Política educacional y politécnica: la experiencia en Rio Grande do Sul

Jose Clovis de Azevedo [1]

Traducción: Loris Viviani

Introducción

La enseñanza Media Politécnica se constituyó en la reforma curricular realizada por el Estado de Rio Grande do Sul RS, Brasil, en la legislatura 2011-2014 [2]. Un gobierno controlado por el Partido de los Trabajadores PT, pero integrado por partidos conservadores, en la estela del modelo de coalición llevado a cabo por las administraciones de Lula y Dilma a nivel nacional. El equipo de la Secretaria de Estado de la Educación SEDUC-RS, fue constituida básicamente por cuadros políticos identificados con las experiencias de los gobiernos populares de Porto Alegre y del RS, al final del siglo pasado y al principio del siglo XXI. Mientras tanto, el conjunto del gobierno no expresaba la fuerza y la claridad de un proyecto contra-hegemónico, democrático y popular, como lo fueron las experiencias pasadas en estas nuevas circunstancias históricas.

Sin embargo, esta contradicción no impidió la proposición de un proyecto educacional identificado con el contexto popular. La política educacional practicada en la Red Estatal de la Enseñanza del estado de Rio Grande do Sul REE-RS [3], tuvo como foco la reestructuración curricular de la Enseñanza Media EM, pero unos ejes articuladores de principios, operaciones y metas. El proyecto tuvo como bases los siguientes ejes estructurantes de la política educacional: recuperación física de las escuelas y modernización tecnológica; reestructuración curricular y formación permanente y continuada de los educadores; calificación del sistema y democratización de la gestión; y valorización profesional de los educadores. Todos estos puntos tuvieron resultados significativos, pero en el presente trabajo nos detendremos en el análisis de la reforma curricular que instituyó la politécnica como concepto orientador para la EM no orientada a la profesionalización y para la Educación Profesional Integrada a la educación general.

Las concepciones orientadoras básicas de los cambios

Más allá de las cuestiones legales, de los elementos jurídicos y normativos

resultantes de las posibilidades de los avances abiertos por la Constitución, Brasil (1988) y por la ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, LDBEN Brasil (1996) la reforma curricular en la EM de RS enfrentó el debate y buscó alternativas prácticas para una educación inclusiva, democrática y de calidad social. Persiguiendo este camino buscaba calificar el trabajo educativo con una política permanente de formación en servicio de los educadores, recreando la identidad de la EM como etapa final de la Educación Básica [4](Saviani,1989,p.8). A través de un currículo que dialogase con el mundo del trabajo – con la profesionalización, si fuese el caso – y con el seguimiento de los estudios en la Educación Superior (Saviani,1989,p.8).

La reestructuración curricular empezada en 2011 coincidió con el debate sobre la educación y el trabajo asumido por el Consejo Nacional de la Educación CNE (Brasil,2012). Se basó en las opiniones y en las resoluciones del CNE y se compuso a partir de un conjunto de conceptos que derivan de la investigación y de las referencias teóricas que articulan educación y trabajo. Tomando el trabajo como valor, en el sentido ontológico y como práctica social, o sea, en las acciones e interacciones humanas para transformar los contextos de la existencia, en sus dimensiones materiales y simbólicas en vista de las necesidades de producción de relaciones sociales y materiales que enmarcan la historicidad de la vida. Tomando el trabajo en este sentido, la educación en la vida tiene su despliegue pedagógico partiendo desde el trabajo como principio educativo.

El hombre se constituyó como tal, a medida que necesita producir continuamente su propia existencia. Es esto que diferencia el hombre de los animales: los animales tienen su existencia garantizada por la naturaleza y, por consecuencia, ellos se adaptan a la naturaleza; el hombre tiene que hacer lo contrario.

(SAVIANI, 1989,p. 8).

El trabajo integra los *onthos* del ser humano, y gracias a éste los humanos aprenden la naturaleza, desenvuelven sus tecnologías, su cultura, hacen historia y se educan. El vínculo entre educación y trabajo se plasma en el acto humano de desenvolver y conocer los medios de vida, en la forma de hacer de la naturaleza fuente y espacio vital.

Él se constituyó en el momento en que necesita adaptar la naturaleza a si mismo, no siendo suficiente adaptarse a la naturaleza. Ajustar la naturaleza a las necesidades, a las finalidades humanas, es lo que está hecho a través del trabajo. Trabajar no es otra cosa sino actuar sobre la naturaleza y transformarla.

(SAVIANI, 1989,p. 8).

A partir del enfoque del trabajo como motor de la organización humana que produce el proceso civilizador (Manacorda,1991) se percibe el proceso educacional como aprendizaje permanente, socialización y reconstrucción de la experiencia histórica de la sociedad. La educación como proceso civilizador, un espacio de recreación y re-significación de la cultura heredada de las generaciones anteriores (Paro,2000). La comprensión de las relaciones culturales producidas, del sentido histórico de las ciencias, de las tecnologías, remite a la necesidad de una educación comprometida con una formación integral del ser humano. Una educación integral con formación *multilateral* Machado (1989), *o sea*: una educación que capacite intelectualmente el educando para actuar como ciudadano, sujeto político, activo en la práctica de derechos y deberes, desde una ética de respeto hacia el otro, la naturaleza, la diversidad cultural y con un dominio técnico y científico que lo habilite como ciudadano productivo y para una vida social e individual digna. La educación integral se opone a la educación unilateral. Ésta forma un sujeto limitado a unos objetivos estrictos, a la sumisión, a la falta de comprensión de los mecanismos de funcionamiento del conjunto social, de las relaciones de poder, de apropiación del trabajo (Machado,1989) y del sentido de los logros de la ciencia y de la tecnología para su constitución como ciudadano de plenos derechos.

