.P.V. (2002). Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos. Porto Alegre: Mediação

BONETTE, L. M. C. (2006). A formação do aluno-pesquisador no ensino médio: o papel do professor frente ao uso da internet nas pesquisas. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná

BOOTH, C.W. y otros (2000): A arte da pesquisa. Tradução Henrique A Rego Monteiro. São Paulo Martins Fontes.

BORGES, C. M. F. 2004. O professor da educação básica e seus saberes profissionais. Araraquara SP: JM Editora.

BRASIL. Lei N° 4.024, de 20 de dezembro de 1961- Fixa as diretrizes e bases da Educação. Brasília, em 20 de dezembro de 1961, 140° da Independência e 73° da República.

BRASIL. Lei nº 5.540/68 de 28/11/1968 – Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média. Brasília, 28 de novembro de 1968; 147° da Independência e 80° da República. Diário Oficial da União de 3.12.1968.

BRASIL. Lei nº 5.692.71 de 11/08/1971– Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2°, Brasília, 11 de agosto de 1968. Diário Oficial da União

BRASIL. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982 – Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2° grau. Brasília, em 18 de outubro de 1982; 161° da Independência e 94° da República. Diário Oficial da União



BRASIL. Lei nº 9.394 de 20.12.96 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, em Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, nº 248, de 23.12.1996.

BRASIL. Lei nº 10.172/2001 de 09/01/2001 – Plano Nacional de Educação para Todos. Brasília, em Diário Oficial da União.

BRASIL. Lei nº 11.274/2006 de 06/02/2006. Dispõe sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental. Brasília, 6 de fevereiro de 2006; 185º da Independência e 118º da República. Diário Oficial da União de 7.2.2006

BRASIL. Lei nº 11.494/2007 de 20/06/2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Brasília, 20 de junho de 2007; 186º da Independência e 119º da República. Diário Oficial da União de 22.6.2007.

BRASIL. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica: orientações gerais, 2005.

Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livrodarede.pdf>>.

Acesso em: 14 fev. 2009.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1997): Parâmetros Curriculares Nacionais (1. a 4. Séries). Brasília: MEC/ Secretaria de Educação Fundamental. 10 v.

BRASIL, Resolução, MEC, CNE/CES nº 1, de 8 de junho de 2007 , *Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pósgraduação lato sensu, em nível de especialização*

BRASIL - Resolução CNE/CP Nº 1/ 2002 – Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da educação básica em nível superior

BREJON, M. (1973). Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus. São Paulo, Pioneira, 270p.

BREJON, M. (1982). *Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus*. 14ª ed. São Paulo, Pioneira.

BRZEZINSKI, I. (org.) (1997). *LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam*. São Paulo: Cortez.

- CANDAU, V. M. (1997). (org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- CANDAU, V. M. (1988). (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis-RJ: Vozes.
- CANDAU, V. M<sup>a</sup>. (org.) (2000). *Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP & A.*
- CANDAU, V. M<sup>a</sup> (org.) (2002). *Reinventar a Petrópolis*, RJ: Vozes, (3<sup>a</sup> edição).
- CARBONEL, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola – tradução*. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora.
- CASTRO, A. D. (org.) y otros (2005). *Ensinar a Ensinar: didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- CHIZZOTTI, A. (2005). *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 7<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL, de 18 de setembro de 1946, in *Constituições do Brasil*, organiz. Antônio Mendes de Almeida, 4<sup>a</sup> Ed. São Paulo, Ed. Saraiva, 1963.
- CONTRERAS, J. D. (2002). *A autonomia de professores*. Tradução. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.
- CORTELLA, M. S. (1999). *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 2.ed. São Paulo: Cortez.
- CUNHA, M<sup>a</sup> I. (1998). *O Professor Universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora.
- DELORS, J (2001). *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 5. ed. SP: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO.
- DEMO, P. (1992). *Pesquisa: princípios científico e educativo*. 3.ed. São Paulo: Cortez.
- DEMO, P. (1994). *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- DEMO, P. (1996). *Pesquisa: princípios científico e educativo*. 3.ed. São Paulo: Cortez.
- DEMO, P. (1998). *Educar pela pesquisa*. 3.ed. Campinas: Autores Associados.
- DEMO, P. (2000). *Desafios modernos da educação*. 9.ed. Petrópolis: Vozes.

DEMO, P. (2001). Pesquisa e informação qualitativa. 2ª ed. Campinas, SP: Papirus.

DEMO, P. (2002): ABC: Iniciação à competência reconstrutiva do professor básico. 3ª.ed. São Paulo: Papirus.

DEMO,P.(2003) Metodologia da Investigação em Educação. IBPEX, Curitiba,

DEMO,P.(2007) Educar pela Pesquisa. Autores Associados,.Campinas,( 8a ed.).

DEMILLY, L. C. (1992). Modelos de Formação Contínua e estratégias de mudança. en; NÓVOA, A. (cord.): Os professores e a sua formação. 1.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional.

DEWEY, J. (1989). Còmo Pensamos. Barcelona: Paidós.

