

REFLEXIONES SUR – SUR ACERCA DE LA EDUCACIÓN

REFLEXÕES SUL – SUL
SOBRE A EDUCAÇÃO

ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO
ALEX SÁNCHEZ
(COORDINADORES)



RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

REDPEEL

ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO
ALEX SÁNCHEZ
(COORDINADORES)

REFLEXIONES SUR – SUR ACERCA DE LA EDUCACIÓN

REFLEXÕES SUL – SUL SOBRE A
EDUCAÇÃO

Editora Ilustração
Cruz Alta – Brasil
2024



Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0>

Imagem da capa: Freepik

Revisão: Os autores

CATALOGAÇÃO NA FONTE

R332 Reflexiones Sur - Sur acerca de la educación = Reflexões Sul - Sul sobre a educação [recurso eletrônico] / coordenadores: Artur José Renda Vitorino, Alex Sánchez. - Cruz Alta : Ilustração, 2024.
309 p.

ISBN 978-65-6135-054-9

DOI 10.46550/978-65-6135-054-9

Inclui textos em espanhol e português

1. Educación. I. Vitorino, Artur José Renda (coord.). II. Sánchez, Alex (coord.).

CDU: 37

Responsável pela catalogação: Fernanda Ribeiro Paz - CRB 10/ 1720



Crossref



E-mail: ilustracao@gmail.com

www.editorailustracao.com.br

Conselho Editorial

Dra. Berenice Beatriz Rossner Wbatuba	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Charley Teixeira Chaves	PUC Minas, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Douglas Verbicaro Soares	UFRR, Boa Vista, RR, Brasil
Dr. Eder John Scheid	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Fernando de Oliveira Leão	IFBA, Santo Antônio de Jesus, BA, Brasil
Dr. Glaucio Bezerra Brandão	UFRN, Natal, RN, Brasil
Dr. Gonzalo Salerno	UNCA, Catamarca, Argentina
Dra. Helena Maria Ferreira	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Henrique A. Rodrigues de Paula Lana	UNA, Belo Horizonte, MG, Brasil
Dr. Jenerton Arlan Schütz	UNIJUÍ, Ijuí, RS, Brasil
Dr. Jorge Luis Ordelin Font	CIESS, Cidade do México, México
Dr. Luiz Augusto Passos	UFMT, Cuiabá, MT, Brasil
Dr. Manuel Becerra Ramirez	UNAM, Cidade do México, México
Dr. Marcio Doro	USJT, São Paulo, SP, Brasil
Dr. Marcio Flávio Ruaro	IFPR, Palmas, PR, Brasil
Dr. Marco Antônio Franco do Amaral	IFTM, Ituiutaba, MG, Brasil
Dra. Marta Carolina Gimenez Pereira	UFBA, Salvador, BA, Brasil
Dra. Mércia Cardoso de Souza	ESEMEC, Fortaleza, CE, Brasil
Dr. Milton César Gerhardt	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dr. Muriel Figueredo Franco	UZH, Zurique, Suíça
Dr. Ramon de Freitas Santos	IFTO, Araguaína, TO, Brasil
Dr. Rafael J. Pérez Miranda	UAM, Cidade do México, México
Dr. Regilson Maciel Borges	UFLA, Lavras, MG, Brasil
Dr. Ricardo Luis dos Santos	IFRS, Vacaria, RS, Brasil
Dr. Rivetla Edipo Araujo Cruz	UFPA, Belém, PA, Brasil
Dra. Rosângela Angelin	URI, Santo Ângelo, RS, Brasil
Dra. Salete Oro Boff	ATTITUS Educação, Passo Fundo, RS, Brasil
Dra. Vanessa Rocha Ferreira	CESUPA, Belém, PA, Brasil
Dr. Vantoir Roberto Brancher	IFFAR, Santa Maria, RS, Brasil
Dra. Waldimeiry Corrêa da Silva	ULOYOLA, Sevilha, Espanha

La presente obra fue dictaminada bajo el sistema de revisión por doble ciego, con un evaluador experto asignado para cada capítulo en el campo de la educación.

Este trabalho foi revisado sob um sistema de revisão duplo-cego, com um avaliador especialista designado para cada capítulo da área de educação.

RECONOCIMIENTO Y AGRADECIMIENTO

Esta producción académica se realiza en el marco de la *Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica* (RedPEEL), la cual fue creada el año 2021 y está integrada por 27 universidades de México, Honduras, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Argentina y Brasil.

Por ello, este libro cumple el siguiente objetivo de la red:

1. Crear espacios de discusión, diálogo y reflexión que inviten a pensar(nos) constantemente desde referentes teóricos, conceptuales y empíricos que superen las exigencias académicas venidas desde las lógicas del capitalismo cognitivo.

Agradecemos al comité gestor, a los autores y evaluadores que son parte de la red, por ser parte de esta importante producción, la cual visibiliza las voces de la latinoamericana y abre nuevas posibilidades de discusión, reflexión y diálogo desde el Sur - Sur.

SUMÁRIO

PRESENTACIÓN: ACERCA DE LA EDUCACIÓN	13
<i>FELIX HERNANDO BARRETO JUNCA</i>	
APRESENTAÇÃO: SOBRE A EDUCAÇÃO	19
<i>FELIX HERNANDO BARRETO JUNCA</i>	
INTRODUCCIÓN.....	23
CAPÍTULO 1 - HÁ RAZÃO PARA QUE O PENSAMENTO SEJA AUTÓCTONE? UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DA CULTURA NO BRASIL	25
<i>ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO</i>	
REGIÓN SUR - SUR	41
CAPÍTULO 2 - EDUCACIÓN LIBERADORA: UNA RESPUESTA A LOS DESAFÍOS ACTUALES	43
<i>DANIEL LLANOS ERAZO</i> <i>MARIA SOL VILLAGÓMEZ RODRIGUEZ</i>	
CAPÍTULO 3 - COMUNIDAD LATINOAMERICANA GLOBAL EN EDUCACIÓN: DESDE, CON, PARA EL SUR Y EL MUNDO.....	55
<i>ALEX SÁNCHEZ</i>	
CAPÍTULO 4 - LA RECUPERACIÓN DE LA(S) LENGUA(S) DE LA CIENCIA COMO ALTERNATIVA A LA HEGEMONÍA LINGÜÍSTICA DEL INGLÉS DESDE UNA PERSPECTIVA REGIONAL.....	69
<i>MAGALÍ E. NAZZARRO</i>	
INVESTIGACIÓN	83
CAPÍTULO 5 - A DECOLONIZAÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: EM BUSCA DE EPISTEMOLOGIAS EMANCIPATÓRIAS.....	85
<i>EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA</i> <i>JOSINALDO DANTAS DA SILVA</i> <i>KADYDJA MENEZES DA ROCHA BARRETO</i>	

CAPÍTULO 6 - INDICIOS DE LA COLONIALIDAD Y DECOLONIALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA A LA PRODUCCION DE TESIS DE POSGRADO EN HONDURAS	101
--	-----

GUILLERMO ARNOLDO PINEDA REYES

CURRÍCULO	117
------------------------	------------

CAPÍTULO 7 - NORMATIVIDADE CURRICULAR E HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES: ENTRE A HEGEMONIZAÇÃO E A EXPERIÊNCIA.....	119
---	-----

WILLIAM GOES RIBEIRO

CLARISSA CRAVEIRO

CAPÍTULO 8 - O QUE PODEM CURRÍCULOS EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS?	135
--	-----

JUARES DA SILVA THIESEN

CAPÍTULO 9 - TENSIONES CURRICULARES PARA ATENDER A LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DEL CONTEXTO LATINOAMERICANO	155
---	-----

MIGUEL ALEJANDRO BARRETO CRUZ

NATALIA GUACANEME DUQUE

ÁLVARO DE JESÚS GUTIÉRREZ QUINTERO

CAPÍTULO 10 - HERENCIAS CURRICULARES DE LA DICTADURA: INCIDENCIA DEL DECRETO 300 EXENTO DE 1982.....	173
--	-----

CHRISTIAN TRONCOSO-CASTILLO

FRANCISCA PEÑA BARRAZA

APRENDIZAJE Y GESTIÓN.....	187
-----------------------------------	------------

CAPÍTULO 11 - LA ENSEÑANZA EXTENDIDA.....	189
---	-----

JORGE STEIMAN

CAPÍTULO 12 - LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL DE RECONOCIMIENTO EN AMÉRICA LATINA	205
--	-----

FABIOLA CABRA TORRES

HENRY CAMILO BEJARANO SANABRIA

CAPÍTULO 13 - ELUCIDAR EL MODO DE COMUNICACIÓN CAPITALISTA DESDE LA MIRADA DEL PARADIGMA COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN/ CULTURA	223
<i>CARLA BEATRIZ CAPETILLO MEDRANO</i>	
CAPÍTULO 14 - EDUCAÇÃO MATEMÁTICA REALÍSTICA: UMA ABORDAGEM CONTRA-HEGEMÔNICA PARA SE PENSAR O ENSINO DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO BRASILEIRO	235
<i>MARCOS GUILHERME MOURA-SILVA</i>	
CAPÍTULO 15 - COM LIVROS E SEM FUZIL, NO CORAÇÃO DO BRASIL... ..	255
<i>CARLOS ROBERTO VIANNA</i>	
<i>ELENILTON VIEIRA GODOY</i>	
<i>MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES</i>	
CAPÍTULO 16 - POLÍTICA DE DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO EN EL PERÚ: UN RETO PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL.....	267
<i>PATRICIA GONZÁLEZ SIMÓN</i>	
CAPÍTULO 17 - ¿CÓMO FORMAR LÍDERES PEDAGÓGICOS QUE TRANSFORMEN LA CULTURA DE APRENDIZAJE?	283
<i>MARÍA ELENA MELLADO HERNÁNDEZ</i>	
<i>JUAN CARLOS CHAUCONO CATRINAO</i>	
<i>MARÍA FERNANDA PASCUAL FARÍAS</i>	
SOBRE OS AUTORES	301
SOBRE OS ORGANIZADORES	309

PRESENTACIÓN

ACERCA DE LA EDUCACIÓN

DR. FELIX HERNANDO BARRETO JUNCA¹

*Mi visión de la alfabetización va más allá del ba, be, bi, bo, bu.
Porque implica una comprensión crítica de la realidad social,
política y económica en la que está el alfabetizado.*

Paulo Freire

PENSAR la educación a partir una perspectiva Sur-Sur es fundamental para vislumbrar cómo los países en desarrollo alcanzan ilustrarse unos de otros y comunicar experiencias, recursos y enfoques educativos.

Partamos de la consideración que “la educación, entendida como proceso, práctica y producto de la sociedad, también busca reproducir y legitimar ciertos valores y prácticas; aunque en ocasiones puede constituirse en un medio para la formación y la liberación.”² Y de otra parte se entiende: Educación desde el Sur, como un un concepto que se refiere a un enfoque educativo que busca reconocer y valorar las realidades, saberes y culturas de los pueblos del hemisferio sur, especialmente aquellos contextos que han sido históricamente marginalizados o subalternidades.

Este enfoque promueve una educación crítica y contextualizada que tenga en cuenta las particularidades socioculturales y económicas de cada región.

1 Doctor en Educación, Universidad Santo Tomás- Bogotá D.C.; Máster en Dirección de Centros Educativos, Centro Universitario Villanueva, adscrito a Universidad Complutense de Madrid (España); Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo - Bogotá D.C. Profesional en Estudios Literarios, Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá D.C; Lic. en Educación Estudios Religiosos, Universidad de La Salle- Bogotá D.C Correo electrónico: felixhernando@yahoo.es.

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001395786#

<https://www.linkedin.com/in/fhbj/>

<https://scholar.google.es/citations?hl=en&user=VYRDuWAAAAAJ>

<https://orcid.org/0000-0002-3467-8093>

2 https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/produccion/sentipensar_desde_el_sur_comunicacion_es_y_educacion_es_para_la_emancipacion.pdf

Es así que tendríamos que pensar en unas características claves de la educación desde el sur que incluyan Contextualización de la Educación: entendiendo que cada región tiene sus propias condiciones socioeconómicas, culturales y políticas. Por lo cual la educación debe adaptarse a estas peculiaridades, sirviéndose de las prácticas locales y del acercamiento de las comunidades específicas, llámense indígenas, afrodescendientes, campesinas, lugareñas o ciudadinas marginales

Valorización de saberes locales: que permita un intercambio de conocimientos, en primer lugar, mediante el reconocimiento y acogida de la sabiduría de las comunidades concretas, así como sus lenguas, tradiciones y prácticas. que consientan que los países a través de la cooperación sur – sur permuten metodologías exitosas, acervos educativos y modelos de políticas públicas que han tenido un impacto positivo en sus comunidades. Esto permitirá Interculturalidad, y por tanto, fomenta el diálogo entre distintas culturas y el respeto por la diversidad, promoviendo una educación que no solo sea inclusiva, sino que también celebre la pluralidad.

Acceso Inclusivo: El acceso inclusivo a la educación es un derecho humano esencial y un cimiento fundamental para el desarrollo sostenible. ¿qué nos permite refrendar que la educación sea accesible para todos? Las prácticas de países del Sur nos ofrecen aciertos efectivos para afrontar muros culturales, económicos y geográficos. Por ello Asegurar que todos los grupos, excluidos aquellos que están marginados o vulnerables, tengan acceso a una educación de calidad es vital para construir sociedades justas.

Por tanto, preguntarnos ¿cómo los países del Sur han abordado estas cuestiones? Desde diferentes aristas y con desiguales caminos y atendiendo a los distantes contextos se han establecido: 1. Políticas de Inclusión, perfeccionando marcos legales y políticas públicas que suscitan la inclusión educativa. políticas que incluyen la garantía de matrícula gratuita, la exclusión de barreras legales y la reserva de recursos delimitados para poblaciones vulnerables. 2. Educación Multilingüe y Culturalmente Relevante. A través de la creación de Programas Educativos Inclusivos y Materiales Educativos Diversos: que han posibilitado la atención y reflejo de la diversidad cultural y lingüística de la comunidades étnicas y afro, situación que favorece a que todos los estudiantes se sientan incorporados y comprometidos. 3. Formación de Educadores. La formación permanente de los maestros en destrezas que permitan prácticas inclusivas y en el cuidado a la diversidad es perentorio. Esto admite adecuar sus metodologías de enseñanza para tener en cuenta las pobreza y necesidades de todos los estudiantes, rodeando aquellos con discapacidades o que proceden de

contextos menospreciados. 4. Apoyo Psicosocial y Comunitario, con la participación de redes de apoyo para estudiantes en riesgo es fundamental. Con proyectos que pueden proporcionar recursos adicionales y motivación a los estudiantes y la implementación de acciones que aborden las penurias de salud y nutrición de los estudiantes puede mejorar la ausencia escolar y por tanto mejorar el rendimiento académico. 5. Flexibilidad Curricular, que permita Currículos Adaptativos a las realidades y necesidades definidas de cada grupo, autenticando que todos los estudiantes puedan aprender a su propio ritmo. 6. Innovaciones Tecnológicas en varios países, se han desarrollado plataformas y aplicaciones digitales que permiten el acceso a educación en áreas remotas o desfavorecidas. Y la educación en línea, revalorizada a partir de la pandemia del covi-19, han permitido a estudiantes de sitios rurales o de dificultoso acceso desarrollar sus estudios, rebasando muros geográficos.

Tareas que nos llevan a reflexionar en una dimensión particular que han de pensarse desde nuestras individualidades que tiene que ver con el abrigo de la ciudadanía global, que a través de la educación es primordial para crear individuos que no solo sean reflexivas de su entorno local, sino que también vislumbren su conexión con el mundo en general. En este sentido La cooperación Sur-Sur, que involucra la colaboración entre países en desarrollo, puede ser un instrumento efectivo para alcanzar estos objetivos. Que han de traducirse en programas educativos diseñados en contextos inclusivos que atiendan y fomenten valores de solidaridad, respeto cultural, justicia social, desarrollo sostenible, participación activa, por lo cual, la unión de la educación y la participación Sur-Sur puede y debe acrecentar una dirección integral hacia la formación de ciudadanos globales, proporcionándolos con el equipaje necesario para desafiar los retos a los que nos esta enfrentando el recorrido del siglo XXI y contribuir a un mundo más equitativo y copartícipe.

Si bien hemos señalado a lo largo de este escrito las posibilidades y avances que nos permite ver la educación desde la perspectiva del sur, estos a su vez se convierten en retos, especialmente en América Latina, que están dados por la inequidad y que circunscriben problemas graves como el rezago educativo, altos índices de analfabetismo, deserción escolar y la falta de equidad en el acceso y la calidad de la educación. Desafíos que instan por enfoques multifacéticos, contundentes y ágiles que discurran tanto las condiciones socioeconómicas y el desarrollo de agendas políticas educativas que vayan más allá de la escritura y se concreten en acciones reales y adecuadas

Una acción que reclama nuestra atención desde la perspectiva de la educación desde el sur, está dada por la formación crítica de nuestros pueblos que lía varios elementos claves que buscan empoderar a los escolares y fomentar un pensamiento autónomo y reflexivo en distintos contextos sociales y culturales. aspectos fundamentales que tiene que ver con: Suscitar en los estudiantes una reflexión honda de su realidad social, política y económica, ayudándoles a identificar desigualdades, iniquidades y relaciones de poder.

Es así que la educación crítica demanda que los estudiantes no sólo sean depósitos de información, sino que consideren y debatan las narrativas dominantes; y a su vez se hace una llamado sobre la praxis educativa que implica no solo a los discípulos, sino también a los educadores, quienes han de recapacitar inacabadamente sobre su práctica pedagógica, indagando formas de aplicar y renovar su enseñanza para avivar el pensamiento crítico. Por lo cual, la formación crítica desde la perspectiva del sur es, un asunto aplicado, dinámico y de intercambio que empodera a las comunidades educativas para que sean estudiosas, independientes, capaces de discutir su entorno y advertir vivamente en la construcción de un futuro mejor.

En este sentido cobra valor preguntarnos sobre el papel de la investigación en educación y por tanto la necesidad de la formación de investigadores bajo esta perspectiva, como lo señala Carlos Rincón Ramírez: “La formación de investigadores en educación debe diseñarse como una propuesta alternativa de profesionales que, además de atender con profesionalismo los problemas educativos, adquieran un compromiso social y humano que les permita participar en la formación de los más altos valores universales”³, por tanto, se hace perentorio formar a los investigadores de la educación desde el interior de los problemas propios y no desde perspectivas que se encuentren fuera de los mismos, es decir pensar la educación desde el sur, que nos permita enfoque más integral y contextualizado, el desarrollo de contenidos relevantes y pertinentes para los escolares, desarrollo de plataformas educativas a través de herramientas y recursos tecnológicos adecuados y con fácil acceso, enfoques educativos que registren y valoren las disímiles identidades, suscitando la educación intercultural y el acato por la diversidad. Afrontar estos retos que involucren un enfoque sistémico que comprenda a gobiernos, comunidades, educadores y estudiantes en la búsqueda de soluciones sostenibles y adaptadas a las realidades locales.

3 file:///D:/PERFIL/Downloads/aviseras,+Gestor_a+de+la+revista,+595Rincon.pdf

En síntesis, pensar la educación desde el sur es un grito por la inclusión, a la diversidad, y la valoración de las propias raíces y saberes, favoreciendo a una educación más equitativa y pertinente para todos.

APRESENTAÇÃO

SOBRE A EDUCAÇÃO

DR. FELIX HERNANDO BARRETO JUNCA¹

*Minha visão da alfabetização vai além do ba, be, bi, bo, bu.
Porque implica uma compreensão crítica da realidade social,
política e econômica na qual está o alfabetizado.*

Paulo Freire

PENSAR sobre a educação numa perspectiva Sul-Sul é essencial para imaginar como os países em desenvolvimento podem esclarecer-se mutuamente e comunicar experiências, recursos e abordagens educativas.

Partimos da consideração de que “a educação, entendida como processo, prática e produto da sociedade, também busca reproduzir e legitimar determinados valores e práticas; embora às vezes possa se tornar um meio de formação e libertação². E por outro lado, entende-se por *Educação do Sul* como um conceito que se refere a uma abordagem educativa que busca reconhecer e valorizar as realidades, conhecimentos e culturas dos povos do hemisfério sul, especialmente aqueles contextos que têm sido historicamente marginalizados ou subalternidades.

Esta abordagem promove uma educação crítica e contextualizada que leva em conta as particularidades socioculturais e econômicas de cada região. Assim, teríamos que pensar em algumas características-chave da educação do sul que incluem: Contextualização da Educação: entendendo

1 Doctor en Educación, Universidad Santo Tomás- Bogotá D.C.; Máster en Dirección de Centros Educativos, Centro Universitario Villanueva, adscrito a Universidad Complutense de Madrid (España); Magíster en Lingüística Española, Instituto Caro y Cuervo - Bogotá D.C. Profesional en Estudios Literarios, Pontificia Universidad Javeriana - Bogotá D.C; Lic. en Educación Estudios Religiosos, Universidad de La Salle- Bogotá D.C Correo electrónico: felixhernando@yahoo.es.

http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001395786#

<https://www.linkedin.com/in/fhbj/>

<https://scholar.google.es/citations?hl=en&user=VYRDuWAAAAAJ>

<https://orcid.org/0000-0002-3467-8093>

2 https://die.udistrital.edu.co/sites/default/files/doctorado_ud/produccion/sentipensar_desde_el_sur_comunicacion_es_y_educacion_es_para_la_emancipacion.pdf

que cada região possui condições socioeconômicas, culturais e políticas próprias. Portanto, a educação deve se adaptar a essas peculiaridades, utilizando-se das práticas locais e da aproximação das comunidades específicas, sejam elas indígenas, afrodescendentes, camponesas, locais ou marginais das cidades.

Valorização dos saberes locais: que permita uma troca de conhecimentos, em primeiro lugar, mediante o reconhecimento e a aceitação da sabedoria de comunidades específicas, bem como das suas línguas, tradições e práticas. Que permitam aos países, através da cooperação sul-sul, trocar metodologias bem-sucedidas, patrimônio educativo e modelos de políticas públicas que tiveram um impacto positivo nas suas comunidades. Isto permitirá a Interculturalidade e, portanto, incentiva o diálogo entre diferentes culturas e o respeito pela diversidade, promovendo uma educação que não só seja inclusiva, mas que também celebre a pluralidade.

Acesso Inclusivo: O acesso inclusivo à educação é um direito humano essencial e uma base fundamental para o desenvolvimento sustentável. O que nos permite garantir que a educação seja acessível a todos? As práticas dos países do Sul oferecem-nos soluções eficazes para enfrentar os muros culturais, econômicos e geográficos. Por isso, garantir que todos os grupos, incluindo aqueles que são marginalizados ou vulneráveis, tenham acesso a uma educação de qualidade é vital para a construção de sociedades justas.

Então, nos perguntamos: como os países do Sul têm abordado essas questões? Sob diferentes ângulos e com percursos desiguais e atendendo aos diferentes contextos, foi estabelecido: 1. Políticas de Inclusão, aperfeiçoando marcos legais e políticas públicas que promovam a inclusão educativa, políticas que incluem a garantia de matrícula gratuita, a exclusão de barreiras legais e a reserva de recursos delimitados para populações vulneráveis. 2. Educação multilíngue e culturalmente relevante. Através da criação de Programas Educacionais Inclusivos e Materiais Educacionais Diversos: que têm possibilitado a atenção e a reflexão da diversidade cultural e linguística das comunidades étnicas e afro, situação que favorece todos os alunos a se sentirem incorporados e comprometidos. 3. Formação de Educadores. A formação contínua de professores em competências que permitam práticas inclusivas e cuidados com a diversidade é imperativa. Isto permite-lhes adaptar as suas metodologias de ensino para ter em conta a pobreza e as necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência ou que provêm de meios subvalorizados. 4. O Apoio Psicossocial e Comunitário, com a participação de redes de apoio aos

alunos em situação de risco, é essencial. Com projetos que possam fornecer recursos adicionais e motivação aos alunos e a implementação de ações que abordem as dificuldades de saúde e nutrição dos alunos podem melhorar o absentismo escolar e, portanto, melhorar o desempenho acadêmico.

5. Flexibilidade Curricular, que permita Currículos Adaptativos às realidades e necessidades definidas de cada grupo, autenticando que todos os alunos podem aprender em seu próprio ritmo. 6. Inovações Tecnológicas: em vários países foram desenvolvidas plataformas e aplicativos digitais que permitem o acesso à educação em áreas remotas ou desfavorecidas. E a educação on-line, revalorizada desde a pandemia da Covid-19, tem permitido que estudantes de zonas rurais ou de locais de difícil acesso desenvolvam os seus estudos, ultrapassando os muros geográficos.

Tarefas que nos levam a refletir sobre uma dimensão particular que deve ser pensada a partir das nossas individualidades que tem a ver com a proteção da cidadania global, que através da educação é essencial para criar indivíduos que não sejam apenas reflexivos do seu ambiente local, mas que também vislumbrem sua conexão com o mundo em geral. Neste sentido, a cooperação Sul-Sul, que envolve a colaboração entre países em desenvolvimento, pode ser um instrumento eficaz para alcançar estes objetivos. Isso deve ser traduzido em programas educacionais concebidos em contextos inclusivos que abordem e promovam valores de solidariedade, respeito cultural, justiça social, desenvolvimento sustentável, participação ativa, portanto, a união da educação e da participação Sul-Sul pode e deve aumentar uma abordagem abrangente rumo à formação de cidadãos globais, dotando-os dos equipamentos necessários para os desafios que a jornada do século XXI nos coloca e contribuir para um mundo mais equitativo e colaborativo.

Embora tenhamos apontado ao longo deste escrito as possibilidades e avanços que nos permitem ver a educação na perspectiva do Sul, estes por sua vez tornam-se desafios, especialmente na América Latina, que são dados pela desigualdade e que circunscrevem problemas graves como o atraso educacional, altos índices de analfabetismo, abandono escolar e falta de equidade no acesso e na qualidade da educação. Desafios que exigem abordagens multifacetadas, contundentes e ágeis que abordem tanto as condições socioeconômicas como o desenvolvimento de agendas políticas educativas que vão além da escrita e se concretizem em ações reais e adequadas.

Uma ação que exige a nossa atenção na perspectiva da educação

do sul é dada pela formação crítica do nosso povo que combina vários elementos-chave que procuram capacitar os alunos e promover o pensamento autônomo e reflexivo em diferentes contextos sociais e culturais. Aspectos fundamentais que têm a ver com: Provocar nos alunos uma reflexão profunda sobre a sua realidade social, política e econômica, ajudando-os a identificar desigualdades, iniquidades e relações de poder.

Assim, a educação crítica exige que os alunos não sejam apenas repositórios de informação, mas que também considerem e debatam as narrativas dominantes; e ao mesmo tempo é feito um apelo à práxis educativa que envolve não só os discípulos, mas também os educadores, que devem reconsiderar de forma a sua prática pedagógica, investigando formas de aplicar e renovar o seu ensino para vivificar o pensamento crítico. Portanto, a educação crítica na perspectiva do Sul é uma questão aplicada, dinâmica e de intercâmbio que empodera as comunidades educativas para que sejam estudiosas, independentes, capazes de discutir o seu ambiente e alertar vivamente na construção de um futuro melhor.

Nesse sentido, é valioso nos perguntarmos sobre o papel da pesquisa em educação e, portanto, a necessidade da formação de pesquisadores nesta perspectiva, como destaca Carlos Rincón Ramírez: “A formação de pesquisadores em educação deve ser concebida como uma proposta alternativa para os profissionais que, além de enfrentarem os problemas educacionais com profissionalismo, adquiram um compromisso social e humano que lhes permita participar na formação dos mais elevados valores universais.”³ Portanto, é imperativo formar pesquisadores educacionais a partir de dentro dos próprios problemas e não a partir de perspectivas que estão fora deles, ou seja, pensar a educação a partir do sul, que nos permita uma abordagem mais abrangente e contextualizada, o desenvolvimento de conteúdos relevantes e pertinentes para os alunos, o desenvolvimento de plataformas educativas através de ferramentas e recursos tecnológicos adequados e de fácil acesso, abordagens educativas que registrem e valorizem identidades diferentes, promovendo a educação intercultural e o respeito pela diversidade. Enfrentar estes desafios que envolvem uma abordagem sistêmica que inclua governos, comunidades, educadores e estudantes na busca por soluções sustentáveis adaptadas às realidades locais.

Em síntese, pensar a educação a partir do sul é um grito pela inclusão, pela diversidade e pela valorização das próprias raízes e saberes, favorecendo uma educação mais equitativa e relevante para todos.

3 file:///D:/PERFIL/Downloads/aviseras,+Gestor_a+de+la+revista,+595Rincon.pdf



INTRODUCCIÓN

Capítulo 1

HÁ RAZÃO PARA QUE O PENSAMENTO SEJA AUTÓCTONE? UMA REFLEXÃO SOBRE A EDUCAÇÃO DA CULTURA NO BRASIL

ARTUR JOSÉ RENDA VITORINO

Programa de Pós-Graduação da PUC-Campinas

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.25-39

Resumo: Para debater quais efeitos culturais as ideias estrangeiras têm no Brasil, em uma intelecção sobre o problema da relação entre cultura e educação, quando as ideias e os conceitos que balizam essa relação não são nativos, este texto retoma o debate provocado por Mario Vieira de Mello, quando afirmou que a cultura brasileira está presa ao estetismo. Assim, ao buscar responder como contornar tal estetismo, foi esboçado um conceito de uma educação da cultura, para que ele gere, verdadeiramente, quando se reflete sobre a relação cultura-educação, um espírito ético no Brasil, em que o universal prevalece sobre o particular.

Palavras-chave: Educação. Cultura. Ética. Estética.

INTRODUÇÃO

Em nossas plagas, o tema da *formação* tem força desproporcional quando se trata do porquê de pensarmos por meio de nós mesmos. Quem trouxe muita discussão sobre isso no campo universitário brasileiro foi Roberto Schwarz, quando, ao interpretar a obra de Machado de Assis, expressou a fórmula: “As ideias fora do lugar”. De imediato, e com reflexos até os dias atuais, os argumentos de Schwarz (1992) ora foram rechaçados, ora mal compreendidos, ora aceitos; mas, a princípio, não há como deixar tais argumentos no limbo quando se quer refletir sobre uma questão como posta no título deste texto: “Há uma razão para que o pensamento seja autóctone?”.

Para que os demais latino-americanos nos entendam, a despeito de eles também terem sido colonizados pelos ibéricos, há uma fortuna crítica brasileira quanto à ideia de que o entendimento da formação do Brasil e

dos brasileiros é a chave para a compreensão de todos os nossos males, o que faz com que também, em uma concepção colada a ela, seja enunciada a ideia de que é o pensamento autóctone que representa verdadeiramente o húmus da cultura local, porque ela é autêntica, fiel e ubiquamente ética à sua vida pregressa e às presentes aspirações para as suas realizações futuras.

A concepção de Roberto Schwarz das “Ideias fora do lugar” expunha que o Brasil do século XIX se mostrava muito à vontade com as ideias, a ponto de, em uma sociedade eivada, haver centúrias pela escravidão – dizia-se e defendia-se o liberalismo de uma perspectiva política e existencial; o que seria um contrassenso para o ideal liberal que nasceu em uma sociedade baseada na economia política em que o mercado de trabalho se fazia preponderante. Mas tal ambivalência, ou mesmo incongruência entre as coisas ditas e as coisas experiencializadas, não era percebida naquele momento. Assim, o seu estudo de crítica literária da obra de Machado de Assis foi o de trazer à tona o modo como esse escritor, com maestria estilística, soube plasmar as ideias e os conceitos oriundos de países do Norte com a cor local, em uma dialética entre forma e conteúdo presente em sua produção literária.

Ao debater acerca dos efeitos culturais que as ideias estrangeiras têm no Brasil, para buscar delimitar o problema da relação entre cultura e educação, quando as ideias e os conceitos que balizam essa relação não são nativos, faz-se salutar reviver a discussão provocada por Mario Vieira de Mello, quando ele definiu, em dois livros de sua obra, a cultura brasileira encharcada de estetismo; e, impelido por sua crítica ao problema do estetismo, buscou responder sobre qual seria o conceito de uma educação da cultura, para gerar, verdadeiramente, um espírito ético no Brasil.

Mello foi um autor que visou mostrar que, em uma nação nova como a nossa, além de ser necessário decidir se é ou não legítima a importação de ideias – problema esse de natureza bem complexa –, há ainda o problema de examinar cuidadosamente as condições culturais já existentes no país. Há, sobre a questão da importação de ideias no Brasil, duas posições: 1) a defendida por aqueles que afirmam ser uma alienação considerar que seria necessário o Brasil importar ideias, visto que o País tem uma cultura própria, autêntica e enraizada no seu próprio solo; 2) a sustentada por aqueles outros que alegam que ideias são indispensáveis e, na falta de ideias próprias, um país é obrigado a recorrer àquelas elaboradas em outras plagas. Para autores que consideram legítimo importar ideias, ressalta-se, não seria correto afirmar que as expressões “ideia”, “concepção de vida” e “filosofia” se configurem como similares. Portanto, para eles,

não há como identificar que uma concepção de vida signifique filosofia, ou que filosofia e ideias sejam equivalentes – essa é uma discussão fundante, quando o assunto trata de quais ideias e concepções melhor representam, para um povo, o futuro aspirante de sua cultura.

Diante dessas duas posições, Mello desenvolveu o argumento de que um país precisa de ideias para viver e que, na falta de ideias próprias, é obrigado a recorrer àquelas por outros elaboradas. A partir disso, concluiu:

era dessa necessidade inelutável de utilizar a experiência cultural dos povos amadurecidos para dar forma e consistência à sua experiência incipiente que resultava o caráter reflexo da cultura brasileira. Essa necessidade existia hoje como tinha existido ontem e como deveria existir ainda por muito tempo. (Mello, 1986, p. 78).

Definindo a meta da cultura brasileira em termos de uma aspiração a uma estrutura de consciência genuinamente nacional, Mello adverte, em primeiro lugar, contra considerar autêntico aquilo que é apenas cópia de outros povos. Mais do que sermos capazes de forjar um entendimento nacional de nossa própria identidade, a verdadeira emancipação cultural se dará apenas quando nos encontrarmos capazes de pensar com desenvoltura e independência, de posse de instrumentos mentais forjados por nós mesmos (Mello, 1963, p. 10).

A questão é, entretanto, complicada: antes de verificarmos se é próprio que façamos uso de elementos não originais na idealização daquilo que podemos vir a chamar de cultura, é necessário sopesar de maneira justa aquilo que em tais culturas não nos serve e integrar aquelas que

no corpo de sua cultura representam o elemento sadio, a força viva e renovadora, constituem justamente o fator precioso, a realidade eficaz de que necessita o Brasil para levar adiante a tarefa difícil, árdua e complexa de sua edificação cultural. (Mello, 1963, p. 126).

Para que tal situação ideal possa se realizar, entende-se ser indispensável buscar o exemplo de culturas que tenham em sua fundação filosófica a influência de ideias com caráter transcendental e, em espaço de destaque, a influência de ápices culturais, ilustrados por pensadores como Dostoiévski e Platão.

Uma vez que se decidiu pela afirmativa de que o nosso país deve importar ideias, muitas outras interrogações restam a ser respondidas: de que áreas da cultura devem provir as ideias necessárias ao enriquecimento intelectual e moral de um país? O fato de um país ser culturalmente amadurecido o classifica automaticamente como exportador de ideias

para o Brasil? Qual seria o critério para determinar o que seja um país culturalmente amadurecido? Não teriam parcela de razão os que pensam que a importação de ideias não se deve fazer de modo indiscriminado, e que há de se levarem em conta as condições já existentes no País, antes de embarcar em uma política de assimilação de ideias estrangeiras?

Embora importantes, não se ocupará aqui de responder a essas questões em toda a sua inteireza e complexidade, pois esse eixo, no qual giram as questões sobre a autenticidade ou não das ideias que balizam a formação da cultura de um país não é, entretanto, o eixo que levaria a revelar o problema da cultura, isso porque o que interessa, no que cabe a essas indagações, é o conflito entre o ético e o estético, que dilacera e autonomiza os domínios da verdade, da moral e do belo. Tal hipótese levará à conclusão de que apenas uma compreensão da cultura que entenda a ideia de um bem absoluto e completo como o único capaz de estruturar, unificar e informar o seu fim último – e, decorrente desse entendimento, encontrar no preceito ético a faceta necessária para o desenvolvimento do espírito – possui ganas de ser a base estruturadora do projeto de construção de uma formação cultural plena, que visa à liberdade interior como bem máximo do indivíduo e, portanto, como zelo, o qual deve preocupar a educação de uma sociedade que se queira ser formada pela democracia ética, para além da democrática igualitária, e cujo centro está em que ensinar, derradeira e verdadeiramente, a sermos livres, significa encarar que a liberdade é um problema moral (Vitorino, 2014)

O PROBLEMA DA PREVALÊNCIA DO ESTÉTICO SOBRE O ÉTICO

Retoma-se agora a questão principal: há um fio de prumo *sub specie aeternitatis* que possa servir como baliza para as reflexões sobre a educação por meio da filosofia? De antemão não se pode fazer as escolhas! Há uma tradição a ser percorrida na área da filosofia da educação e, a despeito das peculiaridades, qualquer *parti pris* deverá ser posto entre parêntesis, assim como o dogmatismo ser posto de escanteio. Afinal, o lugar é arejado para as ideias e conceitos, e o campo está aberto para as contribuições que também se mostrem abertas.

O pressuposto básico dos livros de Mario Vieira de Mello, intitulados *Desenvolvimento e cultura: o problema do estetismo no Brasil* (1963), do qual foi lançada em 2022 a quarta edição; e *O conceito de uma educação da cultura: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil*

(1986), livro este traduzido para o francês pela UNESCO/Harmathan com o título *Vers une éducation de la culture; esthétique et création d'un esprit éthique au Brésil* (2000), é o de que o domínio da cultura passa por uma profunda crise espiritual. Essa crise é a base definitiva para todas as outras crises que afligem o mundo moderno e se coloca, no Brasil, caracterizada pelo estetismo, de caráter reflexo e superficial, que, separado de seu contraposto ético, tem ação duradoura e pernicioso na alma brasileira.

Em situação de desamparo, a cultura brasileira encontra-se em um vácuo de ornamentalismo cultural, estruturalmente deficiente no que se trata da inteireza e completude do ser do intelectual – e do povo – brasileiro. O estado deplorável dessa cultura está intimamente ligado à pobreza da educação, visto que, para educar, se faz imprescindível um terreno sólido de cultura, e a falta ou a presença desta é, necessariamente, resultado de um esforço educacional deliberado e consciente.

O presente texto buscará analisar o conceito de educação da cultura exposto por Mello em duas de suas obras de maior peso – e demonstra a construção dessa ideia por meio da explicação de conceitos-chave, como estetismo, cultura, educação e liberdade.

A assimilação de ideias estéticas desde o princípio de nossa iniciação ao mundo das ideias políticas fez com que o estetismo se tornasse a principal válvula de escape do intelectual brasileiro, quando se fazia urgente a criação de teorias de pensamento que pudessem interpretar a realidade do Brasil. Aquilo que havia de moral na alma brasileira era colocado em segundo plano, e aquilo que era belo, original e moderno passava a obter destaque. Assim afirma o autor:

E o problema verdadeiramente essencial das relações entre o Bem e o Belo ficava assim reduzido a uma mera questão de etiqueta, à questão de manter o Bem a uma distância respeitosa do Belo, à questão de convencê-lo das virtudes da discrição, modéstia e renúncia de si próprio em favor do brilho e magnificência daquele que havia sido o pupilo mas que agora queria ser o mestre. (Mello, 1963, p. 201).

A concepção medieval na qual poderia haver um tipo de solidariedade entre o bem e o belo é destruída pelo Renascimento italiano e é daí, então, substituída pela noção da autonomia do princípio estético (Mello, 1963, p. 81). A autoridade do belo passa a depender unicamente de si mesma, contrastando por deveras com a sua situação anterior de dependência para com a ideia de bem. Gogol, Tolstói e Dostoiévski, denunciando a amoralidade do princípio estético, rebelam-se contra o humanismo

estético e a sua tentativa de restabelecer a solidariedade supramencionada, ao subordinar a noção de bem ao belo, como o faz Schiller. O conflito entre o ético e o estético se dá, então, adjacente ao conflito entre o bem e o mal, o qual seria tão antigo quanto a própria humanidade.

A crise da ideia de bem, que Kant não consegue restaurar à sua antiga notoriedade, é o que dá origem às críticas kierkegaardiana e nietzschiana à metafísica: era inviável, para ambas as correntes, que houvesse uma metafísica baseada em uma imagem desfigurada do bem. Para essas, assim como para Mello, uma ciência (ou metafísica) universal só seria possível mediante a restituição do prestígio e da integridade da ideia do bem, o “elemento ético que é o único a conferir à alma humana profundidade e seriedade” (Mello, 1963, p. 98). A partir de Nietzsche, Mello percebe que a tendência de se considerar a verdade pela verdade, o belo pelo belo e o bem pelo bem – ou seja, isolar cada um desses domínios de cultura e pensar a sua existência como passível de funcionar de maneira individual e independente – é no que consistia o mal do século XIX (p. 116).

Nesse sentido, o Romantismo francês, o qual foi incorporado à consistência da alma brasileira, herda a noção estética da subordinação do belo à verdade, que, naquele momento, já era concebida como autônoma à concepção de bem. Para o autor, percebe-se, são as concepções filosóficas absolutas e concretas “as que mais contribuíram para o desenvolvimento das diversas culturas que conhecemos” (Mello, 1963, p. 121). Encontrando na ideia do bem de Platão o exemplo primordial de um conhecimento material essencial e absoluto, Mello apresenta aquilo que há de fundacional em sua concepção de cultura: a ideia de que “um Bem absoluto é hoje ainda tão atual quanto o havia sido nos tempos de Platão” (p. 118). Seriam, dessa maneira, as teses de distinção entre o bem e o mal e a verdade e o erro as ideias básicas e fundamentais para a vida humana, e é da relação antagônica entre o ideal de beleza e o ideal de pureza moral que irão se ocupar muitos dos pensadores durante toda a história daquilo que chamamos de ocidente. É necessária a compreensão integral dessa disputa para que se possa identificar, finalmente, a natureza das ideias que se apresentam como atuais. Para tal, demanda-se uma compreensão holística da nossa situação cultural atual, o que envolve, no presente texto, um desvio necessário para a compreensão mais aprofundada daquilo que Mello denomina estetismo.

É na influência Renascentista sobre o País que o autor encontra um dos principais motivos para o caráter ornamental – estetista – da cultura brasileira. A adoção indiscriminada de ideias e ideais franceses pela elite brasileira, a despeito do clima cultural da época e das ideias que se faziam

caras à maioria do povo, fez criar um abismo entre essas duas consciências, e a língua e a religião, no Brasil diametralmente distantes dessas concepções culturais estrangeiras até então desconhecidas, não são capazes de estancar a ruína da unidade cultural. É de uma França decepcionada e com suas forças de regeneração espirituais letárgicas que recebemos o nosso primeiro “batismo cultural” (Mello, 1963, p. 173), e a conclusão inevitável é esta: esses mesmos preceitos românticos, então, não podem ser a chave para a (re)construção de nossa identidade cultural.

Em aguçadas críticas à elite desenvolvimentista da época (décadas de 1950 a 1970) o autor coloca como o problema central de tal retórica o seu programa de desenvolvimento, que não procurava entender o existir brasileiro, e sim determinar *a priori* a feição dessa realidade (Mello, 1963, p. 13), o que tornava mais fácil a importação e assimilação de concepções estrangeiras sem que antes houvesse o labor intelectual envolvido naquilo que deveria ser uma tomada de decisão complexa, que colocava em jogo o futuro da matéria cultural do povo brasileiro. O que a elite desenvolvimentista, então, não soube compreender, no que se tratava da realidade sociológica e histórica brasileira, foi a sua estrutura estética, proveniente de um sem-número de combinações, mas, principalmente, de um Romantismo francês que se enraizou com facilidade no solo brasileiro – e que permaneceu mesmo após a decadência do Romantismo na própria França.

É na Rússia que Mello faz a sua aposta, delineando a capacidade ativa que o país possui de buscar no âmago de seu espírito (necessariamente nacional) preceitos transcendentais, capazes de servir, até hoje, como exemplos universais, assim como observado nas obras literárias de Dostoiévski. Mesmo que se faça necessário recuperar a ideia de um bem transcendental, é na cultura secular que repousa “a única autoridade espiritual capaz de exercer sobre a humanidade uma influência decisiva” (Mello, 1963, p. 134). Devido, de fato, ao nosso entendimento de cultura ser fragmentado, influenciado de maneira intensa pela tradição cultural romântica, temos uma visão também fragmentária das culturas as quais pensamos conhecer melhor, inclusive a nossa própria. Só poderemos nos emancipar espiritualmente da Europa, então, quando estivermos aptos a compreender, através de uma lente autenticamente brasileira, as produções culturais de outros povos.

O conflito entre os entendimentos de mundo éticos e estéticos – consequência direta da crise da noção de bem e das tentativas de tornar independentes e autônomas as ideias, por exemplo, de beleza e de verdade,

ao invés de necessariamente remetê-las a um bem completo e divino que lhes ofereceria significado – é posto em destaque, em primeira instância, pela Dinamarca, cuja contribuição é a consciência viva da existência desse conflito. No século XIX, a vida cultural da Europa era caracterizada, em todos os níveis filosóficos de existência, por essa dilaceração do Ser – na alma, pode-se dizer – do povo europeu. O papel protagonista da Rússia em reação à consciência desse conflito, a despeito de a situação histórica da Rússia de então não possuir equivalência alguma à situação corrente na Europa, e a despeito de não ter, em verdade, participado dos movimentos europeus originários desse conflito, é inegável.

A Rússia não presenciou a experiência de um Lutero, que reformulou as bases religiosas e culturais da Europa, e, também, diferentemente de seus pares europeus, fez a sua entrada no século XIX com a sua autoridade espiritual intacta, consequência direta da atuação diferenciada da Igreja ortodoxa no cotidiano russo (Mello, 1963, p. 65). Quando se afirma que a Rússia manifestou uma “consciência viva” do conflito entre as noções de ética e estética, então, quer-se dizer que autores como Tolstói, Gogol e Dostoiévski, em sua posição de conhecimento íntimo da referida cisão, ao mesmo tempo que possuíam a distância intelectual necessária para não se deixarem perder nas entranhas da disputa, apresentaram a presença de espírito que lhes permitiu a concepção de ideias necessariamente universais. Sobre Dostoiévski, ao tratar-se do estetismo brasileiro, Mello (1963) afirma:

Se as idéias do estetismo tivessem predominado no seu espírito, êle teria sido incapaz de criar figuras verdadeiramente universais. A alma russa lhe teria então parecido ser o produto de uma combinação de influências diversas, sangue tártaro, civilização bizantina, migrações mongólicas, da mesma forma que nós procuramos adivinhar o segredo da psicologia brasileira, utilizando as chaves interpretativas que nos fornecem o negro, o índio e o português. Sua obra teria tido então uma significação nacional, teria representado os valores imanes elaborados por uma sociedade sem abertura para a totalidade do mundo, em outras palavras, lhe teria faltado um sentido verdadeiramente universal. (p. 202-203).

Essas características, entretanto, são apenas exemplos pontuais de uma estrutura de pensamento mais geral. Para Mello, o Modernismo, no Brasil, em sua tentativa de fundir os dois polos teóricos principais que disputavam por dominância na vida do homem brasileiro – o racionalismo e o estetismo –, incapaz de compreender a contradição intrínseca dessa

escolha, procurou, como fonte viva da alma brasileira, resquícos de cultura que pudessem ser unidos para criar um rascunho de alma nacional (o índio, a mata brasileira, a fauna, o mestiço ou as relações de poder entre senhor e escravo), mas que, em verdade, seria nada menos do que uma espécie de colcha de retalhos quase paródica daquilo que, a partir da perspectiva modernista, seriam as características da realidade brasileira. Não só o modernismo mas também as nossas influências românticas nos faziam tomar esse rascunho como a realidade. Afirmo o autor: “Com o romantismo e sua capacidade de idealização, a realidade brasileira havia sido procurada no que ela podia apresentar de geral, de total, de nacional, no sentido mais estrito da palavra” (Mello, 1963, p. 195).

O mal do estetismo, então, é a distância a que ele coloca o sujeito do pensamento universal. Mais do que distância, a bem da verdade; para Mello, o estetismo, sem mais nem menos, impede o pensamento universal, cujas ideias são mais do que inclusivas; são, ao mesmo tempo, absolutas e adaptáveis, específicas e relacionáveis. Seria necessário procurar no problema moral, e no debate, busca e entendimento desse problema, a chave para a possibilidade de compreensão íntima, em primeira instância, da nossa história e, em segunda instância, do nosso presente.

Nesse sentido, a resposta do problema da cultura não se encontrará nem em um absolutismo obstinado nem em um relativismo complacente. Sobre o conflito até então discutido, o autor afirma:

Entre os valores em conflito, entre o princípio ético e o princípio estético não há pois escolha possível - a única solução viável é aceitar o conflito e a dilaceração; e quando um homem afirma que os valores éticos deveriam ser outra coisa que aquilo que eles realmente são, o que no fundo ele está professando é a velha religião do estetismo. (Mello, 1963, p. 207).

É por meio, então, de sua crítica ao estetismo que se infiltra em nossas relações – em todos os níveis, sejam estas culturais, políticas ou espirituais – que Mello tece uma ideia de cultura cujos princípios colocam-se baseados não em uma negação tenaz daquilo que na alma do indivíduo é estético, mas em uma internalização do conflito inevitável entre este e aquilo que é ético, admitindo, necessariamente, a autonomia da ética sobre a estética, mas não a sua total erradicação. O problema não se coloca, dessa maneira, em termos da mera existência daquilo que é estético, mas da sua dominação sobre territórios que deveriam ser guiados, inversa e principalmente, pela ética.

É à característica estética das influências culturais às quais nos

apegamos que devemos a instabilidade de nossa cultura – instabilidade que explícita não um possível dinamismo, ou uma capacidade de adaptação invejável, mas “a perplexidade de uma alma que se sente perdida” (Mello, 1963, p. 132). A cultura não é, portanto, apenas um epifenômeno, como entenderia um materialista histórico, mas um terreno da experiência humana que possui autonomia e que fundamenta, entre outros aspectos dessa experiência, a memória. O que se coloca é, portanto, a questão de como conceber uma saída ao problema da cultura brasileira. Quer dizer: como nos desfazemos do mal estético?

A resposta aparece de modo ora simplista, ora não. Para o autor, a solução é única: é apenas tendo em vista uma compreensão ética da realidade brasileira que poder-se-á rascunhar o projeto de uma cultura verdadeiramente universal. Redirecionar o foco da cultura para o plano ético, então, torna-se a questão realmente essencial, e, para isso, faz-se necessária a capacidade intelectual de poder enxergar além da ilusória totalidade de mundo que o estetismo pretende ser. Isso significa não um monopólio do ético sobre a experiência humana, mas uma elevação daquilo que inescapavelmente há de estético por meio de uma consciência ética, que lhe dará o seu sentido.

Seguindo essa linha de pensamento, o universalismo cultural não pressupõe um nivelamento de diferenças, nem tampouco significa um apelo à neutralidade, “mas simplesmente o desejo de criar valores que, embora concretos e particulares tenham o poder de persuadir povos outros aqueles que o criaram” (Mello, 1963, p. 203). Tal universalidade depende de uma ideia de bem essencial e absoluta, assim como da autonomia do princípio ético, primeiramente estabelecida por Kant, que entendia a ação de tal princípio como dinamizadora no processo do conhecimento (Mello, 1963, p. 94). Ideias universais são, portanto, necessariamente éticas, e necessariamente transcendentais – ou seja, podem ser transplantadas, compreendidas e internalizadas à revelia de seu local de origem –, e é por meio da compreensão ativa e profunda de tais ideias, e por meio de sua incorporação natural em nossa estrutura cultural, que seremos capazes de, por intermédio da ação renovadora do processo educacional, com vistas à criação da cultura, afirmar a autonomia e liberdade interna do indivíduo e, assim, realizar mudanças duradouras e concretas na sociedade. Faz-se urgente a atitude de renovar as bases culturais, a partir das quais ideias autenticamente nacionais podem vir a florescer, e essa renovação, necessariamente, se dará a partir da educação.

EM BUSCA DE UMA PAIDEIA

O objetivo da educação, para Mello, pode ser descrito em termos simples. A educação não pode ter um fim que não em si mesma. A educação não pode existir apenas como ferramenta para a realização dos desejos de qualquer Estado. A educação não pode ter um objetivo que não seja garantir ao indivíduo a sua liberdade interna.

Dessas afirmações derivam muitos pressupostos, que serão, aqui, brevemente delineados.

Platão é o mestre donde tais ideias acerca do objetivo e razão de ser da educação provêm. É Platão, seguindo a linha socrática de pensamento filosófico, que estabelece a primazia da liberdade interna – em oposição a uma liberdade externa, que não nasce no âmago do indivíduo – como objetivo máximo do processo educacional. Este pressuposto de que a verdadeira liberdade é aquela que floresce internamente, e não aquela concedida por forças externas, é o que guia a filosofia da educação de Mello. É seguindo o desenrolar lógico desse pensamento que o autor critica, de modo geral, a educação que não existe para si mesma e, em especial, a educação para a democracia. A educação para a democracia, afirma, a despeito de suas melhores intenções, concebe a educação como ferramenta para o fim que seria criar um homem capaz de assegurar a continuação do fazer democrático e está baseada em uma concepção de liberdade que é ligada, em uma relação de dependência, à concepção de igualdade.

A ligação estreita entre a ideia de liberdade e a ideia de igualdade, evidentemente óbvia quando se considera ser a igualdade um dos mais importantes princípios do pensamento democrático, abre possibilidades, curiosamente, para a negação de liberdades em nome do ideal igualitário. Lembrando, apesar de divergências históricas inegáveis, a característica coincidente entre os países socialistas da Europa Ocidental e a Alemanha nazista, Mello aponta a negação da liberdade como fato principal. Quando se realiza a conexão tentadora entre liberdade e igualdade, tem-se como síntese uma concepção de liberdade que é entendida como faculdade de escolha – como a possibilidade de dizer sim ou não frente a um objeto exterior –, o que inevitavelmente leva ao problema primeiro: como impedir que o indivíduo tome as decisões erradas? Em sua essência, essa liberdade abre espaço para a supressão coercitiva da ação e do pensar. A sociedade torna-se menos repressiva apenas quando se entende liberdade, ao contrário, como a autodeterminação do indivíduo, pois a ordem,

ao invés de agir de fora para dentro, coloca-se de dentro para fora – do indivíduo para o todo.

