

NARRATIVAS DE PRISIONEROS SOBRE EL INICIO DE LA VIDA ESCOLAR

NARRATIVAS DE APENADOS SOBRE O INÍCIO DA VIDA ESCOLAR

NARRATIVES OF PRISONERS ABOUT THE START OF SCHOOL LIFE

Luciane Maria Ribeiro da Cruz SANTOS¹

Carlos Roberto Jamil CURY²

RESUMEN: Este artículo desarrolla un enfoque descriptivo de la dificultad de implementar las políticas públicas para la educación en Brasil, desde la aprobación de la Constitución de 1988 e de la Ley de Diretrizes y Bases de la Educación Nacional. La narrativa de siete hombres condenados por procesos penales, menores de 29 años, sobre el comienzo de su vida escolar ilustra aspectos concretos de la ausencia de poder público en el cuidado de las familias de las clases sociales socialmente menos favorecidas. Los datos fueron recolectados de una tesis doctoral realizada por el primer autor en el Programa de Postgrado en Educación de la PUC-MG. Se analizó el conjunto de entrevistas semiestructuradas buscando indicadores de prácticas efectivas del logro de los objetivos de la República y la Educación Nacional. Se observó la exclusión educativa articulada al conjunto de mecanismos responsables de la promoción de la justicia social y la fragilidad de la conquista de los derechos del individuo a través de un proceso de exclusión de los derechos sociales.

PALABRAS CLAVE: Derecho a la educación. Escuela inicial. Prisioneros brasileños. Justicia social.

RESUMO: O presente artigo demonstra a dificuldade de concretização das políticas públicas educacionais brasileiras após a aprovação da Constituição de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases de 1996. A narrativa de sete homens sentenciados por processos criminais, com idades inferiores a 29 anos, sobre o início de suas vidas escolares ilustra aspectos concretos da ausência do poder público no atendimento das famílias de classes sociais menos favorecidas economicamente. Os dados foram recolhidos de uma tese de doutorado realizada pela primeira autora no Programa de Pós-graduação em Educação da PUC-MG. O conjunto de entrevistas semiestruturadas foi analisado buscando os indicadores da concretização dos objetivos da República e da Educação Nacional. Observou-se a exclusão educacional articulada ao conjunto de mecanismos responsáveis pela promoção da justiça social e a fragilidade da conquista dos direitos do indivíduo por um processo de inclusão excludente dos direitos sociais.

PALAVRAS-CHAVE: Direito à educação. Escolarização inicial. Apenados brasileiros. Justiça social.

¹ Secretaria Municipal de Educação (SME), Itabira – MG – Brasil. Professora de Años Finales. Doctorado en Educación (PUC-MG). ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2052-7518>. E-mail: luciane.rcruz@gmail.com

² Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Belo Horizonte – MG – Brasil. Profesor Adjunto en el Programa de Posgrado en Educación. Doctorado en Educación (PUC-SP). ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5555-6602>. E-mail: rcjcury.bh@terra.com.br

ABSTRACT: *This article demonstrates the difficulty of implementing Brazilian public educational policies after the approval of the 1988 Constitution and the 1996 Guidelines and Bases Law. The narrative of seven men sentenced for criminal proceedings, under the age of 29, about the beginning of their school lives illustrates real aspects of the absence of public power in serving families from socially less favored social classes. The data gathered from a doctoral thesis carried out by the first author in the Graduate Program in Education at PUC-MG. The set of semi-structured interviews was analyzed search for indicators of the achievement of the objectives of the Republic and National Education. It was observed the educational exclusion articulated to the set of mechanisms responsible for the promotion of social justice. The conquest of the individual's rights is a fragile process so, exclusion of social rights has demonstrated.*

KEYWORDS: *Right to education. Initial schooling. Brazilian prisoners. Social justice.*

Introducción

En este año 2020, durante la vigencia de restricciones sociales tan severas provocadas por la pandemia de Covid-19, la sociedad brasileña asistió el diferente tratamiento llevado a cabo por los sistemas público y privado para solucionar la imposibilidad de contacto físico y de la manutención de los esquemas tradicionales de las escuelas de la educación presencial.

De un lado, una red privada que se reorganiza, fuerza estructuras, establece nuevos parámetros, pero de una o de otra forma, presenta respuestas que pueden llegar a sus estudiantes y sus familias. Por otro, la red pública letárgica, poco reactiva, se manifiesta reconocedora de su dificultad de crear algún tipo de solución capaz de alcanzar y atender a todos.

Conocido de los estudios de la educación brasileña, el cuadro desigual de la doble red no tiene como indicador solo la cuestión del acceso a los recursos de las tecnologías digitales, ya sean por la vía de la condición de estructuras o por el tipo de uso a estos recursos. Este aspectos de la educación interviene en la posibilidad de “pleno desarrollo del estudiante, su preparo para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo” (BRASIL, 1996) se dejará a otros investigadores.

En este artículo también trataremos otros aspectos que denuncian la dificultad de alcanzar los objetivos de la educación nacional, tal y como se recoge en la Ley de Directrices y Bases de 1996, al menos para las clases social y económicamente desfavorecidas. La discusión sobre la efectividad del derecho a la educación se basará en la narración de la memoria de algunos de los propios afectados por las políticas educativas públicas brasileñas.