DIKEL, A. (2001) Que sentido há em falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. En,Geraldi, C. M. gGy Fiorentini,D. (orgs.) Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a). 2ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

DOMINGUES, S. G. (2006). O ensino-aprendizagem por projetos no ensino médio. Estudo crítico de um caso em implantação numa escola pública paulista. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

DUSO, L. (2009). Contribuições de Projetos integrados nas áreas de Ciências da Natureza à alfabetização científica de estudantes de ensino médio. Porto Alegre: Universidade Católica do Rio Grande do Sul.- Biblioteca Digital de - Biblioteca Digital de Teses

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE (1999). revista quadrimestral de Ciência da Educação/Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes). n. 68 – 1999/2ª edição. Campinas Cedes.

ESCUDEIRO M. J. M. (1990). El centro como lugar de cambio educativo. La perspectiva de La colaboración. Actas del I Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Barcelona.

ELLIOTT, J. (2001). Recolocando a Pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. En, Geraldi,C. M. G. y Fiorentini, D. (orgs.) Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a). 2ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

ESTEBAN, Mª T. y ZACCUR, E. (orgs.) (2002). Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A.

FAZENDA, I. (org.) (1991). Metodologia da pesquisa educacional. 2.ed. São Paulo: Cortez.

FAZENDA, I. y otros (1992). Novos enfoques da pesquisa educacional. São Paulo: Cortez.

FAZENDA, I. (1993). Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro. São Paulo: Edições Loyola.

FELTRINI, G. M. (2009). Aplicação de modelos qualitativos à educação científica de surdos. Brasília, DF: Universidade de Brasília – Biblioteca Digital de Teses

FERNANDES, F. (1966). Educação e Sociedade no Brasil. São Paulo: Dominus Editora.

FERNANDES, C. S. (2008). Uso de recursos da internet para o ensino de matemática. Webquest: uma experiência com professores do ensino médio. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- Biblioteca Digital de Teses

FISCHMANN, R. (Coord). (1987). Escola brasileira: temas e estudos. São Paulo: Atlas S.A.

FRANCO, M. L. P. B (2003). Análise do Conteúdo. Brasília: ed. Plano.

FREIRE, P. (1977). Extensão e comunicação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1980). Conscientização: Teoria e pratica da libertação. São Paulo:

FREIRE, P. (1987). Pedagogia do oprimido. 17ª edição, Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1992). Pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Paz e Terra.

FREIRE, P. (1997). Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa- São Paulo: Paz e Terra.

FREITAG. B. (1986). Escola Estado e Sociedade. 6ª ed. São Paulo; Moraes.

GADOTTI, M. (1991). Pensamento pedagógico brasileiro. 4.ed. São Paulo: Ática.

GAMBOA, s. s. (2007) Pesquisa em educação: métodos e epistemologia- Santa Catarina-Argos

GARCIA, C. M. (1992). A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. En Nóvoa, A. (coord.) Os professores e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional.

GARCIA, W. (1975) Educação: visão teórica e prática pedagógica. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.

GATTI, B. A.(1994): Questões estratégicas de uma política educacional. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Fundamental.

GATTI, B. A. (1996). Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, SP

GATTI, B. A. (1997): Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados.

GATTI, B. A. (2002): A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano Editora.

GAUTHIER, (1998) Por uma teoria da pedagogia. Ijuí: Editora Unijuí.

GERALDI, C. M. G. y FIORENTINI D. (orgs.) (2001). Cartografias do Trabalho Docente: professor (a) pesquisador(a). 2ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

GIESTA, N. C. (2001). Cotidiano Escolar e Formação Reflexiva do Professor: moda ou valorização do Saber Docente? Araraquara, JM editora.

GIL, A. C. (2007) Métodos e técnicas de pesquisa social. SP:Atlas, 5ª edição.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2000). Compreender e transformar o ensino – Trad. Ernani F. Fonseca Rosa. Porto Alegre. – 4ª ed. Art Méd.

GIMENO SACRISTÁN, J. y PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1999). Poderes Instáveis. Trad. Beatriz Affonso Neves – Porto Alegre: Artes Médicas.

GIMENO SACRISTÁN, J.(2000). O currículo; uma reflexão sobre a prática – trad. Ernani F. Rosa – 3ª Ed. Porto Alegre: Artmed.

GIROUX, H. A (1997). Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas.

GOLDEMBERG, M. (1999): A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. 3.ed. Rio de Janeiro: Record.

GUIMARÃES, V. S. (2006) *Formação de Professores: Saberes, identidade e profissão*. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus.

HEERT, B. (2009). Processo de ensino e aprendizagem da Biologia mediados pela webquests. Ponta Grossa, PR: Universidade Estadual de Ponta Grossa-Biblioteca Digital de Teses

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R. FERNADÉZ-COLLADO C, BAPTISTA LUCIO P. (2008) Metodologia de la investigacion cuar edición.México: Mc Graw Hill.

IMBERNÓN, F. (org.) y otros (2000). A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato – trad. Ernani Rosa – 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul.

IMBERNÓN, F. (coord.) y otros (2002). La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa. Editorial GRAÓ. 1. ed. Barcelona.

IMBERNÓN, F. (2009). Formação permanente do professorado: novas tendências. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.

JOANILHO, A. L. (1996). História e Prática: pesquisa em sala de aula. Campinas, SP: Mercado de Letras.