En la EM, formar el educando para el mundo del trabajo significa ponerle al alcance la elaboración de su proyecto de vida, garantizarle vivencias y conocimientos sobre el mundo del trabajo, capacitarlo para la acción y la interacción con la ciencia, la cultura, la tecnología, la economía y la sociedad política. El dominio de la ciencia, de la técnica, de la cultura, de la comprensión de las relaciones que orientan el funcionamiento del edificio social Kuenzer (2002), la constitución de los poderes y de la apropiación del producto del trabajo humano son las bases del enunciado de una educación politécnica

Los nexos de la educación con la vida real resultantes de la concepción de la educación politécnica (Nosella,1992) implican una postura epistemológica que rompe con la prácticas pedagógicas ritualizadas, que fragmentan el pensar y el

hacer, la teoría y la práctica, ocultando al estudiante los fundamentos científicos, o sea, los conocimientos agregados a los aparatos y a los instrumentos tecnológicos. La articulación del pensar y el hacer, de la teoría y de la práctica, de la ciencia y de la tecnología no reduce el sujeto productivo a mero ejecutor de una tecnología de fundamentos ocultados, sino lo coloca en la posibilidad de la comprensión de los fenómenos en su totalidad, más allá de su percepción fragmentada. Se trata de la formación de un sujeto capaz de comprender las relaciones de las partes con el todo, del todo con las partes. Comprender las relaciones de las partes con el todo significa también percibir que la tecnología, los artefactos de la producción, las máquinas, (Saviani,1994) no son nada más que la ciencia en su forma materializada. Esto significa que conocer estas relaciones, en sus diferentes niveles y posibilidades, es un derecho que la educación no puede substraer a los educandos. Quiere decir, que en el ámbito de las transformaciones que caracterizan el mundo del trabajo en el siglo XXI, el pasaje del trabajo *rígido* al trabajo *flexible* (Kuenzer,2007), es necesaria la formación de un trabajador apto a las exigencias para la inserción en el proceso productivo, más específicamente con la apropiación crítica sobre las nuevas características del uso predatorio de la fuerza de trabajo y de la destrucción de los derechos conquistados por los trabajadores en los procesos de lucha (Frigotto,1988).

A partir de los fundamentos epistemológicos que comprenden la relación dialéctica entre las partes y el todo, la reforma curricular situó el desafío de la organización de la enseñanza enfocada hacia las acciones pedagógicas centradas en la búsqueda de la interdisciplinariedad, donde se establezca el diálogo entre campos o disciplinas de la misma área o, en una práctica más avanzada, entre las cuatro áreas del conocimiento. En la visión de los fenómenos como totalidad reside el supuesto que, de forma aislada, ningún campo de conocimiento es por si solo capaz de descodificar la esencia de una manifestación fenomenológica (Kosik,2002). De esta forma, comprender la vida, desvelar los desafíos para el formateo de los contornos de un proyecto de vida exige una educación capaz de abastecer a nuestras juventudes en la EM, Silva (2013), un conocimiento que se sitúe más allá de los fragmentos limitados de un aprendizaje aprisionado en los nichos de las disciplinas.

Aunque esto no signifique la abolición de las disciplinas, sino reconocer sus límites en la producción de conocimiento, situándolas así en diálogo, en interacción, en acción colectiva para desvelar los fenómenos programados como objeto de estudio.

Tomando el conocimiento como proceso mutante, en movimiento permanente de

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

transformación, no sería coherente una práctica pedagógica repetidora de lo conocido. La formación humana es la antítesis de la repetición. La repetición y la estandarización son elementos extraños a la esencia del ser humano. Repetición, estandarización y entrenamiento, cuando substituyen la formación integral, esterilizan la creatividad y reducen el ser humano a la pasividad y a la unilateralidad. Para la superación de los programas de enseñanza de-contextualizados, sin un nexo con la vida de las juventudes, donde el conocimiento se confunde con la transmisión de informaciones y conceptos abstractos, se eligió la búsqueda como práctica pedagógica inherente a las actividades curriculares. La cultura de la investigación, de la curiosidad crítica, pasa a ser una posibilidad concreta. El currículo propone una enseñanza donde el sujeto aprendiz puede construir el conocimiento a partir de su investigación, integrado a la proposición investigadora de los educadores que encaminan las prácticas de la enseñanza como acciones donde aprender significa producir nuevas comprensiones del mundo en las diferentes áreas del conocimiento.