La educación es un derecho de todos los brasileños. Derecho jurídicamente protegido y exigente de un proceso histórico constitutivo, de un conjunto de políticas públicas y de prácticas de los agentes responsables de la implementación para materializar este derecho.

Traemos la narrativa de personas de 18 a 29 años con experiencia de privación de libertad por sentencia penal para tratar de entender en la subjetividad y la singularidad la aplicación de aspectos importantes de los derechos articulados a las políticas educativas brasileñas.

Los relatos de los 7 hombres, una toma de la fase piloto, abordan la trayectoria de los años iniciales de la trayectoria escolar y buscan la memoria de las dificultades y facilidades vividas en un periodo muy anterior a la entrada en el sistema penitenciario.

El artículo abordará en la primera sección una visión del derecho a la educación a partir de las concepciones del movimiento histórico para situar la educación básica brasileña dentro de una visión del estatuto de ciudadanía, de acuerdo con la Constitución de 1988. En la segunda sección, presentaremos y discutiremos las categorías elegidas para el análisis: seguridad social, inclusión. En la tercera sección describimos los aspectos metodológicos de la investigación, y en la cuarta sección informamos de los resultados de las confrontaciones entre las categorías de análisis y los contenidos de los recuerdos de los sujetos investigados. Terminamos el artículo con las conclusiones.

Una visión del derecho a la educación

En la visión de Bobbio (1992), que adoptamos para el establecimiento de formas progresivas de relación entre las personas en las sociedades y entre los Estados, “los derechos humanos, la democracia y la paz son tres momentos necesarios de un mismo movimiento histórico” (p. 1). La idea de progresividad se establece en la comprensión de una historia viva, dinámica y sin grandes rupturas. El derecho a la educación se basa en una dimensión estructurante de la condición humana que es la racionalidad, y se convierte, al reconocer su importancia, en un “arma no violenta de reivindicación y lucha” (CURY, 2002, p. 261).

Por más que nuestra mirada no pueda percibir todo el movimiento transformador de una década o los efectos de los grandes debates, las reverberaciones de las pérdidas generadas por los procesos que conducen a los retrocesos, creemos que los derechos de las personas, especialmente el de la educación, inciden en la paz social y mejoran progresivamente la calidad de las democracias.

Transponer el reconocimiento del derecho a la educación a su concreción exigió de Brasil muchas fases, aún no concluidas, iniciadas en los acuerdos internacionales de reconocimiento de la Declaración de los Derechos Humanos (1945), hasta alcanzar la condición de derecho público, definida por la Constitución Federal de 1988. Una posición ligeramente diferente es la adoptada por Chevallier (2013), para quien la Declaración, por sí sola, no asume la fuerza del derecho positivo, a menos que pase a formar parte de un tratado, una convención o un sistema jurídico nacional. Esta composición dentro del sistema jurídico fue mencionada por Bobbio (1992) cuando destacó los procesos de internacionalización y constitucionalización en la promoción del reconocimiento, consolidación, homogeneización y protección de los derechos fundamentales.

Los derechos son el producto de un proceso histórico de articulación de los sujetos a los principios filosóficos defendidos por un grupo de pensadores, pero también el fruto de articulaciones con la vida política y social, exigiendo así “una participación cada vez más amplia, extendida y frecuente de los miembros de una comunidad en el poder político” (BOBBIO, 1992, p. 33).

La participación que generó desde los derechos civiles hasta los derechos sociales, entre ellos el objeto de esta investigación, la educación básica, se esboza cuando vaciada de articulación que confiere dirección y sentido a la acción, ya sea de un legislador nacional, sea de un agente político en su acción ejecutiva delegada, de un(a) Consejero(a) Tutelar, de un(a) profesional de salud pública, de un(a) profesor(a) de una escuela pública.

Como enseña Cury (2009), el Estado de Derecho es aquel en el que las protecciones y garantías de los derechos funcionan, superando la falta de condiciones objetivas y la necesidad de buena voluntad de quienes proclaman los medios para proteger los derechos. Con la ley se rompen los privilegios y los mecanismos de influencia.

La proposición de la educación como derecho está vinculada a la instauración de un Estado de Derecho, en cuyo proceso histórico de constitución los sustantivos se aplican desde la fuerza de la concepción liberal de la organización política, a través de las luchas sociales desencadenadas por las organizaciones sociales implicadas en la ampliación de los derechos políticos y los derechos sociales. Y vale la observación de Chevallier (2013), que este proceso está dotado de un estado de inacabado e incompleto que lo habilita a la dinámica social.

El proceso histórico de conquista de derechos en un país como Brasil, donde la esclavitud ha tenido un impacto sociocultural, además de frenar la realización del derecho a la educación, ha llevado a la naturalización de las diferencias y a la persistencia de la discriminación hasta el momento actual. Las discriminaciones minan la percepción de la

aplicación de los principios por parte de la sociedad y dificultan el reconocimiento de un estado de injusticia social que coexiste con la legalidad.

Los hombres negros, pobres y sus familias, con poca educación, tienen en la sociedad libre una realidad más dura y menos accesibilidad a los servicios de protección del Estado, a los bienes de consumo, al mecanismo de preparación para la educación escolar para la vida social y el trabajo. Existe una violencia social contra estas personas, que exige una reflexión contra la práctica excluyente de los derechos (SANTOS, 2020).