KINCHELOE, J. L. (1997). A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno – trad. Nize M. C. P. – Porto Alegre: Artes Médicas.

KUHN, T. (1962). A estrutura das Revoluções científicas. São Paulo, Perspectiva.

LAKATOS, E. M, MARCONI, M. de A. Fundamentos da metodologia científica. 7ª ed. SP: Atlas, 2007.

LATORRE, S. y BARRIOS, O. (2002). Curso de formação para educadores: estratégias didáticas inovadoras – tradução Marcelo Rafael – São Paulo SP: Madras Editora.

LIBÂNEO, J. C. (1990). Democratização da escola pública. São Paulo: Loyola.

LIBÂNEO, J. C. (2001): Organização e gestão da escola: teoria e prática. Goiânia: Alternativa.

LIBÂNEO, J. C. y otros (2003). Educação escolar: políticas, estrutura e organização – São Paulo: Cortez.

LIMA, L. O. (1974): Estórias da Educação no Brasil. De pombal a passarinho. Brasília: Ed. Brasília.

LINHARES, C. y SILVA, W. C. (2003). Formação de professores: travessia crítica de um labirinto legal. Brasília: Plano Editora.

LISTON, D. P. y ZEICHNER, K. M. (1993). Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización. Madri: Morata.

LOMBARDI, J. C. (org.) (2003). Temas de Pesquisa em Educação: coleção educação contemporânea. Campinas, São Paulo: Autores Associados.

LÜDKE, M. (1994). Pesquisa na formação de professor.Goiânia. VII Endipe, vol II.

LÜDKE, M. y ANDRÉ, M. E. D. A. (2003): Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 6.ed. São Paulo: EPU.

LÜDKE, M. y otros (2003). O Professor e a Pesquisa - 2ª ed – Campinas. SP: Papyrus.

LÜDKE, M. (2001). Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. En, C. M. G. Geraldi y D. Fiorentini (orgs.) Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a). 2ª ed. Campinas, São Paulo: Mercados de Letras.

MACENA, M. M. M. (2007). Contribuições da investigação em sala de aula para uma aprendizagem das secções cônicas com significado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

MACHADO RAMÍREZ, E.F. (1997). Investigación educativa y transformación escolar. Habana: Instituto Pedagógico Latino Americano y Caribeño – UNESCO.

MACIEL, L.S.B. y NETO, A.S. (orgs.) (2004). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez.

MACIEL, L. S. B. (2004) A formação do professor pela pesquisa: ações e reflexões. In: MACIEL, Lizete S.B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre (orgs). Formação de professores: passado, presente e futuro. São Paulo: Cortez.

MARTUCCI, E. M. y otros (2000). Requalificação da pesquisa escolar: um compromisso social do departamento de referência da biblioteca comunitária da UFSC com o ensino fundamental e médio. [CD\_ROM] In: SEMINÁRIO NACIONAL DE BIBLIOTECA UNIVERSITÁRIA, 11, Florianópolis

McLAREN, P. (1997). A vida nas escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação – Lúcia P. Z. - 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas

MAGALHÃES, Mª C. C. (org.) (2004). A formação do professor como um profissional crítico: linguagem e reflexão – Campinas SP: Mercado de letras.

MALACARNE, V. (2007). Os professores de química, física e biologia da região oeste do Paraná: formação e atuação. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo- Biblioteca Digital de Teses

MARTÍN BRIS, M. (org.) (1999). Clima de Trabajo y participación: en la organización y funcionamiento de los centros de educación infantil/primaria y secundaria. Madrid: Universidad de Alcalá.

MARTÍN BRIS, M. (2002). Planificación de centros educativos. Organización e calidad. Madrid: Praxis.

MARTINS, J.S (2007): O trabalho com projetos de pesquisa: do ensino fundamental ao ensino médio. 5. Ed. Campinas, São Paulo:Papyrus.

- MARTINEAU, S. (1999). Da utilidade da pesquisa pedagógica para o ensino. *Revista Educação em Debate*, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, nº 37, Ano 21, V.1.
- MARES GUIA, W. S. (1995). *Educação para a cidadania. Comunicação e Educação*. São Paulo: Moderna. USP.
- MASETTO, M. T. (1992). *Aulas Vivas – 3ª Ed – São Paulo*; MG Editores Associados.
- MEIRELES, M. M. (1980): *História do Maranhão*. 2ª Ed. Fundação Cultural do Maranhão, São Luís-MA.
- MELO, A. J. F. (2008). *O ensino de potências e raízes com auxílio de calculadora: uma experiência investigativa em sala de aula*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo- Biblioteca Digital de Teses
- MELLO, G. N. (2004). *Educação escolar brasileira: O que trouxemos do século XX? Porto Alegre: Artmed*.
- MINAYO, M.C. S. (1992). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo - Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO.
- MINAYO, M.C. y otros (2003). *Pesquisa social: Teoria, método e criatividade*. 22ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes.
- MOROZ, M. y otros (2002). *O processo de pesquisa: iniciação* Brasília: Plano Editora.
- MORAN, P. (2003). *El vinculo de la docencia y la investigación*. México: plaza y Valdés.
- MORIN, E. (1996). *Epistemologia da complexidade*. In: D.F. Scmitman (org). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre; Artes Médidas.
- MORAES, M. C. (2004). *O paradigma educacional emergente – 10ª edição – Campinas, SP: Papirus*. 10ª edição,
- MORAES, R. y LIMA, V. M. (orgs.) (2002). *Pesquisa em sala de aula: tendências em educação em novos tempos*. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- MORAES, R (1999). *Análise de Conteúdo*. *Revista Educação* N° 37. Porto Alegre.
- NÓVOA, A. (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- NÓVOA, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. 1.ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional.