Em sua análise da democracia ateniense, Platão critica uma noção de liberdade que nasce a partir da *dike*, uma justiça baseada na igualdade, orientada para a realização das reivindicações do povo grego, em contraposição a uma liberdade baseada no ideal de *areté*, de excelência. A democracia é a materialização dessas concepções de justiça e igualdade em uma estrutura política e social. Para Platão, segundo Mello, a liberdade que encontra a sua razão não em si mesma, mas que se embasa na possibilidade de o indivíduo ser capaz de fazer, ou não, algo, age, no mundo social, como um processo de distribuição de poder. Ser livre é poder fazer o que o outro também pode. Uma liberdade de caráter interno, que exclua a possibilidade de qualquer limitação coercitiva, é a única capaz de oferecer ao indivíduo entrada ao mundo da cultura. Uma liberdade que dependa de qualquer outra concepção para existir, portanto, é uma liberdade cuja existência está sendo categoricamente negada.

Como uma das tarefas importantes da educação é a criação da cultura, a coerção de um Estado que limita a liberdade age, também, como limitadora de cultura. É com o advento da democracia grega que se realiza o divórcio entre cultura de um lado e poder de outro, sendo o Estado, portanto, uma instituição de poder e, conseqüentemente, encontrando a sua razão de ser na obtenção progressiva de tal poder. O fato de as forças da cultura se orientarem em direção contrária à ideia de poder explicita o conflito inerente entre essas duas ideias. Sem entrar nos méritos do debate acerca da essência do Estado democrático como instituição de poder, a educação – e, portanto, a cultura – ainda se curva aos valores que legitimam e prestigiam essa estrutura, quando, se entende-se o seu objetivo como o faz Mello, não deveria se curvar a nada que não a liberdade individual.

É por intermédio de Platão-socrático que Mello, portanto, chega à conclusão de que a essência daquilo que é necessário para construir uma sociedade igualitária e livre – por meio da educação e da criação da cultura – reside na alma do indivíduo. A educação em um tal Estado não seria utilizada para um fim, e sim seria o Estado a ferramenta utilizada para realizar os fins da educação. Platão queria um Estado que tivesse função moral e educativa, uma concepção diametralmente oposta à experiência moderna de tal instituição. A crítica de Platão à democracia ateniense se dava, então, como uma crítica não à organização de Estado democrática, mas ao homem democrático, cuja obsessão pela igualdade máxima deixava brechas para o seu oposto, e cuja liberdade, por não ser primordialmente

interna, abria espaço para a coerção. Tal liberdade interna igualmente ajuda a elucidar o problema da verdade, visto que se situa no mesmo plano e exige a mesma coordenação de esforços (Mello, 1986, p. 173).

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, sumariamente, glosar dois estudos de Mario Vieira de Mello, para realçar que a educação tem força – no sentido nietzschiano da expressão – para formar o indivíduo autodeterminado e livre como agente principal, cujas ações são guiadas por noções de justiça e do bem transcendental, e cuja autonomia ética seja capaz de formar aquilo que se chama, finalmente, de Paideia. A liberdade de Platão, admite-se, determina o homem, mas também o libera a perseguir níveis cada vez mais transcendentais de existência e justiça.

Longe se está da concepção aristotélica da ideia do bem separado das virtudes do mundo material, pois são as virtudes e tudo o mais, o bem incluso, que dão a base para a cultura que baliza o processo educacional, permitindo que o indivíduo, ao criar a ordem no interior de si mesmo, saiba superar as coerções impostas em prol do fim último: criar uma sociedade constituída por indivíduos libertos, conscientes e autodeterminados. Para um pensador platônico, o Estado é uma organização política cuja finalidade é “simplesmente servir de base para um processo educacional através de sua interiorização na alma do indivíduo e de sua ratificação num mundo transcendente” (Mello, 1986, p. 139).

Une-se, a esse entendimento de educação, o desenvolvimento espiritual do homem, dentre ambos os quais não se distingue – as naturezas espirituais e sociais do processo educativo são de igual importância. A educação torna-se sinônimo de desenvolvimento espiritual, o que, na prática, significa que esses dois processos entrelaçados, primordiais no desenvolvimento do homem espiritual e social, não podem ser encarados como isolados entre si. O homem que é capaz de levar o processo educativo-espiritual até o fim é, então, aquele apto a reunir o impulso para a liberdade e a questão da verdade – e manter-se livre, enfim, frente a esta.

Embora Mello entenda como fato que a cultura do velho continente pode servir para nós como arquétipo, isso se aplica tanto às suas qualidades, que devem ser incorporadas, quanto aos seus defeitos, que devem ser entendidos como avisos. A verdadeira questão encontra-se, em primeiro lugar, em nossa habilidade de enxergar as características estéticas de nossa

cultura; e, em segundo lugar, em nossa habilidade de expurgar daquilo que há de sadio em nossa identidade todas as características negativas do estetismo. Acima de tudo, é necessário encarar o problema da cultura com seriedade, e manter, no centro da rede de questões filosóficas e políticas que compõem esse problema, a questão ética, que se coloca acima de todas as ciências.

A proposta ética – o respeito às diferenças, a constante (re) construção do seu Eu social com vistas à abertura para a cooperação, um posicionamento que combata o descaso e a indiferença e uma filosofia que se coloque contrária àquilo que há de violento na lógica do capital – coloca-se em oposição quase que diametral aos fundamentos egoístas que parecem, atualmente, nos guiar. Dizer, entretanto, que é, por isso, impossível de se existir eticamente em um tal contexto já se concretiza como um ato de sucumbir ao cinismo, o que seria negar as próprias bases éticas em favor de um pessimismo existencialista. Quando, portanto, a existência ética já é por si só uma ação radical, os mínimos pormenores, colocados em oposição ao *status quo*, já possuem resultados positivos visíveis na tessitura social.

Se aprendermos, individual e coletivamente, a diferenciar aquilo que é essencial daquilo que é prescindível, do nível material ao nível existencial; se formos capazes de conceber uma economia que seja voltada à superação da pobreza, e não à acumulação da riqueza; se conseguirmos desmascarar as contradições e incoerências dos nossos sistemas educacionais, econômicos e políticos tão completamente que estas se tornem inegáveis; se balizarmos a nossa existência em si a partir de compreensões éticas da realidade; se orientarmos a educação – que se coloca como mais do que apenas um serviço a ser prestado – a partir da valorização da dimensão humana e qualitativa da vida; e se, por fim, formos capazes de conceber uma ética transcendental que tenha o criticismo prático como fundamento e a renovação normativa como objetivo, dessa maneira, então, já seremos capazes de uma compreensão da vida em si que não seja balizada por desejos mesquinhos, pela violência desmedida contra outros seres humanos e pela falta de empatia endêmica que se coloca como o perigo mais potente da atualidade.

Nesse posicionamento mental e espiritual daquilo que se faz indispensável caso se queira resolver o problema da cultura, entende-se que ideias éticas verdadeiramente transcendentais e universais, como as concepções de bem, justiça e sabedoria, são ideias sem nacionalidade, “e que todos os povos, na medida em que aspiram verdadeiramente a adquirir

cultura, são obrigados a se ‘alienar’ de seus nacionalismos narcisistas para se identificar com tais idéias transcendententes” (Mello, 1963, p. 218). Entendendo a filosofia como a afirmação da autonomia do homem por meio de uma ação renovadora e profundamente integradora (que só se é possível realizar através da interiorização verdadeira de ideias éticas), entende-se como necessário, antes de tudo, levar o nosso estetismo “perante um tribunal do espírito capaz de julgá-lo pelos crimes de irresponsabilidade intelectual que vem cometendo há tanto e tanto tempo” (p. 219), e que caso não o seja feito, continuaremos “transformando em emocionalismo contemplativo e indiferente à moralidade os temas mais acentuadamente éticos que a vida humana é capaz de sugerir” (pp. 219-220).

REFERÊNCIAS

Mello, M. V. de. (1963). *Desenvolvimento e cultura. O problema do estetismo no Brasil*. Companhia Editora Nacional.

Mello, M. V. de. (1986). *O conceito de uma educação da cultura: com referência ao estetismo e à criação de um espírito ético no Brasil*. Paz e Terra.

Schwarz, R. (1992). *Ao vencedor as batatas*. Duas Cidades.

Vitorino, A. J. R. (2014). Recensões sobre educação e democracia ética na obra de Mario Vieira de Mello. *Educação em Revista*, 30(4), 229-250.



REGIÓN SUR - SUR

Capítulo 2

EDUCACIÓN LIBERADORA: UNA RESPUESTA A LOS DESAFÍOS ACTUALES

DANIEL LLANOS ERAZO

danielgllanose@gmail.com; dllanos@ups.edu.ec

MARIA SOL VILLAGÓMEZ RODRIGUEZ

Universidad Politécnica Salesiana de Ecuador

mvillagomez@ups.edu.ec; mariasolvillagomezrodriguez@gmail.com

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.43-54

Resumen: El impacto del neoliberalismo en las políticas educativas ha procurado producir estudiantes que respondan a las necesidades de la sociedad homogeneizadora, exacerbando las desigualdades, opresión, competitividad y estandarización. En sintonía al análisis crítico de esta realidad del sistema educativo, el presente trabajo propone una alternativa pedagógica que responda a los desafíos de la sociedad actual con miras a una educación liberadora. Dicha alternativa parte de las pedagogías decoloniales, críticas, populares, propias y comunitarias para realizar un análisis interseccional de los desafíos encontrados en la educación superior ecuatoriana; considerando aspectos de género e interculturalidad en experiencias educativas de mujeres indígenas.

Palabras clave: Neoliberalismo. Educación liberadora. Pedagogía crítica. Pedagogías decoloniales. Interculturalidad.

1 INTRODUCCIÓN

Pensar en el proceso educativo actual es una acción que nos conduce a considerar el contexto mundial signado por un creciente sistema neoliberal. El modelo económico y político imperante ha penetrado en diferentes instituciones y por supuesto, las instituciones educativas no podían ser la excepción. Las políticas educativas en todos los países procuran estandarizar y homogenizar los procesos pedagógicos y didácticos con el fin de producir “estudiantes exitosos” que más tarde se

inserten de forma efectiva en el mundo laboral.

Las competencias que se desarrollan y los contenidos que se trabajan en los espacios educativos se diseñan a partir de los requerimientos del mercado, asunto que *per sé* no es una decisión equivocada, es importante la articulación entre sistema educativo y el mundo del trabajo, sin embargo, la lógica de producir sujetos funcionales, individualistas, con escasa criticidad cuyo horizonte es la competitividad para obtener beneficios de orden personal y no colectivos es la muestra que el sistema neoliberal ha realizado su trabajo en los espacios escolares.

Por ello, y como alternativa existente en el presente escrito ponemos a consideración una propuesta educativa que se instaló en las comunidades indígenas de la sierra ecuatoriana a partir de mediados de los años 90 del siglo anterior. La mencionada propuesta se inscribe en una oferta educativa de educación superior que privilegia el rescate de la educación propia, y con trazos decoloniales a saber que valora la cultura y sus propios saberes. Un segundo elemento para rescatar, de la presente oferta educativa tiene que ver con el enfoque de género, sobre todo porque la presencia femenina es prevalente en la carrera de educación intercultural bilingüe, lo que supone que el proceso educativo se constituye en un dinamizador que propicia autonomías féminas en sectores indígenas.

2 FUNDAMENTACIÓN

Es paradójico que en el sistema que propicia la libertad como un valor supremo no se realicen cuestionamientos a las formas curriculares, pedagógico-didácticas que actualmente tenemos en el sistema educativo. Las propuestas educativas y los relatos pedagógicos se encaminan a ofrecer aprendizajes que garantizan el éxito escolar y para ello las novedades como el aprendizaje basado en proyectos, el aula invertida y otras estrategias que fomentan el trabajo colectivo son temas recurrentes en todos los niveles de escolaridad, sin embargo, los preceptos y principios evaluativos promueven acciones de competitividad e individualismo. La desconexión del sujeto y su contexto es un tema que se repite a la hora de aplicar las mencionadas estrategias.

En la misma dirección, la ausencia de comprensión acerca de los contextos diversos dificulta que los aprendizajes sean efectivos, la muestra de ello es el resultado obtenido en las pruebas que el Instituto de Evaluación Educativa del Ecuador realizó durante el año 2022-2023. En este informe

se puede registrar que el estudiantado del subnivel elemental básico obtuvo un promedio de 678 puntos sobre 1000 en el área de matemática, 664 puntos en el área de Lengua y Literatura, 659 en Ciencias Naturales y 674 en Ciencias Sociales (INEVAL, 2023).

Si bien los datos corresponden a los niveles de escolaridad básica, queda claro que las bases en la formación de los estudiantes es un tema de preocupación que no debe dejar de lado su contexto. Como parte de las condiciones de su contexto, se registra que el 11% de educandos tienen que trabajar además de ir a la escuela y un promedio del 24% no tiene acceso a la búsqueda de información en internet (INEVAL, 2023), por lo que se evidencia además condiciones caracterizadas por desigualdad que requieren atención del Estado.

El contexto neoliberal ha tomado partida en las reformas educativas en Ecuador encaminando las políticas a un cumplimiento de estándares de eficiencia y competitividad que, a su vez, han incrementado la privatización del sistema educativo (Unda-Lara *et al.*, 2024). Así, se critican “los efectos del neoliberalismo que han destruido los imaginarios de la solidaridad y han afianzado la creencia en las virtudes del “emprendimiento” individual y desprestigiado el carácter del Estado como garante del bien público” (Pulido Chaves, 2021, p. 173).

Considerando que “el “neoliberalismo” está asociado a liberalización de los mercados (“apertura económica”), a la disminución de la acción regulatoria del Estado y a la reducción de su tamaño por transferencia de sus obligaciones al sector privado” (Pulido Chaves, 2021, p. 283), la realidad nacional se ha determinado por una mayor presencia de lo privado en los servicios educativos. Esto, ha resultado en una fragmentación del sistema que trae consigo efectos adversos en la calidad y acceso a la educación donde las condiciones de desigualdad varían entre las regiones y niveles socioeconómicos. Este contexto neoliberal en la educación está acompañado además de ideologías de grupos dominantes donde se priorizan los objetivos del mercado globalizado y se busca hegemonizar a la sociedad; de ahí, la importancia de políticas y prácticas educativas que consideren el contexto de los estudiantes y sus necesidades, y discutan con los modelos tradicionalmente capitalistas y neoliberales (Apple, 1986; Giroux, 2001).

Ante lo mencionado, se plantea una educación liberadora donde se critique el uso del conocimiento como medio de poder y opresión a grupos que posicionan como subordinados; esto junto a una realidad educativa

mediada por evaluaciones estandarizadas y el uso de incentivos basados en resultados que promueven la competitividad sin considerar las realidades socioculturales de los educandos, generando más exclusión y desigualdad (Freire, 1970). Por ello, se afirma que “la liberación, acto del oprimido por el que se desopprime, del reprimido por el que se expresa o realiza, tiene dos momentos de una misma actividad: negación de la negación en el sistema” (Dussel, 2013, p. 84).

En sintonía con lo planteado, se critican aquellas políticas educativas que, en lugar de representar una reforma que transforme esta realidad en los distintos niveles del sistema educativo, continúan reforzando divisiones sociales, beneficiando a grupos privilegiados y colocando a algunos estudiantes en posición de desventaja o marginación por diferentes cuestiones como género, raza, situación socioeconómica, entre otras (McLaren, 2005; Rivadeneira-Peñañiel & Llanos-Erazo, 2021). Por tanto, se propone una educación liberadora, partiendo de entender que “la liberación es la praxis que subvierte el orden fenomenológico y lo perfora hacia una trascendencia metafísica que es la crítica total a lo establecido, fijado, normalizado, cristalizado, muerto” (Dussel, 2013, p. 80). Como consecuencia, se plantea en el presente una propuesta que busca transformar esta realidad de desigualdad evidenciada en la educación superior a la luz de las pedagogías decoloniales, promoviendo una educación liberadora en comunidades indígenas desde un análisis intercultural y de género.

3 PROPUESTA

3.1 Alternativas pedagógicas decoloniales, educación superior y mujeres indígenas

Referimos a las alternativas pedagógicas como posiciones distintas y que discuten con las hegemonías pedagógicas de corte colonial, blancas y androcéntricas. Son pedagogías y prácticas cuestionadoras “que muchas veces se vincularon orgánicamente con propuestas políticas y en otros se desarrollaron en el marco de procesos políticos generales” (Gómez & Adams, 2019, p. 130). No obstante, “estos siempre constituyeron *gérmenes de discursos político-pedagógicos*, tendientes a la educación de acuerdo con su necesaria contribución a los procesos de transformación social” (Gómez & Adams, 2019, p. 130). Se trata de pedagogías alternativas:

En cuanto a la problemática a la que responden, en cuanto a las

finalidades, fundamentos teóricos o metodológicos con los que operan, a los sujetos que las producen y a los que éstas forman, al contexto, condiciones y tramas sociales en que se inscriben, a los componentes pedagógicos y curriculares que se establecen, a los saberes, prácticas y discursos que generan, en cuanto a la circulación y apropiación de los proyectos o imágenes de futuro que construyen, y también, en cuanto a los significados o sentidos atribuidos a lo ‘alternativo’. (Gómez Sollano *et al.*, 2013, p. 61)

Las pedagogías decoloniales son “entendidas como las metodologías producidas en los contextos de lucha, marginalización, resistencia y lo que Adolfo Albán ha llamado “re-existencia” (Walsh, 2013, p. 19). En ese sentido, son “prácticas insurgentes que agrietan la modernidad/colonialidad y hacen posible maneras muy otras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir y vivir-con” (Walsh, 2013, p. 19).

Las pedagogías decoloniales son pedagogías alternativas al proyecto educativo-pedagógico civilizatorio, blanco-mestizo con el que nacen los países latinoamericanos luego de la independencia de la metrópoli. Se alinea con el proyecto político de los pueblos indígenas, con sus demandas de educación y una escuela propia, que les permita más adelante la creación de un modelo educativo y pedagógico pertinente a su cultura y a sus necesidades.

En el Ecuador, la experiencia de educación propia surge en la década de 1940 con las escuelas indígenas clandestinas (experiencia paraestatal) de Cayambe, en la sierra norte del país, fundadas por Dolores Cacuango en el marco de las luchas reivindicatorias de los indígenas por el derecho a la educación. Esta experiencia es pionera de educación intercultural bilingüe, no solo en el país, sino en el continente.

Fue un proyecto alternativo y diferente a la propuesta de educación homogeneizante del Estado-nación ecuatoriano, porque se enseñaba el idioma ancestral, algunos saberes de los indígenas y fue llevada a cabo por las mismas comunidades en un momento histórico en que el Estado buscaba integrar al indígena o al diferente desde una escuela blanco-mestiza. Es decir, el Estado planteaba que los indígenas debían ser educados en normas civiles, castellanizados y debían tener valores occidentales. (González, 2015, p.77)

Se trata de una alternativa a la educación blanca que negaba no solo las lenguas, los saberes y la cultura de los pueblos originarios, se presenta como una propuesta educativa y pedagógica “otra” de corte decolonial porque estas escuelas “configuraron una propuesta educativa que contradecía la lógica moderna-tradicional, y se propuso una educación

basada en la identidad ancestral haciendo evidente la importancia de su saber y su cultura para los más jóvenes” (González, 2015, p.78).

En otras regiones del país se fueron configurando en las décadas siguientes importantes experiencias de educación propia intercultural bilingüe. Así, en 1964 las escuelas radiofónicas popular ERPE; 1972 el SERBISH, sistema radiofónico bicultural Shuar-Achuar en la Amazonía ecuatoriana; en 1974 el SEIC, sistema de escuelas indígenas de Cotopaxi en la sierra centro norte del país; las escuelas de Simiatug en 1993 y otras tantas experiencias de alfabetización en lengua propia, fueron la simiente de la organización de los pueblos indígenas para que a finales de la década de 1980 logren conformar la DINEIB (Dirección Nacional de Educación Intercultural Bilingüe), y en 1993, cuenten con el MOSEIB (modelo del sistema de educación intercultural bilingüe), documento curricular para la educación propia, cuya última actualización se hizo en 2013. Se destaca en estas experiencias las características contrahegemónicas a los modelos educativos asimilacionistas, colonialistas que se emanan desde el Estado central con pretensiones homogeneizantes y civilizatorias (Villagómez & Rivadeneira-Peñañiel, 2023).

Tanto las escuelas propias, como las interculturales bilingües, constituyen alternativas pedagógicas, que al lograr apropiarse (en términos simbólicos y a veces fácticos) de la institución escolar, proponen alternativas educativas en relación con las demandas de los propios sujetos que se educan a las cuales, la educación estatal no puede responder, por su misma vocación fundacional de la creación de la república de carácter civilizatorio a la cual la educación respondía. Como alternativas a lo establecido, interrogan el discurso educativo dominante, ofreciendo una opción educativa diferenciada, en búsqueda de pertinencia y autonomía. (Villagómez, 2016, p. 270)

En los años posteriores, la lucha de los pueblos indígenas por la educación propia intercultural bilingüe escala a otros niveles educativos, como la educación superior (López, 2009).

Si se toma como criterio de clasificación los actores involucrados en la gestación y ejecución de las iniciativas, se puede encontrar en la región propuestas gestadas y gestionadas por los Estados, por las universidades convencionales (tanto públicas como privadas), pero también por los mismos movimientos indígenas. En el medio están aquellas iniciativas fruto de un trabajo colaborativo entre los Estado/universidades convencionales y las organizaciones. (Ávila *et al.*, 2018, p. 40)

Las iniciativas de educación superior para los pueblos indígenas buscan no solo resolver la problemática del acceso, permanencia y culminación de estudios superiores de la población indígena, sino que alienta el desarrollo de propuestas que permitan contar con opciones pertinentes a las demandas de los pueblos y a su propio proyecto histórico, “que se orientan a dar respuesta a los requerimientos particulares de la población indígena en materia de lengua, conocimientos propios, metodología, calendario, entre otros. (Ávila *et al.*, 2018, p. 40).

En el caso del Ecuador, para dar respuesta a las demandas de educación superior para la formación de docentes para la EIB, se crea en 1994, como consecuencia del proyecto político y organizativo de los pueblos indígenas de sierra, centro donde la comunidad de religiosos salesianos había acompañado desde la década de 1970, los proyectos sociales y de educación propios del pueblo indígena Kicwa Panzaleo de la provincia de Cotopaxi. La carrera de educación intercultural bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana, opera desde su creación en 1994 hasta la actualidad, de manera ininterrumpida, constituye, quizás, uno de los proyectos educativos universitarios para los pueblos indígenas más emblemáticos de la región.

La pertinencia del proyecto educativo de la carrera es siempre un desafío, que entra en tensión, entre las necesidades educativas de los sujetos que se educan en relación a su propio proyecto político; los objetivos dirigidos a la formación del profesorado, para que pueda incidir en la esfera social y escolar de las comunidades indígenas donde se encuentran insertos; la inclusión -más allá de lo instrumental- de lenguas, saberes, conocimientos, contenidos, métodos, técnicas, estrategias y recursos propios en los procesos de enseñanza y aprendizaje, con las políticas educativas públicas de educación superior, como las curriculares.

Como proyecto educativo y pedagógico alternativo a la formación convencional de educadores y docentes para la EIB, tiene el desafío permanente de fundamentar su acción desde las demandas y aportes de los propios pueblos; en la práctica de la interculturalidad y de las pedagogías interculturales como alternativas a lo monocultural, monolingüe y homogeneizador. “Hace parte del proyecto educativo de la carrera, el anhelo, construcción y praxis educativas que al interrogar los modelos tradicionales por ser insuficientes o contrarios a los fines de la educación intercultural generen respuestas político-pedagógicas alternativas” (Villagómez, 2019, p.235).

Estas respuestas pedagógicas son “insumisas” (Melgarejo, 2015), y por ello desafían lo establecido. Invitan a retomar lo andado por las pedagogías críticas, populares, propias, comunitarias e interculturales.

3.2 Los desafíos de la feminización de la formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe

En el caso de la carrera de EIB de la UPS, referido en líneas anteriores, es evidente una creciente feminización de su población estudiantil. La estadística, permite constatar una tendencia a la feminización de la formación del profesorado. Así, por ejemplo, el porcentaje de estudiantes mujeres matriculadas en el Centro de Apoyo de Latacunga asciende de 25,64% en 1997 a 71,79% en 2018. (Villagómez, 2019, p. 252)

Esta creciente feminización probablemente se deba al incremento de mujeres indígenas en los niveles previos a la educación superior, pero también la búsqueda de los varones a otras profesiones con mayor prestigio social que aquellas profesiones de cuidado, que por lo general tienen menor remuneración, aspecto al que no habrá que quitarle importancia, pues, al contrario, es necesario incluir en la formación docente de estos sectores de la población la reflexión sobre los feminismos populares.

Nuestros feminismos no reconocen las fronteras coloniales que separan a nuestros pueblos ni a nuestros cuerpos. Identificar el territorio en el que crecemos como colectivas rebeldes, no implica desconocer los muchos esfuerzos por cambiar el mundo que nacen en otros espacios y territorios. Es simplemente sabernos atravesadas por esta geografía en la que pensamos y actuamos, por su historia, por las huellas con que nos encontramos, por las heridas, las esperanzas, los modos de organizarnos y las muchas posibilidades de creación que inventamos. (Korol, 2016, p. 18)

En un trabajo previo de Villagómez et al. (2021) sobre la participación de mujeres indígenas en la carrera de EIB, se recogió el testimonio de un grupo de mujeres que transitaron su vida universitaria y lograron concluir con éxito su formación en esa carrera de la UPS. Entre los rasgos más relevantes de su historia de vida y escolar previa, y la de sus familias, especialmente de las mujeres de las familias indígenas, sobresalen condiciones de pobreza y pobreza extrema, violencia patriarcal, racismo, marginalidad, analfabetismo, precariedad en el sistema educativo al que asisten, baja escolaridad, maternidad temprana y machismo.

Su recorrido por la universidad les obligó a poner en juego estrategias en las que las redes de apoyo de otras mujeres, principalmente sus madres y compañeras de estudio y de distintos actores como los docentes, organizaciones de la sociedad civil y religiosas que operan en esos territorios, les permitieron sortear las dificultades, no solo económicas, sino también académicas y “salir adelante”.

Finalmente, también hablaron de su aporte de la educación a su vida familiar, a su maternidad, a la vida comunitaria y a la educación intercultural bilingüe en las comunidades a las que se pertenecen. Es relevante, por ejemplo, encontrar que su calidad de vida y las de sus hijos, mejoró al poder contar con un trabajo como docente y con nombramiento; que gozan al interior de sus comunidades de un importante capital simbólico, lo que les ha permitido incursionar en roles dentro de la vida comunitaria que tradicionalmente los han ostentado únicamente los varones. Así, como también la posibilidad de marcar cambios significativos en los espacios educativos donde trabajan, al incluir y fortalecer, lenguas, conocimientos y saberes propios en los procesos educativos. Además del avanzar, desde un trabajo escolar y en aula, donde se discute con el fin de desnaturalizar las múltiples desigualdades de las cuales las mujeres, principalmente racializadas son víctimas.

[...] no es un problema de que las mujeres sigamos estudiando, aunque con hijos. No, no es un problema. Más nosotros, con más responsabilidad, con valor, tenemos que seguir luchando para prepararnos [...] No porque somos mujeres vamos a quedarnos en la casa cuidando los hijos y los animales. Yo digo es muy importante prepararnos. Es muy importante, en parte, diría, para no ser manipulados por los mestizos, digamos así, discriminados. Porque más antes que dizque decían que para ingresar a una oficina hay que sacarse el sombrero, hay que hacer venias y así (NP, 2017). (Iza et al., 2019, p. 40)

Es indiscutible el inmenso potencial que tiene la educación y el aporte de las pedagogías críticas en la transformación de las vidas. Una formación docente direccionada para los pueblos indígenas, donde las mujeres que se forman como maestras para la EIB, hacen parte de quienes por la misma estructura patriarcal han sido históricamente guardianas de la cultura, la lengua y los valores propios de su comunidad y se han encargado de transmitirlos a sus hijos; puedan ser ahora constructoras de procesos educativos que interpelen los modelos tradicionales, racistas y sexistas e incluyan en su trabajo cotidiano los conocimientos y saberes propios de su

cultura y propicien una participación más equitativa de las mujeres en los espacios escolares y comunitarios donde puedan incidir como educadoras y pedagogas

4 REFLEXIONES

Pese a que a nivel nacional se han promovido esfuerzos en busca de mejorar aspectos como la infraestructura o los recursos en los servicios educativos, la falta de inversión y propuestas efectivas y coherentes con el contexto ecuatoriano son preocupaciones constantes para un sistema educativo donde se perpetúan los objetivos neoliberales, la desigualdad e inequidad en el acceso a una educación liberadora y de calidad. En consecuencia, la necesidad de alternativas pedagógicas en todos los niveles de educación se torna imperante para dar respuesta a los diversos contextos.

De ese modo, la propuesta presentada, parte de las pedagogías decoloniales para dar una alternativa al sistema educativo homogeneizador en la educación superior ecuatoriana donde se ha profundizado las inequidades y divisiones socioculturales con afectación a las comunidades indígenas. A la par, desde los feminismos populares, se plantea una formación docente donde el rol de las mujeres indígenas se vuelve el foco de atención para vivenciar una educación liberadora caracterizada por la revitalización de saberes y prácticas educativas propias de las comunidades y que desafía los fines hegemónicos que dejan de lado la diversidad de los contextos ecuatorianos.

REFERENCIAS

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Editorial Akal.
- Ávila, D., Granda, S., & Villagómez, M. (2018). Pueblos indígenas y educación superior en América Latina: estado de arte. *Revista de Ciencias de la Educación Americana*, (41), 37-58.
- Dussel, E. (2013). *Filosofía de la Liberación*. Editorial Docencia.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía do oprimido*. Editorial Paz e Terra.
- Giroux, H. (2001). *Teoría y resistencia en educación: una pedagogía para la oposición*. Bergin & Garvey.
- Gómez, M., & Adams, T. (2019). Hegemonía y alternativas pedagógicas.

Los nudos ciegos de la teoría. *Educação Unisinos*, 23(1), 124-140. <https://doi.org/10.4013/edu.2019.231.08>

Gómez Sollano, M., Hamui, L., & Corenstein, M. (2013). Huellas, recortes y nociones ordenadoras. En M. Gómez Sollano & M. Corenstein (Eds.), *Reconfiguración de lo educativo en América Latina* (pp. 33-65). UNAM.

González, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista colombiana de educación*, (69), 75-95.

INEVAL. (2023). *Informe Nacional Ser Estudiante-Subnivel Básica Elemental. Año lectivo 2022-2023*. INEVAL.

Iza, A., Ávila, D., Villagómez, M., Granda, S., & Guamán, J. (2019). *Las mujeres indígenas podemos salir adelante: Retratos y relatos de mujeres indígenas universitarias*. Editorial Abya-Yala.

Korol, C. (2016). *Feminismos populares: Las brujas necesarias en los tiempos de cólera*. Editorial Nueva sociedad.

López, L. E., Moya, R., & Hamel, R. E. (2009). *Pueblos indígenas y educación superior en América Latina y el Caribe*. FUNPROEIB Andes y Plural Editores.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Editorial Siglo XXI.

Melgarejo, P. (2015). *Pedagogías insumisas. Movimientos políticopedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Juan Pablos Editor, SA.

Pulido Chaves, O. (2021). *Hegemonía, cultura y educación. Introducción a las Estructuras Culturales Disipativas*. CLACSO.

Rivadeneira-Peñañel, J., & Llanos-Erazo, D. (2021). Exclusión por Estereotipos de Género en la Interacción Social Infantil. *Cadernos de Género e Diversidade*, 7(1), 179-198. <https://doi.org/10.9771/cgd.v7i1.43867>

Unda-Lara, R., Llanos-Erazo, D., Bustillos-Caranqui, J., Guananga, D., & Rivadeneira-Peñañel, J. (2024). Ciclo progresista e inclusión en la educación superior en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 22(2), 1-24. <https://doi.org/10.11600/rllcsnj.22.2.5928>

Villagómez, M. S. (2019). Desafíos de la formación de profesorado para la educación intercultural bilingüe. En F. Garcés & R. Bravo (Eds.), *Interculturalidad. Problemáticas y perspectivas diversas* (pp. 217-240). Editorial Abya-Yala.

Villagómez, M. (2016). *Práctica de la interculturalidad, descolonización y formación docente: El Programa Académico Cotopaxi del Ecuador*. [Tesis doctoral, Universidade Federal de Minas Gerais].

Villagómez, M. S. (2019). Profesoras indígenas: aportes de la educación superior intercultural bilingüe a la formación docente. En E. Fabara Garzón, M. S. Villagómez Rodríguez, L. Hidalgo López, & M. Robalino Campos (Eds.), *Políticas públicas, autonomía y participación docente en contextos de transformación y cambio* (pp. 247-279). Editorial Abya-Yala.

Villagómez, M., & Rivadeneira-Peñafiel, J. (2023). El compromiso ético de la investigación de la propia práctica en la formación de profesionales indígenas en la carrera de Educación Intercultural Bilingüe de la Universidad Politécnica Salesiana. *Horizontes*, 41(1), 1-16. <https://doi.org/10.24933/horizontes.v41i1.1692>

Villagómez, M., Salinas, G., Granda, S., Czarny, G., & Navia, C. (2021). *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas*. Editorial Abya-Yala.

Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Editorial Abya-Yala.

Capítulo 3

COMUNIDAD LATINOAMERICANA GLOBAL EN EDUCACIÓN: DESDE, CON, PARA EL SUR Y EL MUNDO

ALEX SÁNCHEZ

Pontificia Universidad Católica del Perú

aosanchezh@pucp.edu.pe

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.55-67

Resumen: El objetivo del capítulo es fomentar la creación y consolidación de una comunidad educativa latinoamericana global que trascienda las fronteras nacionales, con cuatro focos propuestos (Desde el Sur, Con el Sur, Para el Sur y El mundo), los cuales orientan el cómo hacer educación y abren campo al trabajo colaborativo, vinculante y autónomo en la región con el fin de trascender. En este sentido, planteamos propuestas viables, que permiten abrir las puertas de cada país de la región para el pensamiento tanto de académicos, especialistas, docentes y escolares, con el fin de reflexionar, cuestionar y proponer soluciones a problemas coyunturales, así como los actuales.

Palabras claves: Comunidad. Región. Educación. Trascender.

INTRODUCCIÓN

El Sur, en este caso Latinoamérica, resulta de la mezcla de lo autóctono y lo foráneo (producto de la colonización), aunque lo externo ha tenido mucha preponderancia en el desarrollo de cada país en esta zona del hemisferio. Esta mixtura, nacida de la invasión con alto índice de violencia, ha marcado a los países a nivel de su cultura, pensamiento, hábitos, valores, organizaciones, formas de vida, y más, generando secuelas profundas (estructurales), de las cuales muchos países no han podido desprenderse. Esto se puede visualizar en sus problemas y oportunidades, y de manera más tangible, en su situación educativa, económica, social, política y cultural.

El texto propone cómo sería posible construir el pensamiento desde el Sur. Aunque esto se intenta, los rezagos propios de países colonizados

hacen que se termine valorando lo externo y poco se hace por lo propio. Por ejemplo, los teóricos que se revisan, las investigaciones admiradas y los pensamientos que se replican son del Norte, y existe una tendencia en la formación para que estos sean revisados, estudiados e incorporados en los trabajos académicos. Nadie duda de los aportes científicos del Norte, pero se apela poco a considerar lo producido en el Sur. Ello se evidencia, por ejemplo, cuando se evalúan las fuentes utilizadas en el campo educativo (tesis, artículos, etc.), cuántas son propias de su contexto o región.

En el caso de la educación, otra muestra de la influencia externa son las pruebas internacionales planteadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD), así como el Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional. Estas instituciones supranacionales tienen una fuerte incidencia estandarizada, que orienta la formación de una manera parcial y escasamente integral. Esto se puede visualizar en las aulas, donde el docente atomiza el currículo a ciertas áreas de aprendizaje y a un sistema de evaluación-entrenamiento, desligándose de lo integral, el contexto y el desarrollo de un pensamiento profundo.

A partir de estos ejemplos, es necesario repensar lo que se puede hacer desde el Sur en el campo educativo, así como en otras áreas. Por ello, se plantea este capítulo reflexivo crítico, que recoge experiencias y expone qué se puede hacer y cómo se puede construir la Comunidad Latinoamericana Global de Educación, reconociendo que existen otras voces desde el siglo pasado que intentan hacerlo.

FUNDAMENTACIÓN

Los cuatro focos de la Comunidad Latinoamericana Global

Para comprender las posibilidades del Sur-Sur (Rodríguez *et al.*, 2021), es necesario verlo desde cuatro focos o puntos de partida que nos llevan a cuestionar cómo nos vemos y qué podemos hacer para orientar nuestro rol en un mundo norglobalizado, que cada vez más merma las posibilidades oriundas sobre las foráneas.

En este sentido, el Sur ha dado origen a diferentes sociedades que respondieron a sus propias realidades y contextos, y generaron un desarrollo local y hasta regional. Estas sociedades crearon conocimiento que fue transmitido y considerado por las poblaciones siguientes. Un ejemplo son los wari en el Sur andino y los mayas en Centroamérica, que,

tras su desaparición, dieron origen a otras sociedades que aprendieron de ellos y mejoraron lo realizado. Aunque podríamos mencionar muchas más, lo relevante es que generaron conocimientos en diversas ciencias, los cuales sobreviven en las construcciones, alimentación, organización territorial, danzas, modos de vida y tradiciones.

El Sur ha sido capaz de crear su propio conocimiento destacando lo endógeno, aunque muchas sociedades aprovecharon el legado de sus antecesores para generar nuevo conocimiento, lo que se refleja en el arte con la mezcla de estilos. Este aprendizaje continuo y situado fue símbolo de desarrollo e identificación en esta región, ya que aprendieron unos de otros y respondieron a su contexto, valorando lo que producían.

Sin embargo, este proceso se interrumpió con la invasión externa (a partir de 1492) por países autodenominados avanzados y civilizados, que impusieron religión, idioma y ciencia, e intentaron eliminar lo producido localmente, pues consideraron lo foráneo como absoluto y necesario para vivir bien (al respecto, se pueden revisar las dinámicas económicas de las colonias para que la población indígena consuma lo importado). Muchas sociedades caribeñas fueron eliminadas durante este proceso de invasión, bendecido por la Iglesia y respaldado por las coronas, que destruyeron lo encontrado y generaron un genocidio masivo, inculcando en la población un sentimiento de culpa por no creer y pensar como los invasores.

A pesar de este legado cultural, plasmado en la economía, ciencia, artes, política y en la vida misma de las personas (creencias, mitos, percepciones), el Sur continuó construyendo desde sus propias realidades, aunque con menos avance que antes. Cada país del Sur tiene evidencia de contar con pensadores, científicos y trabajadores que crean a partir de su contexto y pueden postular principios para las diferentes ciencias.

A inicios del presente siglo XXI, se acuñó el término Sur global, entendido como una sociedad global emergente a nivel político y decolonial, que busca un rol más activo en las decisiones políticas, económicas y educativas, así como la tan ansiada modernización desde modelos alternativos y las particularidades del Sur (Rodríguez *et al.*, 2021; Vargas-Alzate, 2019). Esta sociedad también lucha por la independencia y libertad decolonial, así como contra las asimetrías y desigualdades en la producción del conocimiento (Abbondanzieri, 2024; Echevarría-King, 2023; Hirst *et al.*, 2024; Fernández *et al.*, 2014; Bringel, 2010).

En este contexto, se plantea la Comunidad Latinoamericana Global en Educación (CLGE) como una cooperación entre académicos

vinculados por factores geográficos, históricos, identitarios y epistémicos, junto con lo político, económico y cultural (Darnal, 2023; Abbondanzieri, 2024; Fernández *et al.*, 2014). Esta comunidad reconoce sus problemáticas comunes (pobreza, marginalidad, desigualdad, desempleo, violencia, fragmentación, etc.), así como sus fortalezas a nivel de país y región, actuando como un bloque compacto, abierto, flexible y bien organizado (Ensignia, 2008; Hirst *et al.*, 2024; Dubé, 2022).

La CLGE desarrolla capacidades de colaboración equitativa, solidaridad, aprendizaje e intercambio mutuo entre académicos, investigadores y pares latinoamericanos (Cairo y Bringle, 2010; Echevarría-King, 2023) y de otros contextos. Esta construcción cultural cuenta con un conjunto de creencias y códigos comunes que permiten cierta identificación, clave para la concreción de objetivos o metas comunes. Así, se aleja de acciones de dominación, de manos de obra para estudios y verticalismo entre sus pares (Perrota y Alonso, 2021).

Entonces, asumimos que esta CLGE busca el trabajo en conjunto, aprendiendo entre todos y buscando salidas a los problemas educativos desde una mirada de comunidad (regional), sin dejar de recoger lo que se hace fuera de su entorno. Esto supera a las usuales redes, las cuales conectan, pero en muchos casos no avanzan con metas globales, porque el sentido de pertenencia es por tareas y no por proyectos que alienten la producción, el diálogo y el valor de las diferentes voces para aportar, en bien de todos, a la educación.

De acuerdo con lo planteado, describimos los focos de esta comunidad (CLGE): Desde el Sur, Con el Sur, Para el Sur y El mundo.

Desde el Sur

Plantea reconocer y valorar las perspectivas y experiencias vividas desde el Sur global (como América Latina) y reafirmar la capacidad de construir algo propio para nosotros y con nosotros, recogiendo las realidades y necesidades a través del diálogo, investigaciones y reflexiones sobre cómo afrontar y hacer educación. Esto conlleva no solo mirar hacia el Norte (países desarrollados), sino que busca aprender desde nuestros propios contextos y realidades de América Latina.

Este enfoque implica un esfuerzo de investigadores, especialistas, comunidades y agentes relacionados con la educación para plantear iniciativas o propuestas que respondan a su contexto, aprovechando la

diversidad cultural y social de su comunidad o región. En este proceso de construcción, se consulta y se hace partícipes a todos, reconociendo las voces y perspectivas propias para plantear algo que responda a la realidad. Así, se da voz a los marginados o menos favorecidos, que usualmente no tienen presencia en las discusiones o propuestas locales, regionales ni nacionales. Un ejemplo es la propuesta de modelos educativos necesarios y propios, evitando imposiciones que generen frustración. Sin embargo, revisando documentos nacionales como los diseños curriculares, se observa que se cuenta con pocas investigaciones nacionales. Esto lleva a repensar cuánto validamos la producción desde el Sur.

Con el Sur

Con el Sur implica hacer educación considerando las creencias, problemáticas, anhelos, geografía, historia, conocimientos y valores del Sur, fundamentándola en sus contextos y realidades. Esta perspectiva permite construir algo propio y relacionarse con otros países para hacer sinergias y dialogar en busca de soluciones comunes, con un sentido integrador, colaborador y retador. La educación Con el Sur se centra en un enfoque colaborativo e inclusivo, donde participan todos los que integran el Sur: individuos, comunidades y países, atendiendo problemas estructurales y coyunturales comunes. Esto posibilita investigaciones conjuntas, valorando experiencias y generando espacios de discusión propositivos, permitiendo intercambio, cooperación, reflexión y sinergias para trabajar todos juntos. Un aspecto clave es ser capaces de “abrir las puertas” y exponer la situación real, más allá de los informes supranacionales como los de la Unesco o el Banco Mundial, para discutir, construir propuestas y definir políticas transnacionales sobre temas y desafíos comunes, como en el caso de las brechas educativas: mejorar la infraestructura educativa, garantizar un acceso equitativo a la educación y a la tecnología, superar las desigualdades sociales y competencias mínimas, entre otras.

Para el Sur

Para el Sur implica que lo producido a nivel académico (investigaciones, innovaciones, experiencias, reflexiones) sea útil para los estudiantes, profesores, gestores, especialistas y académicos del Sur. Aunque se sigue produciendo conocimiento en universidades e institutos

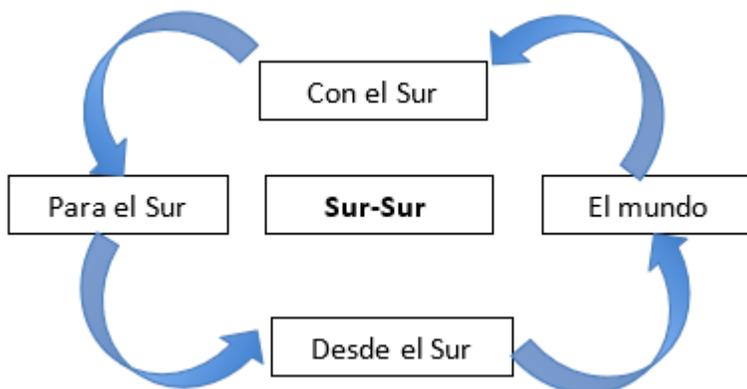
especializados sobre educación, los documentos orientadores nacionales, como los diseños curriculares o programas educativos, no incluyen la producción académica del propio país. En cambio, prevalece la producción foránea. No se trata de descartar o restar valor a la producción externa, pero es importante considerar la producción nacional y regional, procurando que sea de alto nivel académico. La producción académica debe atender problemas locales y nacionales, vinculándolos con otros estudios de la región para encontrar puntos de encuentro. Este ejercicio puede plantearse desde sistematizaciones que vinculen lo regional para que sea de utilidad para la misma región. Sin embargo, la producción en masa motivada por *rankings* a menudo trae productos interesantes, pero no necesariamente funcionales para el contexto en el que se produce. Por lo tanto, entender el Para el Sur significa hacer educación para nosotros y para compartir con el otro, respondiendo a las necesidades y anhelos del Sur, y contribuyendo al desarrollo integral de los estudiantes, basado en la equidad, justicia social y desarrollo sostenible.

El mundo

El Sur, visto como una comunidad global que interactúa de manera dinámica e integradora con metas claras, no está aislado del resto del mundo. Se integra con sus aportes al mundo global y actúa abiertamente: recibiendo y aprendiendo, brindando y enseñando, valorando y cuestionando, sumando para que sus aportes sean útiles para todos. Para ello, deben derribarse las barreras impuestas por la mercantilización de la producción académica: idioma, indización, costos de publicación en revistas, formación de autores (investigadores) y las voces únicas de los organismos supranacionales con sus informes alentadores pero restrictivos. El Sur, entendido como una comunidad global, debe seguir articulándose para tener una presencia académica internacional, investigando, dialogando y encontrando nuevas rutas en igualdad de condiciones, sin asumir que lo logrado por el Sur es de menor calidad y tampoco que es lo único. Debe seguir produciendo desde sus epistemologías, experiencias y reflexiones de manera meticulosa y exigente, evitando la endogamia radical que resta posibilidades de abrirse a sus pares de la región y del mundo.

Finalmente, el Sur-Sur y el mundo no son entes separados, sino uno solo que se necesitan mutuamente para buscar salidas conjuntas. Esta Comunidad Global Sur se articula Con, Para, Desde el Sur y El mundo.

Figura 1. Los cuatro focos Sur-Sur



Capacidades de la Comunidad Latinoamericana Global en Educación

Los cuatro focos de la CLGE promueven capacidades como la autonomía, colaboración, compromiso y trascendencia. Estas capacidades eliminan la dependencia externa para hacer educación, exigiendo propuestas sustentadas y contextuales de sus ciudadanos. La autonomía se relaciona Desde el Sur, la colaboración Con el Sur, el compromiso Para el Sur y la trascendencia con El mundo.

Ante lo planteado, estos focos promueven las siguientes capacidades: autonomía, colaboración, compromiso y trascendencia. Estas capacidades pretenden eliminar la dependencia externa en la educación, exigiendo a los ciudadanos plantear propuestas sustentadas y contextuales, asumiendo un compromiso por el cambio o mejora. La autonomía se relaciona con el enfoque Desde el Sur, ya que valora la capacidad de generar iniciativas propias basadas en las realidades y necesidades locales.

La capacidad de colaboración busca articular a todos los interesados en mejorar y cambiar la educación en la región, poniendo en discusión lo existente, planteando posturas disruptivas y creando sinergias. Por ello, se vincula con el enfoque Con el Sur.

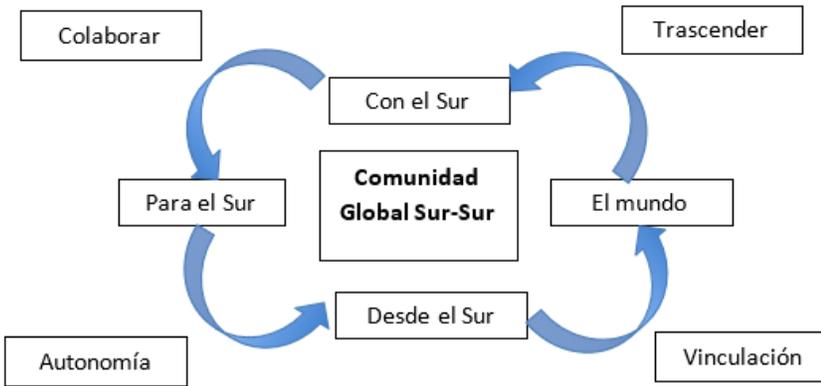
La capacidad de compromiso, de naturaleza más actitudinal, busca que todos los interesados en la educación la consideren como una oportunidad para trabajar juntos con metas claras y soluciones posibles. Esto se asocia con el enfoque Para el Sur.

Finalmente, la capacidad de trascendencia pretende influir de

manera profunda y duradera en la educación, construyendo propuestas funcionales y viables en los contextos de la región, pero considerando también su aporte más allá de las fronteras del Sur. Es decir, se orienta hacia el enfoque de El mundo.

A continuación, plasmamos en la figura 2 los cuatro focos y sus capacidades, las cuales hacen sinergias para fortalecer la Comunidad Global Sur-Sur.

Figura 2. Las capacidades vinculadas con los focos Sur-Sur



A partir de lo planteado, se postula lo “trasendógeno” como un fenómeno que, aunque se origina dentro de un sistema (Sur o Comunidad Global Sur), logra un impacto profundo y duradero que trasciende su origen. Un ejemplo de esto es Paulo Freire en Brasil, Antonio Encinas en Perú y Simón Rodríguez en Venezuela. Ellos construyeron ideas que sirvieron a sus respectivos contextos, pero que trascendieron fronteras, y fueron consideradas en los debates educativos y orientar ciertas políticas educativas.

Es importante señalar que los aportes de algunos de los mencionados son reconocidos en el mundo del Norte, por lo que son estudiados y considerados en debates académicos.

Lo trasendógeno nos orienta a construir desde nuestro contexto, valorando las prácticas, pensamientos, experiencias y conocimientos dentro de una comunidad educativa, localidad, región o país, y pretende trascender a otros contextos, teniendo un impacto positivo, significativo y duradero más allá de su lugar de origen.

Finalmente, estos focos y sus capacidades pueden lograrse si se crean las condiciones adecuadas. Es esencial fortalecer la formación inicial y

continua de docentes, directivos y especialistas, y generar espacios virtuales y presenciales para que los interesados puedan interactuar, eliminando así las fronteras geográficas en favor de una relación **más** cercana. Se asume que la educación del Sur-Sur sería más sólida, porque atiende los problemas contextuales de manera regional y tiene la posibilidad de generar pensamiento colaborativo y vinculado con sus pares, superando la dependencia colonial que solo restringe y desarticula a la comunidad en busca de un bien común regional.

PROPUESTAS DE LA COMUNIDAD LATINOAMERICANA GLOBAL EN EDUCACIÓN

La Comunidad Latinoamericana Global en Educación promueve su desarrollo y consolidación como una red de cooperación entre académicos, investigadores, estudiantes, instituciones y comunidades educativas. Las propuestas buscan fomentar la colaboración equitativa, el aprendizaje mutuo y el intercambio de experiencias y conocimientos. Las cuatro propuestas son: comunidad, espacios dialógicos, investigación colectiva e innovadora y movilidad educativa.

- 1. Comunidad.** Es esencial establecer redes de conexión que permitan la interacción entre pares nacionales e internacionales y promuevan acciones conjuntas para el aprendizaje, la investigación y el desarrollo, convirtiéndonos en una verdadera comunidad. En primer lugar, esto implica crear espacios para compartir, dialogar, discutir y reflexionar sobre temas comunes o nuevos, con el objetivo de encontrar nuevas respuestas a cuestiones antiguas. En segundo lugar, es crucial fortalecer las investigaciones regionales con la participación de investigadores de diversas especialidades, recolectando evidencia sobre problemas estructurales de la región. Es importante incluir a estudiantes de pregrado o posgrado en estos equipos, asegurando que las investigaciones sean funcionales al contexto en que se realizan. Por último, se debe promover un desarrollo sostenible que garantice una buena calidad de vida para las comunidades, con la educación desempeñando un papel clave.

Por lo tanto, la educación orienta el cuidado de las personas, acompaña su proceso de aprendizaje, asegura el fortalecimiento de capacidades y valora a la persona desde el nacimiento hasta el

final de sus días, subrayando la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida. Así, más que establecer redes, se deben formar comunidades de investigadores, académicos, profesionales y trabajadores vinculados a diferentes áreas, con especial énfasis en la educación. También se debe promover la participación de escolares, integrándolos en comunidades latinoamericanas.

