

archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente, de
acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Arizona State University

Volumen 28 Número 54

6 de abril 2020

ISSN 1068-2341

La Educación del Campo en el Sistema Educativo Público del Estado de Tocantins, Brasil (1999-2013)¹

Cícero da Silva

Universidad Federal de Tocantins
Brasil



Letícia Brito de Oliveira Suarte

Secretaría de Estado de Educación y Cultura de Tocantins
Brasil



Rosângela Ribeiro de Sousa Leitão

Secretaría de Estado de Educación y Cultura de Tocantins
Brasil

Citación: Silva, C., Suarte, L. B. O., & Leitão, R. R. S. (2020). La educación del campo en el sistema educativo público del estado de Tocantins, Brasil (1999-2013). *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28(54). <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4526>

Resumen: Este artículo analiza las políticas públicas para la Educación del Campo desarrolladas por la Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEDUC-TO) en el estado de Tocantins, Brasil. La investigación, de naturaleza bibliográfica y documental, tiene como principal fuente de datos,

¹ Esta es una traducción no oficial proporcionada por los autores y no fue revisada por pares. Esta é uma tradução não oficial fornecida pelos autores e não foi avaliada por pares. This is an unofficial translation provided by the authors and was not peer-reviewed.

proyectos, informes y planillas de la referida institución, así como también otros disponibles en sitios de órganos oficiales tales como, editales, normativas, proyectos, resoluciones, decretos y leyes. Los resultados muestran que los principales programas del Gobierno brasileño orientados a la Educación del Campo se desplegaron en el sistema educativo público tocantinense entre los años 1999-2013, aunque se caracterizan como acciones puntuales.

Palabras clave: Educación del Campo; políticas públicas; programas gubernamentales; estado de Tocantins, Brasil

A educação do campo na rede pública de ensino do estado do Tocantins, Brasil (1999-2013)

Resumo: Este artigo analisa as políticas públicas para a Educação do Campo executadas pela Secretaria de Estado da Educação e Cultura (SEDUC-TO) no estado do Tocantins, Brasil. A pesquisa, de natureza bibliográfica e documental, tem como principal fonte de dados documentos como projetos, relatórios e planilhas da referida instituição e também alguns outros disponíveis em sites de órgãos oficiais, tais como: editais, normativas, projetos, resoluções, decretos e leis. Os resultados mostram que os principais programas do Governo brasileiro voltados à Educação do Campo foram desenvolvidos na rede pública de ensino tocantinense entre os anos 1999-2013, embora sejam caracterizados como ações pontuais.

Palavras-chave: Educação do Campo; políticas públicas; programas governamentais; estado do Tocantins, Brasil

Rural education in the public school system of the state of Tocantins, Brazil (1999-2013)

Abstract: This paper analyzes public policies for Rural Education developed by *State Secretariat of Education and Culture* (SEDUC-TO) in the state of Tocantins, Brazil. The research is bibliographical and documentary nature, and has as main data source documents such as projects, reports, and spreadsheets of the SEDUC-TO and others available on official agency sites, such as projects, edicts, regulations, resolutions, decrees, and laws. The results showed that the main programs of the Brazilian government to the Rural Education were developed in the public school system of the state of Tocantins from 1999 to 2013, although they are characterized as occasional actions.

Keywords: Rural Education; public policies; government programs; state of Tocantins, Brazil

Introducción

La Educación del Campo² viene atravesando un escenario de luchas y reivindicaciones durante las últimas décadas en Brasil. Por un lado, la burguesía dominante, representada por los poderes centrados en las manos de los políticos que gobiernan el Estado, y por otro, los movimientos sociales, que buscan organizarse para exigir y garantizar los derechos de los campesinos. Si se repasa la historia brasileña, se puede colegir que este proceso comienza desde la llegada de los portugueses y se mantiene hasta nuestros días.

Según Pinheiro (2007), el origen de la educación para las poblaciones rurales en el país mencionado data de la década de 1930, con el término educación “rural” – de raíz positivista, de mercado, capitalista –, en el que las políticas educativas poseen una formación pragmática y se instruye al individuo para cumplir con las actividades del mundo laboral. El concepto nació por el influjo de los ruralistas,³ como estrategia para mantener el control político y el beneficio, sobre todo económico, de sus grupos. La visión del mundo de los ruralistas respondía al lucro y la manipulación, les importaba poco el desarrollo educativo de los campesinos pobres. La escuela, insertada en el contexto social del campo reproducía el currículo urbano tradicional típico, con objetivos alejados del contexto campesino.

No obstante, a partir del movimiento “Por la Educación del Campo”, organizado en la ciudad de Luziânia-GO, esta modalidad fue incluida en la agenda de los gobiernos para cumplir con las determinaciones previstas en la Ley, concretamente en el Artículo 205 de la Constitución Federal de 1988 (Arroyo, 2011). De tal manera, la Educación del Campo apareció un tanto forzada en los debates políticos, ya que “... nació como una crítica a la realidad de la educación brasileña, en particular a la situación educativa del pueblo que trabaja y vive en/del campo” (Caldart, 2009, p. 39). En otras palabras, se trata de un tipo específico de educación cuyo propósito es satisfacer las demandas de los campesinos. Según Caldart (2009, p. 41):

La Educación *del* campo tiene que ver con este protagonismo: no es ‘para’ ni siquiera ‘con’: es *de los* trabajadores, educación *del* campo, *de los* campesinos, pedagogía del oprimido ... que debe construirse mediante el proceso de formación de sujetos colectivos, sujetos que luchan por participar en la dinámica social, para constituirse como sujetos políticos, capaces de influir en la agenda política de la sociedad.

La Educación del Campo resulta “un espacio heterogéneo” donde se acentúa la diversidad económica debido a la participación de las familias en actividades agrícolas y no agrícolas, la presencia de movimientos sociales, la multiculturalidad, las demandas de educación básica y las dinámicas que se establecen en el campo a partir de su convivencia con los medios de comunicación y la cultura letrada (Brasil, 2002). Sin embargo, uno de los mayores problemas que enfrenta esta

² Diversos movimientos sociales brasileños desde hace décadas revisan el paradigma de la educación rural y proponen el de “Educación del Campo”, como un nuevo concepto para guiar las políticas públicas y prácticas pedagógicas relacionadas con los trabajadores rurales y modos de vida campesina (Arroyo, 2011; Caldart, 2009; Molina, 2011; Souza, 2012). Estos movimientos cuestionan los intereses de la clase dominante expresados en el paradigma de la educación rural y las contradicciones del modo de producción capitalista. Por tanto, se adopta la expresión Educación del Campo, ya que entendemos que esta contrasta con la educación rural (Souza, 2012).

³ En Brasil, los ruralistas son conocidos popularmente como personas que tienen grandes extensiones de tierras dominadas especialmente por la ganadería y el monocultivo (producción de caña de azúcar, soja, maíz, etc.). En la política, la bancada ruralista (también conocida peyorativamente como “la bancada de buey”) constituye un frente parlamentario que actúa principalmente en defensa de los intereses de los grandes propietarios rurales.

modalidad, según Molina (2011), es la insuficiente oferta educativa, pues para cada dos plazas en los primeros años de la escuela primaria, solo hay una en los últimos años de ese nivel educativo. Esta situación se mantiene en la escuela secundaria también, con seis plazas en los últimos años de la escuela primaria para un solo puesto en la secundaria. Se trata evidentemente de un déficit educativo que debe ser solucionado mediante la adopción de políticas públicas eficientes para el sector.

En este sentido, Arroyo (2011) y Fernandes (2011) enfatizan la necesidad de generar políticas para las poblaciones del campo, con el objetivo de reducir las desigualdades económicas y sociales, especialmente las educativas, pues existe una deuda histórica con los campesinos. Para estos autores, aunque la población rural ha disminuido en todo el mundo, en algunas microrregiones de los estados del Nordeste, Sur y Sudeste de Brasil se ha producido un proceso inverso, resultado de la implementación de proyectos de asentamiento para la población rural en muchos municipios.

El artículo está estructurado en tres secciones, además de la Introducción, la primera define los procedimientos metodológicos de la investigación. La segunda, presenta una breve historia de la Educación del Campo, así como la lucha de los movimientos sociales por políticas públicas específicas para satisfacer las demandas de este tipo de educación. En la última parte, se caracteriza el contexto de la investigación y se presentan los datos, también se analizan las políticas públicas de Educación del Campo efectuadas principalmente a través de programas gubernamentales en el estado de Tocantins.

Procedimientos Metodológicos

A partir de las especificidades de la Educación del Campo, se examinan las políticas públicas establecidas sobre ese particular en el estado de Tocantins,⁴ unidad federativa ubicada en la región Norte de Brasil. El estudio, de base epistemológica, cualitativa y descriptiva (Flick, 2009), posee carácter bibliográfico, documental (Gil, 2006) y tiene como principal fuente de datos documentos de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura de Tocantins (SEDUC-TO), así como también otros disponibles en sitios de organismos oficiales de educación brasileños, como el Ministerio de Educación (MEC), que se ocupan de la política educativa dirigida a la población del campo.

Teniendo en cuenta que “La investigación bibliográfica se desarrolla a partir de material ya elaborado, constituido principalmente por libros y artículos científicos” (Gil, 2006, p. 44), este artículo requiere de una observación previa de las referencias teóricas con el fin de identificar y recoger las contribuciones existentes sobre su objeto de estudio. Además, la investigación bibliográfica ayuda a la construcción, esto es, a la mejor definición del marco conceptual que involucra un determinado tema. Por tanto, las principales fuentes utilizadas en esta investigación son libros y artículos científicos publicados en revistas impresas y *online*, entre otras plataformas.