La libertad será el primero de los principios, que el Estado debe respetar y por el que el ciudadano debe luchar por sí mismo y por todos los demás. La paz social, obtenida mediante la aplicación de la justicia social, categoría en la que la educación básica ocupa un lugar fundamental, permite a los individuos ejercer y luchar por su propia libertad y por el pleno desarrollo de su capacidad de ejercer su ciudadanía en condiciones plenas, da al individuo el sentimiento de seguridad social.

La seguridad social, superando el estado de necesidad que pone a la persona en constante lucha por la supervivencia, eleva al individuo a la condición de ciudadano, sea cual sea su clase social. Permite luchar por la participación en la definición de sus derechos, porque es fruto del disfrute de los derechos básicos y fundamentales. Al sentirse socialmente seguro, el ciudadano puede implicarse en otras cuestiones de la vida social y política, una de ellas, el sentido del aprendizaje en la propia educación.

Para componer la seguridad social, es necesario que se cumplan un conjunto de condiciones accesorias, no despreciables, y que a lo largo del proceso de constitución del derecho a la educación han sido reconocidas por la legislación. Dentro de estas condiciones, hemos elegido dos aspectos fundamentales para la aplicación de un mínimo de justicia social dentro de la educación básica, en los primeros años de escolarización. Permiten favorecer la experiencia de aprendizaje de los niños que se incorporan al entorno escolar, es decir, la seguridad alimentaria y la inclusión, y comprobamos cómo estos aspectos repercutían en la integración alumno-escuela.

Llamaremos a estas condiciones accesorias de categorías de análisis para fines de este estudio y en la próxima sección analizaremos cada una de estas categorías.

Condiciones accesorias para que se cumpla el derecho a la educación

Para alcanzar los objetivos fundamentales de la República Federativa de Brasil, establecidos en el artículo 3 de la Constitución Federal de 1988, es necesario integrar las

acciones de protección de las políticas públicas sociales. Erradicar la pobreza y la marginación, reducir las desigualdades sociales, promover el bien de todos sin ninguna forma de discriminación son tareas complejas en las que la educación es sólo uno de los campos de trabajo.

Por ello, esta sección se centra en la discusión de dos condiciones, la seguridad alimentaria y la inclusión, consideradas categorías necesarias para que el derecho sea efectivo en su condición democratizadora.

Seguridad alimentaria

La Constitución de 1988 reconoció el derecho a la seguridad alimentaria e instituyó en el artículo 208 la universalidad de las comidas escolares, sin restricciones. En 1955 se creó el Programa Nacional de Alimentación Escolar, cuyo ámbito de aplicación era la alimentación de los alumnos de las escuelas públicas y la red filantrópica afiliada.

Según Santos *et al.* (2007), el Decreto 37.106/1955 instituyó la Campaña de Alimentación Escolar con alimentos obtenidos por donaciones de programas internacionales. Más tarde, a finales de los años 70, pasó a formar parte del Programa Nacional de Alimentación y Nutrición del Instituto Nacional de Alimentación y Nutrición, llegando a 14 millones de alumnos de primaria y niños de preescolar con parte de sus necesidades calóricas y nutricionales diarias. En 1983, el programa pasó a ser responsabilidad de la Fundación para la Asistencia al Educando hasta 1997, cuando la Secretaría Ejecutiva del Fondo Nacional para el Desarrollo de la Educación comenzó a coordinar, con un espíritu de autonomía y descentralización, de acuerdo con los vientos que soplaban en la carta constitucional de 1988, el Programa Nacional de Alimentación Escolar.

Abreu (1995, p. 31) advirtió de la dicotomía en la comprensión de las políticas de alimentación escolar. Tal y como se entiende en la mayoría de los países del Tercer Mundo, las políticas de alimentación del alumno podrían interpretarse como asistenciales, complementarias, como una medida para combatir el hambre, o “como un derecho ciudadano y un deber del Estado, que es responsable del bienestar de los niños, incluida su alimentación mientras están en la escuela, como ocurre en muchos países desarrollados del llamado Primer Mundo”.

El proceso de descentralización fue un paso importante para mejorar los resultados del programa aún en la evaluación de Santos *et al.* (2007). En 1993, sólo 300 municipios aplicaron el programa de números que, en 1995, llegó a 3380. La descentralización fue el resultado de

una serie de problemas derivados de la centralización de la política nacional. En primer lugar, la dificultad de hacer penetrar el programa en los más de 5000 municipios brasileños con características tan variadas, en segundo lugar, según Abreu (1995), la dificultad de atender a los hábitos culturales regionales de alimentación, los problemas de corrupción y malversación en el proceso de compra de productos, el favorecimiento de los grandes grupos económicos en detrimento de los pequeños productores locales.

La dicotomía inicial fue superada por la definición de la Ley 11947/2009, que concibió la alimentación escolar como una forma de contribuir al desarrollo de los alumnos y mejorar el rendimiento escolar. Las directrices de la legislación fueron definidas por el respeto a las tradiciones culturales y alimentarias; la inclusión de la educación nutricional en el proceso de enseñanza y aprendizaje; la universalidad de la atención; el control social comunitario de las acciones del Programa ejecutadas por cada uno de los entes públicos; el fortalecimiento del desarrollo sostenible; los incentivos para la inclusión del pequeño productor y del productor de la agricultura familiar en el proceso de adquisición de productos; la ecuanimidad cualitativa de la oferta calórica y nutricional para alumnos con necesidades especiales, vulnerabilidades, condiciones de salud y edades específicas (BRASIL, 2009).