2. **Espacios dialógicos.** Es fundamental incorporar el diálogo en las exposiciones, discusiones sobre ideas y preguntas de las ponencias y en la construcción de pensamiento a partir de conferencias magistrales. El diálogo debe ser el centro del encuentro entre personas de distintos contextos, permitiendo que compartan ideas, saberes y conocimientos, construyan conjuntamente, problematicen, valoren y comparen. Estos espacios dialógicos resaltan la importancia de la participación activa para construir en conjunto, plantear propuestas y tomar decisiones. Por ejemplo, se pueden crear comunidades de docentes de escuelas de diferentes países para dialogar sobre problemáticas comunes como la violencia, el clima y la enseñanza, etc., con el fin de fomentar el aprendizaje y la reflexión colectiva.
3. **Investigación colectiva e innovadora.** El desarrollo de investigaciones es fundamental para el progreso de la sociedad y, especialmente, para la educación. En este sentido, es crucial continuar estimulando y fortaleciendo la investigación formativa y colectiva, donde participen tanto investigadores expertos como investigadores en formación. Esta sinergia permite mantener a los investigadores a largo plazo y fomenta el aprendizaje colaborativo, en el que se comparten conocimientos y se benefician de los aportes de los demás.

Es esencial que las investigaciones incluyan a investigadores nacionales e internacionales, con el objetivo de abordar problemas comunes de manera funcional. Un aspecto importante de esta propuesta es asegurarse de que los resultados sean accesibles para el público que realmente los necesita, no solo para otros investigadores. Por ejemplo, los artículos académicos sobre violencia escolar deben adaptarse a formatos comprensibles para que los docentes y especialistas de las escuelas puedan utilizarlos.

Otro punto clave es la difusión de los resultados, pero de una manera que permita entregarlos a las comunidades participantes. Esto les permitirá visualizar los hallazgos y considerar alternativas de solución (innovaciones) que puedan aplicarse bajo la orientación de la academia. Este ejercicio debe ser una obligación de los investigadores para evitar la extracción de información sin beneficio para la comunidad, ya que la academia tiende a utilizar a los docentes, escuelas y estudiantes para recolectar datos sin devolver los resultados.

4. **Movilidad educativa.** Es necesario incidir en la movilidad de especialistas en educación, como investigadores, docentes, gestores, formadores y estudiantes en formación. Esta movilidad, concebida como un espacio de cercanía, reconocimiento, valoración, tolerancia y empatía, permite a los participantes comprender la situación educativa en otros contextos y cómo abordarla. Exponer a los especialistas a diferentes entornos les ayuda a cuestionar su propio contexto y pensar en prospectiva. La movilidad puede incluir eventos académicos para compartir experiencias y estancias o pasantías para una inmersión directa en diversos espacios educativos.
5. **Currículo latinoamericano.** La construcción de un currículo latinoamericano fortalece la identidad regional, valora las experiencias y diseña sesiones que vinculen las realidades y aspiraciones. Esto llevaría a reflexionar sobre cuestiones comunes, como la diversidad cultural, los derechos humanos, la sostenibilidad y problemáticas como la migración, la pobreza, la corrupción y la violencia. Este currículo fomenta que los docentes piensen a nivel regional y colaboren en proyectos educativos que movilicen, discutan y propongan soluciones, incentivando a los estudiantes a reflexionar en ese mismo nivel.
6. **Sinergia universidad y escuela.** Es crucial que las universidades trabajen de la mano con las escuelas, ya que las escuelas son instituciones donde se realizan muchas prácticas. La universidad puede sostener, orientar y acompañar a las escuelas para lograr sus metas, utilizando su dominio teórico e investigativo para obtener mejores resultados. Esta sinergia no implica enseñar sino colaborar con un mismo fin: la educación de los escolares.

Considerando la dinámica de las universidades y sus conexiones internacionales, pueden facilitar espacios de diálogo con docentes de escuelas extranjeras, orientando y facilitando nuevas dinámicas pedagógicas.

Es importante resaltar que algunas de estas propuestas ya se están implementando. Sería beneficioso difundirlas para que otros conozcan su potencial y valor, fomentando la participación de docentes y estudiantes en una comunidad latinoamericana de intercambio, aprendizaje y reflexión, contribuyendo al desarrollo sostenible de la región.

REFLEXIONES

La Comunidad Latinoamericana Global en Educación (CLGE) ofrece la posibilidad de repensar la vinculación entre los países de la región, permitiendo un trabajo conjunto. Aunque existen avances, como el Parlamento Andino, Mercosur, etc. Esta comunidad demanda un paso de las redes a una sinergia de encuentro, colaboración, vinculación, autonomía y trascendencia.

Los focos Desde, Con y Para el Sur y El mundo permiten valorar y repensar las acciones de Latinoamérica y cómo estas pueden beneficiar a nivel global. En este contexto, es fundamental propender hacia lo trasendógeno, que implica generar pensamiento con las diversas voces de la región.

La CLGE puede ser viable con la apertura de las personas que viven el día a día en esta parte del mundo. A pesar de las muchas carencias y brechas (cognitiva, digital, etc.), es posible reflexionar con el apoyo y la conexión de pares de diferentes países de la región. La educación a la que se aspira sería regional, enfocada en aprender a convivir y resolver los problemas estructurales, muchos de los cuales son producto de la colonialidad y que las repúblicas no han podido resolver. Sin embargo, en el presente siglo existen muchas fuerzas que aspiran a abordar estos problemas.

REFERENCIAS

Abbondanzieri, C. (2024). Acerca de los actores del sur global: trayectorias, continuidades y futuros. *Foro Internacional (FI)*, LXIV(2), 335-369. DOI: 10.24201/fi.v64i2.3047

Cairo, H., y Bringel, B. (2010). Articulaciones del Sur Global: afinidad cultural, internacionalismo solidario e Iberoamérica en la globalización contrahegemónica. *Geopolítica(s)*, 1(1), 41-63. <https://core.ac.uk/download/pdf/38816015.pdf>

Darnal, A. (2023, octubre 20). ¿Qué es el «Sur Global»? <https://legrandcontinent.eu/es/2023/10/20/que-es-el-sur-global/>

Dubé, S. (2022). Billetes, balas, bytes y bienestar: el poder estructural en el sistema internacional contemporáneo y la marginación del Sur Global. *Oasis*, (35), 31-52. <https://doi.org/10.18601/16577558.n35.03>

Echevarría-King, L. (2023). Diplomacia científica en el Sur Global y países emergentes. [PPT]. https://www.iai.int/administrador/assets/images/ckfinder/files/Presentaciones%20PILLAR%201%20SCD/Luisa%20F_%20Echeverr%C3%ADa-King-Diplomacia%20cient%C3%ADfica%20en%20el%20Sur%20Global%20y%20pa%C3%ADses%20emergentes.pdf.pdf

Ensignia, J. (2008). *Globalización e Integración Regional: los desafíos para el progresismo latinoamericano y chileno*. Friedrich Ebert Stiftung. <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/chile/05452.pdf>

Fernandez, V., Lauxmann, C., y Trevignami, M. (2014). Emergencia del Sur Global. Perspectivas para el desarrollo de la periferia latinoamericana. *Economía e Sociedade, Campinas*, 23(3, 52), 611-643. <https://www.scielo.br/j/ecos/a/D8hBkN8BkWDDxBqMXXfxvMf/?format=pdf>

Hirst, M., Russell, R., Sanjuan, A., y Tokatlian, J. (2024). América Latina y el Sur Global en tiempos sin hegemonías. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, (136), 133-156. DOI: doi.org/10.24241/rcai.2024.136.1.133

Perrotta, D. y Alonso, M. (2021). Dinámicas de colaboración internacional en relaciones internacionales en el Mercosur: agendas de investigación y estrategias de movilización de conocimiento. *Oasis*, (33), 125-152. <https://doi.org/10.18601/16577558.n33.08>

Rodríguez, L., Delgado, J., y Luna Beltrán, L. (2021). Introducción al dossier temático: el Sur Global y la construcción de un nuevo Sistema Internacional. *Oasis*, (34), 3-10. <https://revistas.uexternado.edu.co/index.php/oasis/article/view/7161/10470>

Vargas-Alzate, L. F. (2019). La Alianza del Pacífico como elemento catalizador para la cooperación: una revisión desde la óptica del Sur Global. *Oasis*, (29), 75-196. <https://doi.org/10.18601/16577558.n29.09>

Capítulo 4

LA RECUPERACIÓN DE LA(S) LENGUA(S) DE LA CIENCIA COMO ALTERNATIVA A LA HEGEMONÍA LINGÜÍSTICA DEL INGLÉS DESDE UNA PERSPECTIVA REGIONAL

MAGALÍ E. NAZZARRO

Universidad Juan Agustín Maza, Mendoza, Argentina
magali.e.nazzarro@gmail.com mnazzarro@umaza.edu.ar

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.69-82

Resumen: Este trabajo analiza el impacto de la globalización en la educación superior y la producción científica. Los rankings internacionales de universidades ubican a instituciones anglófonas en puestos destacados y motivan un centralismo del inglés como lengua de acceso y de permanencia a la comunidad académico-científica global sustentado por una ideología lingüística que naturaliza su estatus. Se examinan las consecuencias lingüísticas y extralingüísticas de tal dominio, como la minorización de lenguas vernáculas, la reducción de la diversidad epistemológica y monopolización de un modelo de universidad desvinculado del contexto. Finalmente, se recuperan algunas estrategias para desafiar esta dinámica centro-periferia promoviendo la sensibilización del fenómeno y la creación de redes de comunicación y evaluación alternativas.

Palabras clave: Glotopolítica. Hegemonía. Globalización. Lenguas vernáculas. Ideología lingüística.

INTRODUCCIÓN

El fenómeno de la globalización constituye un proceso complejo con diferentes aristas de análisis y múltiples definiciones. Sin embargo, *grosso modo* puede caracterizarse como una etapa del desarrollo del capitalismo en el cual los procesos económicos, las interacciones sociales, la dimensión política, cultural y las relaciones interpersonales trascienden las fronteras nacionales marcadas por la velocidad dado el surgimiento

de las TIC (Ordorika Sacristán, 2006). A partir del rasgo neoliberal la globalización “ha extremado el sentido del consumo y ha mutado valores sociales por los del mercado” (Bolaña, 2006, p. 198). En este contexto, la educación superior y la producción de conocimiento científico no han permanecido al margen dado que implica también una globalización de la cultura, de los valores y de los procesos educativos (Díaz Barriga, 1998). Como consecuencia de esto la lógica de la eficiencia, la calidad y la necesidad de la evaluación y de la acreditación se han instalado en la agenda educativa.

A partir de estos criterios, las instituciones de educación superior han sido posicionadas dentro de un esquema centro-periferia de la producción y la calidad científico-académica. Lejos de ser una clasificación inocente y objetiva, la atribución de un determinado puntaje y la definición de un ranking de prestigio, revelan un entramado mucho más complejo. En este sentido Bourdieu (2002), señala que el campo del conocimiento científico constituye un campo donde los diferentes agentes libran batalla por predominar e imponer sus propias reglas de juego al resto de los participantes. En ese campo de juego la acumulación de diferentes capitales, entre ellos el simbólico, ubica a cada institución en una determinada posición dentro del campo. Esto se materializa en el surgimiento de los rankings mundiales de universidades basados, entre otros criterios, en las publicaciones científicas y las citaciones de esas publicaciones (Alarcón Ortiz et al., 2021; Albornoz & Osorio, 2017). Más allá de los diferentes criterios empleados por cada ranking, buena parte de ellos coinciden en ubicar las instituciones más prestigiosas en países anglófonos y enfatizan el estatus de dicha lengua como *lingua franca científica*.

En este contexto, las universidades ubicadas en la denominada periferia y cuyos académicos producen y circulan conocimiento científico en lenguas vernáculas, deben fomentar la reflexión sobre su propia posición en esta configuración y analizar los criterios y mecanismos utilizados en ella para generar alternativas que evadan la dinámica centro-periferia y cuestionen fuertemente el monopolio del inglés como lengua de acceso y permanencia a la comunidad académico-científica global. Para contribuir con esta finalidad, este trabajo se propone como objetivos en primer lugar revisar la génesis de ese proceso de entronización del inglés así como las condiciones que motivan la ideología del inglés; en segundo lugar, enunciar las consecuencias lingüísticas y epistemológicas del monopolio del inglés en detrimento de las lenguas vernáculas. Finalmente, se recuperan una serie de estrategias para evitar la reproducción del esquema centro-periferia

en el nivel académico-científico a través de la lengua.

FUNDAMENTACIÓN

A. Los rankings de las universidades, una jerarquización geográfica, económica y lingüística

Tal como fue enunciado en la introducción de este trabajo, junto con el fenómeno de la globalización, en la educación se dió un proceso de revisión de la calidad de las instituciones educativas de nivel superior y de competencia que derivó en la aparición de rankings a escala global que sitúan a las instituciones en el centro o en la periferia de la calidad y del prestigio académico-científico. Aunque no existe un único ranking y a pesar de los diferentes criterios, hay consenso en la identificación de las instituciones según el país y la lengua que utilizan. A modo de ejemplo, en el ranking CWUR 2024 de las universidades a nivel mundial, se observa que las más prestigiosas se localizan en los países más ricos y avanzados, entre ellos los Estados Unidos de América y Reino Unido y una predominancia de lengua inglesa. Recién en el puesto 117 se identifica la primera universidad latinoamericana, la Universidad de São Paulo de Brasil. Como consecuencia, las universidades centrales se erigen en un modelo hegemónico global y se somete a las universidades de la periferia a un proceso de supeditación y de competencia desigual respecto de las primeras (Ordorika Sacristán, 2006). Esta monopolización del modelo universitario puede ser particularmente peligroso para la diversidad de la producción científica y para asegurar la vinculación entre la universidad y la sociedad dado que aquellas problemáticas sociales locales o regionales que requieren de un abordaje científico-académico pueden no revestir un interés destacable dentro de la comunidad científica global y por lo tanto, dejar de ser abordados por los académicos. Estas consecuencias extralingüísticas deberían ser consideradas entre los académicos y justifican, desde nuestra perspectiva, un abordaje integral donde se reflexione en torno a la función social que cumplen o deberían cumplir las universidades en la producción de conocimiento especialmente en sociedades marcadas por las desigualdades socioeconómicas y las problemáticas sociales emergentes.

En la dimensión lingüística estos rankings fundamentan la hegemonía del inglés en el campo académico-científico. Si bien suele reconocerse esta lengua como *lingua franca científica*, es necesario revisar

esta consideración desde un punto de vista histórico y académico. Desde la dimensión histórica, a lo largo del siglo XX la comunidad científica admitía un modelo plurilingüe que comprendía el alemán, el inglés y el francés. Rainel Hamel (2013) presenta un estudio pormenorizado del empleo del inglés en las publicaciones científicas en el año 2000: el 82% de las publicaciones de ciencias sociales y humanidades y un 90-95% de las ciencias naturales utilizaban el inglés. Estos datos le permiten al autor confirmar la condición del inglés como “la única lengua híper-central y globalizada” (Hamel, 2013, p. 322). Desde ese entonces hasta la actualidad la situación se ha agudizado. A modo de ejemplo de esta situación, un estudio realizado por el investigador Ángel Badillo estimó que en el año 2020 el 95% de los artículos de revistas científicas en bases de referencia estaba escrito en inglés y un 1% en español o portugués (OEI, 2021 citado por Beigel & Bringel, 2023). Esta tendencia a valorar el inglés como lengua de la ciencia se basa en los datos de las publicaciones en inglés que sobresalen sobre las publicaciones en otras lenguas, ya sean las lenguas locales o propias de los investigadores, lo cual refuerza la hegemonía del inglés (Arnoux, 2014).

Ahora bien, es necesario adentrarse en el análisis de esta descripción, para realizar una lectura holística. Al respecto, Hamel (2013) afirma que las estadísticas de las publicaciones internacionales generan una distorsión sobre la distribución de las lenguas en el campo científico y la educación superior, a la vez que separan la circulación de los resultados en publicaciones indexadas de su fuente de elaboración (producción), que no siempre es el inglés. Es importante considerar aquí que muchos investigadores suelen escribir en inglés a pesar de no ser anglófonos ya sea porque desean hacerlo o porque deben hacerlo (Beigel & Bringel, 2023) y otros escriben en lenguas diferentes del inglés. Para ilustrar esto los autores Beigel & Bringel (2023) presentan los resultados de una encuesta realizada en Argentina, Chile y Brasil. Para las disciplinas de ciencias sociales y humanidades un 25% de los académicos declara no haber publicado nunca en inglés, un poco más de un tercio lo ha hecho en hasta un 10% de sus publicaciones y menos de una décima parte ha publicado en más de la mitad de sus publicaciones en inglés. Para las disciplinas restantes como las ciencias exactas, naturales, ciencias de la salud, entre otras, la situación cambia radicalmente pues el 90% de los investigadores confirma haber publicado en inglés más de tres cuartas partes de sus publicaciones.

Estos datos no solo nos permiten confirmar la parcialidad de las afirmaciones que sostienen al inglés como lengua de comunicación

científica sino que además revelan el estatus político del inglés como lengua que condiciona el acceso y la permanencia al campo científico-académico global para todas disciplinas, independientemente de su objeto de estudio. Esto se evidencia en diferentes ejemplos, uno de ellos en el caso de las publicaciones que se realizan en lenguas diferentes del inglés, como el español y el portugués, que suelen tener mayores dificultades para ser citadas fuera de los países donde se habla esas lenguas y además, muchas de las revistas que no están en inglés suelen ser excluidas de las bases de datos que conforman las redes globales (Gerón-Piñón et al., 2021). De esta manera se da una especie de círculo vicioso en el que aún no siendo anglófonos, los académicos recurren al inglés para ser publicados en revistas consideradas relevantes y ser incluidos en la comunidad académico-científica global. Esto se debe también a que las publicaciones realizadas en lenguas vernáculas se manejan en circuitos de escala local o regional limitados a esas mismas lenguas, entonces ellas no aseguran la inclusión o la permanencia en la comunidad global. Por lo tanto, más que una descripción de una situación propiamente lingüística, se trata de condicionamientos extralingüísticos que conforman la comunidad académico-científica global. Es decir que la publicación en lengua inglesa funciona como una especie de pasaporte que asegura la filiación a la comunidad académico-científica global.

Ahora bien, también esos números revelan que, dependiendo de las disciplinas, la circulación en otras lenguas no se realiza solo a través del inglés y que existe una vasta producción científica que se divulga en lenguas vernáculas por el tipo de objeto de estudio que aborda. Los mismos se vinculan a temas o problemas socioculturales locales o regionales diversos y particularmente relevantes para las propias comunidades. Este tipo de producciones además aseguran además una de las funciones de las universidades y del conocimiento en general que es ofrecer respuestas a las demandas del contexto y realizar una transferencia hacia la comunidad. De esta forma, invisibilizar la producción en lenguas vernáculas y excluirla de los circuitos globales de circulación implica marginar el tipo de temas/problemas que abordan y relegar la función social de la producción del conocimiento académico-científico de esas disciplinas a un segundo plano.

B. La hegemonía del inglés como una ideología lingüística

A lo largo de la descripción contextual presentada sobre el uso y la apreciación del idioma inglés en el ámbito académico y científico han

surgido diferentes características que permiten considerar su estatus como una ideología lingüística. La descripción ofrecida por José del Valle (Del Valle, 2007) justifica esta afirmación pues considera que las ideologías lingüísticas son sistemas de ideas que articulan nociones del lenguaje, las lenguas, el habla y/o la comunicación con formaciones culturales, políticas y/o sociales específicas que se producen y reproducen en el ámbito material de las prácticas lingüísticas y metalingüísticas que exhiben un alto grado de institucionalización. En el caso del inglés como *lingua franca científica* se dan tres condiciones: la primera es la vinculación con un orden cultural, político y/o social marcado por el surgimiento de la hegemonía del inglés y de los países anglófonos como un proceso iniciado luego de la Segunda Guerra Mundial (Beigel & Bringel, 2023) que se acentúa inexorablemente en la actualidad con la globalización; el segundo, la función naturalizadora, que genera un efecto normalizador de un orden extralingüístico que queda apuntalada en el sentido común, que ya hemos mencionado previamente como la existencia de una tendencia irresistible de la comunidad científica hacia el monolingüismo del inglés quizás motivada por la idea práctica y económica de que con una sola lengua extranjera se pueden satisfacer todas las necesidades, que el inglés es la lengua en la que se comunica la ciencia, la atribución de la superioridad dada su simplicidad gramatical y la plasticidad para construir neologismos (Hamel, 2013). Sin embargo, lejos de ser una falencia lingüística atribuible a las demás lenguas, la elección de publicación en esas lenguas vernáculos responde a una intimidad de orden epistemológico entre el objeto de estudio y la lengua que posibilita la comunicación del tema con precisión. Concretamente, en el ámbito de las ciencias sociales se abordan temas cuya terminología, conceptos o connotaciones pueden ser difícilmente traducibles, cuya difusión no tiene como objetivo la generación de conocimiento teórico ni tampoco lograr el alcance a una escala global sino más bien local o regional.

La tercera y última condición es su institucionalidad, entendiendo por ésta la producción en prácticas institucionalmente organizadas en beneficio de formas de poder concretas y de autoridad, marcada por el hecho de que es la lengua de las universidades con mejor reputación a partir de los rankings globales y la lengua de las publicaciones prestigiosas. Nuevamente, el foco en el inglés se justifica porque se trata, según esta idea, de la lengua que aseguraría el acceso y la permanencia a la comunidad académico-científica global y por lo tanto el prestigio y la calidad estarían asegurados. Rezagos de esta institucionalidad puede observarse en la tendencia a la oferta del aprendizaje del inglés en el curriculum universitario.

En este sentido, el rol que tienen las universidades ubicadas en la periferia resulta central para perpetuar o romper esta ideología lingüística en la que se nuclean diferentes causas y consecuencias extralingüísticas. A la luz de esto, dichas instituciones deberían contemplar no solo la situación inicial de sus estudiantes en términos lingüísticos, es decir, si sus estudiantes leen en otros idiomas o tienen la posibilidad de adquirir una lengua extranjera en un nivel que les permita no solo leer sino también comprender y especialmente producir textos académicos, identificar las lenguas potencialmente relevantes para las disciplinas enseñadas y no en términos generales y también reflexionar sobre el tipo de vínculo o transferencia con la realidad local y regional que se espera asegurar a través de las carreras. Cabría preguntar si tiene sentido invertir tiempo y recursos en enseñar y aprender el inglés cuando la temática no resulta relevante para el mundo anglosajón y responde a una necesidad más bien local o regional.

C. El impacto de la hegemonía del inglés, un círculo vicioso difícil de romper

Como resultado del desarrollo de esta ideología lingüística surgen una serie de consecuencias de índole lingüística y extralingüística. Desde el punto de vista lingüístico provoca una minorización, en el caso latinoamericano del español y del portugués, como lenguas científicas, pero a nivel global de idiomas súper-centrales como el francés, el chino, el alemán y el ruso¹. Esta minorización trae aparejada la limitación de las funciones de la lengua determinadas por el uso y la reducción del equipamiento para que la misma lengua se desempeñe en otros usos. Frente a esta situación, justamente se prioriza la ocupación de ese espacio libre por una lengua extranjera que ya esté dotada de esos componentes (Arnoux, 2014). En otras palabras, la minorización lingüística coloca a las lenguas en un lugar doblemente negativo, por un lado porque no estimula la generación de los recursos que le permitan ubicarse en un lugar competitivo y a su vez deja el espacio abierto para que otra lengua se ubique en su reemplazo. Concretamente, puede verse el impacto de esto a través de la introducción de términos en inglés a pesar de la existencia de vocablos equivalentes en sus lenguas (Arnoux, 2014) o defectos de traducción y casos de falsos amigos

1 Se toma la clasificación propuesta por De Swaan (2001,2010) que identifica el inglés como única lengua híper-central, luego 7 lenguas súper-centrales y un tercer nivel de lenguas centrales compuesto por las lenguas nacionales como el holandés, el danés, etc. Finalmente las lenguas restantes del mundo.

(cfr. Aleixandre Benavent & Amador Iscla, 2001 sobre los problemas en el lenguaje médico).

Desde una perspectiva extralingüística, la hegemonía del inglés incentiva una interacción asimétrica (Arnoux, 2014; Beigel & Bringel, 2023) entre los académicos porque los miembros provenientes de universidades periféricas leen en inglés, pero los anglófonos raramente leen en otras lenguas. Un segundo aspecto remite a la ausencia de necesidad, por parte de los anglófonos, de inversión de tiempo y de recursos para aprender una lengua extranjera mientras que a nivel de las instituciones periféricas, genera una necesidad de formación en una lengua específica. Es decir, se refuerza el monolingüismo de los profesionales anglosajones quienes a su vez excluyen de sus lecturas textos en otras lenguas (Hamel, 2013). Finalmente, quienes no acceden a la lengua hegemónica y no producen en esta lengua son excluidos (Hamel, 2013) de la comunidad, permanecen en las afueras sin acceder y sin ser leídos. Es por esto mismo que toda la ideología lingüística así como la monopolización en definitiva instituyen al inglés como lengua de acceso y de permanencia a la comunidad científica-académica global. Y como nadie desearía no pertenecer, tampoco se cuestiona por qué esta lengua sí y otra no, así como tampoco los académicos anglosajones no intentan leer otras lenguas.

ALTERNATIVAS A LA DINÁMICA CENTRO-PERIFERIA Y A LA HEGEMONÍA DEL INGLÉS COMO LENGUA DE ACCESO Y PERMANENCIA A LA COMUNIDAD ACADÉMICA CIENTÍFICA GLOBAL

Todo lo descrito hasta el momento ha servido para presentar un panorama general de la situación de la hegemonía del inglés en el ámbito académico basado en una ideología lingüística que naturaliza e institucionaliza esta condición. Un segundo factor se vincula a la separación entre la lengua de producción y la lengua de divulgación científica lo cual genera una distorsión y presenta al inglés como la lengua por excelencia de las publicaciones académico-científicas de circulación global. Un tercer factor surge de la generalización del uso del inglés en todas las disciplinas académico-científicas sin considerar la existencia de circuitos locales y regionales que emplean otras lenguas porque abordan temas específicos y relevantes para las propias comunidades. A través de estos factores fue posible confirmar el estatus del inglés como la lengua de acceso y de permanencia a la comunidad científico-académica global.

Frente a este estado de situación, recuperamos las alternativas posibles para fluidificar dinámicas que evadan esa estructura, diversifiquen el acceso a la comunidad científica sin perder de vista la función social de la universidad y de la producción del conocimiento científico a nivel local y regional.

Una primera propuesta, sencilla y al alcance de cualquier académico, está en hacer visible la ideología lingüística del inglés en el ámbito de la educación superior y del conocimiento científico así como la minorización de lenguas como el español y el portugués. El solo hecho de desnaturalizar las afirmaciones que tienden a sentenciar la hegemonía del inglés y la inercia inevitable de esa situación posibilita el análisis sobre las causas, las consecuencias y los obstáculos en los que como latinoamericanos quedamos envueltos. Sin duda alguna esta propuesta puede ser asumida a escala individual pero también institucional en la toma de decisiones vinculadas a la gestión de las lenguas. Parte de esto fue anticipado al plantearse el análisis que permitiría a la universidades identificar el punto de partida de sus estudiantes y contemplar qué lenguas extranjeras resultarían decisivas según las disciplinas.

Una segunda alternativa es la propuesta de *circulación situada* de Beigel y Bringel (2023) que “reconoce que la investigación colaborativa y las publicaciones están relacionadas con una dinámica localizada de producción del conocimiento, con sus anclajes sociales e institucionales, y sus interacciones regionales o globales” (p. 160). Esta propuesta de carácter epistemológico permitiría romper con la perspectiva objetivista y racionalista heredera de la ciencia moderna y en su lugar considerar que ese *locus* desde el que se producen y circulan los saberes está atravesado por desigualdades, tensiones, construcciones que definen el lugar de cada investigador. El *locus* de América del Sur y la producción de conocimiento en las ciencias sociales y humanas presenta contextos, problemáticas, cuestionamientos y limitaciones comunes que atraviesan el quehacer académico y que no solo no pueden evadirse sino que resultaría provechoso compartirlas.

En una línea muy cercana a la propuesta anterior puede darse en el caso latinoamericano la recuperación de los idiomas, conocimientos y prácticas que han sido excluidos de la concepción científica actual. La recuperación de las lenguas y de las culturas de las naciones indígenas latinoamericanas expresado en el horizonte de la Carta cultural iberoamericana, la Convención sobre la protección y la promoción de la diversidad de las expresiones culturales de la UNESCO 2005 sienta una

línea directriz para generar acciones (Badillo, 2019). A diferencia de la estrategia precedente, esta es más compleja, de larga proyección, requiere de la intervención institucional y del acuerdo entre diferentes Estados.

Una segunda propuesta es formulada por Belli (2023) y consiste en ser capaces de vincular la población y su vida cotidiana con el mundo universitario y científico. Resulta esencial aquí recordar los análisis y propuestas educativas de Boaventura de Sousa Santos y la de Rodolfo Kusch que, desde disciplinas diferentes, reclaman el vínculo de la educación con la vida en cada lugar. La recuperación de esas formas de saber que no están incluidas en el conocimiento científico occidental quizás porque se transmiten oralmente y responden a esquemas culturales específicos íntimamente vinculados al suelo donde surgieron. Para que esto sea posible, nuevamente es la universidad quien debe pensar qué modelo quiere conformar y cómo se vincula con ese *locus*.

Otra alternativa también a nivel institucional y estatal ya en vigencia es la creación de circuitos de comunicación académico-científica fuera del inglés estimulado por diferentes organizaciones como la Agencia Universitaria de la Francofonía, la agencia de la Lusofonía para el portugués. Entre las lenguas consideradas súper-centrales, el francés y el portugués poseen sus institutos de promoción lingüística internacional, pero el español no presenta una cooperación panhispánica de carácter político para establecer una estrategia internacional de protección y difusión (Badillo, 2019). A nivel regional, la política de integración del Mercosur a través del reconocimiento mutuo de diplomas, la creación de repositorios como Latindex, Scielo, Redalyc, entre otros constituyen ejemplos que favorecen la accesibilidad y la visibilidad a esas producciones. Sumamos a esta propuesta la creación de redes de comunicación entre académicos y programas de formación como el caso de la REDPEEL que convoca a las universidades latinoamericanas a publicar en lengua española y portuguesa y favorecer los intercambios de la región, logrando así generar mecanismos de circulación que no reproducen los esquemas de dependencia y que se concentran en el abordaje de la educación desde la perspectiva regional.

Estas propuestas sin duda alguna generan espacios para nuevos modelos de evaluación (Belli, 2023) y dan el puntapié para que las universidades latinoamericanas generen sus propios rankings de universidades con criterios que contemplen la especificidad del *locus* de las instituciones locales dado que la noción de calidad de la educación varía para cada grupo de interés (Alarcón Ortiz et al., 2021). En esos rankings sería positivo desvincular la idea de calidad asociada a la indexación para que

los académicos empleen lenguas vernáculas como lengua de comunicación académica-científica. La dimensión social y la vinculación con el entorno deberían ser prioritarios.

Una última propuesta consiste en destacar la participación de las editoriales universitarias en la difusión de producciones académico-científicas en lenguas vernáculas con proyección local o regional. Esto es posible en la medida que permanecen exentas de las lógicas del mercado editorial (Saferstein & Szpilbarg, 2014). Ellas ofrecerían alternativas de publicaciones a autores que no cumplen con los requisitos de publicación en una escala global por el tipo de temas que abordan, la forma de abordarlos o la lengua de comunicación a la vez que favorecerían la circulación de conocimiento en una escala local o regional.

REFLEXIONES FINALES

En las páginas precedentes se ha evidenciado que el impacto de la globalización en la educación superior motiva una serie de dinámicas complejas que afectan la producción y circulación del conocimiento científico y acentúan la hegemonía del inglés en detrimento de las lenguas vernáculas como el español y el portugués. Esta situación se ve reflejada en la preponderancia de universidades anglófonas en los rankings internacionales y la presión sobre académicos no anglófonos para publicar en inglés a fin de ser reconocidos y citados.

Esto no solo perpetúa la idea de que el inglés es la *lingua franca científica*, sino que también impone un modelo hegemónico de instituciones que muchas veces invisibiliza las particularidades de las universidades situadas en la periferia. Si bien la hegemonía del inglés inició en el siglo XX luego de sucesos políticos-económicos decisivos, se ha intensificado en el nuevo milenio, con un porcentaje abrumador de publicaciones científicas en inglés especialmente para las ciencias exactas y naturales. Sin embargo, no se trata de un proceso natural sino que está motivado por la aparición de una ideología lingüística que a través de diversos mecanismos instauró al inglés como lengua de acceso y de permanencia a la comunidad académico-científica global. En otros términos, todo aquel que desee formar parte de ella está obligado a leer, comprender y producir en inglés y su lengua materna no será considerada en la circulación del conocimiento. Además solo son relevantes aquellas publicaciones que se realizan en lengua inglesa porque los autores anglosajones no leen otras lenguas.

Este predominio naturalizado del inglés en la ciencia y la educación superior tiene varias implicaciones negativas. Desde el punto de vista lingüístico, la minorización de lenguas como el español y el portugués limita su desarrollo en ámbitos científicos, restringiendo su capacidad para desempeñarse en esos contextos y facilitando la invasión del inglés que ofrece los vocablos apropiados y que son conocidos por la comunidad. En el plano científico, la imposición del inglés restringe la diversidad de enfoques y conceptos, particularmente en las ciencias sociales y humanidades, donde el contexto sociocultural y las posibilidades lingüísticas son cruciales para la producción de conocimiento, su difusión y aseguran el cumplimiento de la vinculación con el medio.

Ante esta realidad, es fundamental buscar alternativas que permitan romper con la dinámica centro-periferia y fomentar un entorno más equitativo para la producción y circulación del conocimiento científico. Como primera opción resulta esencial hacer visible la hegemonía del inglés y su impacto en la academia. Desnaturalizar esta situación permite analizar las causas y consecuencias y fomentar una reflexión crítica sobre las prácticas actuales. La segunda propuesta recupera la idea de *circulación situada* (Beigel & Bringel, 2023) que reconoce la importancia del contexto local en la producción del conocimiento y la necesidad de fomentar la investigación colaborativa y la publicación en lenguas vernáculas para asegurar una mayor diversidad epistemológica. La tercera propuesta, de índole epistemológica, sugiere la recuperación de las lenguas y los saberes de las comunidades locales. Sin embargo, de nada servirían estas estrategias si no se asegura la existencia de circuitos de comunicación académica fuera del inglés, a través de redes y repositorios regionales como Latindex, Scielo y Redalyc para facilitar la visibilidad y la accesibilidad de las investigaciones en lenguas vernáculas y con parámetros diferentes de los establecidos por las instituciones ubicadas en posiciones centrales. Justamente, las editoriales universitarias pueden jugar un papel decisivo en la promoción de publicaciones en lenguas locales, ofreciendo alternativas a las lógicas del mercado editorial global. En última instancia, el desarrollo de estas propuestas conduciría a una revisión de los parámetros de calidad en función de la especificidad local tanto de las universidades como de las producciones científicas contemplando la diversidad lingüística y cultural. Para que todo esto sea posible se requiere repensar el/los modelo/s de universidades específicos para la región.

Finalmente y a modo de cierre, es importante señalar que el esquema centro-periferia en la dimensión académica-científica marcada

por la hegemonía del inglés a nivel lingüístico es un fenómeno complejo que perpetúa desigualdades y limita la diversidad de producción y circulación del conocimiento. Para construir un entorno académico más justo y equitativo, es fundamental reconocer y desafiar estas dinámicas, promoviendo la valoración de las lenguas vernáculas y las particularidades locales en la producción científica. Esto no solo enriquecerá el conocimiento global, sino que también permitirá una mayor inclusión y representación de voces y perspectivas diversas.

REFERENCIAS

- Alarcón Ortiz, R., Almuñías Rivero, J. L., & Iñigo Bajo, E. (2021). Calidad y rankings universitarios globales: Una mirada desde América Latina. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(6), 421-434.
- Aleixandre Benavent, A., & Amador Iscla, A. (2001). Problemas del lenguaje médico actual (I) Extranjerismos y falsos amigos. *Papeles Médicos*, 10(3), 144-149.
- Albornoz, M., & Osorio, L. (2017). Uso público de la información: El caso de los rankings de universidades. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, 12(34), 11-49.
- Badillo, A., & Hernández, R. (2019). “*El español se cuida solo*”: desafíos para una geopolítica lingüística del español ante el horizonte multilateral (Documento de trabajo 2/2019). Real Instituto Elcano.
- Beigel, F., & Bringel, B. (2023). Circulación situada e idiomas de publicación de las élites académicas del Cono Sur. *Tempo Social*, 34, 153-180. <https://doi.org/10.11606/0103-2070.ts.2022.194375>
- Belli, S., Diéx García, R; Resina, J., & Ramos, M.L. (2023). *Desafíos para las políticas de ciencia abierta en Iberoamérica: Redes, repositorios y multilingüismo*. Universidad Complutense de Madrid. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.35290.11203>
- Bolaña, M.A. (2006). ¿Un nuevo saber social que tome en cuenta la vida cotidiana? En P.L. Sotolongo Codina, & C.J. Delgado Díaz (Eds.), *La revolución contemporánea del saber y la complejidad social: Hacia unas ciencias sociales del nuevo tipo* (pp. 195-204). Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J.C., & Passeron, J.-C. (2002). *El oficio del sociólogo* (1° ed). Siglo XXI.

Center for World University Rankings (2024) *Ranking de universidades globales*. <https://cwur.org/2024.php>

Del Valle, J. (2007). Glotopolítica, ideología y discurso: categorías para el estudio del estatus simbólico del español. En J. Del Valle (Ed), *La lengua, ¿patria común?: ideas e ideologías del español* (pp.13-30). Iberoamericana.

De Swaan, A. (2001). *Words of the world: The global language system*. Polity Press.

De Swaan, A. (2010). Language systems. En N. Coulpland (Ed.), *The handbook of language and globalization* (pp. 56-76). Blackwell.

Díaz Barriga, Á. (1998). *Educación, democracia y desarrollo en el fin de siglo*. Siglo XXI.

Gerón-Piñón, G., Solana-González, P., Trigueros-Preciado, S., & Pérez-González, D., (2021). Sistemas de información en las universidades latinoamericanas: Su impacto en los rankings internacionales. *Revista de la educación superior*, 50(198), 23-35. <https://doi.org/10.36857/resu.2021.198.1699>

Hamel, R. E. (2013). El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52, 321-384. <https://doi.org/10.1590/S0103-18132013000200008>

Kusch, R. (2008) *La negación en el pensamiento popular*. Colección Pampa Aru. Las cuarenta.

Saferstein, E., & Szpilbarg, D. (2014). La industria editorial argentina, 1990-2010: entre la concentración económica y la bibliodiversidad. *Alter/Nativas Latin American Cultural Studies Journal*, (3). Recuperado de: <http://alternativas.osu.edu/es/issues/autumn-2014/essays2/saferstein-szpilbarg.html>

Sousa Santos, B. (2014). *Las epistemologías del Sur*. Akal.

Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar occidente: Más allá del pensamiento abismal*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales-CLACSO.

Ordorika Sacristán, I. (2006). Educación superior y globalización: Las universidades públicas frente a una nueva hegemonía. *Andamios*, 3(5), 31-47.



INVESTIGACIÓN

Capítulo 5

A DECOLONIZAÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA: EM BUSCA DE EPISTEMOLOGIAS EMANCIPATÓRIAS

EDUARDO JORGE LOPES DA SILVA
eduardojorgels@gmail.com

JOSINALDO DANTAS DA SILVA
dantas_naldo@hotmail.com

KADYDJA MENEZES DA ROCHA BARRETO
kadyjamenezesrocha@gmail.com

Universidade Federal da Paraíba

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.85-99

Resumo: O presente capítulo objetiva tecer breves reflexões sobre a base de sustentação epistemológica da pesquisa em educação à luz de uma teoria latino-americana em diálogo com a Educação Popular, tendo a pesquisa participante como um de seus desdobramentos. Concebe que pesquisa participante, ancorada na Educação Popular, rompe com a dicotomia sujeito-objeto, reconhecendo os sujeitos como agentes ativos na produção do conhecimento. Por fim, evidenciaremos a perpetuação dos saberes hegemônicos no campo epistemológico e o silenciamento das vozes marginalizadas, apesar da resistência incessante das classes populares e da perspectiva decolonial crescente nas epistemologias do sul.

Palavras-chave: América Latina. Educação Popular. Pesquisa Participante. Decolonialidade. Epistemologia do Sul.

INTRODUÇÃO

Na tese de doutorado apresentada em junho de 2011, Silva (2011) dedicou uma parte para refletir sobre a América Latina (A.L.). Na ocasião, o pesquisador retomou brevemente a história de resistência desse continente contra a colonização espanhola, portuguesa, francesa, inglesa e holandesa, começando pelos seus nativos indígenas e,

posteriormente, pelo povo negro vindo do continente africano, que lutaram contra a exploração e dominação expressas pelo dispositivo da escravidão e pela tentativa de silenciamento e negação de suas epistemologias e culturas.

A A.L. é marcada pela exploração de suas riquezas naturais, que durante séculos enriqueceu a burguesia e a nobreza europeia, o imperialismo da Igreja Católica e o Estado metropolitano, vindo a sofrer a imposição de uma cultura que desejava ser hegemônica e, para isso, silenciou as culturas locais dos indígenas e daquelas importadas do continente africano, marcando negativamente sua história.

Por outro lado, ao longo deste percurso histórico, a miscigenação dos povos na A. L., as lutas/revoluções contra a imposição imperialista de seus exploradores, lideradas, entre outros, por: Zumbi e Dandara dos Palmares, Guevara, Fidel Castro, Chico Mendes, Movimento Social Negro pela Luta da Igualdade Racial, Asociación Madres de la Plaza de Mayo, como também, a ascensão das mulheres à presidência de seus países, como na Argentina, por Cristina Kirchner (2007-2015), no Chile, Michelle Bachelet (2006 a 2010), no Brasil, Dilma Rousseff (2011-2016) e de indígenas, na Bolívia, Evo Morales (2006-2019). Em síntese, de orientação política de partidos de esquerda contra partidos de direita, que, tradicionalmente vinham comandando a política de seus países¹, assim como a deposição de presidentes por atos de corrupção², vem marcando a história atual do povo da América do Sul, América Central e Caribe.

Infelizmente, manifestações como estas citadas, também provou a reação dos opressores, e provocou *impeachment* pelo continente, como foi o caso de Dilma Rousseff no Brasil (2016), Fernando Lugo, no Paraguai (2012) e mais recentemente, no Peru, Pedro Castillo (2022).

A América Latina reúne 20 (vinte) países³, segundo dados da *Comisión Económica para América Latina y el Caribe* CEPAL, com uma população acima dos 652 milhões habitantes, segundo dados do CEPAL (2024). Do ponto de vista econômico-social, os discursos sobre a América Latina têm procurado destacar sua difícil e fragilizada situação financeira,

1 No Brasil – Lula, primeiro presidente brasileiro de origem popular, sem formação superior, metalúrgico e sindicalista (2003-2006; 2007-2010; 2023-2026), e, no Paraguai, Fernando Lugo (2008-2012), cuja vitória destronou seis décadas de hegemonia do Partido Colorado.)

2 No Haiti – Jean-Bertrand Aristide, em 2004, e, no Brasil, Fernando Collor de Melo, em 1992.

3 Argentina, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Haití, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de) (CEPAL, 2024).

muitas vezes atingida pelas crises mundiais, além de sua própria estrutura social (Silva, 2011; 2016).

Em virtude de sua economia dependente do capital externo, as crises econômicas internacionais que lhes atingiram têm causado desequilíbrio e provocado efeitos drásticos à população em geral⁴, reforçando a existência da pobreza e injustiças sociais. Na A. L., mais de 45% da sua população vive em condições injustas e, muitas vezes, desumanas, fato existente desde a década de 1980, como se observa nas reflexões de Ezcurra (1996), a saber:

[...] América Latina fue la región del mundo que tuvo mayor aumento en el volumen y intensidad de la pobreza junto con África Sub-Sahara y el Medio Oriente y Norte de África. Así lo afirma el Banco Mundial. En 1992, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL, estimó que en 1990 el 45.9% de la población del subcontinente era pobre. Por su lado, el Proyecto Regional para la Superación de la Pobreza del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD, calculó para el mismo año (1990) una cifra de incidencia mucho más alta: el 61.8%. En los ochenta, la pobreza se generalizó e intensificó hasta convertirse en un problema masivo y de alcance regional (p. 50)

Segundo a ONU/CEPAL (2022), “la región enfrenta una crisis social prolongada y agudizada por un contexto de incertidumbre en el tercer año de pandemia”. A América Latina é um continente que possui produção de conhecimento e expoentes pensadores, mundialmente reconhecidos em suas áreas. De acordo com Silva (2016), por exemplo, este continente tem construído um discurso crítico, contra-hegemônico pelo qual se denomina de Teoria da Educação Popular, sob a égide do pensamento de Paulo Freire.

Segundo Mejía (2009), a Educação Popular é uma teoria em contraposição às teorias euro-norte estadunidense, as quais não respondem à realidade latino-americana e que silencia o conhecimento produzido. Por exemplo, segundo esse mesmo autor, temos como sustentação da Educação Popular os seguintes pensadores, em suas respectivas áreas de conhecimento:

José Carlos Mariátegui – Peru (socialismo indoamericano), Paulo Freire – Brasil (educação), Gustavo Gutiérrez – Peru (teologia), Orlando Fals Borda – Colômbia (investigação ação participativa), Mario Kaplún – Chile (comunicação), Enrique Dussel – Argentina/

4 Para aprofundar sobre o assunto, sugerimos que seja consultado o *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, 2023* (LC/PUB.2023/25-P), Santiago, 2024.

radicalizado no México (filosofia da libertação), Theotonio dos Santos – Brasil (economia), Ignacio Martín-Baró – El Salvador (psicologia), Aníbal Quijano – Peru (sociologia e cultura), Leonardo Boff – Brasil (ética), Augusto Boal – Brasil (teatro) além de outros (p. 44).

Essas personalidades são indicadores que confluem suas ideias à organização teórica do paradigma da Educação Popular no continente, e podemos resumir que “. . . apresentam um pensamento ético, político, pedagógico e epistemológico que, em harmonia e coerência, conclama a todos para o compromisso com a vida, com a justiça e a libertação” (Hurtado, 2007, p. 55). Além disso, sinalizam para uma perspectiva decolonial de luta e resistência aos paradigmas do hemisfério norte e visam consolidar a existência de uma epistemologia do Sul, a qual, muitas vezes, não é citada ou referenciada nas pesquisas em educação devido à herança e à formação alicerçadas nos princípios da eurocentricidade.

Diante do exposto, o presente artigo objetiva tecer breves reflexões sobre a base de sustentação epistemológica da pesquisa em educação à luz de uma teoria latino-americana, a Educação Popular, tendo na pesquisa participante um de seus desdobramentos. Para isso, fomos desafiados a responder as seguintes questões: Por que deveríamos estar na periferia da produção conceitual quando pensamos na nossa própria realidade educativa latino-americana?

Para responder a esta pergunta provocada pelos organizadores dessa coletânea, priorizamos abordar um paradigma teórico da educação, a Educação Popular, inspirada em autores e pensadores latino-americanos, a exemplo de Paulo Freire (Brasil), Marco Raúl Mejía (Colômbia), Carlos Nuñez Hurtado (México), João Francisco de Souza (Brasil), Orlando Fals Borda (Colômbia), para não citar outras expressividades do Sul, os quais têm construído e colaborado com o pensamento sobre a educação na América Latina, para além da visão e dos paradigmas epistemológicos eurocêntricos.

O PROCESSO DE DECOLONIZAÇÃO DA PESQUISA EM EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA COMO RUPTURA DO SISTEMA EPISTEMOLÓGICO EUROCÊNTRICO

Por consequência, a pesquisa em educação na América Latina ainda está presa às amarras de um sistema epistemológico eurocêntrico e colonial, perpetuando saberes hegemônicos, embasada no alicerce epistemológico

positivista, pela qual silencia vozes periféricas, apesar de resistências. Essa realidade, marcada por epistemologias importadas e metodologias rígidas, gerou um conhecimento desconectado das realidades socioculturais do continente, marginalizando saberes ancestrais e cosmovisões diversas. Segundo Quijano (2007, p. 95). “La revuelta intelectual contra esa perspectiva y contra ese modo eurocéntrico de producir conocimiento nunca estuvo exactamente ausente, en particular en América Latina”.

No caso brasileiro, no âmbito da educação, por exemplo, Paulo Freire é um dos referenciais que rompe com o discurso colonialista. Em 1958, Freire e sua equipe apresentaram no II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado entre 9 e 16 de julho no Rio de Janeiro, o documento intitulado *A educação de adultos e as populações marginais: mocambos*. Nesse documento, o patrono da educação brasileira ressalta a importância de valorizar o protagonismo dos sujeitos da educação, considerando que “O processo educativo não deve ser um total ‘estrangeiro à realidade a que se aplica. Mesmo quando transplantado, que se ajuste à realidade nova, que tome suas cores, suas notas, para ser autêntico” (Freire *et al.*, 1958, p. 1). Sob essa perspectiva, Paulo Freire dá o pontapé inicial de que as políticas públicas e as pesquisas em educação não devem deixar de considerar os sujeitos em suas ações e reflexões, pois, não se faz educação distante da realidade de vida e de mundo dos(as) educandos(as), ou seja, sem valorizar o ser no mundo e do mundo em suas dimensões sócio culturais.

Ainda sobre essa questão, Scocuglia (2014) reforça que:

Se atentarmos para a *Pedagogia do oprimido* [...], uma obra de transição para a pedagogia crítica de Freire, publicada em 1968, encontraremos parte significativa do livro dedicada à educação dialógica e problematizadora como suporte de uma pedagogia da pesquisa. Se formos para *Cartas à Guiné-Bissau* [...] encontraremos o mundo do trabalho como princípio de uma educação que focaliza a realidade africana pela abordagem da pesquisa do cotidiano, da produção do arroz e do respeito ao conhecimento popular como base de uma epistemologia que se pretendia revolucionária (p. 32).

Nesse sentido, concordando com Moura (2023, p. 116), “uma prática pedagógica que se queira decolonial deve ultrapassar os muros da academia e da abstração e se fazer no chão da escola básica, utilizando estratégias que rompam com a ordem instituída pela colonialidade e movimentos que sejam contra-hegemônicos”.

O movimento de decolonização da pesquisa em educação, impulsionado por pesquisadores, educadores e comunidades engajados em

um processo de transformação epistemológica, busca romper com as amarras do colonialismo, reconhecendo a diversidade de saberes e epistemologias presentes na América Latina. Essa diversidade de saberes e epistemologias, rotuladas como “... crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos, que na melhor das hipóteses podem se tornar objeto ou matéria-prima de investigações científicas”, concordando com Santos (2007, p. 73), são imprescindíveis para a Educação Popular, como fonte de observação de uma outra forma de se produzir conhecimento, partindo daqueles que existem no cotidiano dos sujeitos sociais.

O processo de decolonização da pesquisa em educação abandona a ideia de que o conhecimento europeu é superior e único, valorizando as epistemologias e saberes locais. Sendo assim, Jimenéz (2011), ao se referir à perspectiva decolonial que valorize os saberes locais, nos

permite recuperar nuestros propios aportes - invisibilizados por influencias euro céntricas - que homogenizaron el saber y opacaron el reconocimiento de las prácticas locales, amparados por la división capitalista en países desarrollados y subdesarrollados, desvalorizando nuestras experiencias y saberes (p. 8).

Nesse sentido, em *Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire reflete sobre a superação de uma pedagogia bancária na educação que reforça a visão de mundo colonialista, e, pela qual, os países ricos da Europa e os Estados Unidos da América, são os referenciais de conhecimento. De acordo com esse autor, é preciso buscar a superação de uma educação bancária em favor da pedagogia da libertação e dialógica, propiciando aos seres humanos valorizar suas condições sociais reais e por ela lutar pela mudança. No campo da pesquisa em educação, podemos nos inspirar nessa lógica, quando se produz conhecimento com base no saber local, no saber daqueles e daquelas que vivem a realidade de seu cotidiano e produzem modos e formas de sociabilidades, entre elas a educação.

Por isso, o pensamento e a ação descoloniais focam na enunciação, se engajando na desobediência epistêmica e se desvinculando da matriz colonial para possibilitar opções descoloniais – uma visão da vida e da sociedade que requer sujeitos descoloniais, conhecimentos descoloniais e instituições descoloniais (Mignolo, 2017, p. 6)

Além da ruptura com o eurocentrismo, as pesquisas em educação, em uma perspectiva alicerçada na Educação Popular, deverão reconhecer a diversidade, para incluir as vozes e experiências de grupos marginalizados, como povos indígenas, afrodescendentes, mulheres e comunidades LGBTQIAP+ entre outros. Assim, se reforça que as pesquisas em educação

ampliam as realidades a partir da diversidade de sujeitos que compõem o complexo tecido social e que esses mesmos sujeitos são capazes de “... mudar, mas, mudar a partir do local onde se está inserido, onde atuam como protagonista, do microespaço, podemos lutar para mudar o macroespaço” (Silva, 2018, p. 282).

Nessa direção, Jiménez (2011), ao discutir sobre possibilidades de resistência ao modelo de uma ciência eurocêntrica, apresenta como alternativa a prática de uma pesquisa-ação participante inspirada nas discussões de Fals Borda, pela qual, se rompe com a compreensão que separa sujeito e objeto, para converter os grupos populares em investigadores. Cabe à pesquisa-ação participante “. . . incorporar pessoas por mais humildes que sejam como seres ativos e pensantes nos esforços de pesquisa” (Novaes & Gil, 2009, p. 146).

Essa dimensão reforça o diálogo entre diferentes saberes e cosmovisões, buscando pontes e aprendizados mútuos, pois, sob essa perspectiva, não cabe as pesquisas em educação uma dada visão monolítica, ou seja, uma visão que privilegie os saberes exclusivos dos que detém os meios de produção. Na América Latina, a produção do conhecimento também teve seu fluxo em várias áreas do conhecimento, em seu próprio percurso histórico. Por exemplo, os indígenas dominavam técnicas de construção complexa, de medicina e organização social, os quais poderiam dialogar com os saberes daqueles que colonizaram o território latino-americano. Pelo contrário, ao desembarcar nesse território, a história nos conta um enredo de genocídio, opressão e silenciamento de culturas e conhecimentos de uma sociedade existente, para impor uma cultura branca, falocêntrica, misógina, pautada em princípio civilizatório europeu.