En la primera etapa, indagamos en los textos de Pinheiro (2007), Caldart (2009), Barreiro (2010), Arroyo (2011), Fernandes (2011), Molina (2011), Molina y Freitas (2011), Souza (2012) y Lima y Silva (2015), para comprender la trayectoria histórica de las luchas de los pueblos del campo brasileño por políticas públicas centradas en la educación; al mismo tiempo, se observaba que estas fueran concebidas *en y sobre* el campo. En este escenario, se analizaron diferentes programas implementados por el MEC, como el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronea), el Programa Escuela Activa y el Programa Projovem Campo - Saberes de la Tierra, todos dirigidos a la formación de los campesinos.

Dado el carácter documental de este estudio, entendemos que “... en las instituciones, los documentos están destinados a registrar sus rutinas y, al mismo tiempo, a fijar la información

⁴ Esta investigación integra las actividades científicas del Grupo de Estudios e Investigación en Educación del Campo (Gepec/CNPq).

necesaria para la legitimación de la forma en que se hacen las cosas en estas rutinas...” (Flick, 2009, p. 235). La mayoría de los textos se hallaron en forma impresa o en archivos electrónicos, pues son “... artefactos estandarizados, que suelen presentarse en determinados formatos como: notas, informes de casos, contratos, borradores, certificados de defunción, diarios, estadísticas, certificados, sentencias, cartas o dictámenes periciales” (Wolff, 2004b, p. 284, apud Flick, 2009, p. 231, énfasis de los autores).

Los documentos consultados para este trabajo son principalmente proyectos, informes y hojas de cálculo, entre ellos están: *Proyecto Pedagógico del Programa Projovem Campo - Saberes de la Tierra* (Tocantins, 2006), *Informe de Cumplimiento del Objeto. Programa Projovem Campo - Saberes de la Tierra* (Tocantins, 2007a), *Informe de Gestión de la Educación del Campo* (Tocantins, 2007b), *Propuesta Curricular de Educación del Campo* (Tocantins, 2009), *Informe de Cumplimiento de Objeto del Programa Escuela Activa* (Tocantins, 2010), *Informe de Cumplimiento de Objeto. Programa Projovem Campo Saberes de la Tierra* (Tocantins, 2011a), *Informe de Cumplimiento de Objeto del Programa Escuela Activa* (Tocantins, 2011b), *Informe de Cumplimiento de Objeto del Programa Escuela Activa* (Tocantins, 2012a), *Informe: Conferencias Regionales de Educación del Campo* (Tocantins, 2012b), *Hoja de Frecuencia: Curso de Especialización del Programa Projovem Campo - Saberes de la Tierra* (Tocantins, 2013a) y *Estructura Curricular para la Escuela Secundaria, Curso Básico de la Escuela Secundaria - Rural de Tiempo Completo* (Tocantins, 2013b).

Vale puntualizar que no se realizaron entrevistas con gestores públicos, ni con profesores participantes en las diferentes ediciones de los programas reconocidos en esta investigación, ni a los líderes de los movimientos sociales, estudiantes u otros actores sociales vinculados a los proyectos de los programas ejecutados en Tocantins. Nuestra fuente de datos son solo documentos.

Educación del Campo: Breve Historia

Las discusiones sobre la Educación del Campo se han llevado a cabo durante los últimos años, si bien con poca frecuencia, en medios políticos y de comunicación, movimientos sociales y en instituciones acreditadas para el implemento de políticas públicas relacionadas con este tipo de enseñanza (Ministerio de Educación, los Departamentos de Educación estatales y municipales, entre otras). El derecho a la educación está garantizado en la Constitución Federal Brasileña, específicamente en su Artículo 205, quizás uno de los más difundidos en los documentos y medios de comunicación de hoy en día. Ahí se establece que “se promoverá y fomentará la educación, el derecho de todos y el deber del Estado y de la familia, con la colaboración de la sociedad, con miras al pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo” (Brasil, 1988). Sin embargo, esta disposición no ha recibido suficiente atención por parte de las instituciones públicas encargadas de satisfacer las demandas educativas que la población necesita.

La Educación del Campo está prevista en el Artículo 28 de la Ley 9394/96 - LDB, donde se plantea la necesidad de la innovación pedagógica en el medio rural y los aspectos específicos del campo en las políticas públicas:

Al proporcionar educación básica a la población rural, los sistemas educativos promoverán las adaptaciones necesarias para su adecuación, a las peculiaridades de la vida rural y de cada región, especialmente.

I - contenidos curriculares y metodologías adecuadas a las necesidades e intereses reales de los alumnos de las zonas rurales;

II - organización escolar propia, incluyendo la adecuación del calendario escolar a las fases del ciclo agrícola y a las condiciones climáticas;

III - adecuación a la naturaleza del trabajo en el área rural. (Brasil, 1996)

Para comprender el proceso cultural en el que se inserta la Educación del Campo, es necesario apelar al contexto socio-histórico, el cual permite verificar que los logros alcanzados hasta hoy son el resultado de luchas sociales sostenidas. En este recorrido, se puede afirmar que la Iglesia y los movimientos sociales que apoyan y representan a los campesinos han sido organizaciones protagonistas en la defensa de la implementación de políticas públicas orientadas a la educación en ese entorno rural.

Entendemos que la Educación del Campo se opone a la educación rural, sobre todo porque esta última se basa en los paradigmas del modo de producción capitalista concebidos por la clase dominante. Además, la educación rural en Brasil ofrece una formación que toma como referencia al hombre y la escuela urbana, con sus currículums y materiales didácticos afines. Por el contrario, la Educación del Campo se construye con la participación de los campesinos y requiere que pensemos el *campo* como un lugar de vida, conocimiento, cultura e identidad propia, reforzando la necesidad de integración de la escuela en el ámbito social de la población rural (Caldart, 2009). Desde esta perspectiva, el espacio llamado campo ya no se entiende como una extensión de los límites urbanos.

La Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) ha fortalecido la búsqueda de una educación pensada no solo para la adquisición de la lectura y la escritura, sino una formación integral, que busca el respeto a la diversidad:

2. La educación debe tener por objeto la plena expansión de la personalidad humana y el fortalecimiento de los derechos humanos y las libertades fundamentales, y debe fomentar la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y grupos raciales o religiosos...

Lourenço Filho afirmó en el I Congreso de Educación de Adultos (1947) que solo una política educativa eficiente podrá competir por el crecimiento económico de la nación, ya que la ignorancia de la población y la escasa producción mercantil siempre van de la mano. Así, los adultos educados podrían ser más eficaces en la enseñanza infantil; en consecuencia, la sociedad ganaría en productividad y riqueza, pues la futura población laboralmente activa estaría mejor capacitada (Barreiro, 2010).

En el Seminario Internacional de Educación de Adultos (1949) se señaló la existencia de un total de 70 millones de analfabetos, considerándose el analfabetismo como una amenaza para el progreso, la paz social y la vida democrática en las Américas (Barreiro, 2010). Durante la década de 1950, el gobierno brasileño creó el Servicio Social Rural (SSR) con el propósito de formar médicos y trabajadores de la salud para promover el bienestar social y mejorar la calidad de vida de las poblaciones de zonas rurales (Barreiro, 2010). El objetivo principal de la SSR era diagnosticar la situación de los campesinos, en tanto la política educativa dirigida a reducir el analfabetismo no era suficiente.

Acorde con Souza (2012), esto era necesario porque la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) concebía en la educación la manera de mejorar las condiciones de vida del ser humano, de luchar contra la pobreza y el analfabetismo, fenómenos connotadores de retraso. A partir del SSR se creó en Brasil la Campaña Nacional de Educación Rural (CNER), cuya propuesta se centró en el desarrollo de Programas de Educación de Jóvenes y Adultos y en el perfeccionamiento de la educación primaria, especialmente en las zonas rurales (Silva, 2018). No obstante,

la CNER tenía una posición ideológica que consideraba lo rural como tradicional y atrasado y la ciudad como moderna y avanzada, por lo que propuso erróneamente la sustitución de la cultura rural por otra más avanzada, de acuerdo con las exigencias productivistas de la modernización. (Rodrigues, 2008, p. 120)

Esto ocurría por una sencilla razón: se quería alcanzar los objetivos de desarrollo de la economía y la industria, pero en un contexto ideológico donde se pensaba que las poblaciones pobres eran más

susceptibles al comunismo (Barreiro, 2010). En aquellos momentos se necesitaba gente con un mínimo de lectura y escritura para trabajar en las fábricas. Con el aumento del éxodo del campo a la ciudad en busca de ascenso social, junto a las altas tasas de analfabetismo, se reforzaba la imagen negativa de los campesinos y su estilo de vida (Freitas, 2011).

A lo largo de 1960, la educación entró en un proceso de universalización para satisfacer las necesidades de la economía brasileña y las unidades escolares, en vista de preparar mano de obra (técnica) para la industria (Lima & Silva, 2015). A partir de esa década, muchas escuelas de zonas rurales fueron cerradas, conllevando a la exclusión de la gente del campo del sistema educativo formal, lo cual también contribuyó a acelerar el éxodo rural en el país. Grupos de trabajadores se organizaron en movimientos para luchar por sus derechos, conscientes de su condición de explotados por las clases dominantes, especialmente por la élite terrateniente agrícola (Cardoso Filho & Silva, 2017). Según Freitas (2011), las nuevas formas de lograr el desarrollo educativo trajeron consigo el sello de la educación popular junto a otra visión del mundo, en la que el campesino comenzó a ser visto como sujeto del desarrollo y el campo como zona de vida, trabajo y cultura, donde sus habitantes encuentran el sentido y la posibilidad de actualizarse, sin perder la esencia de su identidad.

Por tales razones, en los primeros años de la década de 1960 se crearon varias propuestas educativas, pero con el golpe militar de 1964 se desarticulaban estas acciones relacionadas con los proyectos promovidos por los movimientos sociales. Muchos líderes y educadores, como Paulo Freire (1921-1997), que lucharon por la educación popular, fueron exiliados y la dictadura militar impuso límites y control social (Silva, 2018). Algunos grupos siguieron resistiendo, entre ellos los líderes de la Comisión Pastoral de la Tierra (CPT), representantes de la Iglesia Católica, que reanudaron luego su trabajo con la formación de líderes y la organización de debates en las bases comunitarias.