- NÓVOA, A. (1995). Profissão professores. 2.ed. Porto: Porto Editora Ltda
- NÓVOA, A. (org.) (2000). Vidas de professores. 2ª.ed. Porto-Portugal: Porto Editora Ltda.
- ONÓRIO, A. (2006). O procedimento didático no ensino com pesquisa na sala de aula do ensino médio. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná.- Biblioteca Digital de Teses
- ORDEM HOZ, A. (Sd) Evaluación, innovación y calidad educativa. (Texto mimeografado).
- PAIVA, V. P. (1985). Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos. 3ª ed. Edições Loyola. São Paulo.
- PAIVA, Edil V. y otros (2003). Pesquisando a formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A.
- PACHECO, J. (2001). Currículo: teoría e praxis. Porto, Portugal: Porto Editora.
- PLANK, D. N. (2001). Política educacional no Brasil: Caminhos para a salvação pública – Porto Alegre: Artimed Editora.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1992): O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo, En Nóvoa,A. Os professores e sua formação. Trad. Graça Cunha Cândida. Lisboa: publicações Dom Quixote – Instituto de Inovações Educacionais.
- PEREIRA, E. M. A. (2001). Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. En, Geraldi, C. M. G. y Fiorentini,D. (orgs.) Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a). 2ª ed. Campinas, São Paulo: Mercados de Letras.
- PERRENOUD, P. (1999): Construir as competências desde a escola. Trad. Bruno Charles Magne. Porto alegre: Artes Médicas.
- PERRENOUD, P. y otros (2001). Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? – trad. Fátima M. e Eunice G. – 2ª ed. Porto Alegre: Artmed Editora.
- PERRENOUD, P. (2002). A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. – trad. Cláudia Schiling – Porto Alegre: Artmed.
- PILLETTI, N. (1997). História da Educação no Brasil. 7ª ed. Ática, SP.
- PIMENTA, S. G. (org.) (1997). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez
- PIMENTA, S. G. (1999) Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez.

- PIMENTA, S. G. (2000). A pesquisa em Didática. Em X Endiipe. Rio de Janeiro
- PIMENTA, S. G. y GHEDIN, P. (2002). Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez.
- PIMENTA, S. G. (2002). De professores, pesquisa e didática. Campinas, SP: Papyrus.
- PIMENTA, S. G. y LIMA, M. S. L. (2004): Estágio e Docência: Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos. São Paulo: Cortez, 196 p.
- PRESTES, R. F. (2008). Análise das contribuições do educar pela pesquisa no estudo das fontes de energia. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul- Biblioteca Digital de Teses
- PT - PROGRAMA do Partido do Trabalhadores. (2002). Concepção e Diretrizes do Programa de Governo do PT para o Brasil.
- RIBEIRO, M.G. (2002). Educação superior brasileira: reforma e diversificação institucional. Bragança Paulista. EDSF.
- RIBEIRO, M<sup>a</sup> L. S. (2003). História da educação brasileira: a organização escolar – 18<sup>a</sup> edição. rev. e ampliada – Campinas, SP: Autores Associadas.
- RIOS, T.A. (2006) Ética e competência. (coleção da nossa época). 16 ed. São Paulo: Cortez.
- ROCHA, L. R., BRITO, G. DA S. (2007) Professor e internet: a concepção de pesquisa escolar em ambientes informatizados  
Revista Teias, v. 8, n. 14-15
- RODRIGUES, N. (1992). Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação 8. ed. São Paulo: Cortez.
- ROMANELLI, O. (1991). História da educação no Brasil. 13<sup>a</sup>. ed. Petrópolis: Vozes.
- ROMANELLI, O. (1999). *História da Educação no Brasil*. 23<sup>a</sup> ed. Editora Vozes. Petrópolis RJ.
- RICHARDSON, Roberto Jerry. Pesquisa social: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- SANTOMÉ, J. T. (1998). *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Trad. Cláudia Schilling – Porto Alegre. Artes Médicas.
- SANTOS FILHO J.C, Gamboa, S.S (2007). Pesquisa educacional: quantidade qualidade. 4 São Paulo: Cortez,
- SAVIANI, D. (1988). Política e educação no Brasil: O papel do Congresso Nacional na Legislação do ensino. 2<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez.

SAVIANI, D. (1993). *Escola e democracia*. 27ª ed. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, D. (1996). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 3.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

SAVIANI, D. (1997). *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, SP: Autores Associados. (Coleção Educação Contemporânea).

SAVIANI, D. (2007): *História das idéias pedagógicas no Brasil*. Campinas,SP: Autores Associados: Coleção Memória da Educação.

SCHÖN, D. A. (1983) *The Reflective Practitioner: how professionals think in action* London: Temple Smith.