Para isso, a escola foi um aparelho bastante utilizado, especialmente a partir do Século XIX, para ratificar o pensamento do Norte e esmagar qualquer forma de resistência ou contra-hegemonia proveniente do Sul. Dito de outra maneira,

[...] la escuela asumió una especificidad y una tarea: ser transmisora del saber a partir de determinados procesos y entregar a las nuevas generaciones el saber sistematizado, acumulado en el transcurso de la historia de la humanidad de un mundo hecho desde esa particular manera occidental del conocimiento, y en la negación o invisibilización de esas otras epistemes (Jiménez, 2011, p. 62).

A Educação Popular, concebida como uma teoria que pode fundamentar a pesquisa em educação, juntamente com a pesquisa participante como um método eficaz de realização de investigações, têm

historicamente navegado à margem da academia. Como assevera Brandão (n.d.), esses enfoques têm sido marginalizados devido à predominância da ideologia epistemológica do Norte nas práticas investigativas acadêmicas. A descolonização da pesquisa em educação, portanto, emerge como um processo de construção contínua, enfrentando diversas resistências, especialmente daqueles grupos que se beneficiam do *status quo* colonial.

A hegemonia epistemológica do Norte na academia promove uma visão limitada e parcial das práticas investigativas, frequentemente, desconsiderando os conhecimentos e métodos oriundos do Sul Global. Essa predominância epistemológica não apenas marginaliza outras formas de saber, mas também dificulta a inclusão e o reconhecimento de metodologias alternativas que poderiam enriquecer a pesquisa em educação.

Aliado a essa problemática, anteriormente citada, há ainda que enfrentar a dificuldade para a obtenção de recursos e reconhecimento para pesquisas alternativas. A falta de financiamento e apoio institucional é um dos grandes desafios para pesquisadores(as) que desejam desenvolver metodologias robustas decolonialmente.

Para avançar nesse processo de descolonização, é necessário um esforço coletivo que inclua a reformulação dos currículos acadêmicos, a promoção de diálogos interculturais e a valorização de saberes locais. Ademais, a criação de redes de apoio e financiamento para pesquisas alternativas pode contribuir significativamente para a legitimação e a consolidação dessas metodologias no meio acadêmico.

A Educação Popular e a pesquisa participante, ao oferecerem uma visão crítica e engajada da realidade, têm o potencial de transformar as práticas educacionais e investigativas. Elas incentivam uma relação mais dialógica e menos hierárquica entre pesquisadores(as) e comunidades, promovendo uma ciência mais inclusiva e democrática. Portanto, a descolonização da pesquisa em educação não é apenas uma necessidade epistemológica, mas também um imperativo ético para a construção de uma academia mais justa e representativa.

GEM TEÓRICO-METODOLÓGICA PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO LATINO-AMERICANA

O pensamento histórico-crítico latino-americano em seu contexto histórico tem como base os anseios transformadores da realidade social. É no século XIX que intelectuais se juntam por uma pesquisa de intervenção na realidade e uma ciência popular. Com isto, debruçar sobre a origem e, ao mesmo tempo, desvelar a razão de ser da Educação Popular e da pesquisa participante a partir de uma abordagem teórico-metodológica num contexto latino-americano, é fundamentá-las como conhecimento popular e metodologia de participação-inserção.

Na década de 1970, a A.L. com suas dores sociais, seus mártires, seus excluídos e suas vozes silenciadas, inspira pensadores como Orlando Fals Borda (sociólogo) e Camilo Torres Restrepo (teologia da libertação) a encontrar um método e uma “ciência popular” que, na sua investigação social pudesse ser sensível a ouvir as vozes dos indivíduos ou coletivo marginalizado, ao mesmo tempo, ser capaz de ceder a voz aos investigados (mulheres, homens, negros, pretos, indígenas, diversidade de gênero...) e com elas protagonizar e emancipar suas ações em vista de suas transformações.

Nessa direção, abordar a origem da pesquisa participante é resgatar, principalmente em Orlando Fals Borda, os aportes teórico-metodológicos a partir da práxis, da subversão e da libertação, ou seja, é neste processo que se dá a pesquisa participante e, nele, ela ganha suas primeiras abordagens históricas, como: pesquisa ação militante (por se inserir numa ação concreta); e subversiva, por participar de mobilidades populares. Ademais, Ernesto Parra (1983), ao mencionar a pesquisa participante, fala sobre a Fundação Rosca, fundada por Fals Borda e amigos colombianos em que, através dela, se encontrou um método emancipatório na Colômbia camponesa.

A “Fundação Rosca” foi pensada para investigação e ação social numa realidade camponesa Colombiana. Foi uma instituição que ganhou o nome de Rosca por diferenciar dos Centros de Estudos Universitários, onde os resultados das pesquisas não voltavam para a realidade pesquisada. Como diz Ernesto Parra (1983), “Rosca na língua catalão quer dizer círculo”. Círculo por ser um sistema, que produz conhecimento, que investiga diretamente os problemas sociais, gerando uma metodologia ativa e social, e que divulga os conhecimentos coletivos investigados como

forma de dar voz aos silenciados. Isto é, de “investigação-ação-participativa, dando ênfase para as relações teoria-prática e sujeito-sujeito, configurando uma ciência da práxis, com sujeitos sentipensantes” (Cichoski, 2020, p. 76).

Para tanto, Orlando Fals Borda busca mesmo é criar uma ciência própria da América Latina a partir da vida cotidiana do povo camponês, ou seja, uma ciência que analisa a cultura da solidariedade e os valores humanizados existentes na coletividade deste povo de forma que venha a contribuir numa possível consciência crítica-transformadora.

... a mudança é inevitável, tem que canalizá-la por vias construtivas, salvando dentro do possível aquelas qualidades que adornam a sociedade campesina: o sentimento de hospitalidade e simpatia, a constância e a valentia no esforço, a objetividade nos aspectos práticos da vida, o sentido de segurança e honra que se encontra nas comunidades rurais, a solidariedade familiar, a honestidade, a fé no Todo-poderoso. (Fals Borda, 1957, p. 218).

Está claro que, no bojo desta pesquisa ação participante, Fals Borda aponta para um desenvolvimento de concepção contra-hegemônica a produção industrial, seja ela de produto do conhecimento acadêmico ou da agricultura. E, a valorização da investigação deva partir da vida e do saber fazer, e seu resultado possa voltar as comunidades camponesas, indígenas, quilombolas, periféricas, favelas e marginalizados, integrando assim o saber científico e o saber popular. Nesse sentido, sua proposta metodológica de fato se expande para além da Colômbia e rompe as barreiras que isolava a América Latina.

De reflexões marxistas histórico-materialista numa corrente teórico-prática, Fals Borda (1978) na sua obra *Por la Praxis: El problema de cómo investigar la realidad para transformarla*, provoca a discussão essencial da pesquisa participante em torno da ciência vivida nas universidades e a realidade dos empobrecidos: qual é o papel da ciência e dos cientistas diante da realidade social? Esta provocação de caráter social aos pesquisadores protagonizou o encontro deste pensador Colombiano com pensadores brasileiros, entre eles: Carlos Rodrigues Brandão e Paulo Freire. Sua proposta da Inserção ativa no saber/campo popular, inserido à Educação Popular harmonizou a proposta no contexto brasileiro, que em 1970 e 1980, vivia a luta pela terra e pela redemocratização do sistema político, como também em outros países do continente, a exemplo do Chile e da Argentina.

E deste encontro entre Borda, Freire e Brandão no Brasil, a partir

da perspectiva crítica e problematizadora da educação, iniciou-se um movimento político que buscou compreender a ação da pesquisa em educação, levando em consideração as vozes dos sujeitos pesquisados a partir da percepção de mundo deles. Neste sentido, assumia-se um compromisso “*histórico-político-acadêmico*” com aqueles que foram expurgados e colocados à margem da vida que, longe do mito da neutralidade, propuseram lutar *com* eles para transformar a realidade excludente e desumanizante a partir da leitura crítica desta mesma realidade.

No Brasil, a pesquisa participante surge no contexto dos movimentos populares em um período histórico de muita efervescência social entre os anos 1960 e 1970, período este que ocasionou profunda repressão política e avanço das desigualdades sociais. Buscou-se, portanto, uma proposta de pesquisa que fosse engajada, comprometida com a classe popular, captando a lógica desumanizante, a fim de transformá-la em uma ética humana baseada na solidariedade e na emancipação dos sujeitos. Vale ressaltar que, para Brandão, esta proposta de ação/intervenção não se limita a captar os processos de exclusão, mas também de mergulhar na realidade com o objetivo de realizar a mudança necessária. Segundo Brandão (1985),

O que nos interessa é mergulhar na espessura do real, captar a lógica dinâmica e contraditória do discurso de cada ator social e de seu relacionamento com os outros autores, visando a despertar nos dominados o desejo da mudança e a elaborar, com eles, os meios de realização (p. 25).

A pesquisa participante apresenta-se como instrumento de ação política da classe trabalhadora contra o desmonte da elite autoritária e colonizadora, evidenciados pela sociedade capitalista, e que buscou romper com o modelo de desenvolvimento excludente. É outro modo de fazer ciência e, por isso, encontrou força no contexto dos movimentos sociais e das comunidades eclesiais de base difundida pela teologia da libertação.

Embora a pesquisa participante já tenha ocupado vários espaços no que diz respeito à produção do conhecimento, ainda é alvo de demérito no âmbito da academia. Isto se dá, porque o sistema acadêmico é ancorado pelos saberes hegemônicos e a pesquisa participante rompe com a pesquisa convencional, a hierarquização do saber e a dominação social. Esta proposta de construção do conhecimento, que une teoria e prática no contexto da academia e das classes populares, procura refletir a condição sociopolítica e cultural de um país em que o povo, em processo de emancipação, luta por condições humanas pautadas na justiça social.

Em síntese, a pesquisa participante, ancorada na perspectiva epistemológica da Educação Popular latino-americana, considera que a produção de conhecimento pode emergir do povo, daqueles considerados à margem da sociedade, visando o empoderamento das comunidades, promovendo a emancipação social e a transformação da realidade, pois, o conhecimento gerado é utilizado para intervir na realidade social, buscando condições de vida mais justas e equitativas. A pesquisa contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva, respeitando as diferenças e promovendo a participação social.

À GUIA DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa das considerações finais, é crucial reconhecer que a descolonização da pesquisa em educação representa uma jornada desafiadora, mas imprescindível, para a construção de um saber mais inclusivo e representativo. A educação popular e a pesquisa participante, ao navegarem à margem da academia, revelam a necessidade urgente de questionar e superar a hegemonia epistemológica do Norte.

Esse processo de descolonização exige a valorização dos saberes locais e populares, além da criação de um ambiente acadêmico que promova a equidade epistemológica. Isso inclui a reformulação dos currículos acadêmicos, o incentivo ao diálogo intercultural e a disponibilização de recursos e reconhecimento para metodologias alternativas. Logo, a construção de redes de apoio e financiamento para pesquisas alternativas é essencial para que pesquisadores(as) possam desenvolver metodologias decolonialmente robustas e inovadoras.

Em última análise, a descolonização da pesquisa em educação não é apenas uma questão acadêmica, mas também um imperativo ético/político. Promover uma ciência mais inclusiva e democrática, que reconheça e valorize a diversidade de saberes, é fundamental para a construção de uma academia mais justa e representativa. A educação popular e a pesquisa participante, ao desafiarem as normativas tradicionais, oferecem caminhos promissores para essa transformação, apontando para um futuro em que todas as vozes possam ser ouvidas e todos os saberes possam ser reconhecidos.

REFERÊNCIAS

Brandão, C. R. (n.d.). *A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina*. Escrito da Rosa do Vento. <https://apartilhadavida.com.br/wp-content/uploads/escritos/PESQUISA/PESQUISA%20PARTICIPANTE/A%20PARTICIPA%C3%87%C3%83O%20DA%20PESQUISA%20E%20A%20PESQUISA%20PARTICIPANTE%20-%20rosa%20dos%20ventos.pdf>

Brandão, C. R. (1985). *Pesquisa participante*. (5a ed.). Brasiliense.

Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2024). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe, 2023*. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/d0e8cd42-ad7d-4d16-8ccd-95387315655e/content>

Comissão Econômica para A América Latina e o Caribe. (2010). *CEPAL: Panorama social da América Latina 2010: Documento Informativo*. ONU/CEPAL. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/7aa9a0ae-e348-4322-b67f-aa5a61a107ac/content>

Ezcurra, Ana Ma. (1996). Globalización, neoliberalismo y sociedad civil. algunos desafíos para los movimientos sociales y populares latinoamericanos. *Interamericana: revista de educação de adultos*, 4(1), 49-85. <https://revistas.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-1996-1/articulo3.pdf>

Fals Borda, O. (1957). *El Hombre y la tierra en Boyacá: bases sociológicas e históricas para una reforma agraria*. Antares, Documentos Colombianos.

Fals Borda, O. (1978). *Por la praxis: el problema de cómo investigar la realidad para transformarla*. Federación para el Análisis de la Realidad Colombiana (FUNDARCO).

Freire, P. (2002). *Pedagogia do oprimido*. (32a ed.). Paz e Terra.

Hurtado, C. N. (2007). Vigencia Del pensamiento de Paulo Freire. *Educación de adultos y desarrollo: revista Del Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes*, (69). <https://www.dvv-international.de/es/educacion-de-adultos-y-desarrollo/ediciones/ead-692007/el-decimo-aniversario-de-la-muerte-de-paulo-freire/vigencia-del-pensamiento-de-paulo-freire>

Jiménez, M. R. M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur:*

cartografías de la educación popular. CEAAL.

Mejía, M. R. (2009) Educación popular hoy: reconstruyendo su identidad desde sus acumulados y em diálogo con la teoría crítica. *La Piragua: revista latinoamericana de educación y política*, (30), 40-53. <https://biblioteca.isauroarancia.org.ar/wp-content/uploads/2020/11/LA-PIRAGUA-30.pdf>

Moura, R. W. S. (2023). *Práticas pedagógicas para a educação das relações étnico-raciais numa escola quilombola da rede municipal de João Pessoa, PB: experiências de professores/as da educação de jovens e adultos* [Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPB. <https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/29869>

Novaes, M. B. C., Gil, A. C. (2009). A pesquisa-ação participante como estratégia metodológica para o estudo do empreendedorismo social em administração de empresas. *Revista de Administração Mackenzie*, 10 (1), 134-160. <https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/RAM/article/view/387>

Parra, E. (1983). *Investigación–acción en la Costa Atlántica: evaluación de la Rosca, 1972–1974*. Fundación para la Comunicación Popular / FUNCOP.

Cichoski, P., & Alves, A. F. (2020). A pesquisa-ação na obra de Orlando Fals Borda: contribuições para repensar o desenvolvimento rural. *Revista Campo-Território*, 14(34). <https://doi.org/10.14393/RCT143403>

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. In: Castro-Gómez, S. & Grosfoguel, Ramón (Eds.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores, Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Santos, B. V. S. (2007). Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Novos estudos CEBRAP*, (79), 71-94. <https://doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004>

Scocuglia, A. C. C. (2014). Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa. *EJA em Debate*, 3(4), 29-44. <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>

Silva, E. J. L. (2011). *Prática discursiva de formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos em uma experiência de educação*

popular [Tese de Doutorado em Educação, Universidade Federal de Pernambuco]. Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da UFPE. <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/3831>

Silva, E. J. L. (2016). *Educação popular: refundamentação e vigência no discurso latino-americano*. Paco.

Silva, E. J. L. & Amorim, R. M. (2018). *Paulo Freire: culturas, ética e subjetividades no ensinar e aprender*. Editora do CCTA.

Capítulo 6

INDICIOS DE LA COLONIALIDAD Y DECOLONIALIDAD EN LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA: UNA MIRADA A LA PRODUCCION DE TESIS DE POSGRADO EN HONDURAS

GUILLERMO ARNOLDO PINEDA REYES

Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán

gpineda@upnfm.edu.hn

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.101-116

Resumen: El presente capítulo tiene como propósito analizar las tesis de posgrado en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán de Honduras. En tal sentido, se trata de objetivo de percibir o visualizar algunos matices analíticos articulados sobre la colonialidad y decolonialidad del saber. Para realizar este estudio se empleó la técnica de análisis documental y se exploraron 20 trabajos de tesis desde la cohorte 2019-2023. Los hallazgos indican una dependencia del enfoque mixto y el cuantitativo de investigación, al mismo tiempo, las técnicas de recolección siguen reproduciendo la separación entre el investigador y los objetos, sujetos y fenómenos investigados, no obstante, son visibles algunas prácticas discursivas asociadas a una desobediencia decolonial de las metodologías de investigación.

Palabras claves: Colonialidad del saber. Decolonialidad. Investigación educativa.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo ofrece una mirada a la producción de tesis de posgrado de los últimos cinco años (2019-2023) en la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán. Desde esta perspectiva, es importante visualizar rasgos y orientaciones metodológicas que permean nuestras prácticas investigativas, cuyo análisis permite valorar propuestas emergentes que invitan a repensar otras formas de producir conocimiento en la educación hondureña.

En ese orden de ideas, los hilos conductores que tejen este análisis

teórico-investigativo, se nutren de las contribuciones de De Souza Santos (2009), que, en su *Epistemología del Sur*, plantea el paradigma social como respuesta al modelo en crisis de la racionalidad científica moderna; además, propugna por una ecología de saberes como alternativa a la visión absolutista del conocimiento científico occidental. Por otro lado, Quijano (2000) postula la colonialidad del poder y la emergencia de una decolonización epistemológica del conocimiento, saber y poder entendido por Asprella y Schulz, (2020) como dos caras de la misma moneda. Ahora bien, Dussel (2012), en *1492 El encubrimiento del otro*, enfatiza en las bases históricas que originan el mito de la modernidad y el eurocentrismo; y en una perspectiva reciente, Mignolo (2013) propone la epistemología fronteriza y la desobediencia epistémica, como categorías útiles para desprendernos de la concepción universalista del conocimiento.

Sin embargo, el interés por esta temática ha ido creciendo y ha provocado diversos movimientos y nuevos actores que no se visibilizaban en la literatura de finales del siglo XX. Al respecto, Zapata (2018) argumenta que los estudios más recientes de modernidad-colonialidad han tenido un notable desarrollo principalmente cuando sus protagonistas son mujeres y activistas de movimientos sociales de Centroamérica y América del Sur, como el caso de: Silvia Rivera Cusicanqui (Bolivia), Ochy Curiel (República Dominicana) y Aura Cumes (Guatemala)

En ese orden y dirección, Castro Gómez y Grosfoguel (2007) advierten que han surgido nuevos proyectos en los estudios de modernidad-colonialidad y en lo que podría llamarse una segunda generación, allí se incluyen investigadores como: Carolina Santamaría, Juan Camilo Cajigas-Rotundo, Fernando Garcés, Mónica Espinosa y Juliana Flórez-Flórez, que están vinculados a proyectos de investigación en Colombia, Ecuador y Estados Unidos.

FUNDAMENTACIÓN

Modernidad, Colonialidad y decolonialidad: algunas aproximaciones teóricas

El siglo XX ofreció a los latinoamericanos muchas herramientas conceptuales para comprender e interpretar las raíces históricas, económicas, sociales políticas y culturales de América Latina respecto a la hegemonía europea imperante en el continente, estos instrumentos de análisis han

sido creados en su mayoría por pensadores del sur y otros intelectuales sudamericanos que se formaron académicamente en Estados Unidos. Ahora bien, en el siglo XXI, emergen muchas categorías que intentan explicar desde nuestras realidades, el entramado político e ideológico en que se sustenta el eurocentrismo y otras modalidades de dominio global. Así las cosas, Quijano (2000) muestra un panorama muy interesante que permite desmontar la misión civilizadora de la Europa occidental respecto al denominado *descubrimiento y conquista de América*, en tal sentido, tal como lo expresa Rincón, et al. (2015)

Desde ese momento se empieza a construir una historia “universal”, narrada con exclusividad del adentro, esto es del europeo, del superior, blanco y civilizado; se va conformando así una narrativa que niega al otro precisamente por no estar social y epistémicamente asociado a la localización imperial. (p.84)

El hilo de esa narrativa expuesta anteriormente, le otorgó a Europa regir la transición de un proyecto hegemónico, de un proceso civilizatorio superior en la historia de la humanidad: la modernidad. Dussel (2012) es categórico al afirmar que “fuimos la primera periferia de la Europa moderna” (p.18). Ahora bien, Quijano (2000) advierte que colonialismo y colonialidad no son lo mismo, aunque ambas categorías se relacionen. La primera hace referencia al sistema de dominación territorial y económica de los pueblos subyugados por las potencias europeas, no solo en América, sino en África y Asia mientras tanto, la segunda, es un concepto fundamental que sirve para explicar redes de poder y saber más profundas que resulta pertinente comprenderlas. En otras palabras, “implica una crítica a las formas de producción de saber, a los procesos de subjetivación y a las relaciones sociales que agencian procesos de subalternización” (Sánchez Mojica, 2007, p.240).

En consonancia con lo anterior, Quijano (2000), explora esas relaciones de legitimación de un poder que se instala desde la visión europea dominante, creando categorías raciales y segregacionistas que sirven para justificar ideológicamente su supremacía y su racionalidad. En tal sentido, los conceptos de colonialidad del poder y del saber, constituyen aportes analíticos para pensar cómo opera la colonialidad y, por tanto, en construir alternativas distintas respecto a las impuestas históricamente por el eurocentrismo, para el caso, Walsh (2007) argumenta que:

Se evidencia sobre todo el mantenimiento del eurocentrismo como lo único, por lo menos la más hegemónica perspectiva dominante del conocimiento, una perspectiva presente tanto en las

universidades, escuelas, colegios que exalta la producción intelectual euro-americana como “ciencia” y conocimiento universal, relegando el pensamiento del sur al estatus de “saber localizado”. (p.28)

Es decir, desde la mirada europea, el pensamiento del sur es un saber periférico, marginal y acientífico. Reconocer esa colonialidad del saber es un imperativo para proponer nuestras formas de producción del conocimiento, es decir, la construcción de una epistemología más allá de lo posmoderno (De Souza Santos, 2009).

En otro orden de ideas, para (Mignolo, 2013), el origen del concepto de decolonialidad es posterior a la Conferencia de Bandung de 1955, los países recién descolonizados de los imperios coloniales europeos, deciden unirse y plantear destinos diferentes a las vías políticas en aquel momento existentes: comunismo y capitalismo, no obstante, Castro Gómez y Grosfoguel (2007) sostienen que el concepto ‘decolonialidad’, resulta importante para trascender la suposición de ciertos discursos académicos y políticos, según esta posición, con el fin de las administraciones coloniales y la formación de los Estados-nación en la periferia, vivimos ahora en un mundo descolonizado y poscolonial. Dicho lo anterior, podemos asumir que lo descolonial encubre precisamente lo que la perspectiva decolonial quiere denunciar o visibilizar. Otro punto de vista importante es el que plantea Maldonado Torres (2020) para el filósofo puertorriqueño:

El pensamiento expresamente llamado decolonial claramente pasa los límites territoriales de América Latina (ver, por ejemplo, Adlbi Sibai 2016; Bidaseca 2016; Bouteldja 2017; NdlovuGatsheni 2013). Pero es importante reconocer también que el pensamiento decolonial nunca estuvo tan específicamente anclado en América Latina como tradicionalmente parece. (p.560)

Alineado a lo anterior, el autor llama la atención que sería contraproducente si se coloca la mirada únicamente en la producción científica sobre lo decolonial desde América Latina, cayendo en lo que podría considerarse un exagerado latinoamericano-centrismo.

Aportes de las epistemologías decoloniales: hacia el giro decolonial

Se comparte el criterio de Lander (2000)¹ cuando sostiene que el

1 En el año 1998 el sociólogo venezolano Edgardo Lander organizó un congreso en Caracas al que asistieron como conferencistas Aníbal Quijano, Arturo Escobar, Enrique Dussel,

eurocentrismo y el colonialismo son como cebollas de múltiples capas y arguye que “en diferentes momentos históricos del pensamiento social crítico latinoamericano se han develado algunas de estas capas” (p.3). Siguiendo este hilo conductor, es importante formular algunas preguntas orientadoras ¿Por qué se justifica asumir una posición decolonial en América Latina y especialmente en Centroamérica? ¿Qué discrepancias hay en torno al proyecto decolonial de América Latina? ¿Cómo estas discrepancias han enriquecido el debate contemporáneo de la decolonialidad?

A razón de lo anterior, Rincón, et al. (2015) afirma que:

El cuestionamiento de la mirada eurocéntrica como patrón mundial para la ciencia, la tecnología, la economía y las relaciones sociales en general, sigue siendo una necesidad insoslayable para Latinoamérica, objeción que ha de hacerse no por mero capricho, ni con la pretensión de derivar un proyecto con ambiciones similares, de imponerse como un universal. (p.76).

En tal sentido, muchos críticos de la perspectiva decolonial profesan que dicho movimiento constituye una especie de moda académica que impregna los nombres de congresos y talleres en América Latina. Otros más críticos argumentan que: “los estudios decoloniales serían una forma contemporánea de colonialismo académico” (Zapata, 2018, p.64). Según ellos, la producción académica del grupo modernidad-colonialidad pertenece a una elite que se beneficia con las publicaciones que ellos generan, obviando o excluyendo otras miradas críticas que parecen desapercibidas. Ahora bien, al hacer un balance de estos planteamientos, se puede pensar que toda producción humana no puede estar exenta de críticas y cuestionamientos, sin embargo, desconocer o minimizar el aporte de una amplia red de intelectuales latinoamericanos sería un gran error, las trincheras de la decolonialidad son diversas, eso no significa que se excluyan o se descalifiquen. Alineado a lo anterior, Rincón, et al. (2015) advierte que probablemente los escépticos y críticos de la perspectiva decolonial subestiman que:

Quizás la decolonialidad sea un proyecto muy ambicioso y utópico porque enfrenta nada más y nada menos que el capitalismo salvaje, el racismo, la misoginia, la división de clases, las ansias de poder y control de la humanidad por parte de las transnacionales y otras muchas expresiones abyectas que hoy se hacen manifiestas. (p.93)

Fernando Coronil y Walter Mignolo. Aunque cada uno de estos autores venía desarrollando sus investigaciones de manera independiente, suele reconocerse esta fecha como el inicio del Programa M/C/D

En ese orden de ideas, la colonialidad del saber, del poder, del ser, están íntimamente relacionadas, constituyen luchas aun inacabadas, asignaturas pendientes. Para el caso, un campo que amerita análisis y reflexión es el científico, De Souza Santos (2009) sostiene que el paradigma científico moderno está en crisis, sufre rupturas en el seno de su modelo. El sociólogo portugués describe las principales tesis y características del paradigma emergente en el cual se alinean las corrientes de la perspectiva decolonial. Estas particularidades son: el conocimiento científico natural es también científico social, todo conocimiento es local y total, todo conocimiento es autoconocimiento y para concluir, el conocimiento científico enseña a vivir y se traduce en un saber práctico. En ese orden de ideas, Rincón, et al. (2015) enfatiza que:

La epistemología del Sur representa una búsqueda de conocimientos que le den visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de los pueblos oprimidos históricamente por el colonialismo. El proyecto de la epistemología del Sur supone una interpelación al modelo totalitario que niega el carácter racional a todas las formas de conocimiento que no se norman en sus principios epistemológicos y reglas metodológicas. (p.90)

Otro elemento que fortalece la propuesta decolonial en América Latina, es el interés por superar los sesgos y limitaciones de las ciencias sociales latinoamericanas clásicas que sirvieron de modelo en la década de los 60 y 70, para explicar desde perspectivas eurocéntricas. En tal sentido, Castro Gómez y Grosfoguel (2007) aportan lo siguiente:

En América Latina, muchos dependentistas (teóricos de los años setenta vinculados a la 'escuela de la dependencia' en la economía política latinoamericana) privilegiaban las relaciones económicas y políticas en los procesos sociales a costa de las determinaciones culturales e ideológicas. La 'cultura' era considerada por la escuela dependentista como instrumental para los procesos de acumulación capitalista. En muchos aspectos, los dependentistas reproducían el reduccionismo económico de los enfoques marxistas ortodoxos. (p. 18)

Cabe destacar, que para esa época el modelo marxista, era muy utilizado para explicar las condiciones de rezago económico y el papel desigual de los países de la periferia que exigía y condicionaba el modelo económico implantado. No obstante, el paradigma marxista dejaba y subestimaba otros elementos que son vitales para comprender esa complejidad (etnia, clase, género, cultura). Por esa razón, el grupo modernidad colonialidad y decolonialidad, colocó en el tapete de las

discusiones, otras realidades que el marxismo ortodoxo y que la teoría de la dependencia obviaba.

Las epistemologías decoloniales y la investigación educativa en América Latina

La colonialidad del saber es sin lugar a dudas uno de los grandes aportes de los autores clásicos del proyecto modernidad-colonialidad en América Latina. Por muchas décadas se consideró el conocimiento científico de Europa y de Estados Unidos como algo natural y preestablecido en nuestras sociedades, es más, todavía no logramos desenganchar ese peso que ejerce el eurocentrismo en todas sus manifestaciones. No obstante, poco a poco han ido surgiendo voces disonantes y de rebeldía en el seno de algunos países latinoamericanos y los reclamos por generar nuevas alternativas de pensamiento no se han hecho esperar.

Alineado a lo anterior, Quijano (2000) reflexiona acerca de esa resistencia intelectual a la perspectiva histórica colonial. Menciona que en América Latina esa oposición se inicia desde fines del siglo XIX, pero se acentúa sobre todo durante el siglo XX y en especial después de la Segunda Guerra Mundial, en vinculación con el debate sobre la cuestión del desarrollo-subdesarrollo. Cabe destacar que la influencia de la teoría de la dependencia se expandió a Centroamérica. En Honduras inspiró muchos trabajos e interpretaciones basadas en la hegemonía y penetración capitalista del capital bananero en la primera mitad del siglo XX.

Ahora bien, el lastre que ha dejado la colonialidad del saber en los espacios relacionados con la investigación son evidentes. En tal sentido, “la colonialidad del saber puede entenderse entonces como, una de las expresiones del fenómeno de la modernidad en el cual se presenta la narrativa histórica de Europa como la única posible, como universal, objetiva y aséptica”. (Rincón et al., 2015, p.84). Los mismos autores resaltan incluso la interculturalidad como propuesta y herramienta decolonial, útil para el análisis de las dinámicas socioculturales en el continente. Al referirse al papel y connivencia que han jugado las ciencias sociales latinoamericanas, Castro Gómez y Grossfoguel (2007) destacan que:

En efecto, la ciencia social contemporánea no ha encontrado aún la forma de incorporar el conocimiento subalterno a los procesos de producción de conocimiento. Sin esto no puede haber decolonización alguna del conocimiento ni utopía social más allá

del occidentalismo. La complicidad de las ciencias sociales con la colonialidad del poder exige la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados. (p.21)

A razón de lo anterior, se difiere un poco de la postura pesimista de los autores, pienso que se debe reconocer los avances y la producción de experiencias y prácticas decoloniales que procuran descollar en el campo de las ciencias sociales, la pedagogía y la investigación educativa. Indudablemente, persisten dificultades de tipo metodológico, además, no se divulgan masivamente en revistas científicas, aun así, de manera paulatina, se han ido construyendo consensos en torno a lo que debería ser producción de conocimiento decolonial. Unas muestras de esos progresos son: las metodologías inductivas interculturales que propone Moreno Medrano y Corral Guillé (2019). Por otro lado, Ortiz Ocaña, et al. (2018) profundiza y resalta la metodología reflexiva y configuracional en el abordaje de la investigación educativa. Otro aporte interesante es el de D. García León y J. García León (2019) quienes muestran resultados de un proyecto aplicado a los cursos nivelatorios de lectoescritura de la Universidad Nacional de Colombia, sede Bogotá, durante los períodos académicos 2012 al 2013, utilizando como herramienta la investigación acción participativa.

En la revisión de la literatura se puede identificar al menos dos perspectivas en torno a cómo se valoran las prácticas investigativas denominadas decoloniales. En ese orden de ideas, se percibe una perspectiva que denomino crítica-radical y una perspectiva moderada-conciliadora. La primera aduce que algunas experiencias investigativas que se autodenominan decoloniales no lo son, porque siguen reproduciendo las herramientas tradicionales y colonialistas de la investigación. En ese grupo se puede ubicar los escritos de Ortiz Ocaña, et al. (2018), él sostiene que toda metodología de la investigación es colonizante y, por tanto, todo investigador es colonizador, argumentando que:

Es lamentable que la investigación cualitativa pretenda asumir la denominación de científica, convirtiéndose en una metodología que busca el poder y la verdad, convirtiéndose así en una metodología colonizadora, que genera un conocimiento colonial, subalternizando otros saberes. La etnografía, la teoría fundada, la etnometodología, la observación, la entrevista, entre otras formas de hacer ciencia cualitativa, son métodos y técnicas colonizadoras. (p.177)

Lo interesante de esta visión es que propone algunos caminos

alternativos como ser: la *altersofía* y el *hacer decolonial*². En la segunda perspectiva tienen cabida los planteamientos de Moreno Medrano y Corral Guillé (2019), estos autores privilegian las metodologías que propician la participación activa de los actores involucrados, conceden mucha importancia a las prácticas inductivas interculturales y de ninguna manera demeritan el proceso de interacción entre los participantes y el investigador. Asimismo, D. García León y J. García León (2019), explican las bondades de la Investigación Acción Participativa (IAP) y como investigadores son conscientes de las limitaciones de esta metodología, no obstante, resaltan su utilidad para escuchar las voces de los que históricamente han sido silenciados.

El panorama de la Colonialidad y decolonialidad en las tesis de Postgrado de la UPNFM

El Plan Estratégico Institucional 2021-2026 de la UPNFM, declara que la investigación constituye uno de los pilares fundamentales de la vida académica y, por tanto, es un deber ineludible generar iniciativas de investigación a través de los distintos programas de postgrado que la UPNFM desarrolla. Alineado a lo anterior, el propósito de este apartado es analizar la estructura metodológica en la producción de tesis en los posgrados durante los años 2019-2023, tal como se observa en la tabla 1. Además, develar si esas propuestas se enmarcan en metodologías coloniales de corte tradicional y positivista o, por el contrario, si existen esfuerzos por utilizar metodologías que denoten otros matices y rupturas con los modelos y epistemologías eurocéntricas.

2 Son dos nociones propuestas por Ocaña Ortiz (2019), en ellas enfatiza la relación sujeto-sujeto, es decir, entre un yo con otro yo, reconocer y visibilizar el saber del otro colonizado y subalternizado.

Tabla 1 - Programas de postgrado de la UPNFM-2019-2023

Año	Programa de maestría-doctorado	N. de tesis
2019	-Maestría en Enseñanza de Lenguas, Español	1
	-Maestría en Educación en Derechos Humanos	1
	-Maestría en Investigación Educativa	1
	-Doctorado en Educación	1
2020	-Maestría en Educación en Derechos Humanos	1
	-Maestría en Estudios de Género y Educación	1
	-Maestría en Investigación Educativa	2
2021	-Maestría en Ciencias Naturales con Orientación en Química	1
	-Maestría en la Enseñanza de la Geografía	1
	- Maestría en Calidad y Equidad de la Educación	1
	-Doctorado en Educación	1
2022	-Maestría en Investigación Educativa	2
	-Maestría en Gestión de la Educación	1
	-Doctorado en Educación. Políticas Públicas y Profesión Docente	1
2023	-Maestría en Investigación Educativa	3
	- Maestría en Gestión de la Educación	1
		Total: 20

Elaboración propia

Es importante destacar que la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán es la única institución del nivel superior en Centroamérica, dedicada exclusivamente a la formación de docentes, en tal sentido, la producción de tesis de los postgrados se orienta fundamentalmente a la investigación educativa. Ahora bien, estos trabajos se agrupan en dos facultades: la Facultad de Humanidades (FAHU) y la Facultad de Ciencia y Tecnología. En tal sentido, se utilizó como criterio de inclusión, las tesis y programas de maestría adheridas a la FAHU, debido a que en estos estudios es posible percibir metodologías más acordes con lo que estamos buscando y que obedecen a una determinada estructura, tal como se refleja en la tabla 2.

Tabla 2 - Estructuras recurrentes de las tesis de Posgrados de la FAHU

Capítulos	Elementos centrales de los capítulos
I. Construcción del objeto de estudio	-Planteamiento del problema -Objetivos-preguntas de investigación -Justificación -Viabilidad-limitaciones
III. Marco teórico	-Referentes teóricos de acuerdo con el objeto de estudio
II. Diseño Metodológico	-Enfoques -Diseño de investigación -Técnicas de recojo de información -Población-muestra
IV. Resultados y análisis de datos	-Data y hallazgos
V. Conclusiones y recomendaciones	-Consideraciones finales y propuestas

Elaboración propia

Dicha estructura se inscribe en la organización y reglamentos para la producción de la tesis en la UPNFM que es coordinada por la Vicerrectoría de Investigación y Postgrado, de ella emanan las políticas de fortalecimiento y difusión de resultados de investigación. En ese orden de ideas, también se definen los protocolos y guías para la elaboración de tesis. La estructura que siguen las tesis ha sufrido pocas modificaciones. No obstante, en la parte metodológica se han ido flexibilizando el uso de los enfoques. Durante muchas décadas prevaleció como norma el uso del paradigma cuantitativo de investigación, pero paulatinamente se ha dado espacios para que hoy se implementen metodologías de corte cualitativo y de enfoque mixto, Esto no significa que lo cuantitativo haya desaparecido, de hecho, las estructuras de tesis que responden precisamente a la herencia positivista tradicional y eurocéntrica, estas han constituido un corsé inamovible, esa colonialidad del saber deja su huella y su impronta,

Alineado a lo anterior, desmontar las concepciones, modelos y enfoques dominantes en la ciencia constituyen un imperativo categórico. La investigación educativa demanda otras metodologías, otros abordajes distintos a la medición y cuantificación que han predominado en la investigación tradicional. Sin embargo, el panorama hondureño refleja dicha tendencia metodológica tal como se observa en la tabla 3.

Tabla 3 - Orientación metodológica de las tesis

Enfoque	F	%
Cuantitativo	5	25%
Cualitativo	7	35%
Mixto	8	40%
Total	20	100%
Técnicas e instrumentos de recolección		
Grupos focales	1	3.3%
Grupos de discusión	1	3.3%
Observación participante	1	3.3%
Cuestionario	9	30%
Encuesta	1	3.3%
Entrevista	10	33%
Lista de verificación	3	10%
Guía de observación	3	10%
Ficha de registro	1	3.3%
Total	30	100%

Elaboración propia

Como se puede observar, los conceptos empleados para categorizar esta tabla son inminentemente colonizantes,³ asimismo, se visualiza la recurrencia del enfoque mixto, seguido del cualitativo y cuantitativo. Sin embargo, al analizar los diferentes informes de tesis, la adopción de los enfoques mixtos aporta muy poco a una pedagogía de investigación de carácter decolonizante, existe en ellos una dependencia metodológica de técnicas e instrumentos cuyo fin es la recopilación y procesamiento de la información. En tal sentido, un gran desafío es construir metodologías comunitarias y sociales con los actores participantes. En suma, son escasas las experiencias donde se involucra la observación participante y trabajos de carácter fenomenológico y etnográfico participativos.

A razón de lo anterior, es importante destacar que los límites o posibilidades de la perspectiva decolonial no son tangibles de precisar.

3 El compromiso y el reto es construir colectivamente “otros” andamiajes conceptuales en la investigación educativa en Honduras.

No se debe encasillar la decolonialidad con los criterios que se miden las metodologías tradicionales eurocéntricas. No obstante, el propósito en este apartado es localizar las producciones de tesis que se aproximan a una visión decolonial, aunque ese acercamiento sea utilizando metodologías cualitativas que difieren mucho de los enfoques tradicionales de corte positivista.

TESIS QUE REVELAN RASGOS Y Matices DE DECOLONIALIDAD

A continuación, haré una breve sinopsis de las tesis en mención. El primer trabajo se titula “*Mediar el Relato: Las prácticas de creación de mujeres artistas en Honduras como formas de mediación y conocimiento*” (2023). La tesis se orienta en la labor que desarrollan tres mujeres ligadas al arte y la cultura en Honduras, el abordaje metodológico intenta dialogar con las experiencias de ellas en los espacios comunitarios de la cultura, escuchar sus voces a través de la mediación pedagógica que puede producir el arte como conocimiento. La tesis resalta elementos fenomenológicos que son poco usuales en la investigación educativa, por ejemplo, el papel de las prácticas artísticas de las mujeres en medio de un contexto dominado tradicionalmente por los hombres, la autora explica como nuestro país ha sido un terreno árido para las manifestaciones artísticas de las mujeres.

La segunda tesis se denomina “*Las creencias y las prácticas pedagógicas de los profesores de matemáticas, desde la resolución de problemas matemáticos*” (2020), el enfoque de la investigación es de carácter cualitativo, muy extraño y poco frecuente en las producciones de tesis de nuestro país, además, el estudio de las creencias y las concepciones como foco de interés en una disciplina inminentemente cuantitativa, de igual manera, se trabaja con un diseño metodológico de estudio de casos comparado, haciendo una combinación de técnicas como la entrevista semi estructurada y una guía de observación y una ficha de registro para valorar las prácticas de los profesores. La tesis rompe un poco con la concepción de una matemática anclada en lo medible y lo cuantitativo, en tal sentido, resalta cómo las creencias y la visión particular que los profesores tienen de las matemáticas, influye mucho en el abordaje didáctico de las mismas.

La tercera tesis se titula “*Políticas públicas en educación intercultural bilingüe: experiencia garífuna en Honduras*” (2022), este trabajo corresponde al programa de Doctorado Latinoamericano en Educación. La autora explica que el análisis y la implementación de políticas públicas

en las comunidades garífunas⁴ de Honduras es un verdadero ejercicio de decolonialidad del poder. La metodología de la investigación descansa, no en los manuales tradicionales de investigación, sino en las actoras locales y los liderazgos comunitarios que, pese a la exclusión de la espiritualidad garífuna, la historia y los saberes ancestrales de estas políticas educativas, se mantienen vigentes gracias a las estrategias comunitarias que ponen en práctica en las comunidades. La autora argumenta que

Quizá el resultado más relevante de esta investigación es pensar y posicionar a la mujer garífuna como sujeto político, capaz de invertir la *lógica colonial* en la que se ha basado el diseño de las políticas de EIB, dejando al margen de su análisis, revisión y pertinencia a quienes habitan las comunidades y cada día buscan las formas de conservar la lengua, la cultura, el territorio, la vida comunitaria y todos los elementos de la identidad cultural, a pesar de los dispositivos institucionales que utiliza el Estado para imponer su *lógica de modernidad colonial* como mecanismo efectivo de poder y de prolongación de los ciclos de desigualdad social como una de las variadas formas de violencia. (Buelto Harry, 2023, p.10)

En síntesis, la tesis doctoral incita a reflexionar y reconsiderar el abordaje de la investigación educativa en Honduras, en la tesis se puede percibir las voces de la comunidad y su reclamo permanente por su territorio y su educación, además, es una excitativa por desinstalar los discursos bajo el ropaje de la interculturalidad que reproducen la desigualdad social bajo las lógicas coloniales del poder.

REFLEXIONES

Este ejercicio académico permite comprender que la estructura predominante que subyace en las investigaciones de tesis en posgrado es de corte positivista, este modelo se posiciona como un elemento hegemónico que condiciona y valida los escritos que se producen. En tal sentido, es posible observar los elementos normativos que están explícitos en la aplicación de conceptos (validación, hipótesis, operacionalización, enfoques) que siguen los diseños metodológicos en el proceso investigativo, estos denotan un discurso de legitimidad de la ciencia, donde hay poca posibilidad para explorar lo diverso y lo complejo de los sujetos y de la

4 La comunidad Garífuna de Corozal, fue fundada en el año de 1864, está geográficamente ubicada en el departamento de Atlántida, a 11kms de la ciudad de La Ceiba, ésta pequeña comunidad de predominante población negra tiene una población de aproximadamente cinco mil habitantes según el último censo de (INE, 2018)

realidad. No obstante, se reclama una visión decolonial de la investigación que trascienda los conceptos y estructuras semánticas que permean el lenguaje de la misma.

No obstante, para efectos materiales de este proyecto en el ámbito hondureño, es necesaria la construcción de una agenda que ayude a configurar líneas u orientaciones que permitan observar y escriturar la heterogeneidad de realidades en las cuales nuestros estudiantes de posgrado están inscritos. Esa agenda podría estar constituida por dos puntos:

1. Un inventario en constante actualización de autores que ayuden a reflexionar los lugares, espacios y trayectorias de los estudiantes y profesores desde la decolonialidad.
2. Habilitar y propiciar instancias de discusión e investigación entre los estudiantes de posgrado en el que se pueda practicar un ejercicio de descripción analítica de sus realidades dialogando permanentemente con teóricos de este campo.

Con ello se buscaría abogar por una *actitud epistemológica decolonial* de nuestros estudiantes que permita, sumergirnos en un mundo poco conocido en Honduras, apuntando los distintos divorcios que existe entre la teoría y la práctica investigativa y, al mismo tiempo, otras posibilidades de escriturar la realidad. Este ejercicio resulta necesario ya que actualmente se hace mucha investigación educativa, pero escasas veces se analiza sus prácticas discursivas o su posicionamiento epistemológico. En tal sentido, decolonizar la educación y la investigación no es tarea fácil, falta mucho por hacer y espero que estas reflexiones provoquen algunos atisbos de desobediencia epistemológica y metodológica en la producción del conocimiento.

REFERENCIAS

Asprella, E., & Schulz, J. S. (2020). Colonialidad del saber, epistemologías del el sur y pensamiento decolonial. Crisis y oportunidades en la configuración de un nuevo orden mundial. *Cuadernos de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy*, (57), 177-196. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.12713/pr.12713.pdf

Castro Gómez, S. y Grosfoguel, R. (Ed.) (2007). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores.

De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del Sur*. CLACSO. Siglo XXI editores.

Dussel, E. (2012) 1492. *El encubrimiento del otro*. Editorial Docencia.

García León, D. L., y García León, J. E. (2019). Decolonizando el currículo. Una experiencia con cursos de lectura y escritura académicas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 52, 1–23. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0052-004](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-004)

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13). Clacso.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos, en: Lander, E. (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (1a.ed., pp. 41-53). CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales

Maldonado-Torres, N. (2020). El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. *Latin American Research Review*, 55(3), 560–573. <https://doi.org/10.25222/larr.1005>

Mignolo, W. (2013). Geopolítica de la sensibilidad y del conocimiento. Sobre (de) colonialidad, pensamiento fronterizo y desobediencia epistémica/The Geopolitics of Sensibility and Knowledge on Colonialism, Border Thinking and Epistemic Disobedience. *Revista de Filosofía (Venezuela)*, (74), 7-24.

Moreno Medrano, L. M., y Corral Guillé, G. (2019). Metodologías inductivas interculturales para una pedagogía decolonial. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 52, 1–20. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2019\)0052-003](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2019)0052-003)

Ortiz, A. Arias M, y Pedrozo, Z. (2018). Metodología ‘otra’ en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante *Revista FAIA*, 7(30), 172-200.

Rincón, O., Millán, K., y Rincón, O. (2015). El asunto decolonial: conceptos y debates. *Perspectivas*, 3(5), 75-95.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista Educación y pedagogía*, (48), 25-35.

Zapata, C. (2018). El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina. *Pléyade (Santiago)*, (21), 49-71. <https://doi.org/10.4067/S0719-36962018000100049>



CURRÍCULO

NORMATIVIDADE CURRICULAR E HISTÓRIAS DE VIDA DOS PROFESSORES: ENTRE A HEGEMONIZAÇÃO E A EXPERIÊNCIA

WILLIAM GOES RIBEIRO

wgribeiro@id.uff.br

CLARISSA CRAVEIRO

clarissacraveiro@id.uff.br

Universidade Federal Fluminense (UFF)

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.119-134

Resumo: Este texto se insere no âmbito de discussões sobre a normatividade curricular e os processos autobiográficos questionando discursos prescritivos e a perspectiva metafísica de sujeito. O objetivo é evidenciar tanto a falibilidade de discursos normativos quanto o que se produz nos encontros entre práticas curriculares e histórias de vida, deslocando proposições essencialistas e eficientistas. O pensamento curricular pelo viés da proposta autobiográfica, em chave pós-estrutural, pode ampliar nossos estudos contribuindo nas questões curriculares em mais amplo entendimento do espaço escolar com o apoio dos professores e suas experiências.

Palavras-chave: Normatividade curricular. Práticas docentes. Formação de Professores. Experiências autobiográficas.

INTRODUÇÃO

A despeito das políticas públicas do país ignorarem, não raras vezes, as contribuições de pesquisadores do campo curricular (Aguiar & Dourado, 2018), acumulamos uma tradição de mais de 50 anos de estudos (Macedo & Ranniery, 2018) que tem produzido uma diversidade epistemológica reconhecida da escola como instituinte/atuaante no processo de construção curricular. Entre as pesquisas, se destacam as de histórias de vida dos professores, entremeadas por múltiplas

relações contingentes (Gabriel, 2021). Nesta direção, cumpre observar que temos acompanhado a rejeição de receitas prescritivas e impositivas em relação à prática curricular e à formação docente. Conforme a pesquisadora citada, entendidas como tecnologias sociais que constroem e controlam o sujeito, tendem a ignorar ou a reduzir os efeitos de problemas amplos das escolas e da sociedade.

Por sua vez, tradições teóricas, sejam por matrizes fenomenológica e/ou marxista, fizeram insurgir propostas que clamam por alternativas, por agências frente às estruturas, como as que fazem uso da metodologia (auto) biográfica na pesquisa em educação (Gabriel, 2021). A partir disto, estudos em currículo e no campo da formação de professores são ressignificados nas últimas décadas, pelo menos em termos das apostas na “identidade profissional reflexiva”, ainda que sempre assombrados pelo eficientismo, pela lógica tyleriana e pela crença no sujeito abstrato e transcendente, nas formas de controle dos processos e fins educacionais. No entanto, a despeito da crítica e da contradição do anúncio do “fim do sujeito”, tais estudos são devedores de uma crença na soberania do sujeito e no enrijecimento de identidades estabelecidas, assim como na ideia de superação e de projeções generalizadas (Gabriel, 2021; Júnior, Carvalho & Sá, 2017; Miller, 2021; Miller & Macedo, 2018, Santos, 2021, 2023).

Em outra abordagem, nosso trabalho no currículo o assume como política cultural, conforme Lopes & Macedo (2011), em uma perspectiva pós-estruturalista. Deste modo, temos como objeto de nossas reflexões os processos educacionais e as distintas finalidades em disputa que envolvem a subjetivação, o que só podem ocorrer devido “ao outro” (Júnior, Carvalho & Sá, 2017; Santos, 2021, 2023). Assim, estamos diante de uma perspectiva pós-colonialista que opera com a ontologia relacional do sujeito e com a aposta na diferença enquanto perturbação da discursividade; diferimento e deslocamento, a partir de pressupostos da inteligibilidade assumida. Quer dizer, especialmente, “o sujeito professor” não é tomado de maneira abstrata e essencialista, mas em processo de construção histórica, performativa e política, nunca algo a ser definido como totalidade apreensível. Neste caso, segundo apresentaremos com mais detalhes a seguir, a autobiografia enquanto gênero e método não é abandonada, mas utilizada de outro modo, de maneira a permitir a abertura na difração e ressignificação (Miller, 2021).

Considerando o exposto, nossa defesa, também compartilhada por outros pesquisadores do campo (Barros & Dias, 2024; Macedo & Ranniery, 2017; Miller, 2014; Ribeiro & Craveiro, 2017) é que a política

pública curricular não precisa ser pensada de maneira genérica e prescritiva, encaminhada como regra geral a sujeitos abstratos e projetada “de fora da escola” como “fórmula mágica” para o contexto escolar. A nossa aposta é que a política curricular pode ser elaborada a partir da escola, das questões que insurgem, com a contribuição das experiências que nos fazem professores (Gabriel, 2021), problematizando e repensando a própria prática e atuação com o currículo.

Macedo (2018) destaca que uma das razões que tem levado a política educacional a ser pensada por um viés prescritivo e que, às vezes, até impositivo, também é efeito do discurso pedagógico que costuma deslegitimar aquilo que não é considerado científico. Por isso, para além das polaridades partidárias, muitas questões costumam ser reeditadas e sedimentadas. Craveiro (2014) lembra, por exemplo, que a centralização curricular esteve no cerne de propostas curriculares articuladas em governos que costumavam ser considerados de vieses políticos antagônicos. A partir do exposto, portanto, não se trata de apenas reforçar uma proposta contra a centralização curricular, mas nos interessa o que a desloca a partir de uma perspectiva local (Júnior, Carvalho & Sá, 2017).

Nesta direção, temos procurado nos apropriar da abordagem autobiográfica, inserindo atividades curriculares com esse viés na metodologia das nossas salas de aula na graduação do curso de Pedagogia. No entanto, rejeitamos a via da “crença autobiográfica” (Cestari, 2013). Os pressupostos teóricos que assumimos são potentes para perceber tanto a ilusão de uma história encerrada de si mesmo quanto qualquer ideia de superação. Diferentemente, estamos continuamente revendo atividades pedagógicas com futuros professores e pedagogos, e também com os professores e diretores de escolas com os quais os discentes convivem, por conta do estágio obrigatório da Universidade. A ideia é retroativamente provocar questões de interesse que envolvem como nos tornamos sujeitos e em que medida potencializar a relação com conhecimentos produzidos. Desta forma, buscamos imaginar o que aconteceria às políticas públicas se ouvissem mais as experiências de professores, as histórias profissionais dos docentes e, parafraseando Pinar in Süsserkind (2014), o que seria de nós se a preocupação fosse mais com vidas do que com números?

Tais reflexões são parte de estudos em andamento em nossos grupos de pesquisas (Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura – GPECult e Grupo de Pesquisas Curriculares – GPcC, respectivamente liderados por William Ribeiro e Clarissa Craveiro), a partir dos quais, ressaltamos a

potência dos discursos autobiográficos¹ em pressupostos pós-estruturais para pensar no currículo em tempos tão obscuros. No caso do Brasil, julgamos obscuros por conta de processos colonialistas de centralização curricular nacional homologado em 2016, levando a perda de autonomia docente por conta da padronização curricular, avaliações nacionais, que acabam trazendo modificações para o cotidiano docente e discente, tendo em vista a cobrança de resultados no aprendizado dos estudantes.