En la evaluación del PNA se realizó un gran volumen de investigación. Santos et al. (2007) evaluaron la implementación del programa en 45 municipios de Bahía, con entrevistas a gestores y niños de 7 a 14 años. Liberman (2015) analizó 10 trabajos sobre el tema difundidos en la base de datos SCIELO, comprobando los temas abordados, las tendencias de cada investigación, los problemas identificados y las sugerencias presentadas. Lopes (2017) buscó los principales problemas y sus posibles causas en la aplicación del PNA a nivel nacional. Concluyó que tanto las características del acuerdo federal como las dificultades de control e inspección del PNAE requieren cambios para mejorar la aplicabilidad de las acciones.

Las investigaciones convergen en la consideración de la importancia de garantizar la seguridad alimentaria, ya sea para públicos específicos o para todo el público escolar. Comprendemos la eficacia de todo el conjunto de información organizada por medios documentales, el estudio de los datos oficiales, las investigaciones de campo. Sin embargo, también es importante escuchar las experiencias relatadas espontáneamente por las personas que forman un público vulnerable y para las que el derecho a alimentarse en la escuela se acerca a la realización de una compensación por la falta de condiciones y seguridad alimentaria en el entorno familiar.

Este es el esfuerzo revelado en este artículo, presentado en la sección 3.

Inclusión

Comenzaremos nuestra reflexión sobre el proceso de inclusión recordando la caída de los muros fronterizos de las Ciencias Sociales, con consecuencias en el entorno de la investigación historiográfica, a partir de la publicación de los trabajos de Le Goff y Nora (1995).

La introducción de una concepción relativista, capaz de absorber otros objetos de investigación, procesos de análisis más singulares y enfoques más innovadores ha ampliado la tipificación de los problemas y al mismo tiempo de los temas de investigación.

Fue esta premisa la que introdujo una visión de la historia en la que se empezó a explorar el carácter múltiple y dinámico de las interacciones sociales para componer más de un relato sobre la sociedad y las relaciones que en ella se establecen.

Pone en diálogo al profesor y al alumno, al gestor y al legislador, al blanco y al negro. A partir de este diálogo entendemos de manera diferente las situaciones de opresión/resistencia; demanda/negociación; avance/retroceso.

En esta dirección, Gomes (2012) discute la situación de la esclavitud en Brasil mostrando que la investigación ha revelado una complejidad de la opresión histórica del hombre blanco sobre el hombre negro, simultáneamente con los actos de resistencia, las negociaciones, la lucha por la identidad de las prácticas culturales y religiosas. Toda la ambigüedad de este cuadro compone el racismo estructural brasileño que aún repercute en hombres, mujeres y niños.

El sentido de esta ambigüedad se expresa en el concepto de historicidad formulado por Charles Morazé (1954, p. 59, traducción nuestra) para quien

Hay que buscar, más allá de la geopolítica, del comercio, de las artes y de la propia ciencia, lo que justifica la actitud de oscura certeza de los hombres que se unen, arrastrados por el enorme caudal de progreso que les especifica, oponiéndose a ellos. Sentimos que esta solidaridad está ligada a la existencia implícita que cada uno experimenta en sí mismo, de una cierta función común a todos. A esta función la llamamos historicidad.

No hay historia sin sociedad, sin práctica social e interpretación. Así que aportaremos dos aspectos de esa inclusión.

El primero será la inclusión de sujetos de investigación poco habituales en la investigación educativa, principalmente dedicada a los primeros años de escolarización.

El segundo aspecto de la inclusión se tratará desde la perspectiva de la inclusión excluyente y selectiva, tal y como la trata Cury (2008). Al proponerse pensar en los

“herederos” y/o en los verdaderos afectados por la privación de este destino universal de la educación escolar como derecho específico”, el investigador recorre el sistema jurídico desde la época imperial para demostrar el desarrollo gradual del derecho a la educación, en paralelo a la constitución de un “dualismo franco, explícito y selectivo” (CURY, 2008, p. 214).

El carácter multiplicador de las facultades humanas, la exigencia en las relaciones de aprendizaje, superior a la dimensión utilitaria e instrumental de la educación, fue una fuerza movilizadora para hacerla un derecho constitutivo del individuo y del ciudadano social.

La inclusión de todos en el derecho a la educación se hizo, en el caso brasileño, *pari passu* a la tesitura de una doble red educativa, la pública para los menos favorecidos y la privada para la élite brasileña. El proceso de desigualdad social y concentración de ingresos identificados en varios países y en Brasil ha acentuado las dificultades para producir condiciones realmente inclusivas en las escuelas públicas.

Las herencias del proceso histórico sobre las condiciones de desarrollo del suceso escolar se sintetizan y explicitan.