Para volver viable la investigación fue garantizado el aumento del tempo de permanencia del educando en la escuela. El aumento de doscientas horas fue destinado al SI, donde los educandos reciben orientaciones sobre la investigación, deciden sus proyectos y ponen en común sus resultados. El SI es una especie de crisol donde convergen los desarrollos investigadores desencadenados por los objetos de estudio de las áreas de conocimiento. No se trata de una disciplina, sino de un espacio de orientación para el uso de las herramientas necesarias para la elaboración y la ejecución de los proyectos de investigación. La socialización de los resultados refuerza las percepciones de conocimiento como construcción de cada sujeto y de los contenidos programáticos tradicionales como posibles informaciones o herramientas conceptuales para la producción de conocimiento, enfocada siempre como una nueva y más compleja comprensión de la realidad.

Este enfoque del currículo y del conocimiento toca también el concepto de evaluación como medida, como producto. La evaluación selectiva y clasificadora, centrada en el producto está vinculada con la concepción del conocimiento como repetición, transmisión. Al mismo tiempo configura la transposición de la organización de la fábrica en la organización curricular (Laval,2004). La organización de la escuela, tal y como la conocemos, imita y reproduce de forma acrítica la organización de la fábrica *taylorista-fordista* predominante en el siglo pasado (Taylor,1957). Con las transformaciones científicas y tecnológicas en el ámbito del neoliberalismo se está materializando la tentativa de imponer en la

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

educación la ideología del mercado como base de la formación (Azevedo,2007) [5].

Según Silva (2002), el primer trabajo sobre el currículo – *The Curriculum*– fue publicado por Bobbitt, en 1918, en Estados Unidos. En la visión de Bobbitt la escuela debería organizar sus objetivos y establecer métodos para medir los resultados, como en las empresas. La eficiencia de la enseñanza debería estar vinculada al aprendizaje de las habilidades necesarias al trabajo en la fábrica. La asociación del currículo a la organización industrial clásica se encuentra encubierta y poco explicitada, así que se vuelve obscura la complicidad del currículo con la organización industrial. Es necesario puntualizar que el parámetro organizativo de la escuela convencional es la organización científica del trabajo, el management, los procesos de training desarrollados desde el comienzo del siglo pasado en las fábricas para super -aprovechar la energía humana en la producción de rentabilidad, de estandarización y del control de cada parcela de trabajo en el proceso productivo.

Sin embargo, estos métodos de evaluación cuantitativos, con medición de productos, que subordinan todo el proceso de la enseñanza a la aplicación de test, muy utilizados por las concepciones tecnicistas de la educación, fueron recientemente revitalizadas y presentadas como soluciones educativas en las escuelas americanas (Ravitch,2011) [6]. Mientras tanto, el fracaso de la experiencia americana revela la incompatibilidad de esta concepción con las prácticas pedagógicas necesarias a garantizar la educación como derecho, como formación humana integral. Su presupuesto es la exclusión de los que no se encuadran en la estandarización. Como alternativa a la evaluación selectiva, clasificadora y excluyente, la Reforma de la EM RS, basada en la educación integral, trabajó con el concepto de evaluación emancipadora. En esta visión la evaluación es parte de toda la acción pedagógica, inherente al acto de enseñar. Considera el sujeto como el parámetro de si mismo y el acto de evaluar tiene como objetivo la producción de elementos para la reacción pedagógica del educador para estimular el éxito del aprendiz. Se trata de producir oportunidades permanentes que desafíen y motiven el educando para construir su proceso de conocimiento de forma acumulativa.

En esta acción pedagógica evaluar no es medir, ya que no existe ninguna prueba científica que compruebe la posibilidad de medir el conocimiento. Sin embargo, los procesos del conocer, el desarrollo cognitivo del educando puede ser descrito, teorizado y tratado pedagógicamente por el colectivo de educadores (Azevedo y Reis, 2013; 2014). Esta práctica de evaluación colectiva, de auto-evaluación, enunciada a través de criterios descriptivos, se constituye en un importante

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

aprendizaje, aunque polémico, crítico y difícil, ya que demanda un nuevo paradigma conceptual para las prácticas de la evaluación. Educadores, educandos y padres viven los dilemas y las contradicciones inherentes a la transición de la tradición selectiva hacia el compromiso emancipador.

Los conflictos conceptuales y los desafíos operativos

La propuesta de cambio en la Enseñanza Media fue profunda y compleja. Todo cambio genera un comportamiento inercial, traducido en la resistencia individual o colectiva que aparece en discursos diversificados. En el caso del RS la discusión extrapoló la REE-RS: el debate llegó a diferentes sectores del gobierno, en las universidades, en el sindicato, en los medios de comunicación y movilizó las comunidades escolares.