No caso deste ensaio e da maneira como temos discutido o tema, reconhecemos que é efeito de atravessamentos, os quais não esperam substituir o desconforto metafóricamente retido em políticas globais e discursos sedimentados de controle por outras respostas confortáveis e calculáveis, sob o preço de trair nossas heranças. A ideia é mais tentar responder de maneira ética e responsável à alteridade que é constitutiva no processo educacional. Para compor este texto desta forma e ainda buscando atender ao solicitado pela organização deste livro, traçamos a fundamentação teórica com pensadores que trabalham com a abordagem autobiográfica. A seguir, apresentamos nossa proposta como uma via possível, mas não a única, para a metodologia. Não é um mapa e nem a última palavra. A seção intitulada reflexão discute alguns atravessamentos com a empiria de maneira preliminar e aponta futuros desdobramentos possíveis de nossos estudos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção apresenta um diálogo com estudiosos de diferentes países, os quais reúnem uma fundamentação teórica que problematiza, de distintas maneiras, a aposta na centralização curricular e desconstruem pressupostos eficientistas na educação. Seguindo o apresentado, questiona-se o discurso que exclui o imponderável e o imprevisível da relação educacional, subsumindo educação a ensino e pondo, por intermédio de novas e antigas estratégias, a diferença à margem. São exatamente os efeitos da formação discursiva e as alternativas que a autobiografia pode oferecer, o que nos propomos a estudar.

A autobiografia tem sido assumida amplamente como um potencial de pesquisa em educação, atravessando os campos do currículo e

1 Pós-doutorado em Currículo e Teoria Política. Mestre e Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades (PPCult) e do Instituto de Educação de Angra dos Reis, Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPECult).

de formação docente. Por exemplo, Souza & Gallego (2010), apostam na metodologia pelo seu potencial de aproximação com a dinâmica própria de atuação profissional e assunção de sua perspectiva formativa que se torna (auto) reflexiva. Trata-se de uma aposta na agência do sujeito (Gabriel, 2021). O potencial para muitos estudiosos é visto pela vida do sujeito reflexivo e crítico que estaria de posse de si mesmo e da problematização das práticas pedagógicas e interventivas que rejeita. Um processo intenso de questionamento de si e do outro, produzindo outras relações com a pesquisa e com a atuação profissional docente. Neste sentido, encontramos tradições no Brasil e em outros países que operam com a autobiografia, com especial atenção no campo amplo das pesquisas em educação. Tais tradições estão amparadas em certas matrizes, nem sempre em chave de leitura pós-estrutural, e são produzidas em diálogo com determinadas referências.

Neste universo, na perspectiva de tradições reconceptualistas de currículo norte-americanas, como em Grumet (Pinar & Grumet 2015): “ser autoconsciente é estar separado de um grupo, não como alguém que desfruta de uma distância selecionada, mas como alguém dominado por medos e sentimentos que vêm à tona como os estigmas dos socialmente incompetentes” (p.91). Por isso, em tal abordagem, um processo de reflexão, com o qual lidamos com a contingência da subjetividade e da memória do narrador em deixar-se “mostrar” mais ou menos em seu contexto.

Grumet (2015) destaca ainda que a subjetividade que emerge na autobiografia é a que conta sobre a “própria” experiência, a “minha” história, do lugar de onde se pertence em um processo que constrói uma “própria-representação” de si. Para isso, basta que nos guiemos por dois passos: um de reflexão sobre os momentos que já vivemos e que conduz à compreensão daquele evento, dando-lhe significado e, um outro, que envolve a apresentação daquele evento em que contamos como narradores a nossa história para os demais. No mesmo texto, a pesquisadora comenta que o processo autobiográfico pode sinalizar outros tipos de análises para instigar os estudos em outros campos, por exemplo, “o eu como objeto emerge no estudo da subjetividade; o eu como lugar emerge no estudo da objetividade; o eu como agente emerge no estudo da disciplina, pois é dentro de suas formas e signos particulares que o professor atua” (p.94).

No que tange ao *currere* como teoria autobiográfica, a ideia talvez seja nos fazer olhar para a experiência educacional, confrontando a subjetividade com a “objetividade” da história de vida, ou seja, envolvendo fragmentos em nossas lembranças, com as marcas que as experiências

significam, produzindo sentidos de escola, ainda que provisoriamente e de maneira contingente. Segundo Pinar & Garduño (2014), a compreensão do currículo como texto autobiográfico é visto como uma possibilidade de transformá-lo. Ou seja, a proposta de associar metodologias da narrativa autobiográfica pode ser vista como uma possibilidade ainda pouco explorada de repensar o currículo e as políticas curriculares no contexto da escola, com os professores.

Em Goodson (1992, 1994), por exemplo, a ênfase está em professores vistos como sujeitos da investigação e não como objetos. Com isso, a abordagem busca afastar-se do que Selles (2015) denomina como “sentido de mando”, quer dizer, quando a pesquisa critica ações ou aponta aspectos de como deve ser “o bom professor”. No caso, “assumindo o tom de mando, a pesquisa também pode se colocar ao lado do autoritarismo das políticas que critica” (p.114).

No entanto, considerando o exposto, nos parece insurgir outra matriz de inteligibilidade para a autobiografia ao operar com a ideia de que o sujeito é descentrado, historicamente construído, não homogêneo e nem dado a si mesmo como totalidade (Miller, 2014; Miller & Macedo, 2018); e assim se assume distintas e múltiplas formas de atuação na relação com a política, como uma construção contingente e processual. Nesse caso, se torna problemático tanto o olhar exclusivo (de todos os problemas imagináveis) para a formação docente quanto a afirmação de que falta algo ao sujeito que seria supostamente resolvido (de uma vez por todas), se diante do cálculo prescrito e projetado. Estudos da psicanálise e contemporâneos sustentam a ideia de que todo sujeito é o sujeito da falta (Ribeiro & Mendonça, 2023).

Em uma perspectiva política pós-fundacional, conforme os pesquisadores acima citados, não há um fundamento dado, uma essência a ser sustentada. Estamos sempre em meio a discursos que visam preencher a falta constitutiva. Por isso, para pesquisadores como Gabriel (2021), somos subjetivamente produzidos na relação com a política e a partir da experiência. Nesse escopo, não é o indivíduo que a possui, mas é a experiência que nos faz sujeito. Isso é um outro modo de ver, já que o que interessa não é tentar encaixar o sujeito em ideais, nem exercer o suposto poder de emancipá-lo, mas entender: como se torna o que se torna, quais discursos se sedimentaram no imaginário coletivo e até que ponto obstaculizam outras possibilidades de ser e de pensar, as quais emergem localmente como deslocamento de políticas centralizadoras e colonialistas com as quais somos assombrados. Neste caso, interessa o que fazem e o

que esperam os docentes em seus próprios processos e discursos de atuação política. Não obstante, interessam as maneiras como “se veem”, o que “escolhem” e o que “decidem” de acordo com os problemas que enfrentam e as demandas que acolhem. É a esse desafio que essa proposta busca analisar, além de conduzir uma proposta de teorização pouco utilizada no Brasil (Lopes & Macedo, 2011).

E assim, esperamos com a herança aberta à autobiografia (Pinar, 1975; Süsskind, 2014), dialogar com a atuação docente, discutir subjetivação, enfatizar experiências, memórias e sentimentos, como problematizar os modos pelos quais somos ou temos sido formados, sem que as histórias de professores sejam vistas como totalidade, linearidade, superação (Miller, 2021). Assim, podemos trançar nossas questões no processo, a partir da autobiografia. Mas, sem esperar uma linearidade nos relatos de si, tampouco dar por encerrado um sentido, retomando a lógica prescritiva e superadora que reedita a crença no sujeito transcendente. Diferentemente, interpelados por estudiosos pós-estruturalistas, a autobiografia se torna um dispositivo potente para enfocar os entrelugares de formação, assumindo a centralidade da linguagem como o que institui a realidade (Butler, 2017).

Especialmente, apostamos em assumir as perturbações e o desconforto frente a interpelações que envolvem “intervenção” e narrativas autobiográficas (Santos, 2023). Conforme enunciamos, algumas das tradições teóricas apontam alternativas a objetificação e ao controle, no entanto se mostram devedoras ao sujeito metafísico auto constituído e reflexivo (Miller & Macedo, 2018). Côncios disso, a ideia é adotar a autobiografia como um dos principais instrumentos para o debate curricular e de formação docente, mas em outras bases teóricas. Pressupostos e princípios que envolvem a ética e a responsabilidade em nossas pesquisas, convoca-nos à revisibilidade e ao estudo constante, por meio do estranhamento inabalável de nossas identificações, assumindo o compromisso com a alteridade e a potência da diferença enquanto diferimento e abertura.

Em suma, diversas pesquisas apontam a autobiografia com um potencial de auto formação e de estudos na área da educação (Souza & Gallego, 2010). No entanto, também encontramos textos críticos, como os de Cestari (2013), os quais fazem alusão à metodologia como uma “crença”, já que reitera aspectos que se tomam como dados, os mesmos que envolvem a posse de sua própria experiência e a superação dos problemas de uma vez por todas. A chamada crença autobiográfica, no entanto, não é

o limite peremptório da proposta metodológica, apenas aponta problemas de um discurso autobiográfico que atua segundo perspectivas do sujeito centrado e metafísico, amparados em teorias estruturalistas e fundacionais (Miller & Macedo, 2018).

De outro modo, como afirma Santos (2021 e 2023), em diálogo com o pós-estruturalismo, vemos na autobiografia potencial de abertura com processos intersubjetivos, oportunidade de teorização curricular e educacional, de modo a operar com a subjetivação e a assunção do imprevisível e do imponderável no currículo e em experiências as mais diversas de formação. A partir disso, expomos nesta seção nossa versão da “intervenção” e da autobiografia com nossos pressupostos teóricos, tendo em mente que a política curricular não precisa e nem deve ser centralizadora (Macedo, 2014).

De fato, a crítica elaborada por Cestari (2013) ataca a aposta da condição de posse dos processos formativos, assim como a ideia de autonomia generalizada pela metodologia. Provocados por tal tese, não é tão simples quanto se aparenta operar com processos autobiográficos, envolvendo elementos que passam pela sociedade na qual se está sendo interpelado, como aponta Butler (2017). Nesta perspectiva com a qual procuramos neste texto dialogar, o social é discursivamente produzido e a linguagem não é transparente. A crítica à autobiografia então chama a atenção para a crença. Ao assumir a análise (Cestari, 2013) de uma longa tradição teórica, nos coloca diante de uma decisão: abandonar a metodologia ou seguir sob novas bases e pressupostos. Foi o segundo caminho que optamos por seguir e que procuramos expor nesta fundamentação.

PROPOSTA

É um método para um projeto de reconstrução subjetiva que assume um caráter alegórico ao contar uma história (social) por meio de outra (individual). Por ser crítico e pessoal, *currere* aproxima os assuntos (emocionalmente, espiritualmente, etc.), mas de forma a também criar distância, permitindo assim um envolvimento crítico e intelectual com as próprias memórias e histórias” (Strong-Wilson, 2021, p.24).

Assim, a normatização do método narrativo é um dos principais aspectos deste estudo, não pela “discussão metodológica de como utilizá-lo” (Lopes & Macedo in Pinar, 2016, p.12), mas pela sua importância no estudo do campo do currículo, pela possibilidade de teorizá-lo de

outra forma. Esta abordagem no campo, sobretudo via estudiosos norteamericanos, tem uma matriz ligada à fenomenologia e ao movimento de reconceptualização, iniciado e promovido por William Pinar. E, como apontam Lopes & Macedo (2016), tais estudos não chegaram a se destacar entre os estudiosos curriculares brasileiros, nem apresentam talvez a sua potência no campo de formação docente. Procuramos expor uma via - e não a única - em seção de fundamentação teórica. Nesta, elencamos alguns fios que a relação teoria-prática de pesquisa até então nos possibilitou.

Nesse sentido, entendemos que caminhamos nesse processo como o “*detour*” em *currere* mencionado por Strong-Wilson (2021, p. 24). O que quer dizer aproximar os discentes de nossos cursos do tema central de estudo da disciplina, discutindo criticamente sobre a relação teoria-prática e o que estão vendo no campo, tanto em um estágio supervisionado quanto na própria disciplina de teorias de currículo, através de certos disparadores (vídeos, fotografias, debates etc.). Ao mesmo tempo, negociamos nossas próprias memórias em um movimento de significação, entremeado de aproximações e de distanciamentos, entre passado e presente, discutindo um outro olhar para a escola e para si mesmo em construção.

E, por esse viés, se busca reconstruir sentidos abordados a partir de significações “políticas”, tais como: cultura e democracia em experiências que nos constituem contingencialmente e contadas pelos estudantes em suas memórias de trajetórias escolares e profissionais. Pensamos esse caminho como possibilidade de trilhar uma experiência através de um processo de produção de novos sentidos para tais significações com a reconstrução/ressignificação das histórias de vida. No caso, concordamos com Pinar que essa metodologia “fornece uma estratégia para os alunos do currículo estudarem as relações entre o conhecimento acadêmico e a história de vida no interesse da autocompreensão e da reconstrução social” (Pinar, 2019, p.150), desde que estimuladas por um processo de inacabamento e necessária continuidade.

A ideia é aberta ao provocar sentimentos e memórias, tendo como disparadores: filmes cujos temas giram em torno da escola; fotografias antigas e atuais (da escola e de si); brinquedos e brincadeiras de infância, leituras, cartas, documentos, livros, comemorações, vocabulário e/ou “o corpo” (inspirados em Santos & Gallego, 2010). Porém, como vimos, trata-se de linguagens e dispositivos que estimulam o relato de si, a partir da escolarização, sem compromisso com origem, linearidade e encerramento salvacionista. Nesse caso, convocaremos um grupo de pedagogos em formação e os já atuantes para participar do projeto de modo a oferecer

uma atividade de extensão e ensino ligada à pesquisa e à construção curricular na escola. Os participantes têm sido estimulados a “falar de si” e “da prática”, por meio dos disparadores já mencionados. Nesse aspecto, não se diferencia de tantas propostas autobiográficas estimuladas. A questão fica por conta da análise e do modo como operar com a pesquisa, evitando os aspectos críticos ligados à autobiografia, como discutimos neste texto.

A pesquisa em curso está sendo desenvolvida com um estudo nas propostas teórico-metodológica já citadas, identificando discursos em torno da formação docente. Trabalhos a partir de disparadores para a construção das narrativas autobiográficas, observando o que pensam a respeito do sujeito docente e do currículo, bem como soluções postas em prática. Procuramos lidar com as seguintes questões: o que tem sido produzido e publicado sobre formação docente? Em que medida tem dialogado com nossos espaços de produção acadêmica? O que é posto em prática pela autobiografia? Até que ponto é possível pensar o currículo como uma construção escolar e que vias a metodologia oferece?_

Destacamos que esta proposta envolve dar prosseguimento ao trabalho que já temos realizado, assim como aos estudos. A opção em focar a autobiografia tem como base privilegiar a produção teórica no campo e que acabam por representar o empenho por compreender articulações que aproxima a universidade da escola, o que movem e com o que dialogam os docentes; levantar discursos que são mobilizados e como podemos pensar alternativas e demandas para o campo do currículo, opção esta que rejeita a via da culpabilização docente. Dessa forma, buscamos conhecer o já construído, mas também produzir algo para, a partir deste conhecimento, analisar finalidades educacionais, bem como as consequências sociais e políticas, perspectivas para futuros tempos.

Em nossa experiência de sala de aula, em diferentes momentos, temos procurado provocar os discentes de diversas formas para problematizar o passado e reviver suas memórias, como por meio do filme “*Pro dia nascer feliz*”, de Jaime Bom Jardim, subsidiados por textos sobre a disciplina, relacionados com as temáticas de cultura e de democracia, com perguntas disparadoras sobre conhecimentos disciplinares. Propusemos com frequência reflexões com escritas e debates sobre esses momentos, tais como: produção livre, escritas a partir de perguntas, “brainstorm ideas”. A proposta não envolve a discussão sobre o filme, mas apresentar o que os fizeram pensar, lembrar ou sentir a partir disso, envolvendo processos de vida no que as cenas despertam neles.

No contexto social e cultural de Angra dos Reis no qual atuamos, buscamos o trabalho com a abordagem autobiográfica para a sala de aula, mas também para repensar o currículo na rede municipal com os professores e os gestores escolares. Conversa “complicada”, como realçam Miller & Macedo (2018), por uma perspectiva discursiva e pós-estrutural, retomando a abordagem do Pinar. No projeto em andamento, buscamos contribuir nos estudos de políticas de formação de professores e adensar os estudos no campo, oportunizar a valorização da memória e sentimentos dos professores, das práticas docentes e da defesa da autonomia, ainda que relativa, no contexto da prática escolar.

Neste sentido, a presente proposta também visa contribuir para a valorização profissional e elaboração de propostas curriculares no âmbito da escola e da Secretaria Municipal de Educação de Angra dos Reis, ampliando olhares no protagonismo autobiográfico docente e os espaços de produção de política na escola. Com isso, revisitamos a utilização da metodologia *currere* e diálogos com pesquisas em escolas, como a de Teresa Strong-Wilson voltadas para o nosso contexto. Ao nosso ver, estratégia inovadora (de análise) que também contribuirá no campo como possibilidade metodológica emergente de análises com políticas curriculares.

A experiência da escrita e das histórias contadas é, para nós, desde sempre um aprendizado, “process of excavation”, como nos conta (Strong-Wilson, 2021), “com outras camadas de história: as memórias dos professores, as histórias de outros professores, as contra-histórias, os relatos dos professores sobre como estão ensinando com as contra-histórias em suas aulas e as respostas dos alunos às contra-histórias e à pedagogia” (p.25) que nos apresenta diferentes caminhos para trabalharmos a disciplina e os “assuntos complicados” que trazem consigo. Neste caso, entendemos que o autobiográfico pode contribuir com a identificação docente, como também pode contribuir para reconstruir sentidos hegemônicos por discursos sedimentados sobre a escola e o sujeito docente, no ambiente da universidade e no contexto social/cultural. Todavia, para este ensaio inicial de trabalho autobiográfico e dada a complexidade das etapas de desenvolvimento da prática da justaposição e do processo autobiográfico², buscamos nos deter às proposições sobre as primeiras camadas de “conter-

2 Por exemplo, Strong-Wilson (2021) desenvolve a noção de justaposição e sua relação com reconstrução subjetiva e a alegoria nas “conversas complicadas” para lidar com sentidos aguçados de temas do passado, com discernimento no presente, prevendo possibilidades para o futuro (p.21-24). Todavia, nesse momento da nossa experiência autobiográfica, ainda não chegamos à essas camadas nas narrativas contadas em nossas salas de aula com os alunos.

stories” (Strong-Wilson, 2008) e nos desafios de provocar os discentes a compartilharem suas memórias.

Para nós, em disciplinas em que trabalhamos o processo autobiográfico, interessava, por exemplo, problematizar o sentido de currículo na disciplina de formação específica de “Currículos”, mas também o de democracia³, confrontando experiências na escola enquanto estudantes, como nos estudos na disciplina de “Gestão Educacional” (que “forma” os futuros diretores de escola), a vivência no estágio de Gestão Escolar com os diretores de escolas públicas e, com esse caminho, fazendo emergir significações sobre a democracia, por ser um sentido político emblemático no cotidiano dos diretores de escolas em que esses alunos atuarão futuramente.

O desafio inicial de provocar os estudantes da graduação do curso de Pedagogia a partir de uma abordagem autobiográfica é fruto de nosso inconformismo nos estudos de currículo que questiona a padronização crescente através das políticas curriculares centralizadas. Tais propostas, cada vez mais presentes e pautadas por influências internacionais no Brasil há tempos buscam, de diferentes formas, delinear políticas curriculares performáticas em vários níveis de escolaridade, chegando aos currículos das universidades através da formação de professores (Brasil, CNE/CP 4, de 29 de maio de 2024).

O presente estudo aproxima o pensamento curricular da proposta autobiográfica de modo a confrontar tais elementos que se articulam nas políticas nos últimos anos, mas sem esperar qualquer pretensão de salvação, como vimos antes, já que impossível e problemático. Ademais, temos trazido diferentes ângulos para a prática curricular, entendendo a experiência não como algo que se deu, mas em meio a uma prática discursiva e a opacidade da linguagem. Com isso, a pesquisa não toma “sentido de mando” (Selles, 2015), estando aberta às leituras e a revisibilidades em novos trabalhos.

Considerando o contexto de centralização curricular no país, este processo busca apresentar uma possibilidade de traçarmos maior amplitude de sentidos em relação à nossa estreiteza que se apresenta com a “cultura da testagem” (Miller, 2014), a qual sinaliza preocupação obcecada com

3 Democracia aqui trabalhada a partir de Chantal Mouffe e significada como “a inovação da política democrática não é a superação da distinção nós/eles, mas a maneira diferente de estabelecer essa distinção. O problema fundamental é como operar a discriminação nós/eles numa forma compatível com a democracia pluralista. No campo da política, isto pressupõe que o “outro” não seja visto como um inimigo a ser destruído, mas como um “adversário”, isto é, alguém com cujas ideias iremos lutar, mas cujo direito de defender tais ideias não vamos questionar (Mouffe, 2023, p.15-16).

números e resultados, visando homogeneização e controle. Perspectiva esta que tem trazido a reiteração da ideia de “falência docente” e a reprodução da desigualdade educacional no país. Além da arrogância prescritiva e da desconsideração da alteridade, omitindo o imprevisível e desrespeitando o imponderável.

Por outros vieses, estudiosos de distintas tradições de pensamento (europeia, norte-americana e no Brasil) defendem que a autobiografia pode contribuir nas questões curriculares a partir e com o apoio dos professores e de suas experiências. As pesquisas apresentadas, como vimos antes apresentam aos leitores uma possibilidade de diálogo a partir de questões curriculares, metodologias de pesquisa e metodologias da narrativa autobiográfica. No entanto, cumpre atenção quando devedoras da alteridade e da diferença na medida em que operam com a “crença autobiográfica”, campo de discurso permeado pela ideia de sujeito abstrato universal individual ou coletivo, entrelaçados com o viés auto reflexivo que supostamente e de uma vez por todas colocaria o docente em condições melhores de atuação profissional.

REFLEXÃO

Assim, compreendemos as contribuições da autobiografia não como salvação, mas como uma proposta que consideramos potentes para quem sabe provocar os sentidos tão engessados na mesmidade de resultados esperados e quantificáveis. Por esse viés, buscamos atribuir visibilidade ao que não corresponde a anseios globalizantes, como temos acompanhado nas políticas educacionais, e que sugerem outras bandeiras de luta para que os professores possam seguir no seu trabalho com, talvez, mais autonomia e criatividade. A abordagem discursiva em estudo buscará contribuir para “complicar” o debate, inserindo a autobiografia em processo de elaboração do pensamento que explicita um investimento que compreendemos como simultaneamente teórico e político.

Trata-se de uma forma em que pensamos possibilidades de dar sentido, romper com aqueles obstaculizados, ampliar processos e contextualizar o espaço de debate e de conhecimento com professores em formação ou já no campo de atuação, não no sentido de inventar uma teorização totalmente nova ou “local”, pois entendemos, com a metodologia do *currere*, que a importância do *self* já é uma tradição. O enfoque se dá a partir de experiências, memórias e vivências que identificamos, as quais

podem ser ressignificadas e problematizadas no contexto local de nossa atuação, seja no Instituto de Educação de Angra dos Reis - IEAR, seja no Programa de Pós-graduação e Cultura e Territorialidades – PPCULT, seja em outros movimentos acadêmicos. Temos como perspectiva de investigações futuras, associada aos propósitos de discussão do artigo, experimentar a metodologia autobiográfica em distintos contextos, revisitando a possibilidade de ampliar sentidos para além das abordagens políticas colonialistas e engessadas de currículo e de formação docente.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, M. A. & Dourado, L. F. (Eds.). (2018). *A BNCC na contramão do PNE 2014- 2024: avaliação e perspectivas*. ANPAE.
- Barros, I. A. & Dias, R. E. (2023). Entre a BNCC e o sentido de comum: pensando o liberalismo e a democracia. *Currículo sem Fronteiras*, 23 (1133), 1-18.
- Brasil. (2024). Ministério de Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno: *Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024*.
- Butler, J. (2017). *Relatar a si mesmo: crítica da violência ética*. Autêntica.
- Cestari, L. A. dos S. (2013). *Autobiografias e formação: a circulação da crença autobiográfica*. 1 ed. CRV.
- Craveiro, C. B. (2014). *Políticas curriculares para formação de professores: processos de identificação docente (1995-2010)*. 2014. [Tese Doutorado em Educação] – UERJ.
- Craveiro, C. B. (2019). Autobiography and Discourse Theory_ Deconstructing Discourses of Curriculum Policies of Teacher Formation in Brazil. *Transnational Curriculum Inquiry*, 16, 22-30.
- Gabriel, C. T. (2021). Narrativas autobiográficas e a questão do sujeito: articulações no campo do currículo. *Práxis Educacional*, 17 (44), 72-92. <https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i44.8017>.
- Goodson, I. (1992). *Studying teachers' lives*. London: Routledge.
- Goodson, I. (1994). Studying the teacher's life and work. *Teaching and Teacher Education*, *Oxford*, 10(1), 29-37.

- Júnior, C. P., Carvalho, M. I. da S. de S. de & Sá, M. R. G. B. de (2017). Pesquisa (Auto) biográfica em chave pós-estrutural: conversas com Judith Butler. *Práxis Educativa*, 12(1), 203–222. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.12i1.0011>.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de Currículo*. São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. C., Macedo, E. & Tura, M. de L. As representações sociais e os estudos de política de currículo para formação docente. In: V. M. N. de S, Placco, L. P. S. Villa Bôas y C. P. Sousa, de (Org). *Representações sociais: diálogos com a educação*. FC, 109-136.
- Macedo, E. (2014). Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. *Revista E-Curriculum*, São Paulo, 2(3), 1530-1555.
- Macedo, E. A teoria do currículo e o futuro monstro. In: A. C Lopes e M. Siscar (Eds.). (2018). *Pensando a política com Derrida: responsabilidade, tradução e porvir*. Cortez Editora, São Paulo, 153-178.
- Macedo, E. & Ranniery, T. (orgs.). (2017). *Currículo, sexualidade e ação docente*. DP et Alii.
- Macedo, E. & Ranniery, T. (2018). E depois do pós-estruturalismo? Experimentações metodológicas na pesquisa em currículo e educação. *Práxis Educativa*, 13(3), 941-947.
- Miller, J. (2014). Teorização do currículo como antídoto contra/ na cultura da testagem. *Revista E-Curriculum*, 2(3), 2043-2063.
- Miller, J. L. (2021). Autobiografia e a necessária incompletude das histórias de professores. *Roteiro*, 46, 23-40.
- Miller, J. & Macedo, E. (2018). Políticas públicas de currículo: autobiografia e sujeito relacional. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, 13(3), 948-965.
- Mouffe, C. (2023). Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. *Política & Sociedade*. Florianópolis, (3), 11-26.
- Pinar, W. F. (Ed.). (1975). *Curriculum theorizing: The reconceptualists*. McCutchan.
- Pinar, W. (2016). *Currículo: uma introdução*. In: A. C. Lopes y E. MAcedo. (Eds.). *Estudos Curriculares: ensaios selecionados*. Cortez.

Pinar, W. & Garduño, J. M.. G. (2014). *La Teoría del Currículum. Estudio Introductorio*. Narcea, S.A. de Ediciones.

Pinar, W & Grumet, M. R. (2015). *Toward a poor curriculum*. Educators International Press.

Ribeiro, W. de G. & Craveiro, B. C. (2017). Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? *Linhas Críticas*, 23(50), 51-69.

Ribeiro, W. de G. & Craveiro, B. C. (2017). Precisamos de uma Base Nacional Comum Curricular? *Linhas Críticas*, 23(50), 51-69.

Santos, M. do S. dos. (2021). Autobiografia e a teorização curricular: um contingente criativo e necessário em educação. 40a Reunião da ANPEd. Pará.

Santos, M. do S. dos. (2023). Narrar histórias de pesquisa e fazer pesquisa com a autobiografia. *E-Curriculum*, 12(3), 2043-2063.

Selles, S. E. (2015). Quando as políticas curriculares e a pesquisa educacional mandam: reflexões sobre a colonização do trabalho docente. *Boletim GEPEM (Online)*, 21(67), 100-117.

Souza, E. C. de & Gallego, R. de C. (orgs.). (2010). *Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto) biográficas*. Cultura Acadêmica.

Strong-Wilson, T. (2008). *Bringing Memory Forward: Storied Remembrance in Social Justice Education with Teachers*. Peter Lang Publishing, Inc.

Strong-Wilson, T. (2021). *Teachers' Ethical Self-Encounters with Counter-Stories in the Classroom, from implicated to concerned subjects*. Routledge

Süssekind, M. L. (2014). *Quem é William F. Pinar?* De Petrus et Alli.

Capítulo 8

O QUE PODEM CURRÍCULOS EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS?¹

JUARES DA SILVA THIESEN

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Universidade do Planalto Catarinense – UNIPLAC

juares.thiesen@ufas.br

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.135-153

Resumo: No texto discute-se desafios da relação currículo e decolonialidade, com destaque a pergunta: O que podem currículos em perspectivas decoloniais? Para tanto, toma-se quatro categorias consideradas centrais nos estudos do campo curricular, quais sejam: conhecimento escolar, relações de poder, finalidades formativas e produção de subjetividades na escolarização. Com base em referenciais do pensamento decolonial são destacados alguns desafios para superação do hegemônico padrão curricular colonial e apontadas algumas alternativas para sua descolonização. Conclui-se que práticas curriculares em perspectiva decolonial são mais substantivas e com maior potencial para ocupação de novos espaços educativos na formação escolar.

Palavras-chave: Decolonialidade. Currículo. Conhecimento. Poder.

INTRODUÇÃO

O tema da decolonialidade vem ocupando espaço importante do campo do debate e dos estudos curriculares. Essa ampliação é notável não apenas no ambiente acadêmico brasileiro, mas em toda a América Latina. Em recente levantamento realizado via bases de dados visando subsidiar a elaboração do presente texto, identificamos um conjunto bem marcado de sentidos conceituais e políticos relacionados com essa abordagem, os quais vêm servindo de referência, na educação,

1 O texto que apresentamos nesta obra coletiva, constitui atualização da versão do artigo intitulado: *Desafios potenciais do currículo como movimento insurgente de descolonização na formação escolar e acadêmica*, publicado na Revista @ambienteeducação, São Paulo, v. 16, 2023.

para tratamento de variados recortes de pesquisa, inclusive no campo mais específico dos estudos curriculares.

Trata-se de um significativo conjunto de conceitos trazidos para o campo curricular, os quais têm origem no pensamento decolonial, cuja literatura é vasta e tem ancorado trabalhos acadêmicos que discutem questões de distintas áreas, inclusive na educação, área essa que busca ancoragem na chamada Pedagogia Decolonial (Walsh, 2007, 2012). Estudos decoloniais têm servido como referência para discussão e aprofundamento de temas educacionais importantes que envolvem, por exemplo: formação de professores, metodologias de ensino e de pesquisa, tipologias e abordagens pedagógicas, questões da didática, do currículo, da composição/seleção de disciplinas escolares e acadêmicas, questões identitárias na formação escolar, epistemologias e práticas educativas, entre tantos outros possíveis recortes.

Tendo em conta esse amplo espectro, interessa-nos neste trabalho aprofundar questões mais diretamente relacionadas com a relação currículo e decolonialidade. O objetivo é, especialmente, destacar desafios e potencialidades dessa relação em contextos de produção teórica e de práticas curriculares, com foco no alcance do campo e sua contribuição para a descolonização da formação escolar. Nesse sentido, a pergunta mobilizadora que se coloca é: O que podem currículos em perspectivas decoloniais?

Operamos nessa discussão com a noção de currículo em sentido lato, compreendendo-o como constituinte da produção da vida social, portanto como artefato cultural e político indissociável dos processos de educabilidade humana. No âmbito da escolarização, entendemos currículo como território simbólico-material da formação, movimento por meio do qual, são intencionalmente manifestadas, projetadas e construídas determinadas representações de mundo, sentidos de conhecimento, de verdade, de valores e especialmente de produção de identidades e de subjetivação. Nesse mesmo horizonte, situamos currículos em perspectiva decolonial como territórios de proposições e práticas educativas/escolares sustentadas por concepções epistêmicas, políticas e pedagógicas mobilizadas por pesquisadores e intelectuais que se colocam em favor de pedagogias outras – portanto, fora do padrão curricular colonial para a formação humana. Nas palavras de Walsh (2012): uma intervenção educativa, política e pedagógica a partir dos pressupostos do pensamento decolonial.

No Brasil, atualmente, ainda que predomine com força dinâmicas

curriculares marcadamente coloniais, geralmente sustentadas por racionalidades que conjugam o moderno, o branco, o masculino, o meritocrático, o euro-usa-cêntrico (Walsh, 2012), são colocadas em marcha importantes iniciativas teórico-práticas tentando romper com essa concepção canônica que engendrou o atual sistema-mundo, especialmente em espaços educativos, onde grupos até aqui subalternizados e silenciados, podem falar, propor e agir.

Descolonizamos o currículo porque inventamos, porque criamos outras coisas, porque não admiramos o colonizador, porque nos rebelamos em relação à epistemologia colonial. Descolonizamos porque rejeitamos e lutamos contra a linha abissal do conhecimento e somos contra o fascismo epistemológico. Descolonizamos porque afirmamos a existência da pluralidade epistemológica e metodológica. (Süssekind e Pavan, 2019, p. 2).

No texto em pauta, pretende-se analisar mais precisamente algumas das potenciais forças da abordagem decolonial nos distintos aspectos que envolvem a tessitura curricular, desde sua concepção como um território simbólico-material da formação humana até seu desenvolvimento em contextos concretos de escolarização. Dado a ampla gama de categorias teóricas e questões de fundo que compõem o campo do currículo, elegemos quatro aspectos que consideramos centrais para análise, visto que seus conteúdos são tratados com maior profundidade e aparecem com maior frequência nos estudos que discutem o campo. Os quatro pontos que daremos especial destaque na discussão tem a ver respectivamente com: conhecimento escolar, relações de poder, finalidades formativas e produção de subjetividades na escolarização.

Desse modo, propomos aprofundá-los no eixo das seguintes questões de fundo: i) Quais deslocamentos no âmbito dos conhecimentos escolares são necessários e/ou possíveis para mobilizar currículos em perspectivas decoloniais? ii) Quais sentidos outros são esperados nas relações que envolvem poder em contextos de formação curricular decolonial? iii) O que projetar em termos de finalidades na formação escolar em abordagens curriculares decoloniais? iv) Quais forças políticas e epistêmicas sinalizam possuir as abordagens curriculares decoloniais para contribuir na produção de subjetividades que escapem aos interesses da ontologia colonial?

As questões antes arroladas, que no seu conjunto envolvem os quatro pontos destacados, nos convocam a pensar mais profundamente sobre as bases do que constituíram e ainda constituem o projeto moderno de escolarização e conseqüentemente de currículo, e que, de certa forma,

também são pontos priorizados por pesquisadores em análises sustentadas por pedagogias decoloniais. Entendemos que são nesses aspectos da formação escolar e acadêmica que se encontram os maiores desafios de descolonização colocados para as instituições educativas em suas dinâmicas curriculares.

O que destaca Ocaña e outros (2018, p. 209) é simbólico nesse sentido:

A partir de lo [modelo educativo] anterior, podemos afirmar que lo que necesitamos en la educación latinoamericana no es solamente reestructurar [...], indisciplinar [...], reinventar/renovar [...], impensar/abrir [...] o reconfigurar [...] las ciencias sociales; lo que necesitamos es decolonizarlas, es decir, configurar unas ciencias sociales “otras”, decolonizar la eurociencia y la europedagogía.

Obviamente que no alcance deste trabalho não pretendemos abarcar toda a dimensão do debate que envolve perspectivas decoloniais e que atualmente mobiliza o campo da educação, da formação escolar e do currículo. Sabe-se que tanto os conceitos de decolonialidade quanto suas derivações ou extensões teóricas, são complexos, amplos e multidisciplinares. Da mesma forma, não é nossa intenção revisitar ou retomar a vasta base conceitual já construída sobre decolonialidade, trabalho esse que vem sendo feito com vigor pelos pesquisadores das ciências humanas e sociais que se dedicam a este fim. O objetivo é tão somente situar elementos dessa potente discussão, destacando-se, em vista dos quatro pontos antes elencados, tópicos que interessam mais diretamente aos estudos de currículo, uma vez que a produção aparece diluída nas mais diversas áreas e disciplinas acadêmicas. Este estudo, configura-se, portanto, como uma pesquisa de natureza teórica, sustentada por referenciais produzidos em distintos ambientes científicos, da própria educação e de outros espaços de conhecimento que dialogam com ela.

Situados os objetivos do trabalho, passamos aos quatro pontos que indicamos como mote para discussão.

CONHECIMENTO ESCOLAR NO SISTEMA-MUNDO MODERNO: QUAIS DESLOCAMENTOS SÃO NECESSÁRIOS PARA MOBILIZAR CURRÍCULOS EM PERSPECTIVAS DECOLONIAIS?

Parece ser consensual no âmbito do debate decolonial que a hegemônica episteme de razão universal eurocentrada, que carrega consigo a defesa de uma suposta verdade global, precisa ser problematizada, e que a colonização do saber mostra-se causa estruturante na relação com as demais formas de dominação, entre as quais a do poder, a do ser, a do viver e inclusive a do ocupar².

Walsh (2009) afirma que, ao enfrentarmos as racionalidades que mantem hegemônicas a colonialidade do saber, estamos criando as condições para superar os universalismos monológicos nas definições da chamada ciência moderna. Esse movimento pode mobilizar a criação de sistemas educativos outros em todos os níveis e modalidades. Concepções outras podem desafiar a geopolítica dominante do conhecimento, pluralizando epistemologias instauradas, configuradas e impostas desde o sistema-mundo colonial.

Hablar de un “orden del conocimiento” permite abordar el problema educativo desde otra perspectiva. Permite ir más allá de las políticas educativas o la propuesta curricular y considerar cómo la institución de la educación ha contribuido - y sigue contribuyendo - a la colonización de las mentes, a las nociones de “singularidad”, “objetividad” y “neutralidad” de la ciencia, el conocimiento y la epistemología, y de que unas personas son más “aptas” para pensar que otras. (Walsh, 2009, p. 186).

Para Walsh, esta geopolítica é evidente, sobretudo na manutenção do eurocentrismo como única perspectiva ou pelo menos dominante de conhecimento. É uma perspectiva que se mantém atual nas universidades, faculdades e escolas, que segue exaltando a produção intelectual euro-americana como ciência e como conhecimento difundido no mundo como universal, e por consequência, secundarizando e invisibilizando pensamentos do chamado sul global, especialmente epistemologias de povos ancestrais.

Assim como Catherine Walsh, intelectuais como Santos, Mignolo, Quijano, Dussel, Escobar, Maldonado, Castro-Gómez, Grosfoguel,

2 Bernardo Salgado Rodrigues discute: Geopolítica decolonial latino-americana no sistema internacional: as experiências contra-hegemônicas no século XXI. Revista Reoriente • vol.2, n.1 jan/jun 2022.

Wallerstein, Fanon, além de tantos outros/as, também vêm marcando os limites humanos das racionalidades que consolidaram e mantêm hegemônicos os conhecimentos da ciência e da escola colonial, paradigma societário que europeus e norte-americanos difundem ao mundo como um ideário liberal de humanidade - modelo cujo progresso social, tecnológico e de produção de riquezas, depende fundamentalmente dos acúmulos e dos repertórios da ciência, da legitimada cultura comum e do conhecimento por eles produzidos.

Lo [modelo eurocéntrico] anterior nos lleva a problematizar la episteme de la razón universal, debemos cuestionar la idea de una verdad global, estableciendo las bases para la configuración de otras racionalidades, verdades “otras” que desafíen y enfrenten el caos ecológico (ambiental, espiritual, humano y social) que vivimos cotidianamente. Esto permite configurar nuevas formas de convivir en ciudadanía, diversidad y armonía, que visibilicen las cosmovisiones, epistemologías, filosofías, prácticas y maneras de vivir ancestrales, las cuales se sustentan en verdades y razones diferentes, en pensares, sentires, saberes, haceres y vivires otros. (Ocaña et al, 2018, p. 208)

No âmbito mais restrito do campo curricular, construção sócio-política e pedagógica que sempre auxiliou na arquitetura dos modelos de escola moderna de racionalidade colonial e que se mantém hegemônico no contemporâneo, são inquestionáveis os alinhamentos de suas finalidades com as de um sistema-mundo que segue sendo movido pelas forças da relação educação-mercado-capital.

O currículo, nesse sentido, não se limita a cumprir função pedagógica e de prescrição de conteúdos de conhecimento para formação escolar, mais que isso, integra a grande engrenagem na linha de produção de perfis de sujeitos que os sistemas educativos oficiais supõem sejam capazes de dinamizar, fortalecendo ainda mais a fabricação de modelos sociais economicamente produtivos e notadamente perversos à formação e ao desenvolvimento humano. É nessa esteira de produção que percorrem os conhecimentos considerados relevantes, tornados produtos para distribuição nas escolas.

A crítica a esses modos de produção, consolidação e hegemonização de políticas e de currículos de racionalidade colonial, ainda que siga vinculada a uma epistemologia euro-centrada, vem sendo feita desde a segunda metade do Século XX por um grande número de intelectuais, especialmente do campo da filosofia e da sociologia, somados aos

trabalhos de pesquisadores da educação e do próprio campo dos estudos curriculares. Nesse âmbito, seguem servindo de referência em estudos que problematizam modelos curriculares de tradição conservadora, liberal e neoliberal, reconhecidos pesquisadores, a exemplo de Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron, Michael Apple, Henry Giroux, Peter McLaren, Jean Claude Forquin, William Pinar, Michael Young, José Gimeno Sacristán, Jurjo Torres Santomé, Ivor Goodson e tantos outros. Aqui no Brasil, são reconhecidamente importantes trabalhos como os de Alice Cassimiro Lopes, Tomaz Tadeu da Silva, Antônio Flávio Moreira, apenas para citar algumas referências.

Sobre a vinculação de teóricos à perspectivas críticas, entre elas as chamadas Teoria Crítica e a Pedagogia Revolucionária, Ocaña et al (2018, p. 209), destacam que

La teoría crítica (Horkheimer, 1998), en su formulación clásica de la Escuela de Frankfurt, y la pedagogía crítica, en sus postulados epistémicos originales, así como en las repercusiones de lo que McLaren (1997a, 1997b, 1998) llama pedagogía crítica “revolucionaria”, son propuestas marxistas y antropocéntricas, esfuerzos occidentales que parten de un proyecto, pensamiento y supuestos paradigmáticos modernos/coloniales, a través de los cuales hacen crítica eurocéntrica al eurocentrismo.

Embora pesquisadores de abordagens críticas venham problematizando e inclusive denunciando a fabricação de modelos curriculares de racionalidades conservadoras, liberais e neoliberais; que venham alertando sobre as relações de poder e formas de controle que operam nas formulações curriculares; que venham acentuando a importância de discernimento em relação às questões ideológicas do currículo e da formação escolar; que venham apontado os principais interesses de grupos dominantes os quais movem explicita e ocultamente os territórios curriculares, e que venham, inclusive, estimulando movimentos de contestação e resistência, algumas dessas abordagens seguem atreladas à epistemologias coloniais, dado defenderem ideias que incluem, entre outras coisas: existência de um conhecimento curricular poderoso (Young, 2014), de conhecimentos científicos relevantes (Saviani, 1996) e de conhecimentos úteis e universalmente válidos (Bobbitt, 2004).

Do ponto de vista decolonial, as abordagens críticas, ainda que mantidas no padrão euro-centrado, foram e seguem sendo necessárias, porém não suficientemente capazes de contribuir para alterar a geopolítica do conhecimento curricular que se mantém hierarquizado na lógica

moderna das relações coloniais de poder, saber, ser e viver. Afirmar isso, não supõe assumir-se que a acumulação história do conhecimento seja pouco importante. O que precisa ser marcado, nesse sentido, são as implicações dessa metanarrativa tornada universal desde os interesses do norte global, cujos discursos invisibilizam, silenciam, deslegitimam, oprimem, excluem, exploram e até mesmo negam conhecimentos outros³.

São muitos os desafios a enfrentar, quando alternativas educacionais e curriculares são buscadas por pesquisadores e professores visando deslocamentos dessa racionalidade para perspectivas decoloniais. Em muitos contextos escolares mundo afora, sequer foram superadas as concepções tradicional, conservadora e tecnicista de currículo, cujo padrão de conhecimento escolar segue sendo o cognitivo, o instrucional, o enciclopédico e o pragmático, para os quais, a ciência formal se mantém razão legitimadora do conhecimento/saber amplamente difundido como universalmente válido e socialmente necessário.

Nestes tempos, em que governos e demais organizações internacionais atuam à reboque de exigências e demandas do mercado, vê-se que as políticas curriculares oficiais em muitos países retomam com força teses que valorizam a escola de resultados, de conteúdos e de conhecimentos objetivos, demandas essas, em geral, traduzidas no paradigma da chamada pedagogia das competências, tornada um verdadeiro mantra especialmente para os *policy makers* de plantão.

Desafio não menos importante está no enfrentamento de forças ultraliberais conservadoras e de fundamentalismos, que atualmente transitam entre os campos religioso, da economia, da política e, em particular, da gestão da educação pública. Para Frigotto e Ferreira (2019), estamos numa encruzilhada sem precedentes em nossa história, que tem que ser lida na gravidade de suas possíveis consequências. Nos termos de Walter Benjamin (2010), trata-se de nos dispormos a perceber que a história deve ser escovada a contrapelo. Ou como avalia Bray (2018), quando afirma que o combate ao fascismo hoje começa pela capacidade de reconhecê-lo para além dos lugares-comuns, como ensinou a dura experiência da Europa no período entre as duas guerras mundiais.

Entendemos que o currículo escolar, como expressão deliberada do social na educação, pode tornar-se ferramenta de resistência a essa onda que

3 A Tese de Adriane Corrêa da Silva, intitulada: Currículo de Educação Física na Universidade Federal do Acre: articulação dos saberes de corpos-docentes, em contextos de prática, com modos outros de existir acreano, 2024, contribui na discussão sobre saberes que considerem modos outros de existir.

retoma com força princípios e valores da cultura colonizadora em sua pior roupagem. E nesse sentido, investimento significativo pode estar associado a capacidade de problematização das formas coloniais de controle sobre que conta ou deve contar como conhecimento na escolarização.

Ainda que os desafios sejam enormes, observam-se movimentos contra hegemônicos na educação por via de reconfigurações curriculares em perspectiva decolonial. No Brasil, esse movimento vai aos poucos ganhando visibilidade, seja no volume da produção que notadamente se amplia, seja em experiências desenvolvidas em contextos escolares onde vivem grupos historicamente subalternizados e silenciados. Nessa linha de deslocamentos e resistências, destacam-se projetos de escolas públicas que assumem posições notadamente inclusivas, de engajamento social e cultural, desestabilizando padrões insistentemente marcados pelo estado-mercado.

No que se refere aos aspectos de seleção e tratamento de conhecimentos/saberes, observa-se haver, em iniciativas escolares, alguns deslocamentos nas configurações curriculares em perspectivas decoloniais, notadamente: i) rearticulação das proposições em termos de seleção de conteúdos a serem ensinados; ii) apresentação e discussão, por parte de professores, de conteúdos escolares em perspectivas outras, ou seja, com enfoques distintos dos convencionalmente atribuídos pelas escolas tradicionais; iii) metodologias de ensino focadas na problematização dos supostos regimes de verdade consideradas no atual sistema-mundo como universais; iv) uso de materiais didáticos outros, especialmente os produzidos fora dos controles do Estado, portanto em contraposição aos do sistema oficial; v) promoção de maior espaço curricular para saberes locais e da cultura local, notadamente aqueles relacionados com questões étnicas, identitárias, de povos ancestrais, de matriz africana, questões de gênero, intercultural; enfim, valorização de modos outros de pensar, sentir e viver na formação escolar.

São, em geral, proposições curriculares que, em seus modos particulares de configuração, se aproximam do que Whash (2009) denomina biopraxis pedagógicas decoloniais ou de práxis política decolonial, dado que valorizam a formação humana em sua inteireza compreensiva. Para Ocaná e outros,

la visión sobre el universo, el cosmos, el mundo en que vivimos, nuestra propia práctica sociocultural y nuestras experiencias, vivencias, comprensiones y significaciones (biopraxis), no es una visión fragmentadora sino holística, integradora y relacional,

en la que se integran, en un entretreído armónico y coherente, diversas configuraciones comprensivas: biológico-social, emoción-razón, espacio físico-conciencia, genético-cultural, interno-externo, material-espiritual, mente-cuerpo, objetivo-subjetivo, ser humano-naturaleza, sujeto-objeto, tangible-intangible, entre otras relacionalidades. Este entramado complejo puede ser analizado desde cuatro principios fundamentales: relacionalidad, correspondencia, complementariedad y reciprocidad. (2018, p.81)

Conforme acentua Whash (2009), a finalidade dos movimentos por uma educação decolonial não pressupõem mescla ou hibridização das formas de conhecimento, tampouco uma forma de invenção do melhor dos dois mundos possíveis. Representa sim, a construção de um novo espaço epistemológico que incorpora e negocia os conhecimentos indígenas e ocidentais, ou seja, a possibilidade de falar-se em uma interepistemologia como possível forma de se referir a esse campo relacional. Aos poucos, fendas se abrem para possibilidades outras, inclusive nas escolhas sobre o que conta ou deve contar como conhecimento na formação escolar.

SENTIDOS OUTROS ESPERADOS NAS RELAÇÕES QUE ENVOLVEM PODER EM CONTEXTOS DE FORMAÇÃO CURRICULAR DECOLONIAL

Parece estar evidente nos ambientes do debate acadêmico que a colonialidade do poder, instaurada, conforme apontou Quijano (2007), desde as conquistas europeias com a consolidação de uma classificação social da população mundial a partir dos critérios de raça, trabalho e gênero, vem encharcando profundamente as relações humanas em todas as sociedades que se movem submetidas à racionalidade do sistema-mundo de matriz colonizadora e imperial. Para ele, o poder é um tipo de relação social construído pela presença permanente e simultânea de dominação, exploração e conflito, e que afeta as áreas básicas da existência social tais como trabalho, sexualidade, autoridade coletiva e pública, subjetividade e intersubjetividade. Tudo isso, em razão de disputas pelos controles dessa relação.

Quijano (2002) entende que o padrão mundial de poder consiste na articulação entre vários aspectos da vida social: i) na colonialidade do poder, isto é, na ideia de raça como fundamento social básica e de dominação social; ii) no capitalismo como padrão universal de exploração social; iii) no Estado como forma central e universal de controle da autoridade e o modelo de Estado-nação como sua variante hegemônica, e iv) no eurocentrismo,

como forma hegemônica de controle da subjetividade/intersubjetividade, em particular no modo de produzir conhecimento.

A educação, atividade estruturante na construção do social, forma parte desse engendramento, seja por seus alinhamentos político-epistêmicos aos modelos de pensamento hegemônico, seja por sua capacidade de resistência e de insurgência ao instituído.

No sentido da problematização dessa matriz, estudos curriculares de corte crítico realizados especialmente partir dos anos 1960, já vêm acentuando a relação entre currículo e poder. É amplamente consensual, na ampla gama de trabalhos formulados em abordagens curriculares que se colocam em contraposição as racionalidades tradicionais/conservadoras e neoliberais, a afirmação que currículo é, em si, produção, reprodução e representação de relações de poder, estejam elas manifestadas na institucionalidade do Estado e/ou demais organizações da sociedade civil, nos discursos, nos interesses de grupos, nas ideologias, e em tantas outras atividades humanas que de algum modo produzem e/ou impactam a educação formal.

Assim como as demais abordagens curriculares críticas ou contra hegemônicas, as perspectivas decoloniais também não ignoram a imanência das relações de poder no que constitui a tessitura do social, tampouco sua potência nas relações que instituem os currículos da formação escolar. A proposição de rompimento em termos de aderência com as epistemologias coloniais, vai na direção de lutas e de insurgências visando o deslocamento dessa matriz de poder que se mantém hegemônica desde sua instauração com as conquistas europeias. Para tanto, problematiza, como dissemos, a origem geopolítica (eurocentrada - norte global) do pensamento colonial onde fundamentalmente se institui a produção do conhecimento acadêmico tornada narrativa universal. Vai, portanto na direção de racionalidades e de pensamentos outros.

A inspiração para a construção de caminhos decoloniais visando romper com essa matriz colonial/imperial de poder passa, entre outras alternativas, pelo reconhecimento de movimentos interculturais a exemplo do que fazem os indígenas e povos andinos; pela ideia de um Estado Plurinacional, pela incorporação de uma proposta alternativa de civilização e de organização da sociedade, enfim pelo fortalecimento de relações de poder outras baseadas na compreensão e reconhecimento das diferenças culturais/identitárias.

São necessárias novas formas de pensamento que, transcendendo

a diferença colonial, possam se construir sobre as fronteiras das cosmologias em conflito, cuja articulação atual se deve, consideravelmente, à colonialidade do poder sobre cujos pilares se ergueu o mundo moderno/ colonial. (Mignolo, apud Whash, 2019)

Abordagens pedagógicas decoloniais focam nas questões do currículo porque entendem ser esse território, um dos mais importantes como estratégia para a reconfiguração da formação escolar, inclusive em termos de reposicionamento nos interstícios das relações de poder. A escola, nesse âmbito, pode colocar-se como lugar com potência institucional e política para promover os deslocamentos nas formas relacionais de poder, desde perspectivas outras de pensamento e ação.

EXPECTATIVAS DECOLONIAIS PARA FORMAÇÃO HUMANA: O QUE PROJETAR COMO FINALIDADES NOS CURRÍCULOS ESCOLARES?