SCHÖN. D. (1993). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo desafío de la enseñanza y el aprendizaje en las profisiones*. Barcelona: Paidós.

SCHÖN. D. (1992). *Formar professores como Profissionais Reflexivos*. en A. Nóvoa. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional.

SCHÖN. D. (2000). *Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Trad: Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.

SEVERINO, A. J. (1991). *Metodologia do trabalho científico*. 19.ed. São Paulo: Cortez.

SIERRA BRAVO, R. (1994). *Tesis doctorales y trabajos de investigación científica*. Madrid: Paraninfo, 3.ed., rev. Y amp., 1994. Cap. 1: *La investigación científica y el método científico*.

SILVA, L. S. (2007). *Modelagem matemática, ensino e pesquisa: uma experiência no ensino médio*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

SHAGOURY HUBBARD, R y MILLER POWER, B. (2000). *El arte da la indagación en el aula. Manual para docentes investigadores*. Editorial Gedisa. Barcelona.

SHIROMA, E. O. y otros (2002). *Política Educacional*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

SHIROMA, E. O. y otros (2004). *A colonização da utopia nos discursos sobre profissionalização docente*. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 22, n. 2.

SOARES, L. Q. (2004). *Educar pela pesquisa na pré-escola: a concretude na educação matemática para além do visível e do manipulável*. Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em educação em ciências e matemática, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

STENHOUSE, L. (1975). *Introducion to curriculum research and development*. Londres: Heineman Education.

STENHOUSE, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.

STENHOUSE, L. (1996). *La investigacion como base de La enseñanza*. (Textos seleccionados por J. Rudduck e D. Hopkins) 3ª ed. Madrid: Morata.

SUANO, H. (1987). *A educação nas Constituições Brasileiras*. Em FISCHMANN, R. (Coord). *Escola brasileira: temas e estudos*. São Paulo: Atlas S.A.

TARDIF, M. y LESSARD, C.. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Canadá/Belgique; Presses de l'Université Laval/De Boeck.

TARDIF, M. y LESSARD, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Tradução de João Batista Krusch – Petrópolis, RJ: Vozes 2ª edição.

TEIXEIRA, E. (2005). *As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. Petrópolis, RJ: Vozes.

TESCAROLO, R. (2004): *A escola como sistema complexo: a ação, o poder e o sagrado*. São Paulo: Escritura Editora

THIOLLENT, M. (1992). *Metodologia da pesquisa – ação*. 5ª.ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

TRIVIÑOS, A. N. (2006). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 8ª. ed. São Paulo: Atlas.

TRÓPIA, G. (2009). *Relação dos Alunos com o aprender no ensino de Biologia por atividades investigativas*. Universidade Federal de Santa Catarina.

VEIGA, I. A. y CUNHA, M. I. (1999). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papirus.

VEIGA. I. A. (org.) y otros (2006). *Lições de Didática*. São Paulo: Papirus – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIEIRA, S.L y FARIA, I.M.S. (2007). *Política Educacional no Brasil: introdução histórica*. Brasília: Liber Livro Editora.

VIVEIROS. J. (1954). *Apontamentos para a história da instrução pública e particular no Maranhão*. São Luís. En Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Vol. XVII, N.º 45, Janeiro-Março, 1952.

VETTORI, Marcelo. (2006). *Produção escrita em física com uso de grupos de internet: aprendizagens significativas por meio do educar pela pesquisa*. Rio

ZAN,D. D. P. (2005). Currículo em tempos plurais: uma experiência do ensino médio. Campinas, SP: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação- Biblioteca Digital de Teses

ZANOLLA, J. J. (2008). Pedagogia de projetos como ferramenta metodológica na formação inicial de professores de física.Ponta Grossa: Universidade Estadual de Ponta Grossa- Biblioteca Digital de Teses

ZEICHNER, K. (2002). *Formando Professores reflexivos para uma educação centrada no aprendiz: possibilidades e contradições*. En M<sup>a</sup> T. Esteban, y E. Zaccur. Professora-pesquisadora: uma práxis em construção. Rio de Janeiro: DP&A.

ZEICHNER, K. (2001). *Para além da divisão entre professor pesquisador e professor acadêmico*. Trad. Elisabete M. de A. P. En Geraldí, C. M. G. y Fiorentini,D (orgs.) Cartografias do Trabalho Docente: professor(a) pesquisador(a). 2<sup>a</sup> ed. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

ZEICHNER, K. (1993). *Formar os futuros professores para a diversidade cultural*. Em: A formação reflexiva de professores: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, PP. 73-112.

ZEICHNER, K. (1992). *Novos Caminhos para o practicum: uma perspectiva para os anos 90*. En Nóvoa,A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote – Instituto de Inovação Educacional.