A finales de los años de 1980, con el proceso de redemocratización del país, varios grupos retomaron las discusiones de años anteriores, teniendo como aliado al Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST), que desde su origen manifiesta gran preocupación por la educación en los asentamientos de la reforma agraria. Sin embargo, los avances más significativos solo se lograron después de la promulgación de la Constitución Federal de 1988, la cual permitió a los campesinos luchar por los derechos sociales que históricamente les habían sido negados (Lima & Silva, 2015).

En 1997 se realizó el I Encuentro Nacional de Educadores de la Reforma Agraria (Enera), con la participación de instituciones universitarias y aproximadamente 700 educadores de asentamientos de la reforma agraria. Uno de los resultados de los debates de este seminario fue la implementación del Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronea), para organizar acciones educativas dirigidas a las poblaciones que viven en los campamentos y asentamientos. Molina (2011) señala un alto impacto en los proyectos realizados, los cuales contribuyeron a acelerar los debates relacionados con la Educación del Campo.

Con esta manifestación de los movimientos sociales en defensa de una política educativa para las comunidades campesinas, el tema de la Educación del Campo fue incluido en la agenda de las políticas gubernamentales. Para atender las acciones de esta política, el Ministerio de Educación estableció la Coordinación General de Educación del Campo y creó un Grupo de Trabajo permanente, que luego se convirtió en la Comisión Nacional de Educación del Campo (CONEC).

El Movimiento de Educación del Campo ha logrado diversos progresos en todo el país, como lo afirman Molina y Freitas (2011, p. 41):

Se pueden considerar como avances los logros alcanzados en la garantía del derecho a la educación de los campesinos; los programas educativos dirigidos a estos sujetos sociales; la inserción del tema en la agenda de investigación de las universidades públicas brasileñas; la profundización de la articulación entre diferentes movimientos e instituciones sociales a partir de la creación del Foro Nacional de Educación del Campo (Fonec).

Se observa que estos adelantos se producen principalmente en el ámbito del derecho a la educación; con todo, debe hacerse notar que también deberían estar vinculados a la garantía del derecho a la tierra, al trabajo y a la justicia social. A su vez, los datos indican que en las últimas décadas ha habido un aumento en la concentración de la tierra, según el Censo Agrícola (Molina & Freitas, 2011).

Cardoso Filho y Silva (2017) discuten la modalidad de educación ofrecida a los campesinos tomando como referencia los aspectos históricos de la enseñanza en Brasil. De acuerdo con los resultados de su investigación, aunque se han producido algunos avances como los que se enumeran en la secuencia más adelante, todavía estamos lejos de la implementación en todo el territorio nacional de una política educativa planificada, conciliada y articulada con la participación de los campesinos.

Uno de los logros que surgió de la Conferencia Nacional “Por una Educación Básica en el Campo”, realizada con la cooperación de movimientos sociales como la Conferencia Nacional de Obispos Brasileños (CNBB), UNESCO, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), entre otros, fue la construcción de las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo (Brasil, 2002), a través del Dictamen CNE/CEB N° 36/2001, establecido por la Resolución CNE/CEB N° 1/2002 del Consejo Nacional de Educación (CNE). Así quedó definida legalmente la identidad de la Escuela del campo (Molina & Freitas, 2011). Esta Conferencia fue uno de los hitos que apoyó la expansión y movilización de la sociedad en estas direcciones, ya que fue oportuna en los debates políticos a favor de una Educación del Campo, reconocedora del campesino como sujeto de derechos y generador de saberes, y no ya como aquel ente “retrasado”, producto del imaginario popular de los centros urbanos.

Con la integración de los distintos movimientos sociales, en los últimos años han continuado estos logros. Por ejemplo, con el fin de mejorar las políticas de formación específicas, el Ministerio de Educación (MEC) posibilitó el acceso a la educación superior mediante los cursos de grado en Educación del Campo, con el objetivo de preparar a los maestros y abordar las desigualdades en la formación de los educadores rurales. “En 2010, había 56 clases de formación universitaria, con 1.618 estudiantes matriculados y un total de 3.358 plazas ...” (Souza, 2012, p. 757). Parece poco, pero representa un impulso para la Educación del Campo.

A partir de las demandas de políticas públicas de Educación del Campo por parte de los movimientos sociales que apoyan y representan a los campesinos, se han implementado otros programas a nivel federal, entre ellos el Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronea), el Programa Escuela Activa, el Programa Projovem Campo - Saberes de la Tierra, que han brindado oportunidades para que muchos jóvenes y adultos campesinos tengan acceso a la educación formal.

En marzo de 2012 fue lanzado el Programa Nacional de Educación del Campo (PRONACAMPO) para prestar apoyo técnico y financiero a los estados, el distrito federal y los municipios en la aplicación de la política de Educación del Campo, con el fin de aumentar su acceso y la calificación a la educación básica y superior. Según el MEC (Brasil, 2017d), este programa incluye acciones para mejorar la infraestructura de las redes públicas de educación, la formación inicial y continua de los profesores, la producción y disponibilidad de material específico para los alumnos y de las comunidades quilombolas,⁵ en todas las etapas y modalidades de la educación. Constituyó un programa accesible a los estados y municipios como una estrategia para erradicar el analfabetismo y elevar el índice educativo entre las poblaciones campesinas.

En las siguientes secciones del trabajo se caracterizan el contexto de la investigación y analizan los datos sobre las políticas públicas para la Educación del Campo desarrolladas entre 1999

⁵ Según el Artículo 2do del Decreto 4.887/2003, los remanentes de las comunidades quilombolas “... son los grupos étnico-raciales, según criterios de autoatribución, con una trayectoria histórica propia, dotados de relaciones territoriales específicas, con presunción de ascendencia negra relacionada con la resistencia a la opresión histórica sufrida” (Brasil, 2003).

y 2013, para satisfacer las demandas educativas de la población campesina del estado de Tocantins, especialmente a través de los programas gubernamentales.

Contextualización de la Investigación

De acuerdo con los datos del Censo Demográfico del Instituto Brasileño de Geografía y Estadística - IBGE (2010), el estado de Tocantins, fundado el 5 de octubre de 1988, cuenta con 139 municipios distribuidos en un área de 277.720,52 km² (Brasil, 2013b). Su población era de 1.383.445 habitantes, de los cuales el 84,36% vivía en zonas urbanas y el 15,64% en las rurales. Los índices muestran que, a pesar de tener un territorio muy extenso, la población de este estado es mayoritariamente urbana. A nivel nacional, los datos de ese mismo censo indican que aproximadamente 18 millones de brasileños no sabían leer ni escribir. Por su parte, la región Norte tenía un universo de 10,6% de analfabetos, pero este índice alcanzaba el 8% de la población en Tocantins, o sea, 1% menos que la media nacional (Brasil, 2013b).



Figura 1. Mapa del Estado de Tocantins

Fuente: Adaptación de Silva (2018, p. 107).

Este estado no difiere mucho de la gran mayoría de los otros del país respecto a las “políticas focales” dirigidas a las demandas de la población del campo, puestas en práctica desde 1998 (Caldart, 2009). Tocantins tenía 537 establecimientos educativos en 2013, 45 de los cuales se consideraban

escuelas del campo pertenecientes al sistema de escuelas públicas estatales.⁶ Según la Secretaría de Estado de Educación y Cultura de Tocantins (SEDUC-TO), a ellas asistieron aproximadamente 8.647 alumnos, número que corresponde al 3,5% del total de matriculados en 2013 (Tocantins, 2013b).

En la ampliación del acceso de la población campesina de Tocantins a la educación formal, tuvieron mucha importancia los primeros programas del MEC enfocados hacia estos contextos educativos, ellos son Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronera) y Programa Escuela Activa y el Projovem Campo - Saberes de la Tierra. En la siguiente sección se analizan también otras acciones que inciden en este ámbito: la elaboración de la Propuesta Curricular de Educación del Campo, la constitución del Foro Estatal de Educación del Campo, la realización de la Conferencia de Educación del Campo, el apoyo a las Escuelas Familiares Agrícolas (EFA) vinculadas a la SEDUC-TO y la implementación de la Nueva Propuesta de Enseñanza a Tiempo Completo del Campo.

Discusión de datos: Implementación y Ejecución de Políticas Públicas de Educación del Campo en el Estado de Tocantins

Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronera)

El Programa Nacional de Educación en la Reforma Agraria (Pronera) fue implementado por el Gobierno federal a través del Instituto Nacional de Colonización y Reforma Agraria (INCRA) en 1997. Se propuso ampliar los niveles de escolaridad formal de los trabajadores rurales asentados, democratizando así el conocimiento en el campo, especialmente en las áreas de reforma agraria. El Pronera se idealizó debido a los datos recogidos en el I Censo de la Reforma Agraria, los cuales revelaron una alta tasa de analfabetismo y un bajo nivel de educación en los asentados (Brasil, 2004).

En Tocantins, las discusiones sobre la puesta en práctica del Proyecto de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) se iniciaron en 1998 en el marco del Pronera, durante la realización de la I Conferencia Estatal para una Educación Básica en el Campo, que tuvo como sede la Escuela Familiar Agrícola de Porto Nacional (Santana, 2002). De ahí que sea importante enfatizar que este programa nació en Tocantins, sobre todo, a partir de la iniciativa de movimientos sociales como el Instituto de Formación y Asesoría Sindical Sebastião Rosa Paz (IFAS) y la Federación de Trabajadores Agrícolas del Estado de Tocantins (FETAET) (Santana, 2002). Luego, con el fin de incorporarse al Pronera y conocer las demandas de capacitación de la población campesina de Tocantins, especialmente en los Proyectos de Colonización para la reforma agraria, otras organizaciones sociales que apoyan a los pueblos del campo, participaron también de las acciones del programa (por ejemplo, CPT, MST, Alternativas para la Pequeña Agricultura de Tocantins - APA-TO, Sindicatos de Trabajadores Rurales - STR, Cooperativa de Trabajo, Prestación de Servicios, Asistencia Técnica y Extensión Rural - COOPTER, Escuela Familiar Agrícola de Porto Nacional - EFAPN, Escuela Familiar Agrícola Zé de Deus - EFAZD de Colinas do Tocantins).