No debate do campo curricular, parece ser consensual a premissa pedagógica que, em termos de padrão mundial, os currículos escolares e acadêmicos vêm sendo pensados, organizados e desenvolvidos como projetos institucionais visando fins bem determinados para a escolarização. Em geral, os currículos têm sido institucionalmente projetados na forma de políticas públicas, diretrizes oficiais, orientações de natureza operacional, propostas pedagógicas escolares ou planejamentos para desenvolvimento do trabalho docente. Em todas as suas formas, nota-se haver pelo menos dois invariantes: forte caráter de prescrição e definição bem marcada de finalidades formativas. A ideia de currículo como projeto formativo que mira horizontes bem definidos atravessa a modernidade colonial.

Na complexa tessitura das relações que envolvem a escolarização, o poder da tradição seletiva, que mantém a hegemonia do padrão moderno/ colonial na definição de escolhas sobre finalidades formativas, vem historicamente imprimindo a lógica operada ainda hoje nos diferentes sistemas nacionais e locais de educação. Esse aspecto, parece constituir um dos elementos mais significativos de legitimação e manutenção da matriz colonial nos processos institucionais de formação humana. Nela, o currículo se tornou lugar estratégico para conduzir (não sem resistências) a formação escolar e acadêmica na direção dos interesses de grupos bem posicionados nas camadas sociais e produtivas do sistema capitalista, a ponto de garantir que as finalidades da formação escolar se aproximem ou coincidam com os objetivos de manutenção e desenvolvimento desse mesmo sistema.

Entendemos que a consolidação do mundo capitalista em suas fases liberal e neoliberal, instrumentalizou a educação formal conduzindo seus objetivos e ideários para fins bem marcados, o que inclui, entre outras expectativas: o alcance pelos estudantes de habilidades e competências produtivas; acesso mais facilitado de egressos ao mercado de trabalho; desenvolvimento de perfis profissionais empreendedores; fortalecimento da lógica da privatização e mercadorização da atividade educativa formal. Enfim, que a escolarização se transforme em mecanismo de qualificação das pessoas para vida socialmente útil. Essa trajetória culmina com a hegemonização da ideia de educação como serviço, apagando-se progressivamente a concepção idealizada por grupos subalternizados de educação como um bem público.

Como horizontes outros, movimentos sociais alinhados com perspectivas decoloniais propõem como finalidades da formação escolar, em primeiro plano, a tomada de consciência singular e coletiva sobre as condições nas quais estão assentados os modelos de formação e conseqüentemente de escola e de currículo. Aliás, sobre este aspecto, Paulo Freire, foi notadamente decolonial dado que situou a conscientização como condição para a libertação, portanto como processos educativos indissociáveis. Sua compreensão foi marcada pela ideia que a libertação se produz na história através de práticas radicalmente transformadoras. Dizia Freire (1984) que é preciso desocultar a ordem prévia que estrutura a sociedade; é fundamental que cada sujeito aprenda a identificar seu local social, para que deste lugar aprenda a lógica de domesticação que o sistema social impõe.

Associado a esse trabalho de formação política e de problematização dos fundamentos que constituem a matriz colonial e de algum modo tratada por Paulo Freire, pedagogias decoloniais lutam em seus movimentos por finalidades formativas, cujos ideários sinalizam para a construção de uma ética social outra, baseada especialmente no acesso mais justo e equitativo dos bens humanos sejam eles materiais ou simbólicos.

Associados a esse conjunto de expectativas, pedagogias decoloniais projetam ideários que se confundem com os próprios imaginários de um mundo descolonizado e que, entre outros aspectos, incluem: i) superação da histórica negação da existência humana de povos não europeus, não brancos, subalternizados e do sul global; ii) reconstrução radical do ser, do poder e do saber desde uma relação humana decolonial; iii) reconstrução de relações societárias com base em trocas interepistêmicas e interculturais; iv) ampliação e aprofundamento, pelos sujeitos, grupos e movimentos sociais,

do que Walsh (2006) denomina pensamento crítico de fronteira - associado a ideia de uma interculturalidade crítica. Enfim, as lutas decoloniais são em defesa de outra compreensão simbólica de mundo com diálogos mais abertos, horizontais e igualitários, envolvendo conhecimentos, cultura, experiências e modos de viver de povos subalternizados e invisibilizados, os quais podem ser compartilhados, porque não, com constructos históricos do contexto colonial.

Nos territórios mais restritos da ação curricular, pedagogias decoloniais propõem que se produzam giros na própria compreensão sobre o que seja currículo, especialmente conceitos que foram marcando e consolidando o padrão da escola capitalista/burguesa, cujos discursos hegemonizaram ideias difundidas como universais e necessárias, entre elas, a de haver uma cultura escolar universalmente comum, uma escola cognitiva de resultados baseada na concepção meritocrática, uma escola disciplinadora e modeladora de comportamentos, hábitos e atitudes humanas. Enfim, uma escola mantenedora do padrão colonial cujos currículos sirvam para assegurar materialidade e efetividade a seus ideários.

Os giros necessários para alterar as finalidades formativas da matriz colonial, propostos por pesquisadores da decolonialidade na educação, incluem um currículo outro, que opere com o reconhecimento da diferença em seu mais amplo sentido, que problematize os conhecimentos escolares e suas lógicas de produção, que interaja com sujeitos desde outras perspectivas, em escutas e diálogos sensíveis, rompendo-se com as hierarquias raciais, de gênero, de crença, de sexualidade, de origem geográfica, de classe, etc. Giros que podem alterar o sentido da escolarização visando humanizar as relações, valorizar a produção singular das vidas e dos modos de viver de cada povo em suas comunidades, enfim a construção de um novo contrato social pautado na ideia das trocas interculturais, interepistêmicas, pluriversais e, portanto, de outra cosmovisão relacional.

POSSIBILIDADES NA PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES OUTRAS, QUE ESCAPEM AOS INTERESSES DA ONTOLOGIA COLONIAL

Assim como existe uma diferença epistêmica colonial que permite observar o funcionamento de uma colonialidade do conhecimento, existe uma diferença ontológica colonial que revela a colonialidade do ser. Esse entendimento de Maldonado-Torres (2007), se apresenta, talvez, como um dos mais representativos argumentos decoloniais para mostrar como

a subjetividade foi/é central na produção do pensamento colonial, que intencional e deliberadamente forjou e segue modelando imaginários, desejos, sonhos, valores, crenças, modos de pensar, agir, relacionar-se, enfim, de viver.

No campo dos estudos curriculares, especialmente em perspectivas teóricas que tratam currículo como política cultural e, em geral, nas abordagens de corte pós, o debate e o enfrentamento das questões identitárias na formação escolar tem sido absolutamente central. É possível que esteja nesse aspecto, ou seja, no tratamento das questões da relação currículo-subjetividade-formação, uma das maiores contribuições do campo, visando, inclusive, aberturas para o pensamento decolonial. Para Silva (2015), a colonialidade do ser tem uma relação profunda com o currículo, este compreendido como território identitário. O currículo é o principal artefato cultural, político, social, epistêmico e pedagógico do sistema escolar para a construção de identidades.

Estudos que defendem currículo como produção de subjetividades são amplamente conhecidos no campo. Eles se ocupam de questões ontogênicas marcadas especialmente por temas identitários que incluem feminismo, gênero, racialização, etnia, sexualidade, cultura, subalternidades, questões geracionais, regionalidades, etc. São, em geral, trabalhos focados na crítica e na problematização dos modelos curriculares coloniais os quais vêm sistematicamente invisibilizando, silenciando ou mesmo apagando identidades outras – aquelas consideradas fora do padrão hegemônico. Observa-se, portanto, que o campo vem construindo referenciais teóricos e metodológicos capazes de subsidiar tanto o debate acadêmico, quanto práticas de desobediência aos padrões do currículo colonial. Cabe lembrar, todavia, que esse movimento não vem sendo protagonizado por uma única abordagem ou filiação teórica. Ele é constitutivo de debates interdisciplinares, os quais transitam em distintas correntes de pensamento, inclusive o decolonial.

Nesse sentido convergem as pedagogias chamadas decoloniais, quando defendem que sejam problematizadas as formas ocidentais/modernas sutilmente impositivas de produção de subjetividade. Quando sugerem que sejam questionados os modos como o colonialismo hierarquizou os sentidos de humanidade para os seus e para os outros e como a colonialidade ainda segue hegemонizando esse mesmo padrão de poder. Quando insistem que sejam amplamente denunciados os apagamentos e os silenciamentos das vozes, das culturas, das experiências, da espiritualidade e dos saberes dos povos não euro-usa-cêntricos. Quando

pedagogias são mobilizadas em lutas pela des-outrização do imaginário social como estratégia de desconstrução das narrativas coloniais. Enfim, quando acentuam que sejam enfrentados com argumentos outros todos os discursos e ações que, por alguma razão se alinhem à políticas de crimes e de morte (necropolíticas), dentre as quais a de genocídio, etnocídio o ecocídio; além, é claro, do combate ao próprio controle das estratégias de poder nos processos de governabilidade dos indivíduos, mecanismo amplamente conhecido e que Foucault (2000) denominou biopolítica.

Do ponto de vista pedagógico, as abordagens decoloniais defendem currículos que se pautem em outro imaginário social para a escolarização dos sujeitos e consequentemente outros referenciais para tratamento de questões de subjetivação. Elas asseveram que a escola, reposicionada desde outra perspectiva teleológica, epistêmica e política, deve assumir-se como território aberto, dialógico, plural e pluriversal, afim de que possa acolher, na formação, singularidades, experiências e modos de viver de pessoas e grupos sistematicamente subsumidos ao longo de centenas de anos no ocidente. Escolas cujos currículos possam assegurar direitos de pensar, falar, propor, sentir e agir especialmente de povos originários.

PALAVRAS FINAIS

O que aparece marcadamente evidenciado nos trabalhos que assumem o pensamento decolonial como referência para tratamento de questões da educação em geral e do currículo em particular, é que as pedagogias decoloniais, estão propondo ao mundo uma verdadeira refundação educativa. Reconstrução essa que não avançará nas escolas e nas universidades sem que, por meio de lutas políticas e epistêmicas, sejam articulados outros modos de pensar, organizar e desenvolver seus currículos.

Para esse projeto de descolonização na formação humana são necessárias, portanto, mudanças estruturais e profundas, que envolvem, entre outros aspectos, a reconfiguração dos modos como a escola de padrão colonial vem tratando as questões culturais, em especial as diferenças identitárias no âmbito da produção de subjetividades, formação escolar essa que vem sendo historicamente submetida à força de um biopoder que sustentou e segue sustentando a manutenção do sistema-mundo vigente.

Refundação educativa que envolve também a problematização crítica e consciente dos padrões modernos de saber/poder responsáveis pela

seleção, classificação, hierarquização e distribuição dos conhecimentos e saberes escolares que compõem as arquiteturas dos currículos tradicionais, cujas racionalidades se transformaram em estratégias instrumentalizadoras de projetos formativos visando fundamentalmente a qualificação de sujeitos para a vida produtivamente útil.

Enfim, parece estar evidente que as alternativas mais significativas visando a ampliação dos espaços de ocupação e difusão do pensamento decolonial, seja nas escolas, nas universidades ou nas demais instituições que possuem a tarefa fundamental da formação humana, passa necessariamente pela ampliação e socialização de estudos acadêmicos que defendem essa concepção; pelo estímulo à práticas educativas e curriculares insurgentes e principalmente pelo apoio à movimentos envolvidos com modos outros de ser, resistir, saber, ocupar e viver.

Como bem destacam Pavan e Tedesch (2024). É preciso que falemos sobre os silêncios curriculares, seja dos cursos universitários e/ou das instituições escolares, os quais ainda persistem nos dias atuais e da urgência em destacar a possibilidade de outros currículos e outras epistemologias.

Afinal, formação que importa é aquela que humaniza!

REFERÊNCIAS

Arroyo, M. G. (2013). *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Vozes.

Benjamin, W. (2010). A concepção dialética da cultura nas teses de Walter Benjamin (1940). *Revista Lutas Sociais*, 20-28.

Bobbitt, J. F. (2005). *O Currículo*. Didáctica Editora.

Bray, M. (2018). Cinco lições para antifascistas. *Revista Serrote*, (38). <https://revistaserrote.com.br/2018/03/cinco-licoes-de-historia-para-antifascistas-por-mark-bray>.

CONAIE. (2003). Políticas para el Plan de Gobierno Nacional. El mandato de la CONAIE. CONAIE.

Foucault, M. (2000). *Microfísica do poder*. Graal.

Freire, P. (1984). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Frigotto, G. e Ferreira S. M. (2019). Cultura autoritária, ultraconservadorismo, fundamentalismo religioso e o controle ideológico

da educação básica pública. *Revista Trabalho Necessário*, 17(32).

Lenoir, Y. (2016). Du libéralisme au néolibéralisme: quels impacts pour les finalités éducatives scolaires et pour les savoirs disciplinaires. In: Lenoir, Y. et al. (Orgs.). *Les finalités éducatives scolaires: pour une étude critique des approches théoriques, philosophiques et idéologiques*. *Saint-Lambert*. Groupéditions Editeurs.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: Contribuciones al desarrollo de un concepto. En Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (p.127-167). IESCO-Pensar-Siglo del Hombre.

Melo, A. e Ribeiro, D. (out.dez de 2019). Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, 17(4), 1781-1807.

Ortiz O. A. Arias López, M., e Pedrozo Conedo, Z. (2018). Pedagogía decolonial: hacia la configuración de biopraxis pedagógicas decolonizantes. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 13(2), 201-233.

Ortiz O. Alexander; A., María I.; Conedo, Zaira E. P. (2018). Decolonialidad de la educación: emergencia/urgencia de una pedagogía decolonial. Universidad del Magdalena, *Colección: Ciencias Sociales*, Serie Educación y Pedagogía.

Palermo, Z. (Ed.). (2015). *Des/decolonizar la universidad*. Del Signo.

Pavan, R. e Tedeschi, S. L. (2024). Para além dos silêncios curriculares da colonialidade: o ressoar de currículos decoloniais. *Revista e-Curriculum*, (22), 1-21.

Quijano, A. (2002). Colonialidade, poder, globalização e democracia. *Novos Rumos*, 17(37), 04-28.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel, (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad más allá del capitalismo global*. *Siglo del Hombre Editores*; Universidad Central de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Rodrigues, B S. (2022). Geopolítica decolonial latino-americana no sistema internacional: as experiências contra-hegemônicas no século XXI. *Reoriente*, 02 (01), 149-168.

Saviani, D. (1996). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 11. Editora Autores Associados.

Silva, A. C. (2024). *Currículo de Educação Física na Universidade Federal do Acre: articulação dos saberes de corpos-docentes, em contextos de prática, com modos outros de existir acreano*. [Tese de doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina].

Silva, J. F. (2015). Sentidos da avaliação da educação e no ensino e no currículo na educação básica através dos estudos pós-coloniais latino-americanos. *Espaço do Currículo*, 8(1),49-64.

Süssekind, M. L. e Pavan, R. (out.dez de 2019). Outras metodologias e outras epistemologias: pesquisas com currículos a caminho de Bacurau. *Revista Teias*, 20(59), 1-7.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad, Estado, Sociedad. *Luchas (de) coloniales de nuestra época*. Abya-Yala.

Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1-2), 61-74.

Walsh, Catherine. (2006). *Interculturalidad y colonialidad del poder*. Un pensamiento y posicionamiento otro desde la diferencia colonial. En C. Walsh y A. Linera, W. Mignolo (Eds.). *Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento*. Del Signo.

Whash, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento outro a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas*, 05(1), 6-39.

Walsh, C. (2007). *Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial*. In: Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”, Universidad Pedagógica Nacional.

Young, M, F. D. (2014). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28(101), 1287-1302. <http://cedes.unicamp.br>

Capítulo 9

TENSIONES CURRICULARES PARA ATENDER A LAS CARACTERÍSTICAS Y NECESIDADES DEL CONTEXTO LATINOAMERICANO

MIGUEL ALEJANDRO BARRETO CRUZ

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
miguel.barreto@uniminuto.edu

NATALIA GUACANEME DUQUE

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO
natalia.guacaneme@uniminuto.edu

ÁLVARO DE JESÚS GUTIÉRREZ QUINTERO

Universidad Católica de Oriente-UCO
alvaro.gutierrez2965@uco.net.co

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.155-171

Resumen: El presente capítulo plantea como nodo central las tensiones que emergen en el ámbito escolar latinoamericano, la implementación de programas curriculares impuestos por políticas educativas que responden a dinámicas de mercado. Resalta la importancia de construir currículos articulados a la realidad desde la participación comunitaria que permitan praxis democráticas para la igualdad y la equidad. Invita a concebir en la educación más que un instrumento de dominación, un acto de libertad, acogiendo en la esperanza prácticas pedagógicas que cuestionen e intervengan las herencias coloniales para la transformación social, la emancipación y el mejoramiento de los menos favorecidos.

Palabras claves: Contexto. Currículo. Desigualdades. Educació. Escuela.

INTRODUCCIÓN

...Poder decirnos con fuerza, casi gritarnos, que existe la esperanza, que los sueños existen, que no han muerto las utopías, por las que paradójicamente tantos han tenido que morir (Freire, 1994, p. 6).

En este capítulo se plantean como tensiones curriculares la imposición de influencias que vienen de organismos supranacionales y la

implementación de modelos educativos que responden a intenciones que desconocen las particularidades del contexto latinoamericano; tensiones que se hacen evidentes en las formas de evaluación y en estructuras que se acoplan a intereses económicos y políticos desconociendo el rol social de la educación como un Derecho Humano inalienable. De ahí que se argumenta el papel de la escuela para generar procesos de transformación social y contribuir con la disminución de las desigualdades, con un sistema educativo donde los estudiantes puedan ocupar un papel central como sujetos políticos que cuentan con alta capacidad de pensamiento crítico derivado de una educación de calidad.

Bajo la anterior premisa, se hace una mirada a las particularidades del contexto latinoamericano con su diversidad cultural, y a su vez, considerando las necesidades presentes en los territorios para hacer frente a los desafíos de un mundo globalizado; en esa medida, se requieren currículos centrados en atender las características de los espacios que habita la escuela y se plantea como propuesta una educación que se convierte en esperanza en la medida que posibilita a los sujetos para transformar su realidad y pensar en un mejor futuro. Todo esto se configura como utopías en la medida que si bien lo curricular debe plantearse con una base de pertinencia, se sabe que en la realidad puede suceder que su función quede supeditada a influencias con lógicas que promueven dominación desde enfoques que se alejan de los saberes populares y las particularidades del Sur.

FUNDAMENTACIÓN

Exigencias del contexto económico y político: el currículo entre la garantía del derecho a la educación y la perpetuación de las desigualdades

Las disputas por los sentidos de la educación han llevado a que las políticas educativas vayan en contra del respeto y garantía de los derechos de la población, por lo que es pertinente cuestionar la intencionalidad educativa actual, su abordaje teórico-político y su relación con prácticas de justicia y equidad. De acuerdo con Martínez, Saforcada y Campos (2020), a más de siete décadas de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, a nivel educativo se ha avanzado en desigualdad y privatización. La mercantilización educativa y las políticas de estandarización conducen a

propuestas curriculares que hacen de la educación un producto de mercado que controla la escuela, los docentes y los estudiantes.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (UNESCO), ha sido reconocida por promover la igualdad de oportunidades educativas; pero en la actualidad la reducción de los aportes de los organismos multilaterales que la subsidiaban le lleva a depender en un 70% en sus ingresos del Banco Mundial (BM) condicionándole de esta manera a sus demandas (Carrera y Luque, 2016). Lo que lleva a pensar que organismos como el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial, a través de ayudas económicas y créditos puedan imponer políticas educativas y orientar directrices, para su implementación a los países menos desarrollados afectando la autonomía escolar de las instituciones y los Estados.

Las instituciones supranacionales enfocadas en la mercantilización de la educación han promovido la homogeneización de la población, generando reformas similares en países con características y contextos sociales diversos. De esta manera, considerando la escuela como el medio propulsor de la justicia social, se ha logrado un efecto adverso aumentando las brechas de desigualdad, segregación y estratificación social, “las escuelas con una composición social uniforme incrementan la inequidad social y el fracaso de los estudiantes marginalizados” (Martínez, Saforcada y Campos, 2020, p. 19).

En la búsqueda de esta uniformidad instancias como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), diseña instrumentos de evaluación a través del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por sus siglas en inglés), para realizar informes técnicos, comparaciones entre los países y orientar recomendaciones que permitan responder a las demandas de calidad y competitividad establecidas por organismos supranacionales. La implementación de evaluaciones estandarizadas y prácticas gerenciales son ejemplo del modelo neocolonialista y de gestión que se instalan en los sistemas educativos a través de un discurso económico. Las prácticas gerencialistas propenden una composición social homogénea de la población estudiantil y sus familias ampliando la brecha entre clases sociales, la calidad educativa y generando el deterioro de la escuela pública frente a la privada (Martínez, Saforcada y Campos, 2020).

Las políticas neoliberales de organismos supranacionales aplican para todos los gobiernos lo quieran o no. Según Carrera y Luque (2016),

estas políticas apuntan a la reducción del gasto social, aspecto que induce la descentralización y la privatización; la adopción de programas curriculares al servicio del mercado; y responder a estándares de calidad mediante sistemas de comparación nacionales e internacionales. En este sentido, la relevancia de la OCDE en la coordinación de políticas educativas, incluso desplazando a la UNESCO, lo que le convierte en la principal administradora en datos estadísticos educativos internacionales desde una mirada económica. De allí que se proponga este hecho como primera exigencia política y económica de desigualdad, dado que la OCDE se muestra como el organismo que orienta la agenda en temas educativos a nivel internacional, pero no la integran todos los países y para ingresar a esta se tiene que responder a un proceso exigente.

La calidad educativa planteada desde la OCDE, está permeada por la lógica mercantilista que condiciona lo cotidiano de las instituciones escolares influyendo en los programas curriculares, acciones pedagógicas, estrategias e instrumentos evaluativos lo que genera un retroceso en el Estado como garante del derecho a la educación. Según Carrera y Luque (2016), mientras que algunos países desarrollados como Corea del Sur, Japón o Finlandia han filtrado las recomendaciones de la OCDE a través de su historia y costumbre, los países angloparlantes los han acatado sin mayores reparos. Estas diferencias salen a luz en los indicadores de calidad a partir de los resultados PISA donde los últimos puestos son ocupados por los países “subdesarrollados”. Si bien las pruebas estandarizadas permiten establecer comparaciones, no abordan los antecedentes históricos y realidades contextuales de la población convirtiéndose en una lectura de la educación que desconoce otros aspectos de omnilateralidad humana.

Esta situación, que podría tildarse de indolente, lleva a la segregación de las clases vulnerables y deja en desventaja la oferta educativa públicas frente a la privada generándose lo que Cárdenas, Fergusson y Villegas (2021), señalan como trampa de la debilidad de los bienes públicos. En esta se presenta que, ante la deficiencia del servicio público, la solución es la oferta eficiente de un sector privado (cuando la educación pública es de mala calidad, la educación privada es una buena inversión), cubierta la demanda por el ente privado se reduce la presión y responsabilidad del Estado sobre su prestación. Así las cosas, quienes tienen los recursos se acogen a la oferta privada de servicios la cual tendrá cada vez mayor demanda por su garantía de calidad y deja a las clases menos favorecidas como única opción lo público, cada vez con menos financiación ampliando la desigualdad económica y la desigualdad política.

Desigualdad que comienza a gestarse desde el currículo de la educación inicial en los establecimientos públicos y privados y que se consolida a lo largo de la educación básica y media evidenciándose, para el caso colombiano, en los resultados de las pruebas Saber 11 y pruebas Pisa. Como lo plantean Cárdenas, Fergusson y Villegas (2021), la desigualdad heredada de las primeras etapas educativas se acumula hasta la educación superior generando dificultades en el acceso y permanencia en esta. Se plantea como lectura la existencia de una educación para las élites y otra para los menos favorecidos. Contradictoriamente, en los países más desarrollados de la OCDE el 70% de la educación corresponde al sector público y es de buena calidad, mientras que en países como Colombia la educación pública corresponde al 53%, con tendencia a disminuir y ocupando los últimos lugares en las pruebas internacionales.

Considerando que los países latinoamericanos presentan mayores problemas educativos y que una educación de baja calidad es una situación difícil de superar, la escuela puede ser, para algunas clases sociales una condena de perpetuidad de sus condiciones. De ahí la importancia como lo afirma Freire (2005), de plantear otras maneras de afrontar desde lo académico y político la expansión del régimen capitalista y económico a través del diálogo con aquellos que han sido dominados, para concebir la educación y la pedagogía como procesos políticos en busca de la transformación social dando relevancia al sujeto como centro del proceso educativo. La educación debe plantear al hombre la posibilidad de hacer una lectura crítica de su mundo para más que asumir con responsabilidad su papel de hombre, adoptar de manera consciente su condición humana y hacer del mundo un proyecto humano (Freire, 2005).

Por medio del diálogo y la reflexión Freire invita a la educación como práctica de la libertad, una pedagogía de los sueños posibles que hace resistencia a la educación como práctica de dominación postulando una educación en igualdad y equidad para todos, entendiendo que:

El sueño posible no es una idealización ingenua, sino que justamente surge de la reflexión crítica sobre las condiciones sociales de opresión, cuya percepción no se vuelve determinista, sino que comprende la realidad como algo mutable a partir de la participación de los sujetos que la constituyen y son ingenuamente constituidos por ella. (Freire, 2015, p. 36).

Asumir el desafío de los sueños posibles conlleva a reconocer que existen apuestas curriculares que han colonizado el ámbito académico, político y cultural de los sistemas educativos, materializándose en la

escuela como escenario institucionalizado donde se desarrollan los procesos educativos formales. Como ya se ha mencionado se busca responder a la adopción de modelos gubernamentales de administración, control y vigilancia, donde el Estado, más que garante del derecho adquiere un rol administrativo al servicio de la eficacia, la eficiencia y la administración de sus resultados minimizando el asunto educativo a aspectos técnicos desde el discurso de calidad, lo cual “pretende que la educación pierda su carácter de transformación social y se adecúe a los intereses del mercado” (Carrera y Luque, 2016, p.51).

Desde otra perspectiva, según Castro-Gómez (2019), cabe señalar que, si se quieren consolidar propuestas educativas desde lo público contra la desigualdad y la servidumbre, la escuela debe reconocer la estructura e ideas eurocéntricas que la fundan y acoger las costumbres y lecturas propias de cada región. “El mayor error que puede cometer la teoría decolonial es renunciar a echar mano de los recursos políticos y críticos ofrecidos por la modernidad misma” (Castro-Gómez, 2019, p. 11). Para el autor existen criterios normativos que extienden las lógicas capitalistas y colonialistas más allá de aspectos técnicos y económicos que llevan al dominio del mercado sobre la libertad de intercambios a nivel planetario, por lo que, ya no existen países colonizadores y colonizados, sino intereses en juego. Invita a concebir la modernidad no como una totalidad monolítica, sino como un entramado de relaciones en conflicto, razón por la cual plantea emplear el legado de la modernidad para contrarrestar sus herencias coloniales. Por lo que argumenta:

Si para combatir el capitalismo y el colonialismo nos vemos empujados a rechazar las ideas políticas modernas que los combatieron, nos colocamos en la situación del *tonto* que se queda sin brújula y no sabe distinguir quien es el amigo y quién es el enemigo (Castro-Gómez, 2019, p.112).

Según el autor, el *tonto* acoge falsas estrategias con apariencia de libertad que de igual manera le niegan el potencial emancipatorio de las instituciones modernas y le ponen al mismo lado de los canallas, acto que denomina antonimia de la pospolítica. El filósofo colombiano, asume la necesidad de apropiarse de la universalidad abstracta del republicanismo moderno y hacerla concreta desde la lucha política y reactivar los valores republicanos desde otros lugares para promover, en el contexto latinoamericano, una educación para todos sin brechas de exclusión como servicio público y un derecho humano.

Un currículo articulado al contexto latinoamericano desde las características de los estudiantes

Como se viene planteando, Latinoamérica presenta dinámicas socioeconómicas, educativas y culturales que exigen que cada nación se piense desde sus particularidades aprovechando al máximo la gran diversidad que la hacen ser como región, una de las más ricas y diversas; pensarse desde sus características y trabajar conjuntamente en dejar de lado la adaptación de dinámicas y actuares desde realidades diferentes, ofrecida por otras regiones o continentes; que tal como lo establece Díaz Barriga (2020) en América Latina se trabajan el desarrollo educativo

desde dos vertientes: la que impulsan los ministerios de educación, apoyados en la ideología de la OCDE y de su prueba PISA impulsando logro de resultados homogéneos y la que desarrollan algunos (pocos) investigadores en el campo del currículo con relación a alguna de las líneas diversas de debate (p. 2).

En este sentido, cabe hablar de emancipación social desde Sousa Santos (2006) en la medida que como sociedad y desde el sentido de pertenencia latinoamericana las necesidades que se identifican han permitido ampliar el pensamiento no solo de académicos, sino de la sociedad en general para soñar y dejar estereotipos que limitan el cambio y la transformación social; sobre todo, teniendo en cuenta que:

el currículo, aun teniendo un sustento teórico, debe estar ligado estrechamente con la práctica, desde una postura activa que le permita al docente, conocer y evidenciar las mejoras en su práctica pedagógica, puesto que el currículo no debe quedarse simplemente en los contenidos, sino que debe estar sujeto a las transformaciones que han de darse en consonancia con las necesidades específicas del contexto. (Gómez Delgado, et al, 2022 p.19).

Por lo tanto, cabe mencionar que partir de una educación pensada desde el contexto latinoamericano permite trabajar desde estrategias multifacéticas que aborden la diversidad cultural, la desigualdad socioeconómica, el acceso a la tecnología, la calidad misma de la educación, la salud, el bienestar y la participación; donde es necesario establecer una aproximación integral y colaborativa entre gobiernos, comunidades y organizaciones pensando en la posibilidad de mejorar y enfrentar los desafíos que trae consigo la sociedad moderna; haciendo indispensable reconocer que,

Nuestro error ha sido, a lo largo de la historia, el tratar de copiar modelos pedagógicos al pie de la letra, venidos desde el norte o desde el viejo continente, los cuales, por su naturalidad, no tienen en cuenta esas particularidades que nos hacen únicos como pueblos y nos obligan a diseñar modelos impropios desde una pedagogía no próxima para el contexto de Latinoamérica. (Valdivieso, O. 2021, p.280).

Así, se llega a reflexionar desde el quehacer de cada uno y la forma como desde los procesos de globalización se han generalizado ideales y sueños que no siempre logran contribuir de forma eficiente y efectiva a las necesidades de la región, sobre todo, cuando

Los proyectos educativos no están ajenos a la vida política de cada país. Si algo caracteriza los últimos 20 años en América Latina es la convulsión política [...] Estos y otros muchos movimientos sociales, docentes y estudiantiles fueron marcando la necesidad de re-pensar la estructura de las políticas adoptadas por diversos países de la región y en particular contra la política educativa de eficiencia pedagógica implantada en nuestro medio (Díaz Barriga, 2020, p.5).

En este sentido, y teniendo presente como La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNNESCO, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL y el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2022) en uno de sus informes regionales establecen los desafíos para la educación a nivel regional y nacional que dan cuenta de: a) Inclusión Educativa, desde la diversidad de aprendizajes y conectividad tecnológica, b) Articulación entre políticas educativas y económicas, c) Currículo fundamentado desde pensamiento crítico y autónomo para enfrentar los retos actuales y cotidianos, d) Trabajar por aprendizajes innovadores y sostenibles en el tiempo que den cuenta de prácticas renovadoras, e) Formación de calidad para los docentes desde una visión potencializadora de sus capacidades, f) Buscar generar programas de formación permanente para la comunidad sin importar la edad, g) Potenciar la educación superior en relación a ofertas atractivas y relevantes al contexto y por último y no menos importante, que desde el gobierno se logre h) mejorar asignación de recursos financieros.

Por lo tanto, la realidad de esta región debe pensarse desde dinámicas concretas que lleven a trabajar en una lógica emancipadora en pro de una transformación con una educación de calidad considerando las necesidades mismas de los países; a su vez que logre reconocer en los procesos educativos

acciones que van más allá de lo cuantificable o medible por pruebas parametrizadas que no dan cuenta de la realidad de los estudiantes. Y en este sentido la escuela como institución a la que pertenecen estudiantes y docentes, familias y directivos, está convocada a establecer dinámicas que permitan cambios a corto, mediano y largo plazo en donde a partir de procesos de inclusión se trabaje desde la diversidad y que los procesos de enseñanza - aprendizaje estén enfocados a la innovación y uso de recursos, incluso tecnológicos que permitan que lo técnico y teórico se aplique a la realidad.

En este sentido, y desde una mirada curricular se tiene que:

la visión del modelo curricular comunicativo o dialógico, asume a los niños y niñas a partir de su composición general, preocupándose por su núcleo sociocultural, introspectivo, intersubjetivo, epocal y modo de pensar. Marca una huella definitiva entre el sujeto, su contexto, historia e identidad, para así, difundir un conocimiento constructivo, fehaciente en la labor escolar de ser y pensar. (Regalado Diaz, et al 2023 p. 4870)

Se enfatiza de esta manera, en la necesidad de un currículo pensado para el fortalecimiento del pensamiento crítico y autónomo con el fin de establecer armonía entre la escuela y la realidad, por tal razón estos ejercicios de educación se deben articular con aprendizajes innovadores y sostenibles en el tiempo que den cuenta de prácticas renovadoras, que lleven a los estudiantes a pensarse desde el otro y lo otro, evidenciando un trabajo a partir de la educación para el desarrollo, como una posibilidad desde “el sur que contribuya a propiciar una serie de acciones integrales de educación para el cambio desde nuestras propias formas de sentir, mirar, pensar y actuar” (Solano Salinas, 2010, p.94).

Para lograr todo esto es indispensable trabajar de la mano con el gobierno nacional, la academia, la sociedad civil e incluso los empresarios con el fin articular tanto las políticas educativas como las económicas, encaminadas a mejorar asignación de recursos financieros que lleven a cerrar brechas entre la educación pública y privada, que es un factor de alta disparidad en países como Colombia.

Por otra parte, no se puede dejar de lado la formación para los docentes como posibilidad para fortalecer acciones desde y fuera del aula, donde se les lleve a pensar estrategias que contribuyan efectivamente a la optimización de habilidades y fortalezas para su quehacer educativo y así lograr trabajar por una educación para la formación de ciudadanos que se reconozcan como agentes de cambio, por lo tanto, no solo se debe plantear

programas para los docentes, si no que desde la realidad de América Latina, es necesario pensar en programas de formación permanente para la comunidad sin importar la edad, y a su vez construir propuestas formativas donde se otorgue valor a los saberes populares.

Propuesta: Un currículo desde la esperanza. Utopías de una educación deseable para el sur

Un punto de reflexión podría reconocerse en ¿por qué o para qué formar en la esperanza o plantear una educación deseable para el sur? Y si bien hasta el momento se ha planteado como discusión prácticas que tensionan el currículo porque promueven las desigualdades o las características del contexto que por sí solas son desafiantes; hay que tener presente problemáticas de los últimos tiempos como la planteada en un informe de la UNICEF (2023) en torno al futuro de la educación para América Latina y el Caribe que señala la compleja realidad que se ahondó producto de la crisis por el COVID-19 con problemáticas asociadas al acceso, las condiciones sociales, económicas y el alcance de aprendizajes básicos, lo que denota la necesidad de avanzar hacia currículos que tengan como punto de partida esas realidades, puesto que únicamente se puede pensar en esperanza en medio de un contexto retador, y es ahí donde cobra sentido una educación que sea deseable para las características del sur, donde se consideren modelos de estudio acorde a las regiones que puedan traducirse en un avance para la educación (Antenucci, 2020) independientemente del nivel de formación.

Así las cosas, una de las utopías está en construir con quienes habitan los territorios y de ahí que se plantee la oportunidad de dar voz a quienes no han sido escuchados y privilegiar la diversidad desde los aportes de diferentes voces para avanzar hacia una educación que pueda ser transformadora (Hipólito y Martínez, 2021); y la transformación de las comunidades se da desde su interior, teniendo presente que una gestión educativa estratégica involucra que se construya con la comunidad desde procesos participativos (Hernández y Miranda, 2020). Es inquietante cuando se crean tensiones curriculares al imponer modelos traídos de afuera a la escuela, porque en cierto modo representa una comunicación unidireccional, a diferencia de pensar en construir juntos, reconocer las apuestas formativas desde una visión comunitaria y creer que una educación que transforma es aquella que emerge desde lo colectivo.

En adición, formar en la esperanza es posible en la medida que se piense una educación que les permite mejorar su realidad y bajo ese panorama, se requiere pensar en una escuela que posibilite construir procesos de transformación social con una participación desde la cultura y los saberes particulares de los diferentes actores educativos (Barreto y Arroyave, 2019) lo cual, vincula una mirada diferente a los modelos tradicionales en los que el profesor poseedor de todo el conocimiento, desarrolla una lección magistral y trasmite todo su saber, a modelos donde el estudiante pueda ser protagonista. Esto en cierto modo podría suponer una utopía máxime cuando se reconoce la complejidad y contradicciones propias de los que nos constituye como humanos y lo que es la cultura (Portela-Guarín, et al. 2017) ... aun así, esto nos lleva a pensar en currículos flexibles capaces de adaptarse a los cambios propios que se dan en la cotidianidad.

A su vez, pensar en una educación para el sur implica mapear, conocer y vincular la esencia del contexto donde se desarrolla su propuesta formativa, lo cual, denota la necesidad de un currículo donde puedan reconocerse los saberes propios de las comunidades, con el propósito de que ese ideal curricular pueda llevarse a la práctica porque está contextualizado. Aquí es preciso señalar que precisamente “el currículo es un campo de conocimiento y construcción de saberes y prácticas, de tránsito entre lo formal y vivido” (Díaz Barriga y Barrón Tirado, 2023, p.6) y como se relaciona con las vivencias, es imprescindible partir de ellas para su construcción en la medida que se quiera ofrecer una propuesta deseable. No hay currículo, sin contexto y a su vez no se puede soñar con un desarrollo del contexto desde la escuela, sin currículos que se articulen a la realidad. Por esto, es esencial el papel de los profesores que sean capaces de convertir contenidos en praxis y ser capaces de vincular las aspiraciones que se tienen como sociedad (García Chicaiza et al. 2021). Una educación para el Sur requiere un cambio en el quehacer curricular donde las tensiones que se generan derivadas de influencias externas se logran identificar, frente a las cuales se desarrollan prácticas cotidianas que están en sintonía con el contexto escolar, puesto que, “de nada servirá cambiar de modelos o currículos educativos sino se innova la forma de pensar, actuar, vivir y convivir” (Estrada García, 2023, p.15).

Empero, es claro que en la actualidad de un mundo globalizado marcado por cambios constantes y donde se encuentra una sociedad que en ocasiones puede estar influenciada por el individualismo y una educación en función de intereses económicos, que se requieren otro

tipo de propuestas desde iniciativas como la educación para el Buen Vivir que invita a reflexionar sobre una formación que nos permita ser mejores personas, ya que se plantea que ésta,

debe preparar a los ciudadanos para vivir en un mundo incierto y cambiante en el cual el trabajo colaborativo, el trabajo en equipo y el desarrollo de habilidades, que permitan brindarle soluciones a los problemas del contexto, así como que puedan plantear problemas que den espacio para la sensibilidad, la creatividad, el emprendimiento, la alegría, así como el acercamiento a la naturaleza, a su disfrute y su protección. (Rodríguez González et al. 2021, p.9).

De este modo, formar en la esperanza invita a creer que desde la educación se puede pensar en aportar para que exista un mundo mejor, que los currículos puedan encarnarse en los estudiantes llevándolos a ser mejores personas y que las escuelas tengan en su quehacer propuestas para construir una mejor sociedad.

En esencia, hay que trabajar en pro de epistemologías del Sur que se reconocen como construcciones aterrizadas a las particularidades del contexto libres de influencias de pensamientos colonizadores y que proponen cambios en lo educativo y lo curricular, pero iniciando desde un cambio de mentalidad para aceptar la riqueza de la diversidad que hay en el contexto donde la transformación pueda tener impacto a nivel Global valorando lo que se tiene a nivel local (Estrada –García, 2023). Y es que, en definitiva se requieren profesores, directivos, padres de familia y estudiantes que estén en capacidad de darle valor a lo que se ha construido localmente, porque de esta manera la solución a los problemas que afronta el contexto latinoamericano actual no estará en migrar, en criticar los modelos existentes o en traer expertos externos para que ayuden a encontrar una solución; sino que, la solución está en un currículo sensible al contexto y con respuestas construidas desde las particularidades de cada territorio; de este modo, para minimizar las tensiones curriculares “es importante recuperar la utopía y la imaginación como factores que crean un espacio para la innovación en la educación... se sugiere establecer un horizonte emancipador que ... haga lo posible por recuperar el protagonismo de los saberes locales” (Estrada García, 2023, p.16).

REFLEXIONES

En este texto, se plantean tensiones desde lo que debe ser un currículo que responda a una educación para el sur y las presiones que afronta toda

propuesta curricular para vincular intereses o influencias que en ocasiones son externas a las realidades de la escuela. Esto, entendiendo que si bien el currículo en palabras de Gimeno Sacristán (2010) puede entenderse como un “texto en contexto” (p.45) que no deja de estar permeado por influencias culturales y políticas; también, es necesario reconocer que un currículo para cualquier institución educativa puede entenderse como un asunto de identidad (Da Silva, 2001), y en ese sentido, se trata de una construcción particular de la escuela y no puede configurarse lo identitario desde modelos impuestos o ajenos a la realidad del contexto. La mayor tensión está precisamente en que el currículo realmente responda a las características y necesidades del contexto.

Los proyectos políticos orientados por lógicas neoliberales han colonizado el lenguaje educativo, induciendo a la privatización y mercantilización de la educación que genera una relación económica desigual a nivel internacional. Las prácticas escolares son influenciadas por luchas de poder que desde el currículo benefician conocimientos y habilidades que se definen por el capital cultural. En este sentido, comparar los sistemas educativos para responder a criterios globales del desarrollo económico sin considerar la lectura de los contextos, ofrece una comprensión de la educación desde una sola dimensión dentro de la inmensa multiplicidad de formas del saber. De esta manera, en lugar de suprimir las distancias en los niveles de bienestar de la población, se agudizan las brechas de los sectores más vulnerables, el desarraigo de costumbres y valores convirtiendo las diferencias sociales en desigualdades. Las acciones curriculares deben centrarse en garantizar el derecho a una educación en condiciones de igualdad y equidad, que evite la segregación y estratificación social; es necesario que en la praxis escolar se reconozcan las ideas eurocéntricas que la fundan para establecer en ellas estrategias de resistencia y emancipación.

América latina necesita una transformación profunda en donde se tenga en cuenta una revalorización de los saberes locales y una integración de las necesidades y particularidades de la región en los sistemas educativos. Este proceso debe ser colaborativo, involucrando a todos los actores sociales, desde el gobierno hasta las comunidades locales, para asegurar que la educación no solo sea accesible y de calidad, sino también relevante y transformadora; que también promueva un desarrollo sostenible y equitativo para el futuro a través de enfoques multifacéticos y contextualmente relevantes, pues la educación debe ser un vehículo de emancipación social, permitiendo a las personas soñar, cuestionar y transformar sus realidades.

Y es en este sentido, que el currículo cobra valor en la medida que debe involucrar los diferentes actores sociales desde el proceso formativo no solo como tarea de la escuela como institución, sino como posibilidad de trabajo conjunto en pro del cambio y la transformación, lo que genera un reto gigante como sociedad. Esto teniendo presente lo expresado por Cruz Picón (2022) cuando establece que “el currículo es un proceso transformador, dinámico, participativo y significativo” (p.237).

Quizá gran parte de la utopía por una educación soñada se encuentra en la mejora entre la comunicación del contexto con el entorno escolar; aquí vale la pena precisar la propuesta de Díaz-Barriga (2020), cuando plantea que los retos que tiene el currículo y lo educativo están enmarcados en la capacidad de lograr un vínculo entre escuela y realidad. Y es que, en definitiva, para lograr aminorar las tensiones curriculares y que exista un mensaje esperanzador tiene que estar cargado de significado para la realidad que viven los estudiantes en sus territorios. Frente a esto se reconoce el papel de los profesores quienes aún más allá de las cuatro paredes de un aula de clase en tiempos del confinamiento por COVID-19 fueron capaces de transmitir una enseñanza; por eso, los docentes deben convertirse en portadores de una propuesta de escuela que pueda ser solidaria y desarrollar una enseñanza comunitaria capaz de superar las dificultades que el entorno le plantea (Piá, 2020) y a su vez, pueden desde su práctica hacer frente a influencias externas, para privilegiar construcciones dotadas de sentido de identidad desde las características de los territorios donde la escuela tiene su accionar.

REFERENCIAS

- Antenucci, D. (2020). Educación Superior: Sur, la pandemia y Después. *Mastozoología neotropical*, 27(1), 1-7.
- Barreto Cruz, M. A., y Arroyave Giraldo, D. I. (2019). Hacia una educación para la transformación social. En *Estudios Multirreferenciales sobre educación y currículo*. Editorial Bonaventuriana.
- Castro-Gómez, S. (2019). *El tonto y los canallas: notas para un republicanismo transmoderno*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Cárdenas, J. C. Fergusson, L. y García, M. (2021). *La quinta Puerta: de como la educación en Colombia agudiza las desigualdades en lugar de remediarlas*. Editorial Ariel.

Carrera, P. y Luque, E. (2016). *Nos quieren más tontos: la escuela según la economía neoliberal*. El viejo topo.

Cruz Picón, P. E. (2022). El enfoque crítico del currículo: una alternativa de transformación social. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0*, 26(3), 236–253. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v26i3.1619>

Da Silva, T. T. (2001). *Espacios de identidad: nuevas visiones sobre el currículum*. Octaedro.

Estrada García, A. (2023). Epistemologías do Sul para uma educação emancipatória. *Revista Portuguesa De Educação*, 36(1). <https://doi.org/10.21814/rpe.23880>

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO, Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL y Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF (2022) La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo>

De Sousa Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: para una ecología de saberes. *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*, 13-41. Agosto. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

Díaz-Barriga, Á. (2020). Andares curriculares en América Latina. *Revista Enfoques Educativos*, 17(2), 1-14. <https://enfoqueseducacionales.uchile.cl/index.php/REE/article/view/60634>

Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19-29). Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.

Díaz Barriga Arceo, F., y Barrón Tirado, C. (2023). El currículo en la educación superior mexicana en el contexto de la postpandemia. *El Cardo*, (19). DOI:10.33255/18511562/1587

Estrada-García, A. (2023). Las Epistemologías del Sur para una educación emancipadora. *Revista Portuguesa de Educação*, 36(1), 1-19. <https://doi.org/10.21814/rpe.23880>

- Freire, P. (1994). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI editores.
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de los sueños posibles: por qué los docentes y alumnos necesitan reinventarse en cada momento de la historia*. Siglo XXI editores.
- García Chicaiza, R. C., Casa Llano, E. S., y Pozo Potosí, A. E. (2021). Enfoque del pensamiento del Sur frente a la teoría del Norte: conciencia y criticidad sobre la educación en la primera infancia. En O. E. Barberi R. y L. Molerio R. (Compiladores), *Prácticas, investigación, innovación y perspectivas de la educación inicial* (pp. 35-39). Universidad Nacional de Educación del Ecuador – UNAE.
- Gómez Delgado, D. C., Cuaspa Taimal, E. A., y Llanos González, M. A. (2022) Currículo, un acercamiento teórico desde la práctica y la investigación. *Revista UMariana. CEI Boletín informativo. Sociales, Humanidades y Educación*. 9(3) 18-21
- Hernández, A., y Miranda, D. (2020). Gestión educativa estratégica como eje para la transformación de comunidades de aprendizaje. *Revista Espacios*, 41(44).
- Hipólito Ruiz, N., y Martínez Martín, I. (2021). Diálogos entre el Buen Vivir, las Epistemologías del Sur, el feminismo decolonial y las pedagogías feministas. Aportes para una educación transformadora. *Estudios Avanzados*, (35), 16-28.
- Martínez, C. R., Saforcada, F., y Campos-Martínez, J. (2020). *Políticas educativas y justicia social: Entre lo global y lo local*. Ediciones Morata.
- Piá, S. (2020). La pandemia en la escuela: entre la opresión y la esperanza. En *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 30-38). Universidad Nacional Autónoma de México. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Portela-Guarin, H., Taborda-Chaurra, J., y Loaiza-Zuluaga, Y. E. (2017). El currículum en estudiantes y profesores de los programas de formación de educadores de la Universidad de Caldas de la ciudad de Manizales: significados y sentidos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 13(1), 17-46.
- Regalado Díaz, S. D., Recalde Pozo, G. P., Rubio Rivera, C. M., & Córdor Chicaiza, M. G. (2023). Currículo y contexto: estrategias

mediadoras para un aprendizaje construccionista: Curriculum and context: mediating strategies for constructionist learning. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 4(2), 4864–4872. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i2.943>

Rodríguez González, D. M., León Mora, E. C., y Holguín Aguirre, M. T. H. A. (2021). Un nuevo mundo se hace necesario: Educación y Buen Vivir. *Revista De Educación Superior Del Sur Global - RESUR*, (11). <https://doi.org/10.25087/resur11a13>

Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata.

Solano Salinas, R (2010) Educación para el desarrollo: una mirada desde el sur por la construcción de una educación para el cambio. *Zona Próxima* 13, 92-115

UNICEF. (2023). *Acelerar el aprendizaje básico: Un marco para abordar la crisis de la educación en América Latina y el Caribe*. Disponible en: https://www.unicef.org/lac/sites/unicef.org/lac/files/2023-08/28_08_23_Acelerar%20el%20aprendizaje%20ba%CC%81sico%20FINAL.pdf

Valdivieso, O. A. (2021). Un modelo educativo pertinente para estudiantes con una cultura propia latinoamericana. En: Carillo Salazar, M. L. y Cuartas Montero, D. (Eds. científicas). *Perspectivas educativas: tiempos para pensar y resignificar* (pp.273-296). Universidad Santiago de Cali.

HERENCIAS CURRICULARES DE LA DICTADURA: INCIDENCIA DEL DECRETO 300 EXENTO DE 1982¹

CHRISTIAN TRONCOSO-CASTILLO
christian.troncoso@uautonoma.cl

FRANCISCA PEÑA BARRAZA
francisca.pena@cloud.uautonoma.cl
Universidad Autónoma de Chile

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.173-186

Resumen: Durante el Gobierno Militar en Chile, la educación se utilizó como una herramienta crucial para inculcar valores y moldear la ciudadanía conforme a los ideales del régimen. El decreto 300 Exento de 1982, que aprueba los Planes y Programas de la Educación Media Humanístico-Científica, es un documento emblemático de esta estrategia. Este trabajo se enfoca en analizar los aspectos ideológicos presentes en dicho decreto, resaltando la construcción del ciudadano ideal a través de categorías específicas que reflejan la visión del gobierno militar. Esto se enmarca en las problemáticas actuales de la enseñanza de la literatura y de cómo las reformas educativas han ido acumulando formas de hacer la clase de Lengua y Literatura que han perdurado en la práctica docente.

Palabras clave: Decreto 300 exento. Gobierno Militar. Canon escolar. Reformas educacionales. Lengua y literatura.

INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene como objetivo analizar los aspectos curriculares que, pese a tener poco o ningún fundamento teórico, han perdurado en las reformas educativas chilenas. y que han sobrevivido a las continuas reformas educativas; en estas se encuentran cristalizadas las formas en que un gobierno piensa a sus ciudadanos, los valores que prioriza, la visión de mundo que proyecta, tanto en aspecto político-

1 Este trabajo es parte del proyecto de UA 299-2024, financiado con el Fondo de apoyo a la investigación 2024, de la Universidad Autónoma de Chile.

culturales, como epistemológicos. En ese sentido, el profesor de aula como intelectual es depositario de una tradición (Said, 2007) de la que, por lo general, tiene poca conciencia si no se transforma en un verdadero agente de cambios, que reflexione de manera situada los procesos de aprendizaje de sus estudiantes.

En la asignatura de Lengua y Literatura (y sus nombres anteriores) existen varios aspectos que no tienen evidencia científica o crítica literaria que la avale. La teoría literaria en el currículum escolar es ejemplo de ello. Mucho del uso de las figuras retóricas en la sala de clases se ha transformado en un mero reconocimiento de estructuras, sin que eso redunde una comprensión global del texto. Los y las estudiantes se transforman en examinadores de estructuras superficiales y a partir de allí, en intérpretes de fragmentos de versos, sin entender el poema y, por lo tanto, sin tener una experiencia estética con la literatura. Los libros quedan a una distancia inalcanzable de los estudiantes, no ya por una cuestión de gustos, ni de lo atractivas y exitosas que puedan ser las actividades programadas por el docente, sino por esos lastres curriculares y la manera en que se han asentado en un modo de hacer las cosas en el aula. Otro ejemplo puede encontrarse en los tópicos literarios, que pese a tener larga data en la tradición literaria de Occidente, en la práctica, no se usan más que al revisar la literatura del renacimiento.

Comprobar la causalidad y el nivel de impacto de cada uno de estos factores es una tarea ardua que exigirá mucho más que este escrito para dilucidarla. Sin embargo, aquí se esbozarán algunas sospechas concretas de huellas persistentes de la reforma educativa de la dictadura en las prácticas pedagógicas actuales, especialmente en la enseñanza de Lengua y Literatura que pueden todavía estar vigentes en el modo de hacer docencia de lengua y literatura en el Chile de hoy.

FUNDAMENTACIÓN

Puede parecer baladí, pero las implicancias de que, en literatura, haya resabios de reformas anteriores es que el sistema, actualmente, cuenta una mezcla de formas de concebir la literatura que no terminan por conformar un todo teóricamente direccionado. Al leer algunas de las Reformas anteriores a las del 1982, como la del 1968, por ejemplo, se aprecia explícitamente la teoría literaria estructuralista y las categorías de Cedomil Goic (1988), para el momento constituía lo más reciente de la

crítica literaria académica, un acercamiento entre el mundo académico y el mundo escolar que rara vez está declarado en las bases curriculares y que, sin embargo, suele dar un buen punto de partida a los profesores. Al margen de lo suficiente de los conceptos para definir los movimientos o épocas literarias, partir de un esquema teórico resultan muy útil en términos pedagógicos:

A mediados del siglo XX, las teorías literarias del formalismo y estructuralismo propiciaron un nuevo modelo didáctico en la enseñanza de la literatura que sustituía la memorización de datos sobre periodos, movimientos, obras y autores por el análisis de los textos literarios, aunque ello no supuso una mejora en la lectura de obras literarias completas. (Cerrillo, 2013, p. 18).