## **LISTA DE SIGLAS**

ANDE- Associação Nacional de Educação

ANDES- Associação Nacional de Docentes de Ensino Superior

ANPED- Associação Nacional de Investigação e Pós-Graduação

CADES- Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão de Ensino Secundário

CAPES- Coordenação Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CBPE- Centro Brasileiro de Pesquisas Educativas

CEBs- Conferências Brasileiras de Educação

CEDES- Centro de Estudos Educação e Sociedade

CFE- Conselho Federal de Educação

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNPQ- Conselho Nacional de Pesquisa

CNTE- Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação

CONTAP-USAID- Conselho de Cooperação Técnica e Aliança para o Progresso

CPC- Centro Popular de Cultura

CRPE- Centro Regionais de Pesquisas Educacionais

DCNs- Diretrizes Curriculares Nacionais

FUNDEB- Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF- Fundo Nacional de Manutenção do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ISE- Instituto Superior de Educação

LDB – Leis Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC-USAID- Ministério da Educação e Cultura- United States Agency for International Development

MOBRAL- Movimento Brasileiro de Alfabetização

PCNs- Parâmetros Curriculares Nacionais

PNE- Plano Nacional de Educação

PT- Partido dos Trabalhadores

SAEB- Sistema de Avaliação da Educação Básica

SNEL - Sindicato Nacional de Editores de Livros

SUDENE- Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste

UNE- União Nacional dos Estudantes

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localización geográfica Del estado de Maranhão .....	93
Figura 2 - La isla de San Luis .....	99
Figura 3 - Investigación de primer grado .....	196
Figura 4 - Investigación de segundo grado .....	198
Figura 5 - Niveles de Investigación. ....	202
Figura 6 - Investigación educativa.....	207
Figura 7 - Dimensiones y competencias .....	212
Figura 8 - Concepción Globalizadora .....	235
Figura 9 - Proceso de un Estudio de caso.....	250
Figura 10 - Población de la investigación .....	255
Figura 11 - Mapa conceptual sobre tipos de muestras no probabilística .....	256
Figura 12 - Organograma– Instrumentos de Recolecta de Información (IRI) .....	259
Figura 13 - Documentos normativos de la Enseñanza Media Nacional. ....	262
Figura 14 - Criterios de elaboración del Cuestionario .....	264
Figura 15 - Categorías de análisis .....	276
Figura 16 - Diagrama de la caracterización de los profesores .....	281
Figura 17 - Triangulación de los instrumentos de investigación. ....	287
Figura 18 - Temática y categorías de análisis. ....	288
Figura 19- Categoría Principal 1 - Formación Investigadora del profesor .....	290
Figura 20 - Categoría Principal 2 - Concepción de Investigación. ....	298
Figura 21 - Categoría Principal 3-Espacio de Investigación .....	311



## LISTA DE CUADROS

Cuadro 1 - Decretos que consolidaran la estructura orgánica para la enseñanza Secundaria, Comercial y Superior (1931-1932) .....	45
Cuadro 2 - Leyes Orgánicas de la Educación (1942-1946).....	51
Cuadro 3 - Niveles, Objetivos, duración y tipo de la enseñanza Normal...	54
Cuadro 4 - Situación del Magisterio primario en 1957 en las diversas Regiones del Brasil. ....	55
Cuadro 5 - Órganos Nacionales creados entre 1951 y 1955. ....	57
Cuadro 6 - Leyes y Decretos sobre la reorganización de la enseñanza (1964 - 1982).....	62
Cuadro 7 - Acuerdos de Cooperación Técnica BRASIL- MEC-USAID .....	63
Cuadro 8 - Desarrollo de la Educación Básica – IDEB Maranhão .....	97
Cuadro 9 - Características de un profesor reflexivo. ....	156
Cuadro 10 - Disertaciones de maestría y tesis de doctorado sobre investigación en la escuela. ....	225
Cuadro 11 - Ventajas del enfoque mixto de investigación .....	245
Cuadro 12- Modalidades de Estudio de Caso .....	249
Cuadro 13 - Caracterización de los IRI 02 y IRI 03 .....	266
Cuadro 14 - Características del IRI 04. ....	270
Cuadro 15 - Etapas del Análisis de Contenido .....	274
Cuadro16 - Organización y Categorización de la temática de investigación en la enseñanza media .....	276
Cuadro 17 - Matriz analítica de las categorías generales y específicas....	289
Cuadro 18 - Relación teoría práctica en la asignatura .....	324

## LISTA DE TABLAS Y GRAFICOS

Tabla 1 - Población y Muestra de los profesores .....	257
Tabla 2 - Población y muestra de alumnos .....	258
Tabla 3 - Población y muestra de gestores .....	258
Tabla 4 - Sexo de los profesores .....	282
Tabla 5 - Formación Académica Inicial .....	283
Tabla 6 - Profesores con y sin Postgrado .....	283
Tabla 7 - Experiencia Profesional y Tiempo de Servicio .....	285
Tabla 8 - El aula como espacio de investigación. ....	312
Tabla 9 - Fuentes de investigación utilizadas por profesores y alumnos .....	318
Tabla 10 - Asignaturas que más orientan hacía la investigación .....	329
Tabla 11 - La escuela como espacio de investigación en la era tecnológica.	331
Tabla 12 - Compromiso y satisfacción personal y profesional.....	335
Tabla 13 - Nivel de satisfacción y significación de las actividades de investigación .....	341
Grafico 1. Sexo de los profesores .....	282
Gráfico 2. Experiencia Profesional y Tiempo de servicio .....	285



## **ANEXOS**



## ANEXO 1

### CUESTIONARIO PARA COLECTA DE DATOS SOBRE FORMACIÓN DE PROFESOR INVESTIGADOR PARA LA ENSEÑANZA MEDIA.

#### (PROFESORES)

Estimado (a) Profesor(a),

La rapidez de las informaciones en la era tecnológica exige que la escuela sea un espacio de investigación y construcción del conocimiento. Teniendo en vista la mejoría de la calidad de la educación, en la perspectiva de la investigación, contamos con su valiosa contribución al responder este cuestionario. No es necesario identificarse. ¡Gracias!