Según el Manual de Operaciones del Pronera, desde la perspectiva de la Educación del Campo, la relación epistemológica y práctica permite entender la interrelación entre el conocimiento y la acción, ya que refuerza el “... proceso educativo emancipador de los sujetos, basado en conocimientos y saberes alternativos frente a modelos que destruyen las relaciones de trabajo, la biodiversidad, las formas de conocimiento y organización social solidaria y la diversidad cultural” (INCRA, 2008, p. 115). En este sentido, la concepción de la Educación del Campo del Pronera valora los conocimientos

⁶ El Decreto 7352/2010 precisa que la Escuela del campo es “la ubicada en un área rural, según la definición de la Fundación Instituto Brasileño de Geografía y Estadística - IBGE, o la ubicada en un área urbana, siempre que atienda predominantemente a poblaciones rurales” (Brasil, 2010b).

locales, las luchas y las prácticas colectivas de los campesinos en los procesos formativos. Concibe una propuesta de formación que contempla y estima las relaciones de trabajo y la diversidad cultural de los pueblos del campo, la relación armónica entre las personas y la naturaleza, la solidaridad con el otro, y no la propagación de una cultura capitalista de anulación de este conjunto de valores (o elementos) tan preciados para la promoción de una formación humanista y liberadora (Freire, 2005).

El Pronera comienza en Tocantins con la capacitación ofrecida por profesores de la Universidad Estatal de Tocantins (Unitins) en 1999, quienes participaron también en la implementación del I Censo de la Reforma Agraria. Además, esos docentes ya estaban desarrollando actividades de investigación y extensión con los asentamientos rurales y los movimientos sociales. De igual forma, en asociación con los movimientos sociales representados por el IFAS y el FETAET, se confeccionó el proyecto titulado “Proyecto de Educación del Campo: la riqueza de su producción”, desarrollado en los polos ubicados en las ciudades de Tocantinópolis, Araguaína, Guaraí, Palmas y Gurupi (Santana, 2002). También debe destacarse la contribución de distintos socios como CPT, SEDUC-TO, Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas - FAFICH, Asociación de Pequeños Agricultores del Estado de Tocantins, Escuela Familiar Agrícola de Porto Nacional, Escuela Familiar Agrícola Zé de Deus de Colinas do Tocantins, entre otras instituciones, en la implementación de esta propuesta, cuya duración fue de aproximadamente 17 meses.

En términos cuantitativos, ese proyecto enseñó a leer y escribir a 3.121 jóvenes y adultos, capacitó a 156 monitores responsables de la formación en los asentamientos y a 15 coordinadores de los cinco polos, finalizando en 2001 (Santana, 2002). Fue una acción relevante, en tanto permitió el acceso a la educación formal a cientos de campesinos de Tocantins; a su vez, posee el mérito de haber sido gestionada con la participación de los movimientos sociales.

El Pronera continuó en 2006 con el propósito de aumentar los niveles de educación formal de los trabajadores asentados y democratizar el conocimiento en el campo, especialmente en los asentamientos de la reforma agraria. Así, se abrió otro proceso de selección de los trabajadores que habían terminado la escuela primaria y residían en el campo o eran hijos de asentados. A principios de 2009, otra clase concluyó el curso de Magisterio para educadores asentados de la reforma agraria, el cual duró tres años. La colaboración entre la SEDUC-TO y los movimientos sociales fue esencial para el éxito de estos procesos formativos. Respecto a las actividades del curso, los alumnos tuvieron clases de tiempo completo durante los meses de enero y julio en la Escuela Familiar Agrícola de Porto Nacional, situada en el municipio de Porto Nacional-TO. Según el INCRA (Brasil, 2013a), se ofrecieron 92 plazas, pero solo 67 maestros de la reforma agraria concluyeron el curso, cuyos gastos fueron pagados con recursos del Pronera.

En resumen, la implementación de las tres ediciones del Pronera en Tocantins fue de gran trascendencia, no solo para alfabetizar y permitir que muchos jóvenes y adultos campesinos tuvieran acceso a la educación formal, sino también para ofrecer formación inicial y continua a los maestros de las escuelas del campo, especialmente en los asentamientos de la reforma agraria. No obstante, Santana (2002) señala que hubo muchos retrasos y cambios dentro del Pronera, los cuales debilitaron relativamente sus acciones.

Programa Escuela Activa

El Programa Escuela Activa⁷ surge en Brasil en 1997 a través del Proyecto Nordeste, una asociación entre el Ministerio de Educación y el Banco Mundial. Este programa fue ejecutado por el Fondo de Fortalecimiento Escolar (FUNDESCOLA) para atender principalmente a las regiones

⁷ A nivel nacional, este Programa comenzó con 6.215 escuelas en 1997 y terminó en 2010 con 39.320 escuelas (Brasil, 2010c). Según Silva y Cardoso Filho (2018, p. 103), “de los 5.565 municipios brasileños, 3.106 se incorporaron al Programa en 2008”. Por tanto, estos son números muy expresivos.

Norte, Nordeste y Centro-Oeste del país, ya que concentran la mayor parte de la población rural y tienen proporcionalmente más establecimientos con aulas multigrados (Silva & Cardoso Filho, 2018).

Brasil adoptó el Programa Escuela Activa basándose en el modelo y experiencia de Colombia, donde se creó en 1975. Su objetivo principal era mejorar el desempeño escolar de los alumnos de las aulas multigrados de las escuelas del campo, proporcionando recursos pedagógicos y educación continua a los maestros involucrados en el programa, con base en propuestas pedagógicas y principios político-pedagógicos orientados a las especificidades del campo (Brasil, 2017a).

En Tocantins, el programa comenzó en 1999 con la creación de las Zonas de Atención Prioritaria (ZAP) I y II, en los polos de las ciudades de Palmas y Araguaína respectivamente, atendiendo alrededor de 163 escuelas. En esa ruta, FUNDESCOLA proporcionó *kits* pedagógicos, guías de aprendizaje, capacitación para los maestros, además de supervisores para implementar y desarrollar sus acciones. El Programa Escuela Activa fue regulado por la Normativa del Consejo de Educación del Estado (CEE/TO) n° 054/2007.

Los movimientos sociales no participaron en las discusiones de este Programa con la SEDUC-TO, por estar originalmente financiado por el Banco Mundial y FUNDESCOLA. De acuerdo con la información de un técnico que coordinaba en ese momento el Grupo de Trabajo de Educación del Campo de la SEDUC-TO, los líderes y miembros de los movimientos sociales prefirieron no participar ni colaborar con el Programa, alegando que la concepción de Educación del Campo de este esquema no era consistente con la de educación *del* campo, *en el* campo y *para* la gente del campo, pues estaba costado por un paquete financiero del Banco Mundial para propósitos de escolarización.

Estudiando el proyecto de capacitación docente de ese programa en busca del concepto de Educación del Campo (UFT, 2009a), no hemos identificado una definición clara. En este se afirma que: ... pretendemos contribuir al proceso de formación del maestro investigador, didáctico y proponente de la construcción de un proyecto de educación para el medio rural. En la concepción de enseñanza y aprendizaje del Programa Escuela Activa, esto significa el fortalecimiento del proceso educativo basado en la apropiación, reelaboración y asimilación de conocimientos y saberes, además de sus respectivas implicaciones prácticas para la vida de las personas que viven en las zonas rurales y para su lectura del mundo. (UFT, 2009a, p. 8)

Debe recalarse que respecto al proceso de formación de los maestros del programa, al mencionar la necesidad de “construir un proyecto educativo para el medio rural” (UFT, 2009a, p. 8), se pondera la vida cotidiana de los pueblos rurales como centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, así como la necesidad de entender (leer) esa realidad. Estos aspectos nos permiten afirmar que, en cierto modo, sí contempla una modalidad de educación *en* y *sobre* el campo (Caldart, 2009).

A lo largo de la ejecución del programa, los maestros multiplicadores fueron capacitados durante cinco módulos formativos distribuidos en una carga de trabajo de 40 horas cada uno, bajo la responsabilidad didáctico-pedagógica de la Universidad Federal de Tocantins (UFT) en asociación con la SEDUC-TO (Tocantins, 2010). Todas las reuniones de formación trataron diferentes temas y los multiplicadores se orientaron a organizar la formación de los maestros de las aulas multigrados y a estimular las redes de microcentros.⁸ Con el apoyo de los departamentos municipales de educación de Tocantins, los multiplicadores organizaron la formación de esos “microcentros”, estimularon el intercambio de experiencias, la realización de debates y la planificación. Es decir, ayudaron a los profesores a desarrollar estrategias para incorporar en sus clases las actividades de los módulos propuestos durante la formación continua.

⁸ Se trata de pequeños grupos de maestros en formación dirigidos por un formador multiplicador.

Entre las dificultades señaladas por los técnicos en los informes de seguimiento posterior (Tocantins, 2011b), se hallan las siguientes: incumplimiento de las responsabilidades asignadas a los municipios; falta de estructura física y pedagógica para el funcionamiento de las escuelas; falta de seguimiento efectivo por parte de los técnicos para la orientación y evaluación del desempeño de los alumnos y maestros; rotación de maestros y supervisores; falta de planificación por parte de los departamentos municipales de educación para la aplicación del programa y la no incorporación del programa en los departamentos municipales de educación.