Esto sugiere que la integración de enfoques teóricos contemporáneos en la educación literaria puede ofrecer ventajas significativas en la formación crítica de los estudiantes, pero también revela una tensión inherente entre la profundización en el análisis textual y la comprensión de obras literarias completas. Ahora bien, en la actualidad se han mezclado fragmentos de herramientas teóricas de varias escuelas, en función de un enfoque comunicativo-cultural (Troncoso, 2014):

El formalismo y el estructuralismo literarios aparecen entonces como las teorías subyacentes a este nuevo modelo didáctico que busca la especificidad de lo literario. Se apostó por el desarrollo de la competencia literaria a través de la lectura y de la formación de instrumentos interpretativos (comentario de textos), basados en el análisis de los elementos que configuran las obras literarias. Nuevamente la lectura estética, gozosa y gratuita no estuvo en el horizonte de su enseñanza. Se trataba, entonces, de una instrumentalización de la Didáctica de la Literatura (Merino, 2011, p. 56).

El canon literario es una parte constitutiva de esto. Nuñez (2007) detalla que el canon, o los distintos cánones, se vinculan a momentos sociohistóricos, contextos institucionales y movimientos culturales, estrechamente unido a clases sociales dominantes. Por esa razón, es visible la arbitrariedad del canon en el sistema educativo, que se ve influido por las ideas doctrinales, moralistas o incluso instrumentales, y, además, varía con el tiempo. En este sentido, el autor también expresa que es una diferencia clave en el concepto de clásico, ya que este tiende a mantenerse en el tiempo por criterios literarios o estéticos, a diferencia del canon que varía acorde a los requerimientos sociopolíticos de la época.

A partir de la conceptualización de “canon literario” (Cerrillo, 2013) en tanto selección es que se aborda como una problemática en el marco de la educación chilena. Los organismos ministeriales educativos del país, a través de las bases curriculares, entregan las directrices y/o lineamientos de las diferentes asignaturas.

Al no ubicarse teóricamente de manera explícita, diacrónicamente, las reformas van acumulándose una tras otra llevando en direcciones, muchas veces, contradictorias. Las implicancias pedagógicas están claras: estudiantes que no entienden lo que leen; habría que preguntarse hasta qué punto también está la responsabilidad de aquellos profesores que, en su formación docente, fueron estudiantes que no entendieron lo que leyeron y hoy les toca enseñarlo (Muñoz et al. 2022). Una realidad como esta podrá reconocerse en cada rincón latinoamericano, sin embargo, no se asume para efectos de contemplar el perfil de ingreso de los estudiantes en secundaria, de allí que, muchas veces, los objetivos de aprendizaje queden a distancias siderales de la realidad de aula, y de los recursos humanos y materiales disponibles, aunque estas disquisiciones estén reservadas para otros estudios.

Las implicancias políticas e ideológicas que constituyen las imprecisiones teóricas pueden ayudar a ciertos discursos a instalarse en la población a través del sistema educativo oficial. Esta consecuencia puede o no ser consciente, y puede o no ser explícita. Un ejemplo de esto último lo es el proyecto de Escuela Nacional Unificada (ENU) del gobierno de Salvador Allende que declaraba en su primer apartado “Un sistema nacional para la educación permanente en una sociedad de transición al socialismo” (MINEDUC, 1973, p. 1). Estas imprecisiones no explícitas se deben a la acumulación en los planes y programas de diversos enfoques teóricos. Si se examina, por ejemplo, las definiciones de mito y leyenda en los materiales que ofrece el propio MINEDUC pueden distinguirse ciertos matices que inducen a un error, en materiales de la DEG, incluso, puede encontrarse cierta contradicción entre los ejemplos que se usan para ambos conceptos (DEG, 2021, p. 3):

Mitos:

- Son relatos sagrados que forman parte de las creencias de un pueblo o cultura. Por eso, aunque cuentan historias ficticias, los miembros de esa comunidad creen en ellos y los transmiten de una generación a otra.
- Se caracterizan por narrar hechos maravillosos ocurridos en el

comienzo de los tiempos, en los que intervienen seres sagrados como dioses y héroes.

- Los relatos mitológicos explican cómo dioses u otros seres divinos intervinieron para dar origen al cosmos, la vida vegetal, los animales, los humanos, etcétera. Hoy en día, pese a que estos hechos se han explicado científicamente, los antiguos mitos siguen vigentes, pues representan valores, modelos de comportamiento e interrogantes sobre el sentido de la vida que eran propios de la cultura en la que fueron creados y que aún preocupan a los seres humanos.

Leyendas:

- Mezclan elementos sobrenaturales o maravillosos con elementos reales, propios de una localidad o región determinada, y pertenecen a un pueblo específico.
- Explican fenómenos pertenecientes a una cultura que no tienen una explicación lógica hasta el momento.
- En el relato se pueden apreciar las creencias y costumbres propios de la cultura o del territorio del que provienen (MINEDUC, 2021, p. 142).

Al margen de lo discutible de que los mitos sean textos ficticios, la ambigüedad en las definiciones presentadas radica en lo particular versus lo universal, que puede rastrearse desde el texto guía *Creecer por la palabra I* (Balart, 1985), a la leyenda se le adjudica la propiedad de ser particular y al mito, la de ser universal. El problema se sitúa en enfatizar en las definiciones diferencias que no son tan marcadas en lo empírico. Por ejemplo, en la historia de Teseo y el Minotauro se encuentra tanto una leyenda que remite al dominio micénico sobre la Hélade en el Bronce Tardío, pero también un mito toponímico; más aún, la historia puede ser recopilada en otros géneros, pero, entonces, lo importante en su aplicación en el aula no es a qué género pertenece, sino su valor estética-cultural. Sin embargo, este tipo de errores persisten, incluso en los textos guía recientes, como el de 7° Básico de Lengua y Literatura del 2016: “El héroe mítico es un semidiós, es decir, hijo de un dios y una mortal, por lo que tiene características sobrehumanas, como una gran velocidad, una inteligencia superior o una fuerza descomunal” (Ávila y Barros, p. 18), el problema de esta definición es que en la literatura griega sí que existen diferencias entre mitos y leyendas (Graves, 1985, p. 8; Bauzá, 1998, pp. 10-11), en la que los primeros son protagonizados por dioses y las segundas, por héroes; la mezcla entre las características de estos prototipos puede interpretarse desde la presunción de que todo lo griego es mítico.

Ahora bien, relacionar a la leyenda con lo local y el mito a lo universal deriva en una valoración política de las culturas subyacentes, el mito es europeo y la leyenda, indígena. De allí que la ambigüedad no sea inocua. Algo similar ocurrió mucho tiempo en el mundo escolar al hacer una distinción entre lengua y dialecto, interpretando este último como una lengua de una minoría y, por lo tanto, de menor importancia.

PROPUESTA

Durante el período del gobierno militar en Chile, se implementaron una serie de reformas educativas que reflejaron la visión ideológica del régimen. El decreto 300 exento de 1982 es un claro ejemplo de cómo la educación fue utilizada como una herramienta para moldear a los ciudadanos según los ideales del gobierno. En la presentación que se hace de los programas en la Revista de Educación, se fijan los paradigmas epistemológicos desde los que se ubica el gobierno en su reforma, resulta interesante notar que este prefacio se encuentra innominado, como si el autor fuese institucional:

Estos principios rectores de las políticas educacionales, se plantea que “en nuestro contexto histórico-cultural, Chile se inserta en el humanismo occidental de raíces cristianas, para el cual el hombre es un ser trascendente cuya naturaleza espiritual le otorga primacía absoluta sobre todo lo creado, incluso respecto del estado; porque los derechos de la persona humana son inherentes a su naturaleza, que emana del propio Creador” [...]

Desde esta perspectiva, la educación, se constituye en un proceso propiamente humanizador que tiene por finalidad desarrollar todas las potencialidades de la inteligencia, del sentir, de la voluntad y de la acción del hombre.

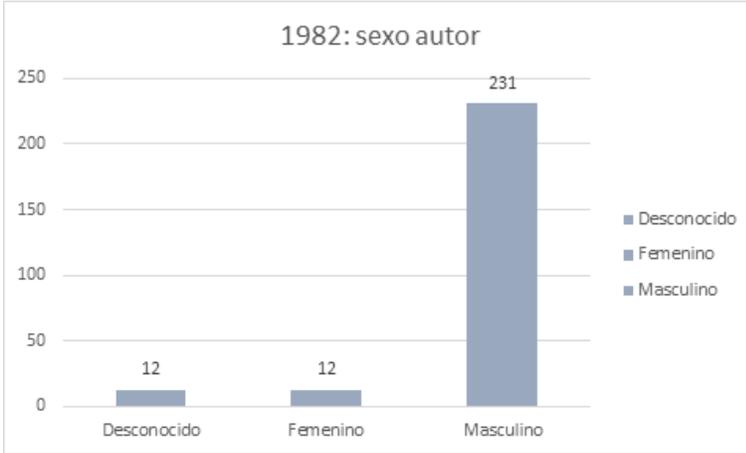
La propia constitución política de la república de Chile reconoce que “la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona en las distintas etapas de la vida”. Del mismo modo, al establecer que la “familia es el núcleo fundamental de la sociedad”, reconoce que “los padres tienen el derecho preferente y el deber de educar a sus hijos”, y que corresponde al estado otorgar especial protección al ejercicio del derecho a la educación. (MINEDUC, 1982, p. 11).

En resumen, la cita refleja una visión de la nación y del individuo que está profundamente arraigada en el humanismo cristiano y caracterizada por una ideología de ultraderecha. La nación se entiende

como una comunidad que debe respetar y proteger la dignidad inherente y los derechos trascendentes del individuo (se evita la etiqueta de humanos y se instala retórica del derecho natural), mientras que el individuo es visto como un ser espiritual con un derecho a la educación integral. La familia juega un papel central en esta visión, con los padres como los principales responsables de la educación de sus hijos, y el estado como garante y protector de estos derechos. Esta perspectiva enfatiza la primacía de los derechos individuales y la importancia de la espiritualidad en la formación del ser humano, y persiste en ciertos aspectos de las problemáticas educativas actuales en Chile y hasta en el discurso de cierto sector en la política internacional.

El documento subraya la importancia del patriotismo y el nacionalismo. Se valora profundamente el legado histórico-cultural y se promueve un conocimiento actualizado de la realidad nacional: “Profundizar en el conocimiento y aprecio de nuestro legado histórico-cultural y lograr un conocimiento actualizado de la realidad nacional” (Decreto 300 exento, 1982, art. 1). Donde la palabra tradición siempre se entiende bajo el alero de lo occidental y cristiano; Valenzuela e Ivannova (2020) estudian un problema vinculado a esto y evidencian que hasta el día de hoy se privilegia las autorías europeizantes. Las tradiciones nacionales y los valores son continuamente exaltados, con una fuerte orientación hacia la construcción de una identidad nacional homogénea: “Adquirir un interés permanente por el desarrollo histórico y por los valores y tradiciones nacionales, reconociendo su compromiso con los proyectos de desarrollo del país” (Decreto 300 exento, 1982, art. 2). El decreto no es ajeno a la propagación ideológica. Los discursos políticos están implícitos en los contenidos educativos, reforzando las narrativas del régimen y asegurando que la educación sirva como vehículo de propaganda. Se observa un claro sesgo ideológico en la forma en que se presenta la historia y en la exaltación de ciertos valores y tradiciones. Se presenta a continuación la distribución por sexo del autor:

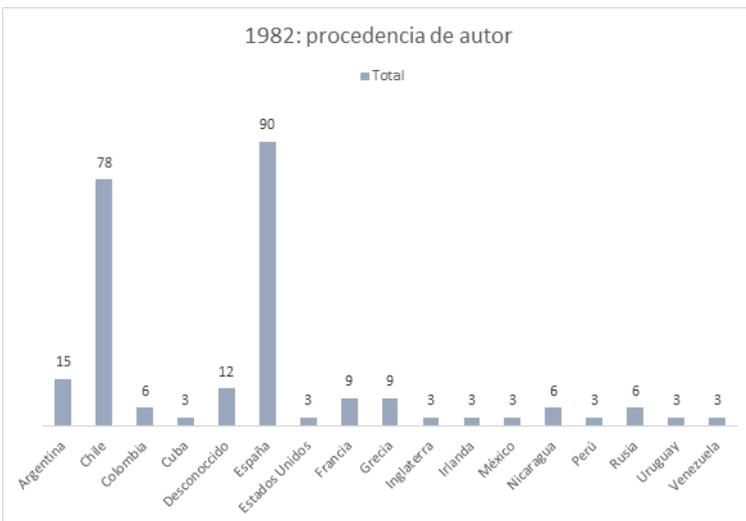
Gráfico 1: Distribución de autores según sexo en la Reforma Educativa de 1982



Elaboración propia a partir de los datos del Decreto 300 exento

Por ejemplo, se citan 255 autores y autoras en los programas del Decreto 300 exento, de los cuales 231 son de sexo masculino y 12 de sexo femenino (los de género desconocido corresponden a los textos anónimos). En cuanto al canon literario promovido a través de los programas, los programas una preferencia por autores europeos:

Gráfico 2: Distribución de autores según procedencia del autor en la Reforma Educativa de 1982



Elaboración propia a partir de los datos del Decreto 300 exento

La distribución presentada en el gráfico es por entrada, es decir, por obra citada en el texto. Se advierte que los resultados podrían sufrir variaciones por autor, porque, por ejemplo, se mencionan 6 obras de Rubén Darío. Aun así, el gráfico otorga un panorama de la persistente influencia del colonialismo cultural y el eurocentrismo en la literatura. La predominancia de autores españoles y la considerable presencia de autores chilenos y argentinos pueden ser interpretadas como un reflejo de la hegemonía cultural europea y las dinámicas internas de poder en América Latina. La menor representación de otros países destaca la necesidad de una mayor inclusión y valoración de la diversidad cultural para desafiar y superar las jerarquías culturales establecidas por el colonialismo. Esto se replica a su vez, en los textos guía usados a partir de la Reforma de 1982, como *Crecer por la palabra I*:

Gráfico 3: Cantidad de páginas dedicadas a cada obra, según país en *Crecer por la palabra I*, 1985



Elaboración propia a partir de los datos de *Crecer por la palabra I*

En el caso del texto referido, es muy llamativo que los valores de la dictadura se reflejen el modo de abordar ciertas obras que pueden leerse desde los ideales católicos, militares y occidentales. En concreto, el libro cuenta con una edición completa del *Cid*, que ocupan 56 páginas del texto, los demás textos con mayor número de páginas se enlistan a continuación:

Tabla 1: Textos que ocupan más de una página en Crecer por la palabra I.

Título	cantidad de páginas
El cantar de Rolando	12
Las mil y una noches	6
El Decamerón	6
El Conde Lucanor	5
El Caleuche	2
Milagros de Nuestra Señora	2
Libro de Buen Amor	2
Leyenda de Llancolén	2
Orfeo	2
El clérigo y la flor	2
La penitencia del rey Rodrigo	2
Una antigua leyenda normanda	2

Elaboración propia a partir de los datos de Crecer por la palabra I

Puede documentarse la gran cantidad de obras relativas al periodo medieval y en relación con los valores católicos y/o militares (8 obras de 13 si se incluye el Cid).

El canon escolar en los planes y programas de la reforma del 1982 se corresponde con lo que ocurre en los programas de las otras asignaturas de las humanidades. En el programa de Historia Universal y Geografía General se reafirma constantemente que “Europa fue definiendo su fisonomía de Civilización Cristiana Occidental, de la que somos partícipes” (Decreto 300 exento, art. 12). Es admirable que en cuanto a la historia universal, hay mucho mayor desarrollo de temas específicos en las unidades relativas a la Antigüedad y a la Edad Media, el lenguaje usado en la unidad de la Edad Contemporánea suele ser más escueto y elusivo, a continuación se presenta una comparativa:

Tabla 2: comparativa entre algunos objetivos de programa de Historia Universal y Geografía General en la Reforma Educativa de 1982

Antigüedad	Tiempos Modernos	Edad Contemporánea
2. Analizar los orígenes y fundamentos de la sociedad del mundo antiguo para comprender y apreciar las raíces de nuestras actuales concepciones e instituciones.	2. Comprender el mundo europeo de los Tiempos Modernos como una época de reformas, avances y transformaciones, constatando que en ellos existen elementos de permanencia y de cambio que se han proyectado hasta nuestros días.	3. Conocer las principales corrientes políticas, sociales, económicas y culturales de la época contemporánea.

Elaboración propia a partir de los datos del Decreto 300 exento

El programa de filosofía presenta un desarrollo del pensamiento occidental como una columna evolutiva hacia el humanismo cristiano, en el que es claro que las fases previas, como el marxismo, han quedado obsoletas y deben ser superadas. La última unidad del cuarto año medio, en su último contenido apunta lo siguiente: “Convivencia con los demás./ - El hombre a la luz del Humanismo Racionalista. /- El hombre a la luz del Humanismo marxista. /- El hombre a la luz del Humanismo Existencialista. /- El hombre a la luz del Humanismo Cristiano” (Decreto 300 exento, art. 12). Por su parte, respecto de la problemática existencial, los programas orientan la reflexión en el aula, sobre todo, en la situación trascendente del individuo y su relación con Dios.

REFLEXIONES

El análisis del Decreto 300 exento de 1982 y su implementación en los planes y programas de enseñanza media en Chile revela cómo las políticas educativas de la Dictadura Militar buscaron consolidar una visión ideológica específica, profundamente enraizada en el humanismo occidental de raíces cristianas. Esta perspectiva no solo influyó en la forma en que se concebía la educación, sino que también dejó una herencia perdurable que sigue moldeando la enseñanza de la lengua y literatura en la actualidad.

El marco educativo establecido enfatiza la primacía del individuo como un ser trascendente, cuya naturaleza espiritual y derechos inherentes

son otorgados una revelación divina; propone los derechos individuales como superiores a la institución del Estado, un aspecto muy relacionado al neoliberalismo que instauró la Dictadura. Este enfoque ideológico se refleja en la centralidad de la familia y el rol preferente de los padres en la educación de sus hijos, con el Estado como garante de estos derechos. Esta visión, caracterizada por su orientación de ultraderecha, ha influido profundamente en la estructuración de los programas educativos y en la formación de los ciudadanos.

La educación se utilizó como una herramienta para moldear ciudadanos conforme a los ideales del régimen, enfatizando valores tradicionales y patrióticos. El énfasis en la herencia cultural y la exaltación de una identidad nacional homogénea son ejemplos claros de cómo la educación se alineó con los objetivos políticos del gobierno militar.

El colonialismo cultural y el eurocentrismo se manifiestan en la fuerte presencia de autores españoles y chilenos en los programas educativos, reflejando una hegemonía cultural europea y las dinámicas internas de poder en América Latina. La menor representación de otros países destaca la necesidad de una mayor inclusión y valoración de la diversidad cultural para desafiar y superar las jerarquías culturales establecidas por el colonialismo.

A pesar de las reformas y cambios en el sistema educativo chileno, muchas de las bases ideológicas y pedagógicas de los programas de 1982 siguen vigentes. La persistencia de estos principios en la educación contemporánea subraya la importancia de reflexionar críticamente sobre las herencias curriculares y su impacto en la formación de las nuevas generaciones. En este contexto, se hace imprescindible el rol del docente como intelectual (según Said, 2007) que pueda, entre otros:

1. Revisar críticamente el canon escolar. Es necesario actualizar y releer el canon con textos contemporáneos que reflejen la diversidad social y cultural de los estudiantes actuales, lo que puede ayudar a generar un mayor sentido de pertenencia y relevancia en la lectura.
2. Promover la lectura crítica y el análisis de las tradiciones de lectura, invitando a los estudiantes a cuestionar y reflexionar sobre los valores y las visiones del mundo que transmiten los textos literarios que estudian. Los profesores pueden enseñar a identificar las ideologías subyacentes en los textos y cómo estas han moldeado las interpretaciones históricas y culturales.

3. Diseñar actividades de aula que involucren el análisis comparativo de textos del canon tradicional con obras contemporáneas o alternativas, analizando cómo cada uno refleja las tensiones entre diferentes valores ideológicos.
4. Revisar y actualizar los materiales didácticos y guías didácticas que perpetúan definiciones imprecisas o ideológicamente sesgadas, como las aquí mencionadas. Proponer la creación de materiales actualizados que se basen en los avances más recientes en teoría literaria y pedagógica.

En conclusión, las políticas educativas implementadas durante la dictadura en Chile dejaron una huella duradera en la enseñanza de la lengua y literatura. La visión ideológica y los valores inculcados durante ese período continúan influyendo en la educación actual, destacando la necesidad de un análisis crítico y una reevaluación constante para promover una educación más inclusiva y diversa.

Los resultados aquí presentados necesitan contrastarse con los de las reformas anteriores y posteriores, así como la correspondencia en los textos guía u otras maneras en las que se concreta la política educativa en el aula, sin embargo, son ilustrativos y suficientes para evidenciar que la didáctica de la literatura en Chile está influida considerablemente por una tradición de enseñanza más que por un ejercicio docente teórico-crítico, reflexivo y situado.

REFERENCIAS

Bauzá, H. (1998). El mito del héroe: morfología y semántica de la figura heroica. Fondo de Cultura Económica.

Cerrillo, P. (2013). Canon literario, canon escolar y canon oculto, *Quaderns de Filologia. Estudis Literaris*, (XVIII), 17-31.

DEG. (2020). *Guía de actividades de apoyo para 8° Básico Lengua y Literatura*. Santiago: MINEDUC. https://rural.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/22/2020/10/8-a_LENG_01.pdf

Ávila, N., y Barros, M.J. (2016) *Lengua y literatura: texto del estudiante*. Santiago: SM Ediciones. <https://www.sgeorgeschool.cl/pdf/LENGUAJE-7.pdf>

Godoy, M. A. y Loyola, F. (2021). *Lenguaje y comunicación, 6° Básico*,

- tomo III (texto del estudiante)*. Santillana. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2022/03/Textos_ESCOLARES_MACROTIPO_nuevos/lenguaje_6_Basico/Tomo_III.pdf
- Goic, C. (1988). *Historia y Crítica de la Literatura Hispanoamericana III Época Contemporánea*. Crítica.
- Merino R., C. (2011). Lectura literaria en la escuela, *Horizontes educacionales*, (16), 1, 49-51.
- MINEDUC. (1981). *Informe sobre Escuela Nacional Unificada*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/79/33019.pdf>
- MINEDUC. (1981). Planes y Programas de estudio educación media, en *Revista de Educación* (94).
- Núñez. G (2007). Lecturas canónicas, clásicos y lecturas periféricas. En *Actas del V seminario Internacional de la Lectura y Patrimonio*. Ediciones de la UCLM, p. 239.
- Said, E. (2007). *Representaciones del intelectual*. Debate.
- Troncoso, X. (2014). Literatura y competencia comunicativa: ¿matrimonio mal avenido?, *Educação e Pesquisa* (4), 40, 1015-1028.
- Valenzuela, P. y Ivanova. A. (2020). Identidades culturales en literatura escolar: análisis de un texto escolar en Chile, *Altre Modernità* (23), 98-119.



APRENDIZAJE Y GESTIÓN

Capítulo 11

LA ENSEÑANZA EXTENDIDA

JORGE STEIMAN

Universidad Nacional de San Martín (UNSAM). Argentina

jorgesteiman@gmail.com

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.189-203

Resumen: El presente artículo se construye sobre una pregunta eje: ¿qué prácticas de enseñanza necesita el sur? Esta cuestión central se analiza desde cuatro interrogantes que permiten desmenuzar la pregunta primaria: ¿cuáles son los entornos del sur?; ¿qué necesitan los/as estudiantes del sur?; ¿qué es la enseñanza para el sur?; ¿cuáles son las propuestas didácticas (que promueven desafíos cognitivo-afectivos necesarios) para el sur? En cada uno de los apartados que conforman la estructura narrativa que se presenta, se analiza el sentido desde el cual se propondrá, ya sobre el final, algunas respuestas posibles a cada una de ellas. La conclusión que da cierre, es la necesidad de construir propuestas de *enseñanza extendida* como respuesta político-didáctica al contexto particular del estudiantado universitario del sur.

Palabras claves: Sur. Trayectos formativos. Permanencia. Enseñanza extendida.

INTRODUCCIÓN

La enseñanza es un problema esencialmente didáctico. Desde una óptica centrada en la construcción de conocimiento, las prácticas de enseñanza, son el objeto de estudio de la Didáctica definido así por la amplia comunidad científica del campo.

Sin embargo, sería nimio obviar justamente las características que asume el objeto al ser nominado como “prácticas de enseñanza”, ya que no asigna el mismo sentido la alusión a la “enseñanza” a secas o a la “teoría de la enseñanza”. Las prácticas refieren a acciones reales que acontecen en contextos particulares situados, historizados, acontecidos en un campo social. Y esta característica, las convierten en un objeto didáctico que expresa *entrecruzamientos de cuestiones de distinto orden*: (Edelstein & Coria, 1995) epistemológicas, políticas, económicas, sociales, ideológicas,

éticas. Estamos ahora frente a un tipo de práctica que necesita ser analizada con la óptica puesta desde una mirada múltiple.

El sur, el desgarrador pero esperanzador sur en el que habitamos, tiene cientos de instituciones de educación superior en las cuales se forman futuros/as profesionales que aspiramos trabajen por un sur solidario, justo, emancipado, ético, humano. Esa formación se concreta en miles de aulas en las que se enseña y se aprende, y si se quiere, para ir al eje de nuestro planteo, aulas en las que se llevan a cabo unas determinadas prácticas de enseñanza que generan unas determinadas prácticas de aprendizaje.

¿Qué tipo de prácticas de enseñanza? Unas prácticas signadas por tradiciones históricas, desafiadas por nuevas tecnologías, concretadas en las aulas físicas y virtuales, en talleres, laboratorios, unidades sanitarias, plataformas... Unas prácticas sobre las cuales podemos detenernos a pensar desde una simple y profunda pregunta: ¿qué prácticas de enseñanza necesita el sur?

Este escrito es un recorrido que intenta hilvanar algunos argumentos para dar respuesta a esa pregunta.

LAS AULAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN EL SUR

Los datos duros en educación superior en la región, muestran realidades diversas pero un horizonte común. Las cifras que da a conocer la Unesco indican que la matrícula en las instituciones de educación superior de la región aumentó 152% entre 2000 y 2019, 21% más que a nivel global que registró un aumento porcentual de veinte puntos menos¹ Siete países en la región mostraron crecimientos por encima de la media regional y particularmente, Guatemala y Brasil evidencian los incrementos más importantes, por encima del 200%.

Las tasas brutas de escolarización de la educación superior están por encima del 50% en la mayoría de los países de la América Latina. Sin embargo, el escenario es heterogéneo: algunos países tienen a cerca del 80% de su población de 18 a 24 años asistiendo a instituciones de educación superior, tal el caso de Argentina, Chile, Costa Rica y Bolivia y en el extremo opuesto países en los cuales esa concurrencia es de solo el 20% de su población en esa franja etaria (SITEAL, 2021).

Un indicador relevante es el que muestra la inversión total en los

1 https://siteal.iiep.unesco.org/eje/educacion_superior

sistemas de educación superior de la región descripto como porcentaje del producto bruto interno (PBI). Las cifras indican que solo cinco países asignan más del 1% de su PBI para la educación superior: Uruguay, Ecuador, Chile, Brasil y Costa Rica. El resto aporta menos del 1%.

En este juego de presentación de algunas cifras estadísticas, el dato más cruel lo evidencia el cruce entre nivel socioeconómico y máximo nivel educativo alcanzado. Para la población que pertenece al 30% de los hogares con menores ingresos, cuatro países (Guatemala, Paraguay, Honduras y Uruguay) no logran superar el 1% de titulados/as en educación superior. En el otro extremo el dato tampoco es muy alentador: en Panamá, Colombia, Argentina, Chile, Bolivia y Perú, la población perteneciente a ese sector que finaliza estudios del educación superior, solo fluctúa entre 5 y 9%. En contraste, si se analiza el sector de población con mayores ingresos, se observan seis países que cuentan con una graduación de entre el 32 y 38%: Brasil, Panamá, Argentina, Chile, Bolivia y Perú.

La relación entre estos dos últimos índices estaría indicando que la inversión en educación superior no alcanza para que los sectores con menores ingresos logren una titulación.

Este escenario tiene algunas particularidades en Argentina: su sistema universitario capta algo más del 70% de los/as estudiantes inscriptos en la educación superior. El país cuenta al 2021 con casi 2.750.000 estudiantes regulares cursando en su sistema universitario, de los cuales cerca del 80% lo hace en alguna de las 67 instituciones universitarias estatales². Para el mismo año se registraron algo más de 750.000 nuevos/as inscriptos/as. Si bien las cifras de retención para el primer año rondan el 62,4%, el egreso en los términos teóricos de duración de los planes de estudio sólo llega al 27,7%. A las tradicionales características de los sistemas universitarios -libertad de cátedra, co-gobierno, autarquía y autonomía- Argentina cuenta además en sus instituciones universitarias estatales con ingreso irrestricto y gratuidad para todas las carreras de grado. A ello, han de sumarse que, por un lado, al igual que en la mayoría de los países de la región, se concretó la obligatoriedad de la escuela secundaria normada en este caso por la Ley de Educación Nacional (2006); y por otro, las tres ondas expansivas que tuvo el sistema universitario argentino en las últimas dos décadas: 22 nuevas instituciones universitarias estatales entre 2003 y 2018.

En síntesis, mayor población en la escuela secundaria, ingreso

2 Argentina es un caso particular también al respecto de la distribución de instituciones universitarias estatales y privadas donde priman las primeras por sobre las segundas. Según el anuario estadístico de 2021 las instituciones universitarias estatales son 67 y las privadas 64.

irrestricto y gratuidad en el sistema universitario, más expansión del sistema –mayormente en sectores poblacionales desfavorecidos-, producen un fenómeno nuevo para el país: miles de jóvenes de primera generación familiar ingresan a las Universidades.

Los desafíos estructurales de la región y, particularmente los de Argentina, conviven con las coyunturas emergentes. La pandemia COVID 2020 tuvo un efecto inmediato en la caída del PBI de los países de la región, de los ingresos de los hogares y, consecuentemente, de la matriculación en educación superior de estudiantes de ingresos medios y bajos, que son, en general, primera generación de la familia en acceder a este nivel educativo.

La pandemia acarrió además, como una moneda de dos caras contrapuestas, por un lado que los/as estudiantes de todos los niveles vieron interrumpida la presencialidad y mantuvieron clases virtuales en ocasiones con tratamientos “disminuidos” de los contenidos curriculares; y por otro que la hibridación a la que se dio lugar dio entrada masivamente a una estrategia poco explorada: los posibles modelos bimodales de presencialidad y virtualidad.

Esos/as estudiantes que transitaban la epidemia COVID y que son primera generación universitaria habitan hoy las aulas. Y esto es una muy buena noticia. Sin embargo, plantea nuevos desafíos a la docencia.

Durante mucho tiempo los/as docentes de la educación superior consideraron que:

- los/as estudiantes ya son adultos/as, nadie los/as obligó a venir acá y lo hacen porque quieren, entonces no necesitan tener una tutela para aprender porque, naturalmente deberían estar interesados/as;
- la preocupación por atender, motivar, acompañar es para niños/as y adolescentes, no para universitarios/as;
- solo hay que enseñar los contenidos porque el “trabajo cognitivo” con esos contenidos tienen que saber hacerlo por sí mismos/as;
- cuanto más se sabe del contenido mejor se enseña, las cuestiones de la pedagogía, son charlatanería³.

Estas narrativas, que deambulan por los pasillos de las aulas de la educación superior se contrastan con el tipo real de estudiante ingresante: cursó su escuela secundaria en pandemia y es primera generación de su familia en acceder a estudios superiores. Pero además, comparte los hábitos

3 Derivado de “charlatán”: “que habla mucho y sin sustancia”.

culturales de una nueva generación: vive hiperconectado/a y en un *mundo play* (Vargas Gómez, 2012); da lugar más a lo audiovisual que a lo letrado en un contexto de *cultura audiovisual electrónica* (Kozak et. al., 2012); descarta aquello que considera poco práctico instrumentalizando la vida hacia un mundo de valores definido *por la utilidad y la practicidad de los bienes, ya sean materiales o simbólicos* (Balardini, 2002); descrea, al menos en parte, de los ideales de “construcción colectiva” de una sociedad más justa, inmerso en un *pensamiento débil* y de *relativismo cultural* propio del *nuevo narcisismo* (Lipovetsky, 1986).

¿Y entonces? La respuesta parece sencilla: la “vieja” enseñanza o, si se quiere mejor, los viejos componentes de la enseñanza no alcanzan. Sin embargo, no es un problema de enseñanza tradicional o enseñanza no-tradicional. La pionera investigación de Bain (2007) lo demostró: “Si bien los métodos varían, los mejores profesores a menudo intentan crear lo que acabamos denominando un «entorno para el aprendizaje crítico natural» (p. 29). No es un problema de la “forma de enseñar”, sino de “entorno”.

¿Cuáles son los entornos del sur?

ENTRAR A LAS AULAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SUR

El tránsito desde la educación secundaria a la educación superior es un camino que nunca resulta fácil. A pesar que las instituciones superiores argentinas han contado con políticas específicas generadas desde el ámbito ministerial al respecto de promover una intervención específica en el ingreso, y de hecho, tal como se evidencian las cifras estadísticas, la retención en primer año es relativamente buena, nada parece suficiente.⁴

Adriana Chiroleu (2014) considera que a la vez que opera una demanda de ampliación del acceso, debe construirse una que contemple la permanencia y el egreso, un reconocimiento a lo que llama *exigencia democrática de segunda generación*.

La mayoría de las instituciones de educación superior cuentan con cursos de nivelación en el ingreso que, sin ser eliminatorios, pretenden en un corto tiempo adentrar a los/as estudiantes en algunos contenidos y estilos de trabajo propios de las carreras de cada unidad académica. Los/as que no abandonan –decepcionados/as o ultraexigidos/as- en ese primer tramo, ingresan. El ingreso es, a la vez, una extensión en el tiempo que dura algo

4 Tal como mostraba en el apartado anterior, la retención supera el 60% de los/as inscriptos/as, pero sólo el 27% egresará en el tiempo que supuestamente ha previsto el plan de estudio

más de un año. No porque estén en situación de decidir si se ingresa o no, sino porque en ese tiempo todavía se está jugando la institucionalización o no. Alain Coulon (2005) lo describe como el tiempo de la extranjeridad, en el cual, el/la estudiante entra en un universo desconocido que supone una ruptura con las prácticas y reglas institucionales hasta entonces conocidas –fundamentalmente en los ámbitos escolar y familiar-. Es en esta línea de la extranjerización que puede considerarse que aún se está ingresando durante el tránsito por el primer año de una carrera. Describe Coulón dos tiempos siguientes a éste: el tiempo del aprendizaje, en el cual el/la estudiante se va adaptando y logra una cierta conformidad con esas prácticas y reglas y finalmente, el tiempo de la afiliación, en el cual se da una institucionalización definitiva en la cual se aceptan o transgreden las prácticas establecidas y las reglas y en el cual el/la estudiante se siente que es parte, siente ser miembro. ¿Cuánto se extiende cada uno de estos tiempos? ¿Cómo se pasa de uno a otro?

Sandra Carli (2012) refiere que en su investigación, en la que toma la voz de los/as estudiantes, éstos/as testimonian que ese paso del tiempo de la extranjerización al tiempo del aprendizaje, se produce haciendo uso de tácticas individuales que permiten sortear tanto las propias carencias como las dificultades institucionales. Y enfatiza: se trata de tácticas artesanales y no de competencias lo que supondría una adquisición sistemática. “Más que el aprendizaje del oficio de estudiante, tal como analiza la sociología francesa, en nuestras indagaciones se trató de los recursos de los estudiantes para ubicarse o permanecer en ámbitos que manifiestan debilidad –desde el punto de vista estratégico- para recibir a los nuevos en un período especialmente crítico” (Carli, 2014, p. 17).

Nada parece suficiente: ni los cursos de nivelación, ni las tutorías de ingreso, ni los Programas de Becas, pensados a este solo efecto. Lo cierto es que, ante esto, la mayor parte de la docencia toma pocas cartas en el asunto. Y se torna más complejo aún si consideramos ciertas tradiciones en las políticas académicas institucionales: en los primeros cursos se suele designar a los/as docentes más noveles, con menos institucionalidad, con una débil construcción aún de su *saber pedagógico de los contenidos* (Shulman, 1987), de la construcción de su particular y propia mejor forma de hacer accesible el contenido a sus estudiantes.

En contraste a las narrativas docentes, los pasillos dan cuenta de otras preocupaciones de los/as estudiantes:

- estoy perdido/a, no sé por dónde agarrarla a esta materia;

- esto es muy distinto a la escuela secundaria; acá es un mundo de gente que deambula todo el tiempo;
- es la tercera vez que recurso esta materia y me parece que en el parcial me fue mal de nuevo;
- me piden hacer cosas que no sé hacer y encima en la plataforma.

Hay una agregado más, necesario de hacer intervenir en el análisis: las opciones entre presencialidad y virtualidad se presentan con una doble cara. Por una lado, con situaciones cruciales de desigualdad social, la conectividad no es una disponibilidad común y genera nuevas brechas. Sin embargo, por otro, los/as estudiantes con mayores dificultades económicas, podrían encontrar en la virtualidad una opción que abarate el traslado, que flexibilice el tiempo, que permita construir una forma posible de cumplir con las obligaciones académicas de un trayecto formativo.

¿Qué necesitan los/as estudiantes del sur?

¿QUÉ ES LA ENSEÑANZA PARA EL SUR?

Para el mundo académico se habla de enseñanza desde Comenio en adelante. Y desde entonces, la “enseñanza” ha sido definida de los modos más diversos. La bibliografía que históricamente circuló en Argentina permite encontrar afirmaciones como éstas que dan cuenta del paradigma científico vigente para cada década:

- *“Es la técnica de dirigir y orientar eficazmente a los alumnos en su aprendizaje”* (Alves de Mattos, 1964, p.22)
- *“Se puede definir como una serie de actos que realiza el docente con el propósito de plantear situaciones que le den a los alumnos la posibilidad de aprender, es decir, de adquirir nuevas conductas o modificar las existentes.”*(Avolio de Cols, 1975, p. 37)
- *“Enseñar es fundamentalmente ayudar a superar obstáculos”* (Pasel, 1989 p. 67)
- *“Cuando el didacta se plantea la problemática de la enseñanza como tarea a realizar, debe encararla como un trabajo de intervención social.”* (Camilloni, 1996, p. 30).

Asimismo, en y después de los 90 se han asignado diferentes atributos a la enseñanza entendida como una práctica:

- en tanto intervención dirigida, se constituye como una actividad *intencional de transmisión en un contexto cultural* (Davini, 2008)

que incluye como rasgo central el *compromiso de dos personas*, una con dominio más amplio de *ciertos conocimientos y habilidades* y otra con un dominio menor (Fenstermacher, 1989) lo que genera una situación de *asimetría inicial* (Feldman, 2004);

- es una práctica *regulada* (Feldman, 2010) por el Estado a los efectos de garantizar apropiación de saberes preestablecidos, aunque esto solo se pueda traducir en un *intento* ya que el hecho de que un/a docente enseñe no significa necesariamente que un/a estudiante aprenda (Gvirtz & Palamidessi, 1998; Basabé & Cols, 2007);
- adquiere forma de propuesta singular, aunque excede lo individual, y asume una lógica no subsumible a la lógica teórica que intenta explicarla (Edelstein & Coria, 2002);
- se traduce en *acciones repetibles y recurrentes* no solo por quien enseña sino por el conjunto de agentes que comparten el campo en el cual se concreta (Remedi & otros, 1988);
- implica explícita o implícitamente algún tipo de *racionalidad*, (Edelstein, 2002) una manera peculiar de pararse frente al mundo;
- está imbuida de *incertidumbre, vaguedad y ambigüedad* (Edelstein & Coria, 2002) así como asume *la inmediatez* de los acontecimientos, *el aislamiento* con que se ejecuta la tarea y *la ilusión* de la atención a la individualidad (Remedi et. al., 1988);
- presupone un posicionamiento epistemológico que hace *estructurar los campos de conocimiento de una manera particular* (Litwin, 1996);

Así como se asignan atributos que la describan, y con la misma lógica con la cual Paulo Freire (1970) consideró que la *verdadera educación* (lo cual excluya que otro tipo de educación lo sea) es *acción y reflexión del hombre sobre el mundo* para transformarlo, varios/as académicos/as han asignado a la enseñanza condiciones, expresadas en adjetivos calificativos, para ser tal.

Sin duda la más emblemática es la de Gary Fenstermacher, (1989), con su inscripción en el campo de la noción de buena enseñanza. Su referencia al calificativo buena, aclara, no es por exitosa, sino por tener fuerza moral y epistemológica. La fuerza moral se asienta sobre “acciones docentes (que) pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de este tipo de parte de los estudiantes”. La

fuerza epistemológica, por ser “racionalmente justificable y, en última instancia digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda” (p.158)

La enseñanza comprensiva surge en el Reino Unido a mediados de los 60 como respuesta al modo de organización del sistema educativo vigente. Pero para este caso, es más pertinente hablar de escuela comprensiva que de enseñanza. Sin embargo Edith Litwin (1996) sí hace uso de dicha calificación para la enseñanza: entiende que la enseñanza comprensiva refiere a “tratamientos metodológicos que superan en el marco de cada disciplina los patrones de mal entendimiento [...] se trata de reencontrar para cada contenido la mejor manera de enseñanza.” (p.96)

Marina Maggio (2012) explica su noción de enseñanza poderosa: “da cuenta del estado del arte, del modo de entender un tema en la actualidad con todo lo que ello pueda implicar de debate, controversia, dificultad o matices. También con lo que signifique en términos de reconocer los interrogantes abiertos.” (Pp.46-47) Y agrega que las aulas con alta disposición tecnológica son una buena oportunidad para hacer poderosa la enseñanza.

Buena enseñanza, enseñanza comprensiva, enseñanza poderosa. Pero ¿qué es la enseñanza para el sur?

ENSEÑAR EN LAS AULAS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DEL SUR

El sur padece en su conjunto de problemas comunes. Los grandes centros de producción de conocimiento toman sus propios problemas, teorizan a partir de ellos y colonizan el mundo académico con sus teorías. Largo derrotero el del sur para poder producir conocimiento situado. Sin embargo, en el sur, lo hay.

Los datos duros, así como evidencian subas en la cantidad de estudiantes en instituciones de educación superior, muestran también aumentos en la cantidad de personas en la educación superior que asumen actividades de docencia, investigación, desarrollo tecnológico, transferencia, creación y extensión como su principal responsabilidad. Se observa un crecimiento acumulado superior al 20% en el período 2010-2019 (Red IndicES, 2021). La posgraduación de la docencia de la educación superior en la región es disímil: Brasil en uno de los extremos, cuenta con casi un 50% de sus docentes de educación superior con título de doctorado mientras que en otros países ese porcentual es significativamente más bajo.

Sin embargo el dato alentador es que si se considera el poseer una titulación de posgrado (especialización, maestría o doctorado), hay cuatro países que cuentan con más del 75% de su personal docente con títulos de posgrado: República Dominicana, Colombia, Ecuador y Brasil. Y hay un segundo grupo de países en los que dicho porcentaje varía entre 40% y 53%: Cuba, Chile, Costa Rica y El Salvador.

He allí docentes e investigadores/as produciendo conocimiento situado en el sur. La referencia al *conocimiento situado* (Harding, 1986) reafirma su condición de conocimiento producido en un contexto y desde la subjetividad de quién lo emite. Todo lo contrario a enfoques positivistas con pretensiones de conocimiento absoluto y verdad universalmente válida. Es, parafraseando a Pierre Bourdieu (2007) un *punto de vista que no es más que una vista hecha desde un* (determinado) *punto*: el orden social al cual se adhiere, el territorio, la raza, el género, etc. Para Sandra Harding, las mujeres, en tanto sujetas socialmente subordinadas, asumen posiciones menos interesadas frente al conocimiento. Este punto de vista, y condición explicativa del conocimiento situado, es asimilable al sur: en tanto “región subordinada”, produce conocimiento *privilegiado* carente de la perversidad de quien subyuga haciendo uso de la ciencia. Al respecto, el llamado a la articulación de nuestras producciones locales en el sur, la explicitación de nuestros posicionamientos políticos y epistemológicos –y entonces éticos-comunes y emancipatorios, no sólo es desafío sino necesidad.

Las ciencias que enseñamos y el conocimiento científico que producimos sobre la enseñanza en el sur, son parte de ese conocimiento situado, orgullosamente parcial y provocativamente liberador. Pero, dicho antes está, nada es suficiente: los entornos del sur muestran creciente desigualdad social, aumento de la pobreza estructural, disminución de la tasa de empleo formal (y aumento de la matrícula en la educación superior).

Los/as estudiantes del sur “entornados” en esa realidad se inscriben en la educación superior y quedan, mayormente, abandonados/as a su propia suerte. Por ello necesitan más enseñanza, una enseñanza que traspase las “paredes” –reales o virtuales- de las aulas y tutoree los *desafíos cognitivo-afectivos* (Steiman, 2018) a los que invitamos a nuestros/as estudiantes.

Gloria Edelstein (2011) llama *desafíos cognitivos* a la puesta en marcha de los diferentes dominios que se manifiestan dentro de una estructura cognitiva tales como: la comprensión, el análisis, la comparación, la percepción, la atención, la comunicación, la resolución de problemas, etc. Y los desafíos cognitivo-afectivos, personalmente así prefiero denominarlos

sólo a los efectos de enfatizar la indisolubilidad de ambas dimensiones, se activan como resultado de una determinada propuesta didáctica que los promueven. “Una propuesta didáctica que los promueven”, he ahí una cierta clave.

¿Cuáles son las propuestas didácticas (que promueven desafíos cognitivo-afectivos necesarios) para el sur?

LA ENSEÑANZA EXTENDIDA

Una mirada a los/as estudiantes cursantes en educación superior en el sur nos permite encontrar algunas características similares que se presentan como nudos problemáticos: se observa una cierta falta de disponibilidad de conocimientos contenidos en lo que habitualmente llamamos Formación General o *Estudios Generales* (Mata Rivera, 2013) pero necesarios para procesar conocimiento especializado, a la vez que la presencia de ciertos *obstáculos para activar operaciones cognitivas* (Flores, 2013), sobre todo dominios cognitivo-afectivos de alta complejidad.

¿Entonces? Necesitamos extender la enseñanza desde los entornos de las aulas a los entornos vitales de nuestros/as estudiantes. Llamo enseñanza extendida a las propuestas didácticas que podemos hacer los/as docentes para favorecer una mejor disponibilidad de nuestros/as estudiantes para la apropiación de los contenidos disciplinares y para la activación de los dominios cognitivo-afectivos necesarios para dicha apropiación, extendiendo la enseñanza desde el eje particular del aprendizaje del contenido disciplinar a un campo amplio centrado en la activación de dichos dominios, haciendo uso de las tecnologías que permiten adoptar una intervención mediada más allá del tiempo escolar formalizado.

La enseñanza extendida requiere que proporcionemos más propuestas didácticas a nuestros/as estudiantes favoreciendo el aprendizaje no solo de las categorías conceptuales del contenido sino también de los dominios cognitivo-afectivos necesarios para el tratamiento de los contenidos del campo disciplinar involucrado.

La enseñanza extendida se asienta sobre la pregunta acerca del sentido, la razón pedagógica que da significado a la propuesta didáctica de la clase y que se sintetiza en la pregunta “¿por qué vale la pena enseñar esto a estos/as estudiantes?” (Steiman, 2023)

La enseñanza extendida ayuda en el aprendizaje de la lectura académica; de la identificación y comprensión de las categorías

conceptuales sustantivas de un núcleo temático; de la tipificación de categorías equiparables requeridas para poder hacer una comparación; de los procedimientos para desagregar elementos de una totalidad conceptual y establecer relaciones entre ellos, tal el caso de un ordenamiento característico de los procesos analíticos; de la jerarquización de unidades de fundamento que permiten emitir juicios críticos; de la configuración de valoraciones no aleatorias; etc.

Para su cometido, la enseñanza extendida se vale de todos los recursos disponibles de uso público (repositorios bibliográficos, páginas web, videos en youtube, videos producidos por el equipo docente, simuladores, inteligencia artificial, recursos didácticos ab initio (recursos didácticos de inicio ante obstáculos para activar un dominio cognitivo-afectivo complejo), etc. entendiendo que dichos recursos operan como *materiales de apoyo a la enseñanza en el escenario de los instrumentos culturales* (Steiman, 2004).

La enseñanza extendida acompaña el tramo formativo con mayor énfasis en los dominios cognitivo-afectivos necesarios para introducirse en la lógica disciplinar en los años iniciales y para poder abordar los problemas específicos de la profesión en los siguientes.

La enseñanza extendida supone un trabajo continuado de producción de recursos, de ir armando una “recursoteca”, de distribuir responsabilidades entre el equipo docente, de poder plasmar un plan de desarrollo a lo largo de los años para construir una propuesta de enseñanza extendida.

La enseñanza extendida es un trabajo de compromiso con el sur, de solidaridad con nuestros/as estudiantes que portan mayores obstáculos para avanzar en sus estudios y para egresar en término. Es un desafío con nuestra postura ante la profesión.

¿Cuáles son los entornos del sur? Entre tantas respuestas posibles, una de ellas enfatizaría que la desigualdad y la disímil distribución de la riqueza impacta sobre los sistemas de educación superior los cuales, a pesar de los esfuerzos que se evidencian en algunas políticas educativas específicas, siguen mostrando dificultad para sostener las trayectorias formativas e las interrupciones en las mismas (en ocasiones, definitivas) producto de los problemas socioeconómicos que aquejan a grandes mayorías poblacionales.

¿Qué necesitan los/as estudiantes del sur? No somos quién para hablar de las necesidades de un/a otro/a, pero, en los contextos del trabajar como enseñantes y del estudiar para formarse, asumimos la necesidad

compartida de acompañarnos, encontrarnos, solidarizarnos, ayudarnos a construir futuro desde lo común y lo colectivamente valorado.

¿Qué es la enseñanza para el sur? A los varios acercamientos que hicimos a esta pregunta, quizás podamos resumirlos en una sola idea: la enseñanza es un compromiso político, es nuestro compromiso político.

¿Cuáles son las propuestas didácticas (que promueven desafíos cognitivo-afectivos necesarios) para el sur? Enseñanza extendida, entre otras, como respuesta para el sur.

REFERENCIAS

Alves de Mattos, L. (1964). *Compendio de Didáctica General*. Kapelusz

Avolio de Cols, S. (1975), *La tarea docente*. Marymar.

Balardini, S. (2002) *Jóvenes, tecnología, participación y consumo*. CLACSO Editorial

Basabé, L. y Cols, E. (2007). La enseñanza. En A. Camilloni (comp.), *El saber didáctico*. Paidós

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo XXI

Camilloni, A. W. de (1996). De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. En A. de Camilloni, M. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (p. 17-40). Paidós

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Siglo XXI.

Carli, S. (2012).(2014). Algunos aportes para pensar los primeros años de la formación universitaria desde la perspectiva de los estudiantes. *Revista Política Universitaria*, (1), 15-18.

Chiroleau, A. (2014). Democratización universitaria y desigualdad social en América Latina. *Revista Política Universitaria*. (1), 26-31.

Coulon, A. (2005). *El Oficio del Estudiante. La entrada a la vida universitaria*. Antrophos

Davini, M. C.(2008). *Métodos de enseñanza*. Santillana.

Edelstein, G. (2011). *Formar y formar-se en la enseñanza*. Paidós.

Edelstein, G. y Coria, A. (1995). *Imágenes e imaginación. Iniciación a la docencia*. Kapelusz.

Edelstein, G. y Coria, A. (2002). Las prácticas docentes en procesos de formación. Una visión desde la perspectiva de Pierre Bourdieu. *Revista Páginas*, (2), 111-118

Gvirtz, S. & Palamidessi, M. (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Aique

Feldman, D. (2004). *Ayudar a enseñar*. Aique

Feldman, D. (2010). *Enseñanza y escuela*. Paidós

Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. En: M. Wittrock (comp.). *La investigación de La enseñanza I*. Paidós.

Flores, F. (2013). *Dificultades de estudiantes universitarios en operaciones cognitivas para resolver consignas de evaluación*. V Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XX Jornadas de Investigación Noveno Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires,

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI

Harding, S. (1986). *Ciencia y feminismo*. Morata

Jackson, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Amorrortu.

Kozak, C.; Pascual, J. Pizzio, G.; Drivet, L.; Argenti, M. (2012). Jóvenes, cultura letrada y cultura tecno-audiovisual. De los suplementos para jóvenes de los diarios a los consumos culturales de jóvenes universitarios del litoral argentino. *Revista Ciencia, Docencia y Tecnología*, (2, 2), Pp. 1-27

Lipovetsky, G. (1986). *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Anagrama.

Litwin, E. (1996). El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda. En A. de Camilloni, M. Davini, G. Edelstein, E. Litwin, M. Souto, y S. Barco. *Corrientes didácticas contemporáneas*. (p. 91-116). Paidós.