Las posiciones tuvieron connotaciones distintas: el sindicato y algunas agrupaciones políticas intentaron radicar junto a los estudiantes la idea de que la Reforma era una gran colusión con los empresarios para “la formación de mano de obra barata”. La autodenominada “izquierda radical” se alineó con los conservadores en defensa de una EM subordinada a lo superficial y a las evaluaciones cuantitativas y excluyentes, llegando a defender la discriminación espacial en la escuela para los alumnos con un aprendizaje insatisfactorio. Algunos sectores de la academia, que no podían discrepar del mérito, ya que los cambios fueron avalados por muchas de sus contribuciones teóricas y en el diagnóstico incuestionable sobre la crisis del EM, levantaron otras objeciones, como: es una Reforma precipitada; se debería plantear una fase piloto; la politécnica es una utopía, no se puede realizar en un contexto capitalista; la interdisciplinariedad no es llevada a cabo ni en las facultades de educación, no es factible; los profesores no son preparados. En las escuelas la resistencia, en general, no se expresó en argumentos conceptuales, sino en una alegada imposibilidad de cambiar ya que no fueron superadas las carencias de la estructura material y la falta de medios para alterar las prácticas pedagógicas. El bando conservador, muchas veces, se confunde con aquellos que no quieren gastar sus energías para cambiar el automatismo repetitivo de sus prácticas pedagógicas. Esto les permite el confort de no tener que cuestionar y alterar sus acciones didácticas legitimadas e incorporadas por la cultura escolar tradicional. Pero el argumento transversal a casi todas las críticas fue la falta de discusión. El argumento de la “falta de discusión” es un recurso utilizado tradicionalmente por quien no quiere discutir por discrepar de lo que está en la mesa. Esto se delineó de forma evidente en diciembre 2011, cuando el sindicato tentó de impedir la entrada

de quinientos delegados en el recinto donde se organizó la Conferencia Estatal de la Enseñanza Media. Profesores, delegados a la Conferencias elegidos por las escuelas, fueron agredidos por militantes sindicales y el Cuaderno Pedagógico con la propuesta de la Reforma de la EM fue quemado por los dirigentes sindicales en el medio de la calle.

En mayo de 2011, la Seduc -RS lanzó una propuesta para una discusión acompañada por una metodología de participación dirigida a toda la comunidad escolar: padres, alumnos, profesores y funcionarios no docentes. En el plano interno la discusión fue organizada en etapas: discusión en las escuelas, junio – septiembre; conferencias municipales en los municipios con representación de las comunidades escolares, octubre – noviembre; conferencias regionales con representación de los municipios en las Coordinadoras Regionales, noviembre; conferencias ínter-regionales con delegados de las escuelas de la EM y Coordinadoras de Educación [7] de las regiones próximas, diciembre; Conferencia estatal con delegados de todo el Estado, escogidos en el proceso de las conferencias, diciembre 2011.

La conferencia inició con mucha polémica y en un clima de tensión derivado por los conflictos provocados por la acción sindical. Sin embargo, el proceso de debate fue establecido y la Conferencia acumuló lo suficiente para que la discusión fluyera, construyendo consenso y acogiendo los puntos principales de la propuesta por aclamación. Es importante registrar la participación destacada de los educandos. Entonces fueron establecidas las vías para los nuevos estatutos y los elementos que deberían resultar en el documento orientador.

Quedó establecido que la enseñanza media quedara organizada en las siguientes modalidades: la Enseñanza Media Convencional pasó a ser denominada Enseñanza Media Politécnica, no orientada hacia la profesionalización; La Educación Profesional Técnica Integrada a la EM y el Curso Normal, formación de profesores de nivel medio. La Conferencia aprobó también la implementación gradual de la Reforma: comienzo de los primeros años en 2012; segundos años en 2013; y terceros años en 2014. Durante las etapas la Seduc -RS organizó un intenso programa de formación en servicio, con cursos específicos para directores de escuelas, coordinadores pedagógicos y profesores de las diferentes áreas. Se multiplicaron los foros de discusión con la participación de investigadores del área de Educación y Trabajo. En 2011 la discusión ganó la sociedad *gaucha*(así se llaman los habitantes de RS) con una gran repercusión en los medios y en los sectores interesados a la educación. Aunque sin la participación de los que lamentaban la falta de discusión. El intenso debate de 2011 definió con claridad *que hacer y porqué* hacer, pero la

Reforma de la EM precisaba construir todavía los caminos para tener la claridad necesaria de *cómo hacer*, o sea, el *modus* operativo de la interdisciplinariedad, del funcionamiento del Seminario Integrado, SI, de la investigación, de la evaluación emancipadora y de la comprensión del concepto de politécnica. A pesar de los avances significativos, estas limitaciones no fueron superadas con la extensión necesaria y deseable.

Las dificultades de una práctica pedagógica interdisciplinaria fueron determinadas, en buena parte, por una discusión a un nivel demasiado abstracto que termina por perder de vista su presupuesto elemental. O sea, que la realidad es interdisciplinaria, que un fenómeno solo puede ser decodificado en su totalidad con las herramientas de varios campos de conocimiento. Esto implica también la necesidad de una organización colectiva del trabajo, de una re-organización de los métodos y de los tiempos de las acciones pedagógicas.