El Programa Escuela Activa fue clausurado por el MEC en 2012. Acorde con su Informe de Cumplimiento, se atendieron en Tocantins 88 municipios, 404 escuelas, aproximadamente 10.500 alumnos y 525 maestros (Tocantins, 2012a). Cabe señalar que la gran mayoría de las escuelas beneficiadas estaban ubicadas en la red municipal y solo 12 establecimientos de la red estatal de educación pública contaban con aulas multigrados.

Programa Projovem Campo - Saberes de la Tierra

El Programa Projovem Campo - Saberes de la Tierra comenzó en Brasil con un acuerdo denominado “Proyecto Piloto Saberes de la Tierra”, propuesto por el Ministerio de Educación (MEC) en asociación con Universidades y Departamentos de Educación estatales, para desarrollarse en doce estados, entre ellos Tocantins. Su misión fundamental era generar políticas públicas de Educación del Campo y Juventud que ofrecieran a los jóvenes agricultores excluidos del sistema educativo formal la oportunidad de asistir a la escuela primaria, en forma de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), integrada con la calificación social y profesional (Brasil, 2008).

Durante el desarrollo del mismo, los docentes recibieron una formación continua, de acuerdo con la propuesta pedagógica basada en el eje articulador Agricultura Familiar y Sostenibilidad. La metodología utilizada en esas escuelas estuvo guiada por la Alternancia, “que se realiza a través de dos espacios de tiempo formativo específicos: Tiempo Escuela y Tiempo Comunidad” (Brasil, 2008). Según Silva (2018), la propuesta de formación por Alternancia integra dos espacios y tiempos diferentes: el Tiempo Escuela (período de clases en el centro educativo/escuela articulado entre el estudio, la investigación y las propuestas de intervención) y el Tiempo Comunidad (período de convivencia en la propiedad/comunidad, investigación de estudio, realización de experimentos y trabajo colectivo). Además, es importante advertir que estos dos tiempos se integran con diferentes instrumentos didácticos de la Pedagogía de la Alternancia (PA).⁹

El Proyecto se inició en Tocantins en el año 2006 con diez aulas distribuidas entre los municipios de Buriti do Tocantins, Esperantina, Augustinópolis, Sítio Novo, Cachoeirinha y Campos Lindos, pertenecientes a las Direcciones Regionales de Enseñanza de Araguaína, Araguatins y Tocantinópolis (Tocantins, 2006). Mientras los alumnos realizaban actividades en el Tiempo Comunidad, los maestros recibían los Módulos del Curso de Especialización, impartidos por docentes de la Universidad Estatal de Tocantins (Unitins), contratados para prestar servicios de consultoría, capacitar y desarrollar materiales didácticos para alumnos y maestros (Tocantins, 2007a).

Este programa fue reestructurado y a partir de 2007, con la Medida Provisoria 411/2007, pasó a formar parte del Programa Nacional de Inclusión de Jóvenes (PROJOVEM), denominándose “Projovem Campo - Saberes de la Tierra”. De tal manera, estuvo vinculado a la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad (SECAD) y a la Secretaría de Educación Profesional y Tecnológica (SETEC) del MEC.

⁹ Debido a que no es el foco principal de la investigación, no profundizaremos en la discusión sobre los *instrumentos didácticos* y la *Pedagogía de la Alternancia*. Para más detalles, véase Silva, Andrade y Moreira (2015) y Silva (2018).

El programa Projovem Campo - Saberes de la Tierra se puso a disposición de 31 clases de alumnos, de las cuales 28 terminaron la formación en junio de 2011. Para agosto de ese año, estaba previsto que se abrieran 45 más, de las cuales solo 10 se inscribieron en el MEC, pues según la información del propio Ministerio, las clases eran la finalización de la etapa 2009/2011 del programa (Tocantins, 2011a). A su vez, la formación de los maestros de este programa estuvo a cargo de la Universidad Federal de Tocantins (UFT), Campus de Tocantinópolis (UFT, 2009b). En vista de la concepción de Educación del Campo presentada en el proyecto del curso de formación de maestros de ese programa, se explica que es

...esencial subrayar la necesidad de un cambio paradigmático de la educación rural a la Educación del Campo. El paradigma de la Educación del Campo busca superar el antagonismo entre la ciudad y el campo, que ahora se consideran complementarios y de igual valor. (UFT, 2009b, p. 20)

Como vemos, la concepción de Educación del Campo del proyecto de formación del Projovem Campo - Saberes de la Tierra intenta, sobre todo, problematizar la formulación e implementación de una política pública de educación dirigida a la población campesina, considerando sus particularidades. Para eso, el proyecto busca “... la transversalidad con la dinámica de la realidad social, para cumplir en primera instancia su función social a expensas de su función instrumental” (UFT, 2009b, p. 21).

Con respecto a la articulación de la propuesta de este programa entre la SEDUC-TO y los movimientos sociales, efectivamente los representantes del Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra (MST) y el Movimiento de Personas Afectadas por Represas (MAB) participaron en todo el proceso, desde la presentación de la demanda a la SEDUC-TO, hasta el envío de sugerencias de mejoras de la propuesta didáctico-pedagógica y la formación de los profesionales. Conjuntamente, muchos miembros de estos movimientos sociales fueron seleccionados y contratados como maestros y coordinadores de clases de Projovem Campo - Saberes de la Tierra.

Según el Informe de cumplimiento emitido por la UFT (Tocantins, 2012a), 90 maestros de la primera generación concluyeron el Postgrado y Perfeccionamiento *Lato Sensu* en Educación del Campo, Agricultura Familiar y Participación Social (UFT, 2009b). De ellos, 76 defendieron el Trabajo de Conclusión del Curso (TCC) en diciembre de 2011.

De la segunda generación, como se observa en el Formulario de frecuencia del Curso, 37 alumnos concluyeron el referido postgrado, también ofrecido por la UFT y la defensa de TCC ocurrió en diciembre de 2013 (Tocantins, 2013a). En síntesis, fue un programa muy relevante para el fortalecimiento de la Educación del Campo en Tocantins, ya que además de promover la formación de jóvenes y adultos campesinos en la educación básica, también ofreció posibilidades de educación continua a los maestros del campo.

El programa Projovem Campo - Saberes de la Tierra se ha catalogado como una “acción puntual” dentro de las políticas públicas educativas para la población campesina, igual que otros del Gobierno federal centrados en la educación. Por estar vinculado al MEC, la SEDUC-TO no pudo dar continuidad a sus acciones, ya que solo era el gestor del programa en colaboración con los municipios de Tocantins (UFT, 2009b). Aún así, en sus diferentes ediciones, propició el acceso a la educación formal a cientos de campesinos de Tocantins, especialmente aquellos que viven en regiones más remotas.

Otras Acciones para Fortalecer la Educación del Campo en Tocantins

Propuesta Curricular para la Educación del Campo

La concepción de la Propuesta Curricular para la Educación del Campo se efectuó a partir de dos ejes (Tocantins, 2009): 1 - Revisión y Reproducción de la Propuesta Curricular construida a través del convenio SEDUC/FNDE/Nº 835046/2005; 2 - Formación continua de 315 maestros del campo por área de conocimiento: Lenguas y Códigos, Ciencias Humanas y Sociales, Lenguaje Matemático y Ciencias de la Naturaleza (Brasil, 2006). El objetivo principal era contribuir con la organización del trabajo escolar y pedagógico, para subsidiar a los maestros en la organización del currículo en el plan anual de la escuela, teniendo como referencia teórica la Propuesta Curricular (Tocantins, 2009).

Durante su primera etapa se organizaron reuniones con representantes de instituciones sociales. En la segunda, se contrataron instructores que fungieron como mediadores de la conformación de la Propuesta Curricular en los polos ubicados en las ciudades de Araguaína, Guaraí, Gurupi y Porto Nacional, entre el 9 y 20 de abril de 2007. Según detalla su Plan de Trabajo, se contó con la participación de 315 maestros de las redes educativas estatales y municipales que trabajaban en el campo; de miembros de otras instituciones sociales; de técnicos de las secretarías municipales de educación; de representantes de los movimientos sociales del campo (MST, MAB, APA-TO, FETAET, Escuelas Familiares Agrícolas, etc.) y de Técnicos Curriculares de las Direcciones Regionales de Educación de la SEDUC-TO. Las formaciones tenían una carga de trabajo de 40 horas, divididas en dos reuniones, las cuales generaron debates y discusiones que posteriormente derivaron en la confección del documento oficializado como la Propuesta Curricular de la Educación del Campo (Tocantins, 2007a, 2007b). Esta posee 66 páginas y está estructurada en dos secciones; su finalidad es asistir al maestro en el acto de la planificación, con sugerencias de los contenidos mínimos a impartir desde el 2do grado de la escuela primaria hasta el 3er grado de la secundaria en las escuelas del campo.

Movimiento por una Educación del Campo

Con la reestructuración del Foro Estatal de Educación del Campo en marzo de 2011, la Secretaría de Estado de Educación y Cultura (SEDUC-TO), asociada a segmentos organizados de la sociedad civil, realizó la I Conferencia de Educación del Campo con el tema “Por una política pública de Educación del Campo”. El evento se desarrolló en dos etapas: en la primera, acontecieron las sesiones plenarias regionales, con discusiones en las Direcciones Regionales de Educación ubicadas en más de 10 municipios de Tocantins. La reunión inicial tuvo lugar en el municipio de Arraias el 13 de abril de 2012; la última, en Araguatins, el 28 de junio de 2012. Acorde con el informe de la SEDUC-TO (Tocantins, 2012b), la segunda etapa se celebró en Palmas, los días 9 y 10 de julio de 2012. En esa ocasión, se discutieron los resultados de las plenarias, previamente realizadas en las Direcciones Regionales de Educación.