Maggio, M. (2012) *Enriquecer la enseñanza. Los ambientes con alta disposición tecnológica como oportunidad*. Paidós

- Mata Rivera, E. (2013) Los Estudios Generales, paso indispensable a una verdadera universalidad en la educación superior. *Revista Nuevo Humanismo*, 1(1), 1-21.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar*. Octaedro
- Pasel, S. (1989). *Aula-taller*. Aique
- Remedi, E. et.al. (1988). *La identidad de una actividad: ser maestro*, Universidad Autónoma Metropolitana.
- Shulman, L. (1987) Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, (57,1), 1-22.
- Steiman, J. (2008). *Más Didáctica (en la Educación Superior)*. Miño y Dávila.
- Steiman, J. (2018). *Las prácticas de enseñanza: en análisis desde una Didáctica reflexiva*. Miño y Dávila.
- Steiman, J. (2023). *Enseñar Didáctica. Recorridos para un paradigma propositivo*. Miño y Dávila.
- Vargas Gómez, H. (2012). Nuevas generaciones juveniles, transición cultural y conversión digital. Jóvenes en el mundo play. *Revista IRICE*, (24) 57-68.

LA EVALUACIÓN COMO PRÁCTICA SOCIAL DE RECONOCIMIENTO EN AMÉRICA LATINA

FABIOLA CABRA TORRES

HENRY CAMILO BEJARANO SANABRIA

Pontificia Universidad Javeriana

bejarano.h@javeriana.edu.co

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.205-222

Resumen: Ante la proliferación de pruebas estandarizadas en América Latina en los últimos años, se advierte sobre las consecuencias de una visión hegemónica y colonizadora de la evaluación educativa. En este sentido, la emergencia de un movimiento descolonizador debe dar paso a comprender la colonialidad del sujeto como forma de invisibilización y, en segundo lugar, a comprender la colonialidad del saber como una forma de injusticia epistémica en los sistemas educativos. Se propone una evaluación como práctica intercultural que parta de un conjunto de principios ético-políticos en torno a la representación del sujeto y el reconocimiento de la diferencia.

Palabras claves: Evaluación educativa. Interculturalidad. Reconocimiento -colonialidad del sujeto. Colonialidad del saber. Diversidad cultural.

INTRODUCCIÓN

Las manifestaciones del problema de dependencia en los sistemas educativos de América Latina son diversas y ampliamente estudiadas. Es particularmente evidente dicha subordinación en un campo profesional de estudio como lo es la evaluación educativa en nuestra región, “una evaluación lineal y cíclica que sólo piensa la mejora de la calidad como un incremento del logro educativo de los estudiantes sin considerar los problemas de pertinencia, equidad y diversidad” (Miranda, 2013, p. 42).

Se trata de una evaluación que se ha configurado en las teorías del norte, en publicaciones esencialmente prescriptivas y ancladas en una visión hegemónica y colonizadora del *deber ser*. Así, por ejemplo, los modelos

de evaluación fordista y postindustrial (basado en el credencialismo y los aprendizajes certificados) han sido concebidos en países anglosajones y transferidos a América Latina, a menudo sin una oposición crítica, mediados por la imposición de modos de control de la práctica educativa (Díaz Barriga, 1987), por la utopía moderna de la igualdad de resultados y la exclusión de sujetos.

La década de los años noventa del siglo XX marca un hito importante en la configuración de la evaluación como un referente común de la mayoría de los países latinoamericanos, especialmente considerada como uno de los pilares desde los cuales se diseñan e implementan las reformas educativas. Medir, comparar y clasificar son funciones clásicas de la evaluación estandarizada a gran escala¹ que coexisten con el supuesto de que se evalúa para mejorar.

El tema de las teorías de cambio relacionadas con el uso de las evaluaciones y la mejora educativa es clave para comprender tanto la racionalidad evaluadora que premia y castiga, como las metáforas dominantes del cambio educativo que refuerzan las ideas de crecimiento y progreso, de sanciones y de recompensas. Al respecto, Ravela (2015) identifica seis lógicas de cambio presentes en distintos sistemas de evaluación de la región: la lógica del mercado educativo que promueve la competencia entre instituciones; la lógica de incentivos económicos directos a partir de los resultados de evaluaciones; la lógica de desarrollo profesional en la cual se invita a los docentes a alinear sus prácticas a los contenidos de las evaluaciones estandarizadas; la lógica tecnocéntrica que ofrece información para la toma de decisiones en política educativa sobre los factores que inciden en los resultados esperados; y la lógica de información estadística, en la cual “los resultados de las evaluaciones colocan el tema del aprendizaje en la agenda pública y de la ciudadanía sin pretender provocar cambios directamente” (Galas Taboada, et al, 2020, p. 26).

En este marco, cuando se habla de educación, se refiere en un sentido parcial y reducido a ‘sistema educativo’, ‘logros’ y ‘estándares de aprendizaje’, lenguaje de la reforma que ha llevado a la pérdida del sentido situado, colectivo o social de la educación y a la práctica educativa a circunscribirse a un instrumento orientado a cumplir agendas políticas para legitimar determinadas prioridades. Consecuentemente, se ha dado una exclusión de las diversas dimensiones del fenómeno educativo, “la educación como

1 La *evaluación a gran escala* es la aplicación estandarizada de pruebas a grandes números de alumnos para apreciar el nivel de aprendizaje que se alcanza en el sistema educativo de todo un país, región o distrito (Martínez Rizo, 2008).

sistema es, justamente, uno de los ámbitos de invisibilización del sujeto histórico” (Quintar, 2018, p. 222): en primer lugar, sabemos que la educación es una práctica social mediante la cual se forman los sujetos en procesos de enculturización y socialización (Runge y Muñoz, 2012), en segundo lugar, la escuela no puede pensarse fuera del sistema de relaciones territoriales, sin relacionarse con un entorno geográfico y sociocultural más amplio; y, adicionalmente, la educación es una práctica de interés público, de interés común para las sociedades contemporáneas (la evaluación estandarizada no es un elemento constitutivo de la práctica educativa).

Desde una postura reduccionista, en las últimas décadas, agendas internacionales insisten en que los países de Latinoamérica deberían estar en la vanguardia de los *rankings* o en el *top* de los resultados que PISA declara como los importantes y decisivos para la vida del siglo XXI, prescribiendo lo que los jóvenes deberían aprender y estigmatizando a los excluidos del éxito en las pruebas internacionales. En ese sentido, se trata de una evaluación que reproduce un modelo colonizador, que impone formas de pensar, sentir, ser, saber y estar, y se cimenta en una educación para la dependencia a partir de la cual “la capacidad cognitiva, económica y el acceso al repertorio cultural de las sociedades o grupos dominantes determina el presente y futuro de los individuos y las comunidades, su calidad de vida y su nivel de desarrollo” (Vargas Callejas, 2003, p. 300). Para ello la evaluación se conecta con las aspiraciones, expectativas, ansiedades y miedos de las personas, familias y comunidades educativas confundidas por las presiones, demandas, inestabilidad e incertidumbre de estos tiempos.

A esto se añade que, la evaluación se ha limitado a una disciplina que proporciona información para la toma de decisiones, y de la cual no se hace desde una reflexión conceptual, ontológica y epistemológica; más bien, en las últimas décadas se ha acentuado la premisa de trabajar con objetos y resultados de evaluación y no tanto la idea de aproximarse a los sujetos en contextos de diversidad social y cultural, arraigados a los territorios de América Latina.

FUNDAMENTACIÓN: ENTRE LA COLONIALIDAD DEL SUJETO Y DEL SABER EN LA EVALUACIÓN EDUCATIVA

La colonización que padecen los sistemas e instrumentos de evaluación educativa se basa en una combinación de etnocentrismo, logocentrismo, adultocentrismo, y eurocentrismo que se manifiestan en la dominación simbólica, cultural y relacional que impide pensar y actuar desde la vida y la diversidad como eje de la práctica educativa. En ese orden de ideas, ¿qué implica la evaluación en los sistemas educativos latinoamericanos desde los contextos de diversidad social y cultural? ¿qué implica pensar la formación de sujetos y la producción de conocimiento en países con poblaciones culturalmente diversas (afro, indígena, raizal, gitana, mestiza)?

Una consecuencia importante de la dependencia de América Latina en materia de evaluación es el formalismo y el racismo colonial con el que la evaluación ha devenido en un modo de selección, de producción de sujetos, en razón al establecimiento y legitimación de relaciones objetivas, subjetivas, intersubjetivas e interinstitucionales naturalizadas y normalizadas (Sánchez Amaya, 2013). Una segunda consecuencia es el razonamiento lineal objetivos-metas, proceso-producto que introdujo la literatura anglosajona (Virtanen, 2006); una tercera consecuencia, es la expulsión de lo distinto y de la diferencia (del discapacitado, de etnias y, campesinados) ante la diversidad social y cultural (Blanco Figueredo, Lázaro, y Arias Ortega, 2022). Una cuarta consecuencia, es la relación entre las formas de evaluar la producción de conocimiento y el constructo hegemónico de lo que es un artículo científico, lo cual impone un parámetro de validez al conocimiento indexado, fácilmente mercantilizable (Quintar, 2018).

Dado que en la actualidad se afronta un sistema evaluativo que modela subjetividades y además se encarga de inducir los cambios en individuos, colectivos, tecnoculturas e instituciones, una evaluación descolonizadora es una necesidad de las escuelas y maestros latinoamericanos. La emergencia de este movimiento descolonizador debe dar paso a comprender la colonialidad del sujeto como forma de invisibilización—el componente ontológico de la colonización— y, en segundo lugar, a comprender la colonialidad del saber como una forma de injusticia epistémica—el componente epistemológico—, así es que descolonizar la evaluación implica también descolonizar la práctica educativa, el currículo, la escuela, la producción de conocimiento, la relación con los territorios, la

forma de mirar la otredad.

La evaluación en tanto práctica social no se puede pensar fuera de las desigualdades territoriales en el acceso a la educación. La descolonización en tanto dispositivo teórico que permite visibilizar las expresiones colonizadoras (Lindquist Sánchez y García Galvan, 2023) a la vez constituye un proceso para trascender lo colonizador y un puente para reconocer los contextos específicos y las necesidades particulares de las comunidades locales, especialmente cuando se consideran aspectos como el reconocimiento, el territorio y el bien común.

COLONIALIDAD DEL SUJETO COMO UNA FORMA DE INVISIBILIZACIÓN

La evaluación moderna es un proceso que genera prácticas de colonización del sujeto. Este proceso, desde un enfoque de la dependencia (Branca y Cognigni, 2021) como respuesta de las teorías del desarrollo (Dos Santos, 1972) afecta las formas de vida de las personas evaluadas. América Latina desde las últimas décadas del siglo pasado presenta un marcado interés por la evaluación de pruebas estandarizadas.

En el marco de la teoría del desarrollo (Escobar, 1998), la evaluación en América Latina está atravesada históricamente por un conjunto de causas relacionadas entre sí: (i) la importancia del crecimiento económico y el desarrollo industrial desplegados del paradigma de la modernidad, (ii) la imposición de políticas neoliberales, la liberación del mercado y la apertura externa (iii) la desregulación del mercado, (iv) la erosión deliberada de los programas sociales para favorecer la concentración del capital y (v) la influencia de organismos internacionales. Estas causas, naturalmente, requieren de políticas educativas que preparen la masa laboral para las exigencias de la economía contemporánea, y precisamente la evaluación educativa se ha convertido en el mecanismo para implantar estas necesidades y preocupaciones, ya sea como mérito, como déficit o como cualificación de habilidades.

En este contexto, la evaluación estandarizada se ha caracterizado, entonces, por la invisibilización del sujeto. Así, por ejemplo, las pruebas basadas en criterios de normalidad generan prácticas de discriminación (Tapia y Cevallos, 2021). Las pruebas, particularmente, de carácter normativo, están diseñadas para clasificar a los seres humanos en escalas de rendimiento y puntaje. Este aspecto es fundamentalmente problemático porque no solo logra reducir a los sujetos en conceptos binarios de

clasificación - ganadores y perdedores, visibles o invisibles, buenos o malos, sino que también dejan de visibilizar la condición interseccionada de las personas (raza, género, discapacidad, condición de migrante, diversidad sexual, etc.) por obedecer a criterios monolíticos de clasificación.

La evaluación, en este sentido, es una práctica de colonización del ser por dos razones. Primero porque la evaluación con enfoque normativo es producto de un paradigma técnico que niega o - aparentemente - niega el pluralismo ontológico que acontece en la vida humana. Dentro de esta postura podemos esgrimir que el ser está dotado de una subjetividad que se resiste a los modos binarios de comparación. La evaluación, entonces, está llamada a comprender las interacciones heterogéneas o incluso contradictorias que se producen en torno al ser como al estar siendo de las personas en un continente ampliamente mestizo. La comparación como la clasificación, además, lleva al sujeto a dejar de ser para cambiar en otro solo para ser aceptado. Este aspecto, del mismo modo, nos invita a revisar de qué manera los criterios de evaluación promueven la expulsión de lo distinto, de las personas con diversidad funcional, del pensamiento divergente, así como de la invisibilización de las ciudadanías en territorios como el campo y el campesinado.

Segundo porque reduce al ser humano a un proceso de “cosificación”. Así, de hecho, la evaluación se constituye en un sistema de medición que logra convertir al sujeto en algo concreto para el uso o placer de otros. La colonialidad del ser, en este sentido, se presenta cuando la clasificación de las pruebas estandarizadas genera una serie de dinámicas que permiten postular al ser como una forma de mercancía. En definitiva, la evaluación como proceso de colonización es un modo que, precisamente, en lugar de transformar al sujeto, lo produce y lo reproduce a la medida de indicadores y a la imagen de las agendas políticas.

Colonialidad del saber como una forma de injusticia epistémica

La evaluación es una práctica colonizadora que aparentemente genera injusticias en el saber de las culturas excluidas o subordinadas. Esta concepción, ciertamente, muestra que los criterios de clasificación o comparación como marcos de referencias externas del norte global reducen - o tienden a reducir - la diversidad epistémica en el sur global. La evaluación, entonces, es una forma de revisar cómo el conocimiento de las culturas se ajusta a una lógica unívoca del saber.

La univocidad del saber es problemática porque puede desde los criterios de evaluación - universalidad, objetividad, uniformidad - ignorar, primero, las formas de conocimiento de las diversas culturas no hegemónicas, en tanto, desestima los saberes sociales, ancestrales o cosmogónicos que no consiguen ser representados por un único sistema de conocimiento universal. Segundo, desconocer el modo de subjetivación de las culturas. En este sentido, la regla de objetividad no comprende cómo la subjetividad es un modo de ser de las culturas. Así, de hecho, el mundo del sujeto latinoamericano es un espacio amplio simbólicamente estructurado e inconmensurable. No solo amplio sino también crítico porque la subjetividad es una forma de resistencia frente a los dispositivos estructurales de colonización. Finalmente, reducir la diversidad epistémica de las culturas. En este sentido, la regla de uniformidad no considera las variaciones contextuales o culturales que acontecen en la producción de saberes colectivos de los grupos sociales o pueblos. Frente a la uniformidad del conocimiento desplegada por los criterios de medición de la 'colonialidad global' (Mignolo, 2002) se requiere de una 'desobediencia epistémica' (Mignolo, 2000) o desprendimiento descolonial hacia otras formas de saber.

Consideramos que la evaluación estandarizada genera una colonización del conocimiento en América Latina. Una razón fundamental estriba en el hecho de que la evaluación desde una perspectiva clásica es un proceso de medición que se ajusta a una univocidad epistémica con una finalidad en particular: mantener el conocimiento del norte global como la verdadera o la única manera de leer el mundo. Entendemos comúnmente por colonización del saber el proceso en curso que niega o menosprecia el conocimiento que acontece en lugares distintos del norte global (Lander y Castro-Gómez, 2000; Walsh, 2007). Esta cuestión, bajo la influencia del neoliberalismo como modelo económico-político a escala transnacional, se inclina a pensar que la evaluación produce injusticias epistémicas en relación con dos aspectos: (i) conocimientos - otros, (ii) producción de conocimiento en revistas académicas.

Los conocimientos - otros son formas de comprender el mundo desde los saberes ancestrales, indígenas, populares o particulares del sur global que fueron o - son ajenos - al conocimiento válido o científico según el proyecto de la modernidad eurocéntrica. Se trata, naturalmente, de concepciones epistémicas sobre el ser y el estar distintos de los imaginarios individuales occidentales. Sin embargo, una evaluación de carácter universal, objetiva y uniforme, opera de tal manera que divide los saberes

entre los que son visibles o - se han legitimado- (el saber del norte global) y los que son invisibles o - se hacen invisibles (el saber del sur global) a menudo constituido en tradiciones comunitarias o territoriales de carácter oral. La evaluación, según esta concepción, produce también a nuestro modo de ver, una jerarquía epistémica, con el conocimiento del norte global en la cima y el conocimiento del sur global en la base. Santiago Castro (2005), de acuerdo con esto, manifiesta desde la *hybris* del punto cero cómo Europa se presenta con una mirada externa y neutral sobre el mundo no solo para producir conocimiento, sino evaluarlos, clasificarlos y silenciarlos.

La evaluación, además de lo anterior, opera de tal manera que propicia un silenciamiento de voces subalternas en la producción de conocimiento de revistas académicas en Latinoamérica. Este aspecto, precisamente, manifiesta cómo somos silenciados por aquellos que detentan el poder dentro de un sistema de conocimiento caracterizado como científico, válido e indexado. Los criterios de evaluación de los artículos académicos responden a una lógica de mercado donde el valor de la marca o el valor de la editorial pueden seguir perpetuando desigualdad o exclusión entre nosotros sobre los conocimientos-otros. Así de hecho, el número de citas mide el grado de reconocimiento de un producto. En ciertos contextos, la colonización del saber en revistas académicas se sirve de criterios de evaluación de carácter normativo para estandarizar enfoques o metodologías a la hora de representar el mundo, imponer una única lengua para la producción de conocimiento, como el inglés, por ejemplo (Moreno, 2023) y reducir el pensamiento a una estructura de razonamiento inferencial basado en objetivos, métodos y resultados.

En suma, la evaluación es una práctica colonizadora que mantiene o - aparentemente - mantiene las estructuras dominantes del conocimiento o lo que autores como Mignolo (2002), Quijano (2000) o Lander (2002) han denominado ‘geopolítica del conocimiento’ en detrimento de las formas de conocimiento del sur global y bajo relaciones centro/periferia. Este aspecto, naturalmente, puede llegar a negar o de hecho niega otras formas de producción del saber que no sean “blancas, europeas y científicas” (Walsh, 2007) en el marco de la lógica cartesiana o el empirismo lógico de la primera mitad del siglo XX. Ahora bien, desconocer la riqueza intelectual de los pueblos indígenas y afrodescendientes, comenta Walsh, (2007), nos acerca al problema de la colonialidad del ser (Quijano, 2000; Maldonado, 2007) o al despojo de la experiencia de vida del otro, y al mismo, tiempo, diríamos, a un desperdicio de la experiencia de la otredad en pluriversos.

Frente a estas consideraciones, ¿cómo puede resignificarse la evaluación en procesos formativos en la educación en Latinoamérica? ¿a quién y para que se evalúa en contextos de diversidad cultural?

Propuesta: Hacia una evaluación como práctica intercultural

En este marco podríamos afirmar que, en la actualidad, se tiene cada vez más conciencia de la colonización ya que lo que se coloniza son las subjetividades a través de las condiciones de homogenización, la lógica de mercado y las pedagogías subalternizantes. En este marco, casi toda América Latina ha asumido en las anteriores décadas, la semántica de la medición, la comparación, la persecución de estándares, la competencia y mercantilización de saberes en función del imperativo de ubicarse en el centro y no en la periferia del sistema; por lo que, en los círculos de académicos latinoamericanos y en la sociedad civil es pertinente una lucha por otra evaluación posible que procure la autonomía, la potenciación de las diferencias, el reconocimiento intercultural y visibilice los sujetos históricos concretos más allá de los discursos del éxito personal y el ingreso al mercado.

En la política de evaluación, traducida en los exámenes estandarizados nacionales, hay un silencioso y perverso discurso de la calidad que está erosionando, lentamente, las nociones de democracia y educación pública, las cuales se sustituyen, de forma paulatina, por aquellas que ha elaborado la retórica del mercado como la eficacia y la eficiencia entre las más importantes, que provienen de un enfoque empresarial (Sánchez Cerón y Corte Cruz, 2013).

En cada país de Latinoamérica, las políticas educativas y de evaluación se enfrentan a las desigualdades entre grupos sociales, étnicos y culturales, pero también a las demandas de una agenda de evaluación educativa post-pandemia que requiere activar prácticas de cuidado, de equidad y de reincorporación de niños, niñas, adolescentes y jóvenes rezagados de los sistemas educativos hacia nuevas propuestas de acogida y cierre de brechas.

Frente a lo hasta aquí expuesto podríamos preguntarnos cómo generar alternativas de evaluación educativa que se posicionen en políticas de alteridad en el contexto de diversidad social y cultural de las poblaciones latinoamericanas. En países como México, Chile, y Colombia, como en otros territorios están emergiendo experiencias que desde la interculturalidad,

diversidad y ruralidad pretenden ir más allá del estatu quo de la evaluación estandarizada, caminan hacia el agenciamiento educativo comunitario, reconocen la interdependencia y los efectos de la dependencia de modelos colonizadores —que asumen la educación como el instrumento que debe resolver las patologías sociales.

Una de las condiciones para generar alternativas en Latinoamérica es evitar partir de supuestos falsos sobre una población homogénea, ni simplificar artificialmente la realidad compleja de los grupos y su diversidad cuando se tiene un enfoque intercultural como es el caso de México (Schmelkes, 2018). Por otro lado, se requiere profundizar en la comprensión decolonial del proceso de evaluación escolar en contextos de diversidad social y cultural, en el caso de Chile con la población mapuche implica dar centralidad a la evaluación dialógica como “un componente educativo clave para superar la monoculturalidad de la enseñanza y neutralizar el colonialismo del ser, el pensar y el saber instaurado por el sistema escolar occidental en el contexto indígena” (Blanco Figueredo y Arias Ortega, 2022, p. 180). Así mismo, en los programas educativos de paz y ruralidad en el caso de Colombia, se busca que contribuyan con el fortalecimiento de los procesos organizativos de las mismas comunidades rurales, y también partan del cuestionamiento de visiones neocoloniales y desarrollistas dominantes que ven a campesinas y campesinos mestizos, indígenas y afrodescendientes rurales como grupos atravesados por la precariedad y carencia, para reconocerles como sujetos de derechos y su aporte a la construcción de nación (Sierra y Calderón-Serna, 2023).

Una propuesta desde el Sur global supone, en primera instancia, comprender la matriz de dominación neocolonial. Luego, formular una evaluación educativa que reconoce la diversidad cultural en América Latina centrada en la recuperación del sujeto en los procesos de formación. Dicha propuesta no puede pensarse fuera de tres consideraciones ético-políticas, teniendo como sustento la dialéctica subjetividad-alteridad (Cullen, 2004), a saber:

- Primera consideración: A qué sujeto y entorno cultural se dirige el proceso de evaluación: se trata de una relación ética en la que el otro me interpela y de los procesos socioculturales que lo condicionan en tanto sujeto historizado— no obstante, lo que predomina es una relación basada en el estereotipo que tengo del otro. «No me reduzcas a una representación tuya».
- Segunda consideración: A qué propósitos o teleología responde

la evaluación: La evaluación es una práctica hermenéutica que vincula estrechamente las diversas manifestaciones de las culturas. Según esta concepción, la evaluación es una actitud con una finalidad fundamental: comprender la experiencia que habita en la vida humana desde una realidad pluricultural. «Justamente no parto del control o verificación sino de la escucha, del reconocimiento del otro y de la comprensión experiencias concretas que hace la gente en sus respectivos proyectos de vida en contextos culturales».

- Tercera consideración: En qué sentido el reconocimiento de la diferencia es el fundamento de la evaluación: se toma distancia de la igualdad formal que justifica la homogenización o induce el desprecio de formas de ser, de saber y/o corporalidades. «El menosprecio no se expresa solo a nivel simbólico, sino en la segregación, exclusión de las diferencias y en su invisibilización. Por tanto, se trata de un verdadero diálogo de culturas, de aprender unos de otros».

Desde este punto de partida, emerge la pregunta sobre qué implica pensar y diseñar la evaluación como práctica intercultural en los sistemas educativos latinoamericanos.

La evaluación como práctica intercultural

Para pensar la evaluación como práctica interculturalidad hemos de reconocer todos aquellos obstáculos ontológicos y epistémicos que no la permiten emerger, así como también su naturaleza como práctica social, como bien lo señala Fernet-Betancour (2006): "Interculturalidad supone diversidad y diferencia, diálogo y contraste, que suponen a su vez procesos de apertura, de indefinición e incluso de contradicción" (p. 12).

La evaluación es una práctica intercultural que requiere, ante todo, comprender al otro. Comprender es escuchar la palabra. Escuchar es la relación hermenéutica que el ser humano establece con el mundo. Proponemos, entonces, que la evaluación está en relación con el otro: no para medirlo o clasificarlo sino para reconocerlo desde sus condiciones originales. Esta concepción sostiene que la evaluación es el resultado de dos procesos distintos pero que operan de manera simultánea en contextos sociales, escolares y comunitarios: (i) un proceso determinado por experiencias de socialización que comúnmente entendemos como

- reconocimiento - y otro proceso determinado por experiencias de comprensión que comúnmente entendemos como - diálogo -.

La evaluación, desde una lectura del sur global, es una experiencia que surge como resultado de un proceso social entre un conjunto de personas con formas de vida diferenciables. Una razón fundamental estriba en el hecho de que la evaluación es un proceso de formación que despliega la diversidad cultural desde sus particularidades y diferencias. Particularidades porque la evaluación como práctica intercultural busca desubjetivar el sujeto de los modos de reproducción ampliamente colonizados o de los ideales de racionalidad instrumental de la modernidad mediante evaluaciones contextualizadas a cosmovisiones y modos de vida y construcciones comunitarias propias. Es una evaluación que no pone en el centro las necesidades individuales y egóticas del infante, sino la construcción comunitaria y las condiciones solidarias y sanas para que se formen sus miembros.

La diversidad cultural y las diferencias son centrales, porque la evaluación como práctica intercultural es una forma que reconoce la equívocidad del saber. La concepción equívoca del saber se refiere al justo reconocimiento que se les otorga a los diferentes tipos de conocimiento que van desde el conocimiento denominado científico hasta el conocimiento ancestral, popular y experiencial, es una evaluación no etnocéntrica que cuestiona la universalidad y las verdades fijas.

El reconocimiento es un proceso de socialización que requiere colocar en primer lugar, la subjetividad, es decir, la relación consigo mismo. Luego, la de alteridad, como posibilidad de salir de sí mismo para descubrir las formas de vida del otro. Finalmente, en un escenario más desarrollado, el reconocimiento mutuo (Bejarano, 2017; Bejarano y Delgado, 2017). La evaluación, en el plano de la subjetividad, está llamada a que el sujeto desde su particularidad reconozca ampliamente sus experiencias, capacidades, ritmos de aprendizaje y formas de expresión (verbal, oral, corporal, simbólica, etc.). Es una evaluación que reconoce la agencia de las niñeces y no opera desde el adulcentrismo, dando espacio a los sujetos a errar, intentar, y aprender del error.

La evaluación, en el plano de alteridad, es una actitud que busca leer la experiencia que habita en la diversidad cultural de los pueblos del sur global. Este aspecto muestra que la evaluación es una práctica intercultural que reconoce que todas las culturas implicadas en el proceso educativo, por ejemplo, deben descubrirse más allá de sí mismas en la medida que

son reconocidas por otras. La evaluación, finalmente, en el plano del reconocimiento mutuo, señala que una cultura es una unidad en cuya base recae un modelo específico de reconocimiento intersubjetivamente compartido. Naturalmente, la evaluación, entonces, es un proceso que valora recíprocamente las formas de vida por igual, es biocéntrica, trasciende la visión egoica del antropocentrismo. Contribuye a comprender la incidencia de los contextos en las capacidades y desarrollo humano de las personas, sin culpabilizarlas por su ubicación o resultados en el sistema.

La evaluación como un saber práctico en construcción permanente reconoce que la cultura es un espacio abierto que involucra a una variedad de sujetos que construyen significados sobre la vida. La hermenéutica, entonces, es un proceso dialógico e intersubjetivo en el que el evaluador y el evaluado, por ejemplo, se descubren en un horizonte común. La evaluación, en este sentido, es un espacio de encuentro que busca que deliberemos sobre lo que verdaderamente nos importa bajo el predicado de la vida buena y del buen vivir. Así, por ejemplo, en lugar de adoptar acríticamente las categorías y conceptos de la perspectiva modernizadora de la evaluación, las culturas locales o ancestrales de América Latina ofrecen sus propias formas de comprensión y significación del mundo, más allá de dualismos, o de visiones monológicas.

El diálogo como forma de comprensión promueve un proceso intercultural de participación vivo e interactivo (Fornet-Betancourt, 2002) en el que los discursos y las prácticas del sujeto están en juego: no como objetos de observación sino como saberes que dotan de significado las formas de vida entre las culturas. Una evaluación donde la interculturalidad aparece como una “exigencia normativa que brota de la realidad misma de nuestra situación histórica, y del reto de la convivencia solidaria en una humanidad diseñada por diferencias singulares e insustituibles” (Fornet-Betancourt, 2006, p. 51). En ese sentido, es una apuesta por la formación epistemológicamente pluralista, de subjetivaciones políticas, y por la reivindicación de prácticas comunitarias, saberes y haceres que enriquezcan las políticas educativas.

Finalmente, entendemos la evaluación, como práctica intercultural que está llamada, en el marco del reconocimiento de las diferencias y desde el diálogo a facilitar un proceso de comprensión intersubjetiva, a generar una reflexión sobre las maneras más deseables de vivir en el contexto del sur global.

REFLEXIÓN FINAL

Una de las implicaciones y consecuencias visibles de la visión colonizadora de los sistemas educativos es que los ciudadanos consideran la evaluación solo como una de las tecnologías requeridas para garantizar la gestión eficiente de la sociedad y, básicamente, como un trabajo que involucra el uso de herramientas estadísticas e indicadores para determinar los resultados o los impactos de las políticas y programas. Por otra parte, desde un enfoque economicista de capital humano y empresarización, la evaluación ha devenido en mecanismo de certificación de competencias, pero también de introyección del orden dominante, por lo que el concepto de evaluación en tanto práctica social-cultural-educativa se ha erosionado —en la medida en que no siempre facilita formas de cuestionamiento, deliberación, análisis crítico informado, y poco menos aún, un diálogo intercultural. Estamos de acuerdo con Quintar (2018) cuando señala que:

En realidad lo que el colonizador u orden dominante impone son sus propias coordenadas epistémicas que luego se subjetivan, por eso es tan importante la pedagogía en la sociedad y lo didáctico en el sistema educativo, porque viabilizan esta introyección del orden dominante (Quintar, p. 233)

Finalmente, la concepción y modelo de evaluación educativa que ha prevalecido invisibiliza a los sujetos, la complejidad de los territorios y, consecuentemente, ha debilitado la construcción de políticas y prácticas educativas y de alteridades. No obstante, la evaluación tiene que ver con cómo se forman los ciudadanos, hoy es la base del pensamiento para deliberar, valorar la información y las experiencias que tenemos en la sociedad. Constituye un lugar de autocrítica, una capacidad del pensamiento crítico en torno a la sociedad que se quiere construir, en la medida en que nos puede ayudar a pensar en nuestra relación con la otredad, para entender nuestras diferencias desde un posicionamiento ético, y promover una sensibilidad cultural, de tolerancia mutua, de apertura para impulsarnos a buscar alternativas, a comprender las injusticias de reconocimiento, a pensar lo posible para que surjan prácticas, interacciones y vivencias dialógicas y humanamente dignas.

Nos preguntamos entonces, ¿qué huella cultural dejamos con la evaluación? ¿qué tipo de sujeto hemos devenido al ser objetos de la evaluación? ¿qué tipo de sujetos hemos devenido como evaluadores desde estas interacciones? ¿nuestras prácticas evaluativas siguen siendo subalternizantes? ¿cómo podemos construir, imaginar, generar prácticas

evaluativas alternativas desde agenciamientos comunitarios que potencien los procesos de formación y el reconocimiento de saberes?

En la actualidad nos sentimos interpelados por el imperativo de trascender las prácticas de normalización que induce la evaluación y que terminan por perpetuar experiencias de menosprecio como la segregación y la negación de las diferencias en el contexto formativo (Alfaro y Herrera, 2020).

Repensar la evaluación desde Latinoamérica implica resistir, enfrentarse con las lógicas lineales del cambio educativo, reconocer las prácticas diversas de los contextos locales y reconstruir la memoria histórica de las reivindicaciones y alternativas que, desde la sociedad civil, la academia y la investigación, contribuyen a una evaluación con enfoque intercultural tanto en la formación como en la producción de conocimiento.

REFERENCIAS

- Alfaro, J. y Herrera Fernández, V. (2020) El reconocimiento de las diferencias como fundamento para la educación inclusiva: la evaluación como barrera en el discurso docente. *Revista Brasileira de Educação* 25, 1-19.
- Bejarano-Sanabria, H. C., y Delgado-Salazar, R. M. (2017). Reconocimiento de los jóvenes desmovilizados de los grupos armados en Colombia: transiciones y desafíos para las prácticas de orientación escolar. *Magis, Revista internacional de investigación en educación*, 9(19), 149-164.
- Bejarano Sanabria, H. C. (2017). Construcción social del joven desmovilizado como sujeto ético-político. *Revista de la Universidad de La Salle*, 74, 209-228
- Blanco Figueredo, L. y Arias Ortega, K. E. (2022). Perspectiva decolonial de la evaluación escolar en contexto de diversidad social y cultural. *Perfiles educativos*, 44(177).
- Branca, A., y Cognigni, I. (2021). Las teorías de la dependencia: marxistas y latinoamericanas: El materialismo histórico en las obras de Ruy Mauro Marini, Vânia Bambirra y Theotônio dos Santos. *Cuadernos de Economía Crítica*, 7(14), 17-37.
- Cullen, C. (2004) *Perfiles ético-políticos de la educación*. Paidós.
- Dos Santos, T. (1972). *La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones*

de dependencia en América Latina. IICA- Centro interamericano de desarrollo rural y reforma agraria (CIRA):

Díaz Barriga, A. (1987) Problemas y retos del campo de la evaluación educativa. *Perfiles educativos* 37, 3-15.

Escobar, A. (1998). *La invención del Tercer Mundo: construcción y deconstrucción del desarrollo*. Editorial Norma.

Fornet-Betancourt, R. (2002). Lo intercultural: el problema de su definición. *Pasos*, 103, 1-3.

Fornet-Betancourt, R. (2006). *La interculturalidad a prueba* (Vol. 43). Mainz.

Galas Taboada, C., Gutiérrez Cortés, M., y Hamilton Vélez, E.M. (2020) *Uso de Resultados de las Pruebas de Aprendizaje en el diseño de las políticas educativas en América Latina*. IIPÉ- UNESCO.

Lander, E., y Castro-Gómez, S. (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas* (pp. 11-40). Clacso.

Lander, E. (2002). Los derechos de propiedad intelectual en la geopolítica del saber de la sociedad global. *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino*, 73-102.

Lindquist Sánchez, R. y García Galván, R. (2023) Descolonización de la educación en Latinoamérica. Una revisión sistemática de las tendencias investigativas en la actualidad. *Utopía y praxis latinoamericana*, 28(100), 1-18.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, (pp.127-167). Siglo del hombre Editores.

Martínez Rizo, F. (2008). *La evaluación de aprendizajes en América Latina*. INEE. Disponible: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/01/P1C140.pdf>

Mignolo, W. (2002). Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica. En C. Walsh, F. Siiwy S. Castro-Gómez (Ed.). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder*.

Perspectivas desde lo andino (pp. 215-244). Universidad Andina Abya-Ayala.

Miranda, F. (2013) La evaluación a debate: entre la calidad y la desafiliación de los jóvenes de la educación secundaria en América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC* 4(4), 41-58.

Moreno-Gómez, F. (2023). Colonialidad del saber en el proceso de publicación científica. *Salutem Scientia Spiritus*, 10(1), 1-14.

Tapia, C. E., y Cevallos, K. L. (2021). *Pruebas para comprobar la normalidad de datos en procesos productivos*:: Anderson-Darling, Ryan-Joiner, Shapiro-Wilk Y Kolmogórov-Smirnov. *Societas*, 23(2), 83-106.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina* (Vol. 13). Clacso.

Quintar, E. (2018) La diversidad cultural en América Latina. Un problema ético político para la formación y la producción de conocimiento. *Paula Freire, Revista de pedagogía crítica*, 19, 221-248.

Ravela, P. (2015). El uso de los resultados de las evaluaciones para mejorar los procesos de enseñanza. En M. Poggi (Coord.), *Mejorar los aprendizajes en la educación obligatoria. Políticas y Actores* (pp. 69-112). IIPE UNESCO Buenos Aires.

Runge, A. y Muñoz, D. (2012) Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación: Una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 8 (12), 75-96.

Sánchez Cerón, M. y Corte Cruz del Sagrario, F. M. (2013). Las evaluaciones estandarizadas: sus efectos en tres países latinoamericanos. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLIII(1), 97-124.

Sánchez Amaya, T. (2013) *La evaluación en Colombia: segunda mitad del siglo XX. Esbozo de una genealogía*. Editorial Lemoine.

Schmelkes, S. (2018). Hacia una evaluación con enfoque intercultural. Avances, dilemas y retos. En M. de Ibarrola Nicolín (Coord.), *Temas clave de la evaluación de la educación básica* (pp. 193-211). Fondo de Cultura Económica.

Sierra, Z. y Calderón-Serna, H. (2023). Pedagogía en Ruralidad y Paz: Tejiendo saberes entre comunidades rurales y universidad. *Revista de Fomento Social* 78/3, 373-408

Walsh, C. (2007). Interculturalidad colonialidad y educación. *Revista educación y pedagogía*, (48), 25-35.

Vargas Callejas, G. (2003) La educación para la dependencia, la exclusión y la pobreza en América Latina. *Educar em Revista*, 22, 283-300.

Virtanen, P. (2006) *From the Critique of Standards to a New Understanding: The Three Enlightenments of Evaluation Ethics*. A paper presented in the UKES/EES conference, London.

ELUCIDAR EL MODO DE COMUNICACIÓN CAPITALISTA DESDE LA MIRADA DEL PARADIGMA COMUNICACIÓN/EDUCACIÓN/ CULTURA

CARLA BEATRIZ CAPETILLO MEDRANO

Universidad Autónoma de Zacatecas

ccapetillo@uaz.edu.mx

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.223-234

Resumen: En este capítulo se trata de elucidar el modo de comunicación capitalista desde la mirada del paradigma de la Comunicación-Educación-Cultura (C-E-C) y reflexionar sobre las diversas formas simbólicas que se gestan bajo esta lógica de apropiación capitalista contemporánea en la que se presentan configuraciones discursivas y dispositivos sutiles, novedosos, innovadores y atractivos: Redes sociales, plataformas streaming, inteligencia artificial, entre otros, que impactan en los procesos educativos, en la subjetividad e imaginarios sociales de los actores educativos. La propuesta es elucidar utilizando la teoría y el paradigma C-E-C, así como los principios epistemológicos que unen estas disciplinas.

Palabras clave: Comunicación. Educación. Cultura. Elucidación. Capitalismo.

INTRODUCCIÓN

El Siglo XXI se caracteriza por el desarrollo vertiginoso de Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y de Aprendizaje Digitales (TICCAD) y por el uso de la Inteligencia Artificial (IA) en la educación, lo anterior también se aceleró a partir de la Pandemia por COVID 19. Pese a que existe un sin fin de este tipo de tecnologías que al parecer mejoran la comunicación en todos los ámbitos de nuestra vida, se percibe una incomunicación evidente. La comunicación que se realizaba de manera presencial incluyendo todos los elementos de la comunicación no verbal: proxémica, quinésica, paralenguaje, contacto visual y táctil, se ha transformado, para dar paso a una comunicación distinta, que, en lugar

de hacernos más humanos, “deshumaniza” y nos acerca a: normalizar la violencia, al hedonismo, el culto al placer, a la dispersión atencional, entre otros. Más que leer las pantallas buscamos información como “pizcando” aquello que es importante para quien busca, como una especie de TDAH (Callicó, 2020). Pero a la vez, el lector se hastía de tanta información, que le es imposible asimilar, procesar y comprender. Y al final se siente vacío y con una especie de hastío. Lo anterior repercute en el estilo de comunicarse, en la percepción, la conducta, en las sensaciones y en el pensamiento (Callicó, 2020).

Tanto los procesos comunicativos como los educativos se realizan bajo una lógica capitalista y neoliberal. En ellas se les da más importancia a aquello que genera ganancias, a perspectivas eurocéntricas y anglocéntricas, se encuentran presentes, como lo menciona Bauman (2005) en una sociedad líquida y en relaciones con esta característica, en una sociedad donde prevalece el síndrome de la impaciencia, el de realizar las actividades de manera rápida, de usarse una vez y desecharse, de seguir con la idea de progreso, de buscar lo nuevo y olvidar el pasado. Se vive en una lógica de competencia, que a su vez genera egoísmo, dando pie a un individualismo y por ende a una incomunicación, a una soledad, y a menos trabajo en equipo. Se trastoca el tiempo, el espacio personal y social, la subjetividad. La comprensión del otro se debilita. Becerra y Contreras (2017) plantean una categoría que nos permite desentrañar a través de la comunicación y educación, estas luchas de poder y mecanismos de dominio de este modo de comunicación contemporáneo. A dicha categoría le nombran Modo de comunicación capitalista.

Cabe mencionar, que este capítulo intenta reflexionar y repensar en el modo de comunicación capitalista presente en los procesos comunicativos/ educativos dentro un marco cultural, haciendo uso de las categorías de comunicación y cultura como categorías de análisis que permiten el estudio de lo social, lo educativo y lo institucional, de la vida cotidiana. Se intenta hacer la tarea de descubrir esas formas simbólicas que están predominando en la sociedad contemporánea, para poder descifrar esos sentidos y significados que aparecen en las configuraciones discursivas de quienes integramos las instituciones educativas. Se intenta, entonces, elucidar a este modo de comunicación capitalista que hoy transforma nuestras vidas.

FUNDAMENTACIÓN

Para comenzar se necesita reflexionar en lo que plantea Becerra y Contreras (2017) respecto a que en el modo de producción capitalista como en los diferentes modos de producción en el transcurso de la historia, la razón de ser de la producción y lo que en realidad importa, es la apropiación y no la producción en sí misma. Es así como en la época actual aparecen “formas de apropiación condicionadas a producir lo que han de apropiarse” y todavía más importante porque según los autores, “La apropiación en el capitalismo contemporáneo se desdobra en una segunda forma que es de naturaleza simbólica: la de las tecnologías, los procesos, las formas y contenidos de comunicación” (p.174). Por lo que se piensa que esa apropiación está presente en estas formas simbólicas en lo comunicacional, lo educativo y lo cultural, por ende, en la vida misma.

Una doble forma de apropiación según Becerra (2009) que tiene que ver con “la subjetivación y personalización de los consumos, seguidos de la capacidad de respuesta, incluidas las formas contestatarias” (Becerra y Contreras, 2017, p.174). Por ejemplo, pensemos en los consumos actuales que se hacen de las diferentes redes sociales, en esa capacidad de respuesta inmediata y de las múltiples formas contestatarias a través de los Memes, videos o desplegados. Movimientos juveniles que surgen como el # Yo soy 132 o # Todos somos Ayotzinapa. El llamado “fenómeno Hallyu” o “la ola coreana” con las series coreanas que hoy están de moda.

Otro ejemplo de esta doble apropiación según Becerra y Contreras (2017) es el mismo modo vertical de comunicación que da cuenta de respuestas que atienden finalmente al sistema. Por lo que estas formas de doble apropiación se dan en el ámbito de la comunicación y, por ende, en el de la educación, además, caracterizan a este capitalismo contemporáneo. Hay que enfatizar que esta doble forma de apropiación, no sólo se presenta en los procesos comunicativos, sino también en los educativos. Ambos procesos son inherentes. No se pueden separar. Por lo que ambos son por naturaleza procesos simbólicos, incluyendo los procesos culturales. La descripción de esta formación simbólica representa una gran tarea tanto en el campo de la comunicación como para la educación.

Por otra parte, durante muchos años en el ámbito educativo se mencionaba la relación existente entre dos disciplinas muy cercanas: la Comunicación y Educación. Campos distintos, pero con muchos elementos en común. Así se mencionan los siguientes términos que dan cuenta de

dimensiones teóricas-epistemológicas, metodológicas, institucionales y políticas diversas. En una primera aproximación de manera sintética se trata de precisar algunas de ellas:

- a. Comunicación y educación. Las dos disciplinas aparecen de manera separada. Se retoman algunos conocimientos, saberes, técnicas, experiencias del campo de la comunicación para insertarlos al campo de la educación y viceversa.
- b. Comunicación educativa. Término que se utilizó principalmente para revisar los aportes de los medios de comunicación masiva (TV, Radio, prensa, cine) a la educación.
- c. Comunicación mediática (Medios-TIC). Comunicación mediada por los medios de comunicación masiva e intermedia por las Tecnologías de la Información y Comunicación que recién iniciaban con el desarrollo de internet.
- d. Comunicación en educación. Esta nominación da cuenta de que la primera disciplina aporta a la 2a., e incluye a los anteriores términos. Este término es utilizado en Europa y Estados Unidos.
- e. Educomunicación. Este término se utilizó como sinónimo de los anteriores, y aún se sigue utilizando en Europa y en América Latina, principalmente en Brasil, en donde destaca:

la producción intelectual de Ismar de Oliveira Soares y el círculo de trabajo de la Universidad de São Paulo (...) Esta perspectiva se orienta en tres ámbitos: el aprendizaje sistemático sobre la condición del fenómeno comunicativo, la producción colaborativa con las tecnologías de la información y, finalmente, la gestión de los procesos comunicativos dentro del ecosistema educativo. (González, 2022, p. 220).

- f. Comunicación/educación. (Teoría, política, Medios y escuela, TIC). Según Huergo (1996 como se cita en González, 2022, p. 221), “la “y” se sustituye por la barra “/” para indicar una sinécdoque, es decir, un vínculo relacional entre ambas disciplinas, que intenta ser transdisciplinario y que se inserta en “el contexto de un proceso histórico, social y político” (p. 222). Se constituye en América Latina “en el marco de las tensiones de los proyectos de educación popular que hicieron frente a las iniciativas desarrollistas de innovaciones tecnológicas de las décadas de los sesenta y setenta del siglo veinte” (González, 2022, p. 211) motivados por la teología de la liberación y las aportaciones de la pedagogía de Paulo Freire.

Según este autor este espacio surge como posibilidad de resistencia a la primacía de la tecnología y a los enfoques reduccionistas.

- g. Comunicación-educación. Posteriormente se le agregaba guiones cortos para explicar la relación interdisciplinaria, donde ambos campos aparecían relacionados.
- h. Comunicación-educación-cultura. Este último paradigma se acerca un poco más a lo que se trabaja en la Unidad Académica de Docencia Superior (UADS), en Zacatecas, México, con una visión transdisciplinaria y desde la mirada del paradigma de la complejidad de Morin, Ciurana y Motta (2006). En América Latina lo trabajaron Muñoz (2016) y otros autores. Se abrevia con las siglas C-E-C y es considerado como un campo emergente, planteado desde epistemologías de la decolonialidad. Toma en cuenta el plano de lo cultural, es decir la vida cotidiana, lo ancestral, lo popular, la comunidad. Coincide con los planteamientos de las epistemologías del sur. Según Muñoz (2016) el territorio de C-E-C “se desglosa en cinco sub-campos temáticos: (a) lo cultural, (b) la vida diversa, (c) los saberes del mundo de la vida (educación), (d) las formas de compartir los saberes (comunicación) y (e) el Buen Vivir con los otros (lo político)” (p. 16).

En Zacatecas, México, en la Orientación de Comunicación y Praxis de la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la UADS, se trabaja la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGAC), Comunicación/educación/cultura en los procesos comunicativos/educativos. Y se aborda muy semejante a lo que propone González (2021) respecto al campo de la Comunicación/Educación en la que distingue cuatro espacios concretos, pero con algunas diferencias. Cabe enfatizar que González (2022) también se refiere al campo de la Comunicación/educación con el término de territorio, ya que es más flexible. A continuación, a manera de guía, se retoma el nombre de los espacios que propone González (2021) a saber: El espacio de lo epistemológico- teórico, el de lo político/comunitario, el de la escuela y los medios y el espacio de las Tecnologías de la información y comunicación. Lo anterior como tipo de guía metodológica para ir analizando cada uno de estos espacios desde la mirada de esta LGAC en Zacatecas.

1. *Espacio de lo epistemológico-teórico.* Abarca todas las reflexiones epistemológicas-teóricas y conceptuales tanto latinoamericanas, como las estadounidenses y europeas. Con el fin de estudiarlas

y analizarlas, pero siempre desde una visión crítica y desde la transdisciplinariedad y complejidad.

2. *Espacio de lo político/comunitario.* En este ámbito se revisan las políticas, normas, leyes que surgen en México, en América Latina y en otros países. Lo que dictan los organismos internacionales y nacionales en materia de comunicación y de educación. Y tienen repercusiones en lo comunitario, lo social, lo institucional y lo educativo con una mirada crítica y propositiva. Según González (2021) en América Latina surgen a finales de los años sesenta y principios de los setenta, los elementos fundacionales en esta materia en respuesta a la inserción de la tecnología educativa.
3. *Espacio de la escuela y los medios.* Esta relación se planteaba ya desde 1995, en la Especialidad de Docencia Superior, donde se impartía un Curso Taller titulado “Uso y producción de medios de comunicación aplicados a la docencia” en el que se formaba a los docentes de nivel superior de la UAZ en lo que Pérez-Tornero (2002) mencionaba como comunicación en educación, se veían las ventajas y desventajas de utilizar algún medio de comunicación masiva o de comunicación intermedia en el proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula y se formaba a los docentes para producir videos, audiovisuales, audios, o a usar el pizarrón o pintarrón, entre otros, incluyendo el uso de diversos medios de comunicación masiva como TV, Radio, Cine y Prensa en aquel entonces. Internet, por lo menos en esta región del país, no se usaba todavía. Posteriormente evolucionó a lo que González (2021) menciona en el siguiente apartado:

El escenario de la escuela y su relación con los medios constituye el espacio más cotidiano de las prácticas del campo. No se trata de un uso pedagógico desde lo metodológico en el que los medios son apenas un recurso. Ese uso pedagógico supone una apropiación, un empoderamiento y un uso crítico por parte de los sujetos de la escuela (p. 122).

Y esto es lo que se trataba de hacer al inicio, que los propios docentes fueran críticos de los medios tanto masivos como intermedios, que elaboraran sus propios mensajes en el medio apropiado y de manera innovadora y creativa, apropiándose de los códigos, reglas, símbolos y significados de cada medio.

4. *Espacio de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.* Con el desarrollo de Internet y la diversificación de las TIC

este espacio se diversificó. Y ahora se estudian las plataformas streaming, las redes sociales como TikTok, Instagram, Facebook, WhatsApp, plataformas moodle, entre otras.

Si bien, González (2021) hace referencia a 4 espacios, esta orientación de la UAZ, propone un quinto espacio que tiene que ver con un estudio más profundo de la comunicación, educación y cultura. En las que estos conceptos de manera transdisciplinaria y desde la complejidad, toman el rango de categorías de pensamiento para desentrañar estas formaciones lógicas simbólicas de este modo de comunicación capitalista. Este ámbito tiene relación con la teoría crítica para analizar las configuraciones discursivas impregnadas de sentidos y significados, de imaginarios sociales que van conformando las instituciones, identidades, las subjetividades con el fin de repensarlas transformarlas para crear “otros mundos posibles” de los que hablaba Galindo (2005) y tratar de desentrañar estas dobles apropiaciones en las comunicaciones contemporáneas de las hacían mención Becerra y Contreras (2016). Lo nombraríamos de manera preliminar como el espacio de las formaciones simbólicas, configuración de las instituciones, los sujetos y las formas de apropiación. Repensando la multiplicidad de maneras de ejercer lo comunicacional (Becerra, 2009).

PROPUESTA

La propuesta que se plantea, primeramente, es que como docentes, directivos, estudiantes, comunicólogos, líderes educativos, autoridades, agentes de toma de decisiones y políticos intentemos elucidar este modo de comunicación capitalista en el que nos encontramos, tratando de develar esas formas de apropiación de las que mencionaba Becerra y Contreras (2017) a través de configuraciones discursivas presentes en la vida cotidiana, en la cultura misma, en las instituciones educativas. Se propone la elucidación como: “Una forma de problematizar (que por cierto no es la única), que permite abrir una vía para pensar de otro modo lo “que se sabe” y quebrar de esta manera los “sentidos comunes” (Anzaldúa, 2009, p. 223) en el territorio de la C-E-C. Intentar descolonizar los saberes, reflexionándolos desde el contexto Latinoamericano. Dando prioridad, ante todo, al ser humano, a los animales, al medio ambiente. Recuperando a los “otros” y a la vez a uno mismo de esta vorágine y lógicas capitalistas. Tener presente siempre que la verdad es un saber construido socialmente y que éste saber se liga al poder como lo mencionaba Foucault (1991).

La segunda propuesta es que pongamos en práctica los 3 principios fundamentales retomados de Sierra (2000) y Mirabal-Martínez (2014, p.98) a saber: los principios de dialogicidad, relacionabilidad y alteridad. Mismos que aparecen en estos procesos simbólicos que se generan en la Comunicación/Educación/Cultura y que se trata de reflexionar a continuación:

1. El principio de dialogicidad. Realicemos el esfuerzo de establecer diálogos honestos, sinceros, éticos, que busquen el reconocimiento del “otro” u “otros”. Comuniquémonos de manera que formemos y fortalezcamos vínculos intersubjetivos fuertes, que establezcamos ambientes armónicos comunicativos/ educativos en el marco de los contextos en los que nos encontramos. Prioricemos el diálogo, de preferencia presencial, cara a cara, estemos atentos al “otro”, a su comunicación no verbal (gestos, quinésica, proxémica, paralenguaje, silencios, aromas). Tratemos de escuchar con toda la atención, con el cuerpo, con los ojos, pensando en lo que nos está tratando de decir el “otro”. En caso de que el diálogo sea virtual, tratar siempre de estar atentos. Dejar de ver el celular cuando estemos dialogando con alguien. Que a través del diálogo generemos consensos y ¿por qué no?, disensos. Pero que dialoguemos, aún en el silencio, en la tristeza, en el enojo.
2