Más allá de la concepción, de la discusión teórica de la interdisciplinariedad en el plano abstracto, es necesario volver viable el trabajo colectivo, demostrando objetivamente a través de ejemplos de actividades prácticas. Como es posible planear y ejecutar un programa de enseñanza de forma colectiva. O cómo articular los campos de conocimiento, organizando planes de estudio donde el mismo objeto investigado sea desvelado por las miradas de los diferentes campos que integran el área de conocimiento. Para esto es posible pensar el conocimiento como red, trabajar con los Temas Generadores de Freire (1994), Complejo Temático [8], (Pistrak,1981). Proyectos, o alternativas que posibiliten aproximar los campos de conocimiento estableciendo objetos comunes para construir conocimiento. Más allá de demostrar lo operativo, era necesario aproximar los profesores a los espacios institucionalizados en el interior de la escuela. Por ejemplo, creando horarios más amplios y concentrados para el trabajo con los alumnos en la clase, volviendo viable la organización de los horarios de las áreas en la continuidad, en el mismo día de la semana. Al mismo tiempo era necesario instituir la cultura de un uso adecuado y ético de la hora de actividad, asegurando la planificación del tiempo de estudio en la escuela, sea individual o colectivo, por área de estudio, colectivo de la escuela o en otras formas posibles y necesarias. Esas nuevas acciones y formas de organización orientaron el trabajo en la REE-RS e integraron los programas de formación en el proceso de cambio, aunque con diferentes grados de adhesión, profundización y eficiencia.

El trabajo interdisciplinario de las áreas de conocimiento se desarrolló en el SI, o sea, fue planteado que la investigación de los alumnos pudiese emerger desde los

 Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

objetos de estudio realizados en el desarrollo normal de los programas de estudio de cada área. Es en los objetos de estudio de las áreas que ocurrieron los desarrollos de “sus tecnologías”, apuntando ya a la sensibilización para el conocimiento del mundo del trabajo. Por ejemplo y de forma preferencial, para un educando, el estudio de un fenómeno químico es referido a un objeto de estudio en el área de Ciencias Naturales. Aunque esta vía no puede ser absoluta, como la única forma posible, sería la deseable para establecer los vínculos presupuestos entre las áreas y la investigación, creando los significados del quehacer cotidiano en el aula y relativos a cada área o campo de conocimiento. EL SI no puede ser tratado como una disciplina, ni puede ser administrado solo por un profesor, excepto en los momentos de aprendizaje general sobre las metodologías para construir los proyectos de investigación. Es necesario que los alumnos tengan informaciones y orientaciones generales sobre la investigación: aprendiendo a hacer un proyecto de investigación con sus componentes esenciales; justificando la elección del tema; delimitando el campo de la investigación; conociendo las técnicas de recogida de datos; definiendo la formulación de la pregunta para constituir el problema de la investigación; aprendiendo a analizar los datos y desarrollar saberes para expresar de forma escrita los resultados. Es también importante no perder de vista nunca que de los objetivos centrales del SI es crear las condiciones que contribuyan, para el educando, a la creación de su proyecto de vida y de su identidad con los sectores del mundo del trabajo. EL SI tiene que ser flexible en su funcionamiento, o sea, que existen momentos con informaciones generales gestionados por un profesor, y en otros momentos los alumnos podrán estar todos juntos, socializando y problematizando sus investigaciones con los profesores de todas las áreas, otros con una orientación individual con un profesor, y otros más en los que los alumnos están reunidos conforme a las áreas de conocimiento de sus proyectos y orientados por los profesores de las áreas correspondientes. La indicación fue iniciar la investigación en el primer año con simplicidad, cuando el alumno puede experimentar caminos, ejercitar la elección, hacer varios ejercicios de investigación. Sin embargo, los alumnos fueron orientados a buscar, a partir del segundo año de EM, un tema que fuese, preferentemente, definitivo y que se transformara en un informe final al tercer año. Los profesores deberían orientar los alumnos en la elección del tema para la investigación para que no hubiera, por ejemplo, una concentración en determinadas áreas y ausencia en otras. El resultado más importante que se buscaba era el desarrollo de una cultura de investigación. Una práctica pedagógica que no concibiera más la enseñanza sin investigación, sin construcción de nuevas percepciones de la realidad.

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Otra cuestión importante fue el debate de la evaluación. Era necesario transformar las concepciones tradicionales profundizando el debate teórico, pero para eso era importante ayudar a los profesores con una orientación precisa. Se trataba de afirmar la posición contraria a la promoción automática y contraponer a la suspensión no la aprobación automática, sino el aprendizaje. La idea generosa de defender el derecho al aprendizaje para todos no puede ser confundida con la ausencia de evaluación y la promoción automática. Es también necesario no confundir los instrumentos de evaluación con la concepción de la evaluación. La evaluación emancipadora no prescinde de los instrumentos de evaluación tradicionales de la escuela. Lo que es importante es que la evaluación no sea un momento decisivo para seleccionar, clasificar y excluir. Tanto en las formas objetivas como en las disertadoras son instrumentos válidos y necesarios para que sus resultados sean tomados como información para el aprendizaje del alumno para orientar la reacción pedagógica del profesor y de la escuela.

Fueron establecidas metas de avances del aprendizaje, incorporando en estas metas la mejoría de los espacios, la introducción de nuevas tecnologías, materiales pedagógicos y valorización profesional. Fue necesario cuestionar y auxiliar las escuelas sobre la gestión adecuada del volumen creciente de los recursos que recibirían, tanto del Estado como de la Unión. Fue necesario formular un parámetro de exigencias alrededor de las metas, estableciendo relaciones con una mejora de los medios, tales como: política de formación permanente y en servicio hecha por la Seduc; introducción de nuevas tecnologías y el Pacto nacional por el Fortalecimiento de la Enseñanza Media, en asociación con el Ministerio de Educación y las universidades públicas. Al mismo tiempo la Seduc buscó generalizar, cuando fue posible, la cooperación con las universidades conformemente a las experiencia del Proyecto Macro Misiones [9] y muchas otras que se realizaron.