Estos eventos se materializaron a partir de los debates generados durante la formación continua del Programa Projovem Campo - Saberes de la Tierra en 2010 y 2011. Los movimientos sociales como el MST, el MAB, la Pastoral de la Juventud Rural (PJR), la CPT, la Escuela Familiar Agrícola de Porto Nacional, el Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Tocantins (IFTO) y la UFT desempeñaron un papel esencial en sus concepciones, favoreciendo la implementación de una política pública de Educación del Campo en el estado de Tocantins.

La Pedagogía de la Alternancia en la Red de Educación Pública de Tocantins

La SEDUC-TO, además de los programas mencionados anteriormente, también apoya a las escuelas que atienden a la población campesina. Una de ellas es la Escuela Familiar Agrícola de Porto Nacional (EFAPN) (véase la *Figura 1*), la cual se hace cargo del sistema educativo de la Pedagogía de la Alternancia. La EFAPN mantiene un acuerdo con la SEDUC-TO que garantiza el mantenimiento de sus actividades y el pago de salarios a su personal. Esta institución inició sus actividades en 1994 y atiende a alumnos de los últimos años de la escuela primaria, secundaria y técnica.

El Colegio Estatal Agrícola Brigadas Che Guevara ubicado en la ciudad de Monte do Carmo-TO también utiliza la Pedagogía de la Alternancia en sus prácticas formativas, atendiendo a los alumnos de los últimos años de la escuela primaria, a través del poder público municipal desde 1997 (Silva, 2018). Un Curso Técnico Agropecuario fue implementado allí para atender a los alumnos de secundaria desde 2006, con inversión de la red pública estatal, a través de la SEDUC-TO. Por tanto, es una escuela que mantiene acuerdos con el municipio y el estado.

Entre los años 2004 y 2010, la SEDUC-TO también se asoció y ofreció el nivel secundario en la Escuela Familiar Agrícola Zé de Deus - EFAZD (véase la *Figura 1*), del municipio de Colinas do Tocantins-TO. Para ello, se firmó un acuerdo con la Asociación de Padres y Alumnos de la EFA. Según Silva (2018), aunque el curso no tenía sus pautas enfocadas en la realidad del campo, tuvo impacto favorable porque permitió a docenas de jóvenes campesinos de Colinas do Tocantins y la región, completar la secundaria sin migrar del campo a la ciudad para estudiar.

Las unidades educativas que trabajan en alternancia en Tocantins, establecen que los alumnos permanezcan una semana en el Tiempo Escuela y una semana en Tiempo Comunidad (Silva, 2018). Esto posibilita que el proceso formativo incluya conocimientos relacionados con la experiencia familiar, colectiva y escolar, relacionando la teoría con la práctica y fortaleciendo el proyecto de vida de los campesinos.

Nueva Propuesta de Enseñanza a Tiempo Completo del Campo de la SEDUC-TO

La SEDUC-TO implementó en 2012 la “Nueva Propuesta de Enseñanza a Tiempo Completo del Campo”, cuyo propósito era brindar a los alumnos del medio rural la Enseñanza de Tiempo Completo. De acuerdo con la Estructura Curricular de la SEDUC-TO (Tocantins, 2012c), junto a las asignaturas comunes del currículo (Portugués, Geografía, Matemáticas, Historia, Artes, etc.), los estudiantes tendrían clases diversificadas con actividades prácticas basadas en la producción rural familiar, involucrando temas como Sistema de cultivo, Sistema de cría, Agroindustria, Acuicultura, Extractivismo, según el proyecto político-pedagógico de las escuelas. En ese sentido, cada comunidad escolar eligió las asignaturas previstas en su Estructura Curricular (Tocantins, 2013c).

Una de las justificaciones de esta propuesta es la creación de escuelas básicas de tiempo completo, con actividades pedagógicas diarias de aproximadamente 6,5 horas para mejorar la calidad de vida de los niños y jóvenes, ya que ellos enfrentan la rutina diaria del transporte escolar. Al respecto, uno de los problemas observados durante la investigación es que la posibilidad de mantener las escuelas cercanas para los campesinos es una realidad lejana todavía.

El Artículo 7mo de las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo, enfatiza la responsabilidad de los sistemas educativos de ofertar asistencia en esos ámbitos, prestando atención a la organización flexible del calendario escolar, los espacios pedagógicos, los tiempos de aprendizaje, con el fin de garantizar el principio de la política de igualdad (Brasil, 2002). En el Artículo 2do también se precisa que:

Las actividades contenidas en las propuestas pedagógicas de las escuelas, preservando las finalidades de cada etapa de la educación básica y la modalidad de enseñanza prevista, podrán organizarse y desarrollarse en diferentes espacios

pedagógicos, siempre que el ejercicio del derecho a la educación escolar y el desarrollo de la capacidad de los alumnos para aprender y seguir aprendiendo lo exijan. (Brasil, 2002)

Con este nuevo programa, se trata de “Proponer a los alumnos de la Educación del Campo una escuela redimensionada y enriquecida en su estructura organizativa, con nuevos espacios, y cuyo currículo responda a sus necesidades, con metodologías innovadoras que respeten el tiempo y espacio propio de la realidad local de cada territorio” (Tocantins, 2012c). Su funcionamiento es efectivo cuatro días a la semana, con una carga de trabajo de cinco horas de trabajo escolar y hora y media para las comidas y el descanso. Durante un día, los estudiantes se alojan en sus residencias con una planificación establecida entre maestros y alumnos.

Con el fin de desplegar acciones vinculadas a los proyectos de vida de los educandos junto a sus comunidades, se disponen recursos tecnológicos (*laptops*) como herramientas para fomentar el conocimiento, las habilidades y las colectividades en el medio rural. Las clases de la parte diversa del currículo se afianzan con las de la base común curricular. Los alumnos también tienen la oportunidad de asistir a clases de computación, ajedrez, educación musical, además de las clases teóricas y prácticas de producción rural familiar. Aunque el régimen de alternancia posee el mínimo de una semana en el Tiempo Comunidad, la Propuesta de Enseñanza a Tiempo Completo del Campo de la SEDUC-TO prevé un día durante cada semana para llevar a cabo el Tiempo Comunidad. A partir del 2012, la Nueva Propuesta de Enseñanza a Tiempo Completo del Campo se ejecutó en seis escuelas de la red pública estatal de Tocantins, con planes de extenderla a otras escuelas en años próximos.

El Programa Más Educación y las Escuelas del Campo

El Programa Más Educación es una estrategia del MEC para inducir la ampliación de la jornada escolar y la organización curricular desde la perspectiva de la Educación Completa. Fue instituido por la Ordenanza Interministerial 17/2007 y reglamentado por el Decreto 7.083/10 (Brasil, 2010a). Desde 2011, se ha ampliado para atender a las escuelas del medio rural, lo cual ha favorecido al implemento de la propuesta de educación completa en las escuelas del campo y las comunidades quilombolas, poniendo a su disposición recursos específicos para la ampliación de la jornada escolar, con la integración de actividades de acompañamiento pedagógico y de “enriquecimiento” curricular en las diversas áreas del conocimiento (Brasil, 2017b, 2017c). Todas las escuelas del campo que tienen Educación Primaria deben recibir recursos del Programa Más Educación, de acuerdo con la lista de escuelas atendidas por el mismo (Brasil, 2017b, 2017c).

La propuesta del Programa Más Educación incluye los siguientes macrocampos: Acompañamiento pedagógico, Agroecología, Iniciación Científica, Educación en Derechos Humanos, Cultura y Arte Popular, Deporte y Ocio, Memoria e Historia de las Comunidades Tradicionales (Brasil, 2010a). Las escuelas organizan sus planes de servicio acorde con sus proyectos político-pedagógicos, los cuales escogen las actividades a desplegar en la ampliación de tiempos, espacios y oportunidades educativas desde la perspectiva de la Educación Completa. Según la elección de dichas tareas, las escuelas reciben los medios para desarrollarlas en sus territorios. Los recursos destinados a las escuelas del campo se diferencian de los dirigidos a las urbanas. Según el MEC (Brasil, 2017c), se trata de una ayuda para el transporte y la alimentación.

Conclusión

La política nacional de Educación del Campo, después Movimiento Nacional de Educación del Campo, ha contribuido – si bien de manera tímida - a fortalecer la acción de los movimientos

sociales que apoyan y representan a los campesinos, en tanto inserta el tema en la agenda de políticas públicas del Gobierno brasileño. Los programas del Ministerio de Educación desplegados en Tocantins hasta 2013 favorecen la ampliación la oferta educativa para sus comunidades rurales; al mismo tiempo, han propiciado la participación efectiva de los movimientos sociales en los debates, especialmente a través del Foro y las Conferencias Estatales de Educación del Campo.

Sin embargo, la investigación revela que los programas son puntuales y que cuando los gestores cambian, aquellos también cambian, lo cual debilita la continuidad de sus acciones y tareas. Además, algunos programas surgen y tiempo después se transforman o desaparecen, aunque conservan algunas peculiaridades de los extintos, generalmente cambian el tema y la metodología de trabajo. Programas como Pronera, Escuela Activa y Projovem Campo - Saberes de la Tierra, si bien pueden considerarse “acciones puntuales”, ayudaron a mejorar la vida de muchas comunidades rurales de Tocantins. A su vez, la UFT y la Unitins son instituciones que han colaborado significativamente en la formación de decenas de maestros del medio rural, e indirectamente, de muchos campesinos.

Si bien se han logrado avances, uno de los principales obstáculos en la implementación de políticas públicas para la Educación del Campo en Tocantins es el desconocimiento de las mismas, especialmente por parte de los gestores de la red pública municipal. La rotación de los maestros - que muchas veces reciben calificaciones y luego, en el cambio de gobierno, son despedidos de sus puestos -, es uno de los principales factores que dificultan el avance de estas políticas, así como el incumplimiento de las responsabilidades atribuidas a los municipios. Según Lima y Silva (2015), la gran mayoría de los gestores municipales se esfuerzan poco por garantizar el abastecimiento y crear condiciones para que los niños campesinos permanezcan en las escuelas del campo. La mayoría de las veces prefieren cerrar las escuelas del campo y destinan el transporte escolar a los estudiantes a la ciudad, alegando que tienen pocos recursos para el desarrollo de políticas educativas dirigidas a la formación de los campesinos.