#### 1- Datos Generales

1.1- Sexo: M-(  ) F-(  )

#### 1.2- Formación Académica:

2.1- Graduado en: \_\_\_\_\_

2.2- Pos-Graduación: Especialista (  ) Mestre (  ) Doctor (  ).

#### 1.3- Experiencia Profesional Docente:

hasta 5 años (  ); de 6 a 10 años (  ); de 11 a 15 años (  ); de 16 a 20 años (  ); de 21 a 25 años (  ); más de 25 (  ).

#### 1.4 – Participa de formación continuada:

Sí (  ) No (  ) A veces (  )

2-¿Su formación profesional contempló el campo de la investigación pedagógica?

(  ) Sí (  ) No (  ) En parte

3-¿Usted utiliza su sala de clase como espacio de investigación?

Sí  No  A veces

**4-Considerando la sala de clase un espacio de investigación, usted se siente:**

Preparado  No preparado  Más o menos preparado

**5-En la era de la Revolución Tecnológica en que se privilegia el conocimiento y la información, su escuela atiende a esta exigencia**

( ) Sí. ¿Cómo?

---

( ) No

---

( ) En parte, ¿Por qué?

---

**6-¿El currículo de su escuela permite que se trabaje en la perspectiva de la educación con investigación?**

( ) Sí. ¿Cómo?

---

( ) No. ¿Porqué?

---

**7-Compromiso, satisfacción personal y profesional son prioridades en el trabajo pedagógico. ¿En que nivel usted se encuentra cuando se operacionalizan estas acciones en el campo de la educación con investigación?**

Comprometido y satisfecho

Poco satisfecho y más o menos comprometido

Comprometido y poco satisfecho

8-¿Qué medios usted utiliza como fuente de investigación para enriquecer su acción pedagógica? Enumérelos por orden de importancia.

( ) Biblioteca ( ) Investigación de Campo ( ) Experimentos

( ) Excursiones ( ) Internet ( ) Otros.

¿Cuáles? \_\_\_\_\_

9-¿Qué instrumentos y técnicas usted utiliza en las actividades de investigación? Enumérelas por orden de importancia.

( ) Cuestionarios ( ) Libros/textos

( ) Entrevistas ( ) Experimentos

( ) Otros. ¿Cuáles?

10-La relación teoría y práctica es indispensable en la materialización del proceso enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo usted trabaja esa relación en su asignatura?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

11. ¿Usted, como profesor de Enseñanza Media; percibe la posibilidad de producción científica en su asignatura, objeto de trabajo?

( ) Sí ( ) No

Justifique: \_\_\_\_\_

12. ¿Qué usted entiende por investigación? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_





## ANEXO 2

### CUESTIONARIO PARA ALUMNOS QUE CURSAN LA EDUCACIÓN MEDIA EN EL LICEU MARANHENSE SÃO LUÍS – MA

Estimado alumno,

La rapidez de las informaciones en la era tecnológica exige que la escuela sea un espacio de investigación y construcción del conocimiento. Teniendo en vista la mejoría de la calidad de la educación, en la perspectiva de la investigación, contamos con su valiosa contribución al responder este cuestionario. No es necesario identificarse. ¡Gracias!

1-¿Las actividades propuestas en sala de clase por los profesores encaminan a usted a buscar nuevos conocimientos a través de la investigación?

Sí     No     A veces

2-De las fuentes de investigación abajo relacionadas, enumere por orden de importancia las más utilizadas por los profesores en sala de clase.

Internet

Biblioteca

Investigación de campo

Experimentos

Otros. ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

3-Curiosidad, inventiva, profundización, veracidad y criticidad de los conocimientos, entre tantos otros, son aspectos relevantes en todo trabajo de investigación. ¿Estos aspectos son considerados por los profesores de su escuela durante los trabajos de investigación?

Sí     No     A veces

4-Como alumno, ¿usted considera su escuela como espacio de investigación?

Sí       No       En parte

5-En su opinión, los profesores han utilizado la sala de clase como espacio de investigación porque:

- Problematizan los conocimientos
- Encaminan a usted en la búsqueda de nuevos conocimientos
- Presentan apuntes sobre los conocimientos
- Desdoblan el contenido en cuestionarios con respuestas

6-En los trabajos realizados en sala de clase, usted utiliza como instrumento de investigación: (enumérelos por orden de prioridad)

- Cuestionarios                       Internet
- Entrevista                               Libro texto
- Experimentos
- Otros. ¿Cuáles? \_\_\_\_\_

7-¿Usted considera que la producción del conocimiento puede suceder a través de la investigación?