Una síntesis de los avances y los desafíos

En la narrativa de la Seduc había dos factores principales que justificaban la necesidad de la reforma de la EM. El primero, la traducción, por parte de la LDB, del precepto de la Constitución del 1988 que estableció la educación como derecho. La Educación es un derecho y no un producto del mercado a disposición de quienes puedan comprarlo. Desde entonces un conjunto de normativas, opiniones, re-definieron las antiguas formas de la organización de los sistemas y las nuevas concepciones de la Educación fueron absorbidas en el aparato jurídico. Muchas de

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

ellas como el producto de conquista de luchas sociales. El segundo, es la crisis de identidad de la EM y el proceso perverso de la exclusión llevado a cabo por el fracaso escolar. En media, un tercio de los estudiantes se ven excluidos de la EM en un escenario que se viene repitiendo desde décadas. La exclusión se volvió en una pérdida irreparable de un potencial humano desperdiciado por y para la sociedad. Son cerebros no aprovechados socialmente, personas que no alcanzan la dignidad y los elementos básicos de la ciudadanía. Pero, más allá de eso, el coste material es pagado por la sociedad. Los recursos invertidos, las estructuras sostenidas por los recursos públicos no obtienen un retorno deseable. En el 2012, con el "coste alumno" de la EM en RS de 4.939,70 R$, el desperdicio de recursos financieros por el fracaso escolar (suspendidos: 60.307 y abandono: 39.894) de la EM de REE-RS totalizó los 494.962.879,70 R$. En 2011, el total había sido aún mayor: 548.842.485,75 R$, sumando suspendidos (76.555) y abandono (39.314), con un coste alumno de 4.736,75 R$.

Esta realidad solo podrá ser superada con cambios profundos en la organización curricular y con la absorción de nuevas contribuciones que puedan actualizar la escuela para nuestros tiempos y para la diversidad de nuestras juventudes. Luego del diagnóstico de la situación de la EM de RS se gestó la propuesta de cambio, provocando un gran debate en diferentes sectores de la sociedad. La EM Politécnica englobó los esfuerzos para la búsqueda de una formación integral. La institución de la investigación posibilitó al estudiante la búsqueda y el descubrimiento de nuevas realidades, nuevos sectores de la sociedad. La aplicación de los conceptos como herramientas de los diferentes campos de conocimiento permitió al estudiante comenzar a incubar los contornos de su proyecto de vida. Es así estimulado a aprender más y el proyecto educativo adquiere significado.

Los profesores que no tuvieron una formación relacionada con la investigación, que vivieron y aprendieron a visualizar con naturalidad la dicótoma enseñanza-investigación, fueron desafiados a volverse investigadores. Los pioneros percibieron luego los resultados positivos con sus alumnos. La avalancha de investigaciones presentadas en encuentros científicos, ferias y otros espacios aumentaron la autoestima de educadores y educandos. El orgullo de poder presentar su trabajo en público, de hacer oír su voz, de ser sujeto de su mismo aprendizaje, de poder viajar a otras ciudades, otros estados y otros países, volvió a definir la ambición y el deseo de ser más, de conquistar otros espacios a través del conocimiento. Los primeros éxitos funcionaron también como demostración para motivar a los compañeros. A pesar de la persistencia de las dificultades, de las resistencias, de

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

las opiniones críticas, en el tercer año de la reforma el debate se calificó. La cuestión dominante, en la gran parte de las escuelas, ya no era *porqué hacer*, sino cómo *hacer mejor.* La mejora de los procesos y de los resultados pasaron a estimular la acogida y la profundización de los cambios.

La re-estructuración curricular afirmó la politécnica como la búsqueda de una educación integral, de una formación humana integral conectada con el trabajo como principio educativo. Una formación que articula y estimula las potencialidades de todas las dimensiones del ser humano, habilitándole a responder a los desafíos de la vida, en el ámbito de la ciencia, de la técnica, de la producción de la existencia y de la convivencia ciudadana. La cuestión levantada por algunos, que la politécnica es una utopía o que solo podría ser realizada en una sociedad socialista no considera que la democracia y la ciudadanía plena también son elementos que cargan grandes contradicciones con la sociedad capitalista World,2013). Esto no quita estímulos a la marcha hacia la democracia y a la conquista de la plena ciudadanía.

Otra situación importante que emergió, a través de las preguntas creadas por la Reforma de la EM RS, fue la relación de la Red Pública con las universidades. Se produjo un esfuerzo mutuo de aproximación entre la Red Pública y las universidades. Sin embargo, este proceso no se realizó sin tensiones. Uno de los puntos de tensiones fue la fragilidad de una cultura del estudio y de un ambiente que naturalizase el comportamiento crítico al interior del sistema de la educación básica. En el sentido contrario, hay determinados sectores de la academia que desarrollaron una cultura crítica tan radical que inhibe sus posibilidades de contribuir a la implementación efectiva de una política pública. Sea por una comprensión limitada y condicionada por una visión sindical economicista, sea por la cultura de radicalizar la crítica, sin necesidad de contrapunto. O sea, un discurso crítico restringido a los mismos a lo largo del tiempo. Esta parcialidad académica tiene dificultades a la hora de contribuir a *hacer*. Entiende que el compromiso efectivo con una política pública puede manchar sus principios y que su función se limita al campo de la crítica. Cualquier otro paso correría el riesgo de una asociación no deseable con el Estado o con el gobierno.