La Nueva Propuesta de Enseñanza a Tiempo Completo del Campo (Tocantins, 2012c, 2013c) es una de las políticas con buena visibilidad, pero necesita de la adhesión de los gestores municipales para evitar el desajuste del transporte escolar, junto a una propuesta pedagógica que la vincule más eficazmente con el Estado. La investigación también verificó que con el cierre de muchas escuelas del medio rural, los alumnos son trasladados a otras del perímetro urbano o a escuelas nucleadas, donde el currículo está centrado en ese entorno citadino, esto es, un currículo ajeno a la realidad de las prácticas productivas y culturales campesinas.

La articulación de esta Nueva Propuesta de Enseñanza a Tiempo Completo con el Programa Más Educación puede contribuir al fortalecimiento de la Educación del Campo, ya que este programa pone a disposición recursos para la ejecución de sus actividades. Sin embargo, es necesario hacer ajustes para cumplir plenamente con las Directrices Operacionales para la Educación Básica en las Escuelas del Campo. Cada unidad escolar debe suscitar el estudio específico de su realidad local con la participación de la comunidad y asegurar en sus proyectos político-pedagógicos el desarrollo de un currículo que responda a su entorno concreto.

Las formaciones desarrolladas a partir de la propuesta educativa de la Pedagogía de la Alternancia se enriquecen cada día con la voz activa de los movimientos sociales del campo, porque es una propuesta didáctico-pedagógica concebida por los trabajadores que viven *en* el campo y exigen a los gestores una educación que valore y respete la cultura de esas personas del medio rural. Para implementar efectivamente la Alternancia en estas escuelas es necesario que las autoridades mejoren la infraestructura de las instituciones escolares, sobre todo en la construcción de alojamientos, puesto que los alumnos deben permanecer por lo menos una semana en ellas para cumplir con el Tiempo Escuela.

Por tales razones, la Educación del Campo necesita políticas públicas que no sean meramente puntuales, compensatorias, sino que trasciendan la visión dicotómica entre lo rural y lo urbano. Deben preservar la identidad cultural de los actores sociales residentes en ese medio, de forma tal que despierten en los estudiantes y educadores la superación de la visión del modo de producción capitalista. Es así que a la SEDUC-TO le corresponde el papel de divulgar y afianzar dicha política en el estado de Tocantins, implementando la Educación del Campo en las escuelas del medio rural.

Agradecimientos

Los autores agradecen al Doutor Ivan Gabriel Grajales Melian y al Magister Erik Lara Corro por la lectura de este documento y por la revisión de español de este escrito.

Referencias

- Arroyo, M. G. (2011). A educação básica e o movimento social do campo. In M. G. Arroyo, R. S. Caldart & M. C. Molina (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 65-86). Vozes.
- Barreiro, I. M. F. (2010). *Política de educação no campo: Para além da alfabetização (1952-1963)*. Editora UNESP. Recuperado de <http://books.scielo.org/id/q7zxz/pdf/barreiro-9788579831300.pdf>
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília.
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CEB N° 1, de 3 de abril de 2002 - Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. CNE/MEC.
- Brasil. (2003). *Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/D4887.htm
- Brasil. (2004). *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de Operações*. 2004. INCRA. Recuperado de http://www.incra.gov.br/sites/default/files/programa_nac_educacao_reforma_agraria.pdf
- Brasil. (2006). *MEC/FNDE/Plano de Trabalho*. Diretoria de Educação Básica/Grupo de Trabalho da Educação do Campo.
- Brasil. (2008). *Cadernos Pedagógicos do Projovem Campo - Saberes da Terra*. MEC/SECADI.
- Brasil. (2010a). *Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm
- Brasil. (2010b). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA*. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm
- Brasil. (2010c). *PDE Escola Ativa – Educação do Campo*. MEC.
- Brasil. (2013a). *Desenvolvimento Agrário: Incra-TO seleciona alunos para nova turma do Pronera*. Recuperado de <http://www.incra.gov.br/incrato-seleciona-alunos-para-nova-turma-do-pronera>
- Brasil. (2013b). *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística*. 2010. Recuperado de <http://www.ibge.gov.br/home/>

- Brasil. (2017a). *Escola Ativa - Apresentação*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=259:escola-ativa-apresentacao&catid=167:escola-ativa&Itemid=477
- Brasil. (2017b). *Programa Mais Educação*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18724
- Brasil. (2017c). *Secretarias e escolas: Mais Educação*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=16728&Itemid=1120
- Brasil. (2017d). *Pronacampo*. Recuperado de http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=18720:pronacampo&catid=194:secad-educacao-continuada
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64. <http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>
- Fernandes, B. M. (2011). Diretrizes de uma caminhada. In M. G. Arroyo, R. S. Caldart & M. C. Molina (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 133-145). Vozes.
- Cardoso Filho, I. D., & Silva, C. (2017). Reflexões sobre a educação do campo: Revisitando a história do Brasil. *Revista de Educação Popular*, 16(3), 67-83. <http://dx.doi.org/10.14393/REP-v16n32017-art05>
- Flick, U. (2009). *Introdução à pesquisa qualitativa*. Artmed.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.
- Freitas, H. C. A. (2011). Rumos da educação do campo. *Em Aberto*, 24(85), 35-49.
- Gil, A. C. (2006). *Como elaborar projetos de pesquisa*. Atlas.
- Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária. (2008). *Manual de operações*. INCRA. (Inédito).
- Lima, M. M. A., & Silva, C. (2015). Educação do campo: O descompasso entre a legislação e a realidade educacional para as comunidades camponesas. *Revista Lugares de Educação*, 5(11), 241-254. <http://dx.doi.org/10.18788/2237-1451/rle.v5n11p241-254>
- Molina, M. C. (2011). Desafios teóricos e práticos na execução das políticas públicas de Educação do Campo. In A. Munarim, S. Beltrame, S. F. Conte & Z. I. Peixer (Orgs.). *Educação do campo: Reflexões e perspectivas* (pp. 103-121). Insular.
- Molina, M. C., & Freitas, C. A. (2011). Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em Aberto*, 24(85), 17-31.
- ONU. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Recuperado de <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=100499>
- Pinheiro, M. S. D. (2007). *A concepção de educação do campo no cenário das políticas públicas da sociedade brasileira*. Recuperado de http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/289.pdf
- Rodrigues, M. E. C. (2008). *“Enraizamento de esperança”: As bases teóricas do Movimento de Educação de Base em Goiás* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Santana, D. M. A. (2002). *Políticas de Educação para o meio rural – o PRONERA no Tocantins* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- Silva, C. (2018). *Pedagogia da Alternância: práticas de letramentos em uma escola família agrícola brasileira* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Tocantins, Araguaína. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11612/854>
- Silva, C., Andrade, K. S., & Moreira, F. (2015). A retextualização no gênero Caderno da Realidade na Pedagogia da Alternância. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, 37(4), 359-369. <http://doi.org/10.4025/actascilangcult.v37i4.25050>

- Silva, C., & Cardoso Filho, I. D. (2018). Rural education and teaching material: An analysis of history textbooks. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 3(1), 76-103.
<http://dx.doi.org/10.20873/uft.2525-4863.2018v3n1p76>
- Souza, M. A. (2012). Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação & Sociedade*, 33(120), 745-763. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302012000300006>
- Tocantins. (2006). *Projeto Pedagógico do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2007a). *Relatório de Cumprimento do Objeto. Programa Projovem Campo Saberes da Terra*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2007b). *Relatório Gerência Educação do Campo*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2009). *Proposta Curricular da Educação do Campo*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2010). *Relatório de Cumprimento do Objeto do Programa Escola Ativa*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2011a). *Relatório de Cumprimento do Objeto. Programa Projovem Campo Saberes da Terra*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2011b). *Relatório de Cumprimento do Objeto do Programa Escola Ativa*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2012a). *Relatório de Cumprimento do Objeto do Programa Escola Ativa*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2012b). *Relatório: Conferências Regionais de Educação do Campo*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2012c). *Nova Proposta de Educação do Campo*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2013a). *Planilha de Frequência: Curso de Especialização do Programa Projovem Campo – Saberes da Terra*. SEDUC. (Inédito).
- Tocantins. (2013b). *Sistema de Gestão Escolar*. SEDUC. Recuperado de <http://sge.seduc.to.gov.br/>
- Tocantins. (2013c). *Estrutura Curricular para o Ensino Médio, Curso Médio Básico - Tempo Integral do Campo*. SEDUC.
- Universidade Federal do Tocantins. (2009a). *Programa de formação pedagógica de supervisores do Programa Escola Ativa adesão 2009/2010*. UFT. (Inédito).
- Universidade Federal do Tocantins. (2009b). *Curso de especialização e aperfeiçoamento em Educação do Campo, Agricultura familiar e envolvimento social no Tocantins*. UFT. (Inédito).

Sobre los Autores

Cícero da Silva

Universidad Federal de Tocantins - UFT/Brasil

cicolinas@yahoo.com.br

<http://orcid.org/0000-0001-6071-6711>

Doctorado en Letras: Enseñanza de Lengua y Literatura en la Universidad Federal de Tocantins (UFT). Profesor Adjunto de la Universidad Federal de Tocantins, donde trabaja en el Programa de Postgrado en Letras: Enseñanza de Lengua y Literatura y en la Licenciatura en Educación del Campo: Artes y Música. Líder del Grupo de Estudios e Investigación en Educación del Campo (Gepec/CNPq), Editor asistente de la *Revista Brasileña de la Educación del Campo*. Tiene experiencia en Lingüística Aplicada y Educación del Campo, trabajando principalmente en los siguientes temas: enseñanza de la lengua portuguesa, géneros discursivos, material didáctico, alfabetización, prácticas pedagógicas en Educación del Campo/Pedagogía de la Alternancia.