Hoy en día, incluso los sectores más conservadores del espectro político reconocen que los graves problemas sociales extraescolares que interfieren negativamente en el acceso, la trayectoria y el rendimiento de los estudiantes de familias con bajos ingresos no han sido una prioridad ni en las políticas públicas ni en la acción de segmentos significativos de las élites. El “push-pull” entre los poderes generales del Imperio y los poderes provinciales, la iniquidad de la esclavitud, la descentralización sin recursos desde el Acta Adicional, y la perversa distribución de la renta han generado una herencia que no ha sido superada y que articula factores sociales, étnicos, espaciales, regionales y el acceso, permanencia y rendimiento cualitativo en la escuela (CURY, 2008, p. 217, traducción nuestra).

La relación causal entre la pobreza y la educación tiene entendimientos en direcciones opuestas en los estudios sociales. Hay planteamientos que entienden que la falta de educación es la causa de la pobreza y otros que piensan lo contrario. Entendemos que la pobreza y la falta de educación forman un sistema complejo, intrincado y autosuficiente que genera más privaciones sociales y económicas, violencia y otras formas de exclusión.

También en esta dirección, Julião (2009) investiga la asociación empírica entre la pobreza, las favelas, el desempleo, la migración y la delincuencia, analizando el perfil social de los autores de delitos en busca de indicadores de la relación entre pobreza y delincuencia.

En este enfoque analítico, Rambla, Pereira y Espluga (2013) encontraron que las características personales, familiares y socioeconómicas favorecen o dificultan el acceso al sistema de oportunidades educativas en sociedades desiguales, como la brasileña.

Según Couto (2004), la pobreza es una carencia de bienestar en varias dimensiones materiales e inmateriales resultante de procesos económicos, sociales, culturales, políticos, ambientales e individuales en los que no se puede alcanzar niveles satisfactorios o incluso justos para satisfacer las necesidades. Así, se puede percibir que la constitución del derecho público subjetivo de la educación es insuficiente, aunque una condición necesaria para que la educación promueva el pleno desarrollo de las capacidades individuales. La garantía de estar en la escuela puede incluso desencadenar otros fracasos que impidan alcanzar la satisfacción individual y las condiciones de aprendizaje.

Como componente central de las acciones públicas comprometidas con el desarrollo social sostenible, la reducción de la pobreza y la desigualdad es una condición esencial para que el acceso a la educación y los niveles de escolarización puedan configurar acciones de calidad educativa, en una perspectiva más amplia de atención social.

Retomando la idea inicialmente planteada en este apartado de discutir la inclusión excluyente, entendemos que es en el fortalecimiento del derecho social, a través de la integración de las acciones de política pública social, que se fortalecerá el derecho individual y se hará efectivo el derecho social.

Aspectos metodológicos de la investigación

Presentamos un recorte de un estudio de caso múltiple realizado en un presidio de Itabira, Minas Gerais, con 29 personas brasileñas, hombres, con experiencia de privación de libertad por motivo de sentencia penal. La tesis de doctorado, disponible en el acervo de la PUCMinas, recorre aspectos de trayectoria de aprendizaje de los sujetos de la investigación a partir de sus informes de memoria sobre los años iniciales de escolarización. Subsidiariamente, se percibió como se concretizan algunas condiciones que garantizan el derecho a la educación, de que seguridad social disponen las familias de los entrevistados para garantizar el suceso de los años iniciales de la escolarización y como la inclusión educacional realmente se efectúa. En este marco se pudo percibir si las condiciones de vida favorecían o no las relaciones entre el alumno y la escuela.

Las directrices de Yin (2001) sirvieron para la elaboración de investigaciones empíricas, de enfoque cualitativo, para las que los problemas de investigación formulados centralmente con las preguntas ¿cómo? o ¿por qué? proporcionan elaboraciones explicativas vinculadas operacionalmente, a lo largo del tiempo, no deben exigir al investigador el control de los acontecimientos del comportamiento y permiten centrarse en las situaciones

contemporáneas. También fueron importantes las pautas metodológicas de la Historia Oral, según las aportaciones de Verena Alberti (1990; 2006) y Delgado (2006).

En este artículo, presentamos las discusiones sobre los resultados de la fase piloto en la que se desarrolló una entrevista semiestructurada con un deponente y los de la segunda fase de la investigación, cuando se entrevistó a otros 6 sujetos.

La entrevista semiestructurada de la fase piloto ofreció propuestas orientadoras para la segunda fase de la investigación. La elección de los sujetos siguió el perfil de edad preestablecido, personas menores de 29 años. También se observó el perfil de participación en las clases y algunas otras situaciones³.

De la narración del primer entrevistado, P.C. (29 años), surgieron las dimensiones analíticas de la seguridad alimentaria y la inclusión. En los contenidos de los demás entrevistados se buscaron relaciones entre la oferta de acceso y la posibilidad de permanecer con éxito en las escuelas de educación básica, es decir, entre la inclusión formal que representa la posición en la escuela y la condición de permanencia y éxito.

Los datos se organizaron en una tabla de doble entrada en la que fue posible identificar el contenido presentado por deponente en cada categoría. Fue posible percibir convergencias y divergencias en los recuerdos de los declarantes en los diversos aspectos analizados. La forma en que cada situación se presentó libremente aclaró el sentido de la interacción entre el estudiante y la escuela en los primeros años.