A pesar del descubrimiento de estas contradicciones, la relación del sistema público estatal de la educación y las universidades avanzó en un intercambio rico de conocimientos y experiencias, fortaleciendo la formación continua y al servicio de los educadores. Esta nueva relación tuvo un impacto en la propia estructura formativa de las universidades.

La nueva estructura curricular pide un perfil del educador que requiere la re-formulación de los cursos de formación inicial de los educadores. Los modelos tradicionales de licenciaturas disciplinarias ya no responden a las exigencias determinadas por los cambios curriculares en curso en la red estatal. La nueva realidad ya aparece de forma concreta en los concursos públicos para el ingreso en las carreras, cuando la selección está hecha con base en las áreas de conocimientos, poniendo en segundo plano las disciplinas. Frente a este nuevo desafío algunas universidades se movilizaron para la creación de licenciaturas interdisciplinarias, paso necesario para compatibilizar la formación inicial con la tendencia actual a estructurar los currículos de la Educación Básica más allá de los fragmentos disciplinarios.

Finalmente, es necesario destacar los primeros resultados positivos de la reforma de la EM. En 2012, los índices de suspensión en los primeros años cayeron del 31,1% al 23,7%. Aunque la reforma había iniciado por los primeros años, el debate y el inicio de las nuevas prácticas contaminaron el conjunto de la EM con la reducción de los índices de suspensión del 22,3% en 2011, al 17,9% en 2012.

Todavía más estimulantes son los resultados de 2013 cuando la reforma alcanzó también los segundos años. La suspensión disminuyó al 16,4% en la EM y hubo una bajada de un 1,7% en el abandono. La disminución del abandono y de la suspensión es el resultado de la movilización de educadores y educandos en el proceso de la reforma de la EM. En 2014 se cierra el primer ciclo de cambios, ya que los primeros años que iniciaron en 2012 con el nuevo currículo concluyen la EM. El alargamiento del tiempo de la experiencia, el refuerzo representado por la adhesión al Pacto por la Mejora de la Enseñanza media, profundizaron los cambios a través de la continua mejora de la calidad, desencadenando un proceso de mejora en todos los indicadores que evalúan la educación. La curva descendiente de la educación del RS, continua desde los años ’70, se rompió por la primera vez. En 2012 se inició una curva ascendiente con una mejora en todos los índices. Mientras tanto, la curva descendiente volvió a establecerse con el desmontaje del proceso llevado a cabo por el gobierno conservador que asumió el poder en 2015, cuadro agravado por la crisis nacional. En el momento de finalizar este articulo vivemos en una situación política nacional de retorno a las políticas regresivas que producen una pérdida de derechos, transferencia de las cargas de la crisis hacia los sectores sociales más frágiles. En el caso de la EM, Kuenzer (2017), se opera una contra reforma que busca someter la enseñanza y las juventudes a las necesidades del mercado de trabajo, imponiendo una educación compatible con la flexibilización y la

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

precarización de las relaciones de trabajo en detrimento de la educación integral. La educación es invadida por las teorías y los métodos empresariales, por la lógica mercantilista.

Bibliografía

AZEVEDO, J. C. *Reconversão Cultural da Escola:Mercoescola e Escola Cidadã*. Porto Alegre: Editora Sulina e Editora Universitária Metodista IPA, 2007.

AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas (orgs). Tarcísio. *Reestruturação do Ensino Médio : pressupostos teóricos e desafios da prática.* São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2013.

_____ (orgs). *O Ensino Médio e os desafios da experiência*: movimentos da prática. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). ***Constituição da República Federativa do Brasil*.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Leis e Decretos. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Disponível em : <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em : 02 mar. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012*. Disponível em : < http://www.ca.ufsc.br/files/2012/04/rceb002_121.pdf>. Acesso em : 13 maio. 2017.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade.*22ª reimpressão. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FRIGGOTO, G. Estruturas e sujeitos: os fundamentos da relação entre trabalho e educação. In: SAVIANI,D; SANFELICE, J; LOMBARDI,J. C. (orgs) *Capitalismo, Trabalho e educação.*3 ed. Campinas: Autores Associados,1988. P. 61-74.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Tradução Célia Neves e Alderico Toribio.7ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. Z. *Da dualidade assumida a dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente.* Educação e Sociedade, Campinas vol. 28, n. 100 – Especial, p. 1153-1178, out. 2007.

_____, A. Z. *Ensino de 2º Grau, o trabalho como princípio educativo*. 2. ed. São Paulo, Cortez, 1992.

_____ A. Z. Trabalho e escola : a flexibilização do Ensino Médio no contexto do regime de acumulação flexível. In Dossiê da reforma do ensino Médio. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.331-354, abr.-jun., 2017,

LAVAL, Christian . *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público.* Londrina PR: Editora Planta, 2004.