Letícia Brito de Oliveira Suarte

Secretaría de Estado de Educación y Cultura de Tocantins - SEDUC-TO/Brasil

leticias.bio@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7844-3416>

Estudiante de Doctorado y Master en Ciencias Ambientales en la Universidad Federal de Tocantins (UFT). Profesora de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura de Tocantins (SEDUC-TO). Tiene experiencia en el área de formación de maestros.

Rosângela Ribeiro de Sousa Leitão

Secretaría de Estado de Educación y Cultura de Tocantins - SEDUC-TO/Brasil

rosangelapalmas@hotmail.com

Especialización *Lato Sensu* en Educación del Campo, Agricultura Familiar y Participación Social en Tocantins por la Universidad Federal de Tocantins (UFT). Graduado en Pedagogía por la Universidad Luterana de Brasil. Profesora de la Secretaría de Estado de Educación y Cultura de Tocantins (SEDUC-TO). Tiene experiencia en el área de formación de maestros.

Sobre el Corrector de Español

Ivan Gabriel Grajales Melian, UFT/Brasil

piggyman1977@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4163-112X>

Doctorado en Ciencias literarias, Universidad de Oriente, Cuba. Profesor en estadia posdoctoral en Programa de Postgrado en Letras: Ensino de Língua e Literatura (PPGL) (2020) en la UFT. Tiene experiencia en Lingüística Aplicada y Estudios teóricos literarios, trabaja fundamentalmente los temas siguientes: enseñanza del español como segunda lengua, estudios del patrimonio literario colonial, enseñanza de la teoría y crítica literaria, así como la didáctica de la edición y traducción de textos académicos.

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 28 Número 54

6 de abril 2020

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu

Síguenos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Andréa Barbosa Gouveia** (Universidade Federal do Paraná), **Kaizo Iwakami Beltrao**, (Brazilian School of Public and Private Management - EBAPE/FGV), **Sheizi Calheira de Freitas** (Federal University of Bahia), **Maria Margarida Machado**, (Federal University of Goiás / Universidade Federal de Goiás), **Gilberto José Miranda**, (Universidade Federal de Uberlândia, Brazil), **Marcia Pletsch** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro), **Maria Lúcia Rodrigues Muller** (Universidade Federal de Mato Grosso e Science), **Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

Almerindo Afonso

Universidade do Minho
Portugal

Alexandre Fernandez Vaz

Universidade Federal de Santa
Catarina, Brasil

José Augusto Pacheco

Universidade do Minho, Portugal

Rosanna Maria Barros Sá

Universidade do Algarve
Portugal

Regina Célia Linhares Hostins

Universidade do Vale do Itajaí,
Brasil

Jane Paiva

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Maria Helena Bonilla

Universidade Federal da Bahia
Brasil

Alfredo Macedo Gomes

Universidade Federal de Pernambuco
Brasil

Paulo Alberto Santos Vieira

Universidade do Estado de Mato
Grosso, Brasil

Rosa Maria Bueno Fischer

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Jefferson Mainardes

Universidade Estadual de Ponta
Grossa, Brasil

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Universidade Federal do Mato
Grosso do Sul, Brasil

Alice Casimiro Lopes

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense e
Universidade Federal de Juiz de Fora,
Brasil

António Teodoro

Universidade Lusófona
Portugal

Suzana Feldens Schwertner

Centro Universitário Univates
Brasil

Debora Nunes

Universidade Federal do Rio Grande
do Norte, Brasil

Lílian do Valle

Universidade do Estado do Rio de
Janeiro, Brasil

Geovana Mendonça Lunardi

Mendes Universidade do Estado de
Santa Catarina

Alda Junqueira Marin

Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Brasil

Alfredo Veiga-Neto

Universidade Federal do Rio Grande
do Sul, Brasil

Flávia Miller Naethe Motta

Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro, Brasil

Dalila Andrade Oliveira

Universidade Federal de Minas
Gerais, Brasil

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Felicitas Acosta** (Universidad Nacional de General Sarmiento), **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Ignacio Barrenechea**, **Jason Beech** (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Alejandra Falabella** (Universidad Alberto Hurtado, Chile), **Veronica Gottau** (Universidad Torcuato Di Tella), **Carolina Guzmán-Valenzuela** (Universidade de Chile), **Cesar Lorenzo Rodriguez Uribe** (Universidad Marista de Guadalajara), **Antonia Lozano-Díaz** (University of Almería), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **María Teresa Martín Palomo** (University of Almería), **María Fernández Mellizo-Soto** (Universidad Complutense de Madrid), **Tiburcio Moreno** (Autonomous Metropolitan University-Cuajimalpa Unit), **José Luis Ramírez**, (Universidad de Sonora), **Paula Razquin**, **Axel Rivas** (Universidad de San Andrés), **Maria Veronica Santelices** (Pontificia Universidad Católica de Chile)

Claudio Almonacid

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Miguel Ángel Arias Ortega

Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Xavier Besalú Costa

Universitat de Girona, España

Xavier Bonal Sarro

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Antonio Bolívar Boitia

Universidad de Granada, España

José Joaquín Brunner

Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

Gabriela de la Cruz Flores

Universidad Nacional Autónoma de México

Marco Antonio Delgado Fuentes

Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel

DIE-CINVESTAV, México

Pedro Flores Crespo

Universidad Iberoamericana, México

Ana María García de Fanelli

Centro de Estudios de Estado y Sociedad (CEDES) CONICET, Argentina

Juan Carlos González Faraco

Universidad de Huelva, España

María Clemente Linuesa

Universidad de Salamanca, España

Jaume Martínez Bonafé

Universitat de València, España

Alejandro Márquez Jiménez

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

María Guadalupe Olivier Tellez,

Universidad Pedagógica Nacional, México

Miguel Pereyra

Universidad de Granada, España

Mónica Pini

Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Omar Orlando Pulido Chaves

Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP)

José Ignacio Rivas Flores

Universidad de Málaga, España

Miriam Rodríguez Vargas

Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

José Gregorio Rodríguez

Universidad Nacional de Colombia, Colombia

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM, México

José Luis San Fabián Maroto

Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé,

Universidad de la Coruña, España

Yengny Marisol Silva Laya

Universidad Iberoamericana, México

Ernesto Treviño Ronzón

Universidad Veracruzana, México

Ernesto Treviño Villarreal

Universidad Diego Portales Santiago, Chile

Antoni Verger Planells

Universidad Autónoma de Barcelona, España

Catalina Wainerman

Universidad de San Andrés, Argentina

Juan Carlos Yáñez Velazco

Universidad de Colima, México

education policy analysis archives
editorial board

Lead Editor: Audrey Amrein-Beardsley

Editor Consultant: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Melanie Bertrand, David Carlson, Lauren Harris, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Daniel Liou, Scott Marley, Molly Ott, Iveta Silova** (Arizona State University)

Cristina Alfaro
San Diego State University

Gary Anderson
New York University

Michael W. Apple
University of Wisconsin, Madison

Jeff Bale
University of Toronto, Canada
Aaron Bevenot SUNY Albany

David C. Berliner
Arizona State University
Henry Braun Boston College

Casey Cobb
University of Connecticut

Arnold Danzig
San Jose State University

Linda Darling-Hammond
Stanford University

Elizabeth H. DeBray
University of Georgia

David E. DeMatthews
University of Texas at Austin

Chad d'Entremont Rennie Center
for Education Research & Policy

John Diamond
University of Wisconsin, Madison

Matthew Di Carlo
Albert Shanker Institute

Sherman Dorn
Arizona State University

Michael J. Dumas
University of California, Berkeley

Kathy Escamilla
University of Colorado, Boulder

Yariv Feniger Ben-Gurion
University of the Negev

Melissa Lynn Freeman
Adams State College

Rachael Gabriel
University of Connecticut

Amy Garrett Dikkers University
of North Carolina, Wilmington

Gene V Glass
Arizona State University

Ronald Glass University of
California, Santa Cruz

Jacob P. K. Gross
University of Louisville
Eric M. Haas WestEd

Julian Vasquez Heilig California
State University, Sacramento

Kimberly Kappler Hewitt
University of North Carolina
Greensboro

Aimee Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland
Jaekyung Lee SUNY Buffalo

Jessica Nina Lester
Indiana University

Amanda E. Lewis University of
Illinois, Chicago

Chad R. Lochmiller Indiana
University

Christopher Lubienski Indiana
University

Sarah Lubienski Indiana University

William J. Mathis
University of Colorado, Boulder

Michele S. Moses
University of Colorado, Boulder

Julianne Moss
Deakin University, Australia

Sharon Nichols
University of Texas, San Antonio

Eric Parsons
University of Missouri-Columbia

Amanda U. Potterton
University of Kentucky

Susan L. Robertson
Bristol University

Gloria M. Rodriguez
University of California, Davis

R. Anthony Rolle
University of Houston

A. G. Rud
Washington State University

Patricia Sánchez University of
University of Texas, San Antonio

Janelle Scott University of
California, Berkeley

Jack Schneider University of
Massachusetts Lowell

Noah Sobe Loyola University

Nelly P. Stromquist
University of Maryland

Benjamin Superfine
University of Illinois, Chicago

Adai Tefera
Virginia Commonwealth University

A. Chris Torres
Michigan State University

Tina Trujillo
University of California, Berkeley

Federico R. Waitoller
University of Illinois, Chicago

Larisa Warhol
University of Connecticut

John Weathers University of
Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner
University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley
Center for Applied Linguistics

John Willinsky
Stanford University

Jennifer R. Wolgemuth
University of South Florida

Kyo Yamashiro
Claremont Graduate University

Miri Yemini
Tel Aviv University, Israel