Resultados observados

Elementos de la doble realidad social atraviesan la realidad educacional en las narrativas de memorias de los sujetos de esta investigación. La diferencia se expresa en el habla de uno de los entrevistados al explicar de dónde su madre, empleada doméstica, traía recursos para casa:

Porque en esa época la persona trabajaba en una casa de familia, entonces en cierta forma se convertía en familia, entonces lo que no era bueno para los jefes, para los hijos de los jefes era bueno para los... empleados, para los hijos de los empleados. En cierto modo, ayudaba un poco a suplir las necesidades (P.C.).

Este discurso expresa que la infancia se desarrollaría sin la participación o presencia continua del padre, de la madre o de ambos, aunque estén físicamente presentes, con un

³ La autorización de la Secretaría de Administración Penitenciaria para realizar la encuesta se realizó en mayo de 2018 y se respondió oficialmente en octubre de 2018.

acompañamiento escolar muy débil, en el que los aportes didáctico-pedagógicos de la escuela y de los docentes son menos significativos y presentes que los afectivo-sociales y asistenciales, cuando existieron.

F.G. (23 años) revela la dificultad de la madre para acompañarle en el entorno escolar para explicar la primera desaprobación en los grados iniciales, no recuerda el grado. Sin embargo, los consejos de la madre representan una apreciación de la escuela, pero el momento en que la madre es llamada por la escuela denuncia la distancia de esta relación.

Sólo se llamó a mi madre en el primer problema... dijo... me dio un consejo... para prestar la atención... creo que... fue por falta de atención... [...] mis padres no tienen... estudio, sí? Terminaron antes del cuarto grado de grupo... mis padres trabajan en el servicio rural... tenía dificultad de acompañar en la escuela... ellos cobran... era difícil... mi madre tenía poco tiempo... dedicaba... a los trabajos, sí? Pero siempre me daba su opinión a respeto (F. G.).

Las inmensas dificultades de mantener la familia para ofrecer seguridad alimentaria, vestimenta, vivienda segura y condiciones para todos; ofrecer oportunidades de tratamiento médico y complementario, transporte para los niños a la escuela, vivir con las presiones de la sociedad capitalista y el consumo son las condiciones predominantes en estos sujetos de las clases sociales menos favorecidas de los brasileños.

Sólo dos entrevistados T.A. (24 años) y R.L. (29 años) no narran situaciones de dificultades financieras. Para los demás, la realidad se presenta con inseguridad alimentar, dificultades materiales, de vestuario, de transporte hasta la escuela; ellas se describen por J. R., E.W., P.C. y, aunque no sea detalladas, quedan explícitas en el informe de W.H. (29 años): “yo veía la dificultad de mi madre”.

A menudo, la acción escolar no se valora por la memoria de la actividad docente o el proyecto educativo, sino por la asistencia en el ámbito de la seguridad social que debe provenir de instituciones distintas de la escuela. Uno de los deponentes habla de esta diferencia al tratar de lo que es y no es el deber de la escuela, el papel del profesor, frente a las dificultades sociales de los alumnos, “el profesor no tiene que tener la responsabilidad de lo que va a comer y vestir [o un alumno del profesor], pero a veces necesitamos tener a alguien que nos escuche.”

Esta contradicción revela una realidad a la que están sometidos los alumnos de los centros públicos de la periferia, de las clases populares, cuyas dificultades sociales y económicas amenazan a sabiendas su permanencia y su éxito escolar. La escuela suele pasar

de las cuestiones de aprendizaje a la acción social que capta el niño, pero no pasa a los siguientes pasos hacia las exigencias didáctico-pedagógicas y la estimulación del aprendizaje.

En la memoria de nuestros diputados, la escuela o algunos profesores han superado algunas inseguridades sociales. Para P.C., la inseguridad alimentaria, para E.W., la necesidad de ropa, y para J.R., la adición de un café reforzado con cada entrega de plátanos. Si E.W. agradece, pero critica esta acción asistencial, P.C. sólo la valora: “llegamos a la escuela era esa expectativa [...] porque eso era una riqueza para nosotros, esa era nuestra alegría, los diferentes menús”.

Valorar la atención, prestar atención a la preparación de los alimentos, dar afecto y ofrecer un tipo de acción que acerque el ambiente escolar a la cocina de la casa son aspectos presentes en los significados de los recuerdos de los años iniciales en la escuela cuando el contexto de dificultad socioeconómica de la familia del alumno compone la descripción. Los buenos recuerdos de ser bien tratado, recibir afecto, jugar libremente en el patio, merendar alimentos sabrosos y diferentes dan el principal significado de lo que se hacía en la escuela en lugar de los libros leídos, las historias contadas por el profesor, las películas vistas, las experiencias, las presentaciones culturales o cualquier otro tipo de actividad relacionada con el aprendizaje.

Para R.L., T.A., W.H. y E.W., los recuerdos de la niñez en la escuela plantean las dificultades sociales vividas en casa, la violencia doméstica, los castigos físicos, los problemas de la dependencia química de alcohol y drogas, la presencia de la policía. Estos problemas sociales en los contextos familiares fueron relatados también por W.H., paralelamente a las dificultades económicas. En esos casos, la escuela se mantuvo distante de las cuestiones actuando solo en los momentos críticos o cuando forzada por el Estatuto del Niño y del Adolescente, como en el caso de T.A. Las dificultades vivenciadas por R.L., W.H. e E.W fueron el enfoque de políticas educacionales de tiempo integral del Ministerio de la Educación, iniciada en 2004, limitada por espíritu de inducción de las entidades federales, por los pocos recursos financieros en los municipios y por la dificultad de atender las condiciones técnicas necesaria para la ejecución.