Sí                       No       En parte

8-Considerando las asignaturas estudiadas en la Enseñanza Secundaria, ¿Cuáles son las que más encaminan a usted para el trabajo de investigación? (enumérelas)

por orden de importancia)

---

9-Las actividades de educación con investigación proporcionan:

- ( ) Satisfacción por la posibilidad de producción de nuevos conocimientos;
- ( ) Tedio y poca significación;
- ( ) Cumplimiento de tarea escolar.

10-¿Qué usted entiende por investigación?

---



### ANEXO 3

#### **GUÍA DE ENTREVISTA PARA GESTORES Y COORDINADORES PEDAGÓGICOS DEL CENTRO DE ENSEÑANZA MÉDIA LICEU MARANHENSE.**

- 1-¿Usted considera a la escuela que gerencia o coordina pedagógicamente como espacio de investigación?
2. ¿Usted ha incentivado a los profesores y alumnos para desenvolver actividades de investigación?
3. ¿Cómo ha contribuido usted para que la investigación sea instrumento principal del proceso de enseñanza-aprendizaje?
4. ¿Usted considera al cuerpo docente de la escuela bajo su gerencia y/o coordinación, profesionales investigadores?
5. ¿Cuál es el nivel de interés y entusiasmo, presentado por los alumnos y profesores en las tareas de carácter investigador?
6. ¿Las actividades de investigación desarrolladas por los profesores y alumnos de esta escuela presentan buenos resultados?
7. Delante de las exigencias del mundo actual acerca de profesores investigadores, ¿Cómo analiza usted la competencia y/o compromiso de los docentes de su escuela?
8. La relación teoría práctica es indispensable en la materialización del proceso enseñanza-aprendizaje. ¿Cómo percibe usted esta relación en el trabajo de los profesores y alumnos de su escuela?
9. ¿Su escuela sistematiza las producciones científicas?
10. ¿Qué entiende usted por investigación?



## ANEXO 4

### FOTOS

**Liceo antigo**



**Liceo atual**





**BIBLIOTECA DEL LICEO MARANHENSE**



## LABORATORIOS



## LABORATORIO DE FÍSICA Y QUÍMICA



## LABORATORIO DE BIOLOGIA



## AUDITORIO DEL LICEO MARANHENSE



## PALESTRA PARA LOS PROFESORES DEL LICEO



## ANEXO 5



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEEDUC/MA  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO  
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ENSINO “LICEU MARANHENSE”.

### DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins, que IRACY DE SOUSA SANTOS, professora da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, matrícula 6668.0 Realizou sua pesquisa de doutorado sobre o tema Formação Investigadora de Professor e Suas Implicações na Qualidade do Ensino Médio da Rede Estadual de São Luís, tendo como campo de ação o Centro de Ensino Liceu Maranhense, no 1º semestre de 2006.

São Luís (MA), 10/03/2009

Silvia Cardoso Dias

Diretor Adjunto

Mat. 207709, CPF: 215.864.023-91

Diretor Geral do Centro de Ensino Liceu Maranhense



## ANEXO 6



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEEDUC/MA  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO  
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ENSINO “LICEU MARANHENSE”.

### DECLARAÇÃO

Declaramos para os devidos fins, que IRACY DE SOUSA SANTOS, professora da Universidade Federal do Maranhão- UFMA, matrícula 6668.0, participou e acompanhou as atividades de planejamento e execução da Semana Pedagógica do Centro de Ensino Liceu Maranhense, em março de 2006, nos turnos matutino, vespertino e noturno, onde ministrou palestras sobre O Processo Metodológico e o Fazer Docente dos Professores na Perspectiva Investigadora.

São Luís(MA), 16/07/2009

IRACY DE SOUSA SANTOS  
Diretor Adjunto

164 10000-000 00000-0000  
Diretor Geral do Centro de Ensino Liceu Maranhense





## ANEXO 7



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEEDUC/MA  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO  
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ENSINO "LICEU MARANHENSE".

São Luís, 10/07/2009

Senhor Diretor,

Eu, IRACY DE SOUSA SANTOS, professora da Universidade Federal do Maranhão, matrícula 6668.0, solicito de V. Sa. a autorização para utilizar gráfica e verbalmente nome e imagem fotográfica dessa instituição para subsidiar minha pesquisa de doutorado intitulada Formação Investigadora de Professor e Suas Implicações na Qualidade do Ensino Médio da Rede Estadual de São Luís.

Selo Cartão Desc  
Centro Alentejo  
Mat. 107784 / CNP. 215.894/000-91

Ilmo. Sr. \_\_\_\_\_

MD. Diretor Geral do Centro de Ensino Liceu Maranhense.



## ANEXO 8



GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO  
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO – SEEDUC/MA  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO  
UNIDADE REGIONAL DE EDUCAÇÃO  
CENTRO DE ENSINO "LICEU MARANHENSE".

### Autorização

Conforme solicitação feita pela professora da Universidade Federal do Maranhão UFMA, Iracy de Sousa Santos, matrícula 6668.0, concedo o direito de uso do nome e imagem fotográfica do Centro de Ensino Liceu Maranhense, objetivando subsidiar sua tese de doutorado que teve como campo de pesquisa o referido centro.

São Luis(MA), 10/07/2009

Silvio Cardoso Dias  
Diretor Adjunto  
"16.10.2009" CPF: 25.154.125-0

Diretor de Centro de Ensino Médio Liceu Maranhense