MACHADO, L. S. *Politecnia, escola unitária e trabalho*. São Paulo, Cortez, 1989.

MANACORDA, M. A. *O Princípio educativo em Gramsci.* Porto Alegre : Artes Médicas, 1991.

NOSELLA, P. *A Escola de Gramsci.* Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

PARO, Vitor H. *Qualidade do ensino : a contribuição dos pais.* São Paulo: Xamão, 2000.

PISTRAK, M. M. *Fundamentos da escola do trabalho.* Tradução Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

RAVITCH, Diane. *Vida e morte do grande sistema escolar americano: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação.* Tradução Marcelo Duarte. Porto Alegre: Sulina, 2011

SAVIANI,D.O Trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al(org). *Tecnologia , trabalho e educação.* Petrópolis : Vozes, 1994.

_____ D. *Sobre a concepção de politecnia.* Rio de Janeiro: Fio Cruz, Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1989.

SEDUC-RS. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento Pedagógico – DP. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação*

*Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014.*Seduc-RS: Porto Alegre, 2011.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Rio Grande do Sul. Departamento de Planejamento – Deplan. Divisão de Pesquisa e Avaliação Institucional – DPAI **.** *Censo Escolar Estadual (1975-2013). Planilha série histórica, 1975-2013, taxas de abandono, repetência e aprovação no Ensino Fundamental e Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul.* Seduc -RS: Porto Alegre, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade : uma introdução às teorias do currículo.* Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Monica Ribeiro da. *Juventudes e Ensino Médio : possibilidades diante das novas DCN.* In: AZEVEDO, Jose Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio (orgs). Reestruturação do Ensino Médio : pressupostos teóricos e desafios da prática. São Paulo: Fundação Santillana, Moderna, 2013, p. 65-80.

TAYLOR, F. W. *Princípios da administração científica.* Tradução Arlindo Vieira Ramos. São Paulo: Atlas, 1957.

WOOD, Hellen. *Democracia contra capitalismo: a renovação do materialismo histórico.* São Paulo: Boitempo, 2003.

Notas

[1] Profesor, doctor en Educación por la Universidad de São Paulo, docente en el Programa de Master en Educación e Inclusión del Centro Universitario Metodista IPA, miembro de los grupos de investigación en Educación e Inclusión, IPA, y Educación y Trabajo, Universidad Federal del Paraná. Fue Secretario de Estado de la educación RS, administración 2011-2014.

[2] En Brasil la legislación determina las competencias educacionales de las unidades federativas y otorga a los estrado la responsabilidad por la oferta de la EM pública y gratuita, de los 15 a los 17 años.

[3] En la temporada 2011-2014 la RE-RS tenía alrededor de un millón de alumnos, 2570 escuelas, con aproximadamente 400000 matriculados en la EM.

[4] El concepto de Educación básica en la legislación brasileña corresponde a la

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

temporada de la enseñanza obligatoria, desde los cuatro a los 17 años.

[5] El concepto de Mercoescuela se refiere a la introducción de los preceptos y los métodos empresariales en la educación. El objetivo de esta visión es la formación de personas con una mentalidad mercantil, ideológicamente convencidos de los valores inherentes a la competición y a la necesidad de derrotar el otro para alcanzar objetivos y metas establecidas.

[6] Diane Ravitch es investigadora de la Universidad de Nueva York. Fue Secretaria Nacional Asistente de la Educación del gobierno H.W. Bush. A pesar de tener un historial que la identifica con la escuela pública se conoció por la idea de implementar los métodos y los principios del mercado en la Educación, incluyendo tests, privatizaciones, remuneraciones por el empeño y otras. Hizo auto-crítica y demuestra en su libro (Ravitch,2011) porqué el modelo empresarial y la ideología no sirve a la educación.

[7] La Secretaría de Estado de la Educación del Rio Grande do Sul cuenta con 30 Coordinadoras Regionales de Educación que atienden localmente las demandas de las escuelas de la REE-RS.

[8] El tema generador es una contribución de Freire (1994) donde la enseñanza se desarrolla a partir de un tema significativo y problematizador de la realidad y de la situación de vida del educando. El Complejo temático se basa en la concepción de Pistrak (1981), éste entendía que el papel de la escuela era de trabajar las realidad social de forma crítica y donde los temas estudiados deben estar articulados entre sí y con la realidad macro social. El complejo temático fue desarrollado en los años ’90 en la red municipal de Porto Alegre. En esta experiencia fue adoptada la investigación socio-antropológica para captar los fenómenos más significativos por la comunidad. A partir de la selección del fenómeno se organizan las palabras y los conceptos correspondientes, articulados con los contenidos de los campos de conocimiento. De esta forma la enseñanza está organizada de forma participativa y con contenidos significativos del contexto social.

[9] Se trata de un proyecto de cooperación de las IES comunitarias y publicas que actúan en la región noroeste de RS junto con la SEDUC para ofrecer, a largo plazo, la formación continuada a los profesores de la REE-RS, abrazando diferentes temas, etapas y modalidades de la educación Básica. La Seduc realizó, en la temporada, una intensa asociación con las universidades de RS volviendo viable un proceso de movilización de los educadores para la formación permanente y en servicio.

 Licencia Creative Commons
Reconocimiento-No comercial-Compartir igual