T.A. se enfrenta a la violencia doméstica contra niños y adolescentes en el marco de los conflictos provocados por la enfermedad mental. Narra con detalle el uso de los servicios sanitarios públicos de los CAPS (Centros de Atención Psicosocial) y CAPSI (Centros de Atención Psicosocial Infantil) y el seguimiento del Consejo Tutelar.

Su entrada en la escuela es difícil y ocurre mediante acciones legales. Durante la pelea entre la familia y la escuela para que tuviera acceso al sistema escolar, el niño participa de

toda la resistencia de la escuela en aceptarlo. Se nota la falta de preparo de los profesionales en cuestión, verificando al volver posible al niño presenciar todos los conflictos interinstitucionales alrededor de su acceso a la escuela.

La experiencia inicial con el proceso de “inclusión” lo marca con el rechazo. No ocurre lo mismo con E.W., que guarda un feliz recuerdo del primer viaje a la escuela. Para P.C. y W.H., las contradicciones rodean la entrada a la escuela, el miedo y el disgusto de las actividades escolares se oponen al placer de jugar, jugar a la pelota o merendar.

P.C. explica cómo las dificultades económicas y sociales dificultan el seguimiento escolar de la familia

El vado vacío para mí en la escuela era solo en los días de reuniones de padres, porque mi madre no tenía... ni si ella quisiera ella no podía ir, por cuenta de las responsabilidades que eran... así... entonces era aquella elección (pausa) Yo voy en la reunión de padres, pero ¿por la tarde qué mis hijos van a comer? (P. C.).

La ausencia de un tipo de acompañamiento escolar que favorezca la relación del alumno con la escuela y con el aprendizaje, en el caso de los encuestados, no está vinculada a la falta de percepción de la importancia de la escuela, sino a la dificultad de comprender el propio mundo escolar, ya que la mayoría de los padres de los entrevistados no terminó la escuela primaria. Se observó en los informes que la ausencia de este seguimiento hizo posible el debilitamiento progresivo de los vínculos entre los entrevistados, sus familias y la escuela y el sentido del aprendizaje.

Consideraciones finales

La falta de posibilidad de comprensión del entorno escolar por parte de la familia de los alumnos puede ser responsable de las resistencias a adherirse al estudio, de las dificultades de la familia para ayudar a los niños a adaptarse y afrontar los obstáculos del proceso de aprendizaje.

Por otro lado, la incompreensión por parte de la escuela de la compleja situación en la que viven las familias de las clases populares para disfrutar del derecho individual a la educación y la falta de un proceso pedagógico autoritario vinculado a la aplicación de políticas educativas que pretendan elevar la calidad de la educación capaz de promover un proceso de máxima personalización de las trayectorias educativas, también dificulta la adaptación de los hijos de las clases populares a la escuela en los primeros años.

Los primeros años de la vida escolar son los que deben sentar las bases del sentido del aprendizaje, unos cimientos sólidos sobre los que se construye el edificio de la escuela a lo largo de toda la vida. La construcción de estas bases requiere algo más que la acción de la escuela y de las instituciones escolares para que se materialicen las condiciones de acceso, permanencia y éxito en la escuela, como se pudo comprobar en las historias de vida de los entrevistados en esta investigación.

En esta lógica, es importante entender que la capilaridad que necesitamos para que la política pública educativa llegue a cada aula, en cada lugar, requiere del fortalecimiento de la autonomía y de la comprensión de los principios y lineamientos definidos por las políticas públicas educativas, que son en definitiva las formas de asegurar el logro de los aprendizajes.

Cuando se trata de definir y asegurar el aprendizaje en las escuelas por parte de los alumnos, es muy importante el proceso de participación y discusión amplia que llegue a todos y promueva la comprensión de la importancia de la participación de la familia con su realidad social en la formación del proceso educativo.

Tan importante como asegurar las condiciones para que las familias ofrezcan la educación como un deber desde la perspectiva del desarrollo de las capacidades y habilidades individuales y no como una forma de acceso al plan de seguridad social al que todo ciudadano tiene derecho, independientemente de su situación escolar.

Los procesos de seguridad social, que van desde la seguridad alimentaria hasta el acceso a los sistemas de salud, el transporte, la vivienda, deben dar lugar a un conjunto de condiciones previas que garanticen a las familias la capacidad de pensar en el futuro de sus hijos.

En los informes que hemos obtenido nos hemos dado cuenta de la fragilidad de la relación entre la familia y la escuela, porque hay incompreensión por ambas partes. La escuela no presta atención a las necesidades individuales de aprendizaje del niño y del joven, se preocupa por las calificaciones necesarias para la homologación de un grado por otro, en el caso de F.G. y J.R., o por cuestiones disciplinarias como P.C. y R.L., o actúa de forma que suple situaciones de carencia social sin detenerse en las cuestiones por las que realmente se instituye.

La familia, conflictiva, frágil, necesita ser tan apoyada en sus necesidades más vitales que no pueda percibir la falta de acompañamiento, ni reconocerse en la posibilidad de acompañar y satisfacer las necesidades escolares del niño y del joven.

La metodología de la historia oral pone de manifiesto las singularidades y subjetividades relevantes cuando se pretende incluir a todos los sujetos en la tesitura de la historia, involucrando a los que a menudo son olvidados y desatendidos por la sociedad.

En los relatos de hombres que, desde la infancia, han vivido con escasas oportunidades sociales, se ilustra la lasitud de los resultados de las políticas de protección y avance en la realización de los derechos, cuando no el incumplimiento explícito de la legislación. Así, es evidente la inclusión excluyente y la dificultad en la realización de políticas de derechos orientadas a los grupos sociales menos favorecidos, dificultando el desarrollo pleno del proceso educativo.

Aunque existían, las políticas educativas públicas para la realización de los derechos estaban ausentes en la vida de las familias de estos hombres cuando eran niños. Tenían su lugar en las escuelas públicas con una cierta estructura física, pero en condiciones ineficaces, insuficientes, ineficientes para que la relación entre el niño y la escuela hiciera resaltar el valor y el sentido del aprendizaje.

Volviendo al aislamiento social del momento actual, ¿la diferencia experimentada entre la escuela pública y la privada no es una situación que sólo refleja estas ineficiencias, insuficiencias que no consideran la ley educativa en una perspectiva que realmente incluya a todos los brasileños?

Concluimos entendiendo que los esfuerzos por comprender los resultados de las políticas públicas necesitan el discurso de todos los miembros de la sociedad, especialmente de los directivos. Se trata también de un esfuerzo inclusivo, porque al escuchar los efectos, las dificultades, los problemas, las políticas educativas pueden estar más atentas al proceso de producción de esta exclusión y apelar a las instituciones que forman a los profesionales de la educación para la pluralidad de perfiles de los estudiantes con el fin de cumplir con los principales propósitos de la educación.

REFERENCIAS

ABREU, M. Alimentação escolar na América Latina: programas universais ou focalizados/políticas de descentralização. **Em Aberto**, v. 15, n. 67, 1995.

ALBERTI, V. **História oral**: a experiência do CPDOC. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1990.

ALBERTI, V. Histórias dentro da história. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006.

BOBBIO, N. **A era dos direitos**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394, 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996. PL 1258/1988

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução/CD/FNDE n. 38, de 16 de julho de 2009**. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE). Brasília, DF, 2009. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3341-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-38-de-16-de-julho-de-2009>. Acesso em: 10 dez. 2020.

CHEVALLIER, J. **O estado de direito**. Trad. Antônio Araldo Ferraz Dal Pozzo e Augusto Neves Dal Pozzo. Belo Horizonte: Fórum, 2013.

COUTO, B. R. **O direito social e a assistência social na sociedade brasileira**: uma equação possível. São Paulo: Cortez, 2004.

CURY, C. R. J. Projetos Republicanos e a questão da educação nacional. *In*: VAGO, T. M. *et al.* **Intelectuais e Escola Pública no Brasil**: séculos XIX e XX. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista**, n. 48, p. 205-222, 2008.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH). **Resolução n. 217 da 3ª Assembleia Geral da ONU, de 10 de dezembro de 1948**. Disponível em: <http://www.onu-brasil.org.br/documentos/direitos-humanos.php>. Acesso em: 28 dez. 2019.

DELGADO, L. A. N. História e memória: metodologia da história oral; História oral, narrativas, tempo, identidades; História oral e conhecimento histórico: substratos de identidades. *In*: **História oral**: memória, tempo, identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, N. L. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão. 2012. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 19 jul. 2019.

JULIÃO, E. F. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro**. 2009. 433 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

LE GOFF, J.; NORA, P. Apresentação. *In: História: novos problemas*. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.

LIBERMANN, A. P.; BERTOLINI, G. R. F. Tendências de pesquisa em políticas públicas: uma avaliação do Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 20, p. 3533-3546, 2015.

LOPES, B. J. Análise da implementação do Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE a partir de instrumentos de avaliação de políticas e fiscalização de programas governamentais. 2017. 168 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Viçosa, Minas Gerais, 2017.

MORAZÉ, C. **Les trois âges du Brésil**: essai de politique. Paris: Librairie Armand Colin, 1954.

RAMBLA, X.; PEREIRA S. R.; ESPLUGA, J. L. La educación y las dimensiones del desarrollo humano en América Latina. **Pap. poblac**, Toluca, v. 19, n. 75, p. 213-237, mar. 2013. Disponível em http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252013000100009. Acesso em: 21 fev. 2020.

SANTOS, L. M. P. *et al.* Avaliação de políticas públicas de segurança alimentar e combate à fome no período 1995-2002: 4 - Programa Nacional de Alimentação Escolar. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 11, p. 2681-2693, nov. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2007001100016>

SANTOS, L. M. R. C. **A trajetória da aprendizagem de pessoas privadas de liberdade**: das experiências escolares às experiências com as palavras. 2020. 322 f. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2020.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

Cómo referenciar este artículo

SANTOS, L. M. R. C.; CURY, C. R. J. Narrativas de prisioneros sobre el inicio de la vida escolar. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 1, p. 258-275, jan./mar. 2021. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v16i1.14064>

Enviado el: 03/08/2020

Revisões requeridas: 30/09/2020

Aprobado el: 20/11/2020

Publicado el: 02/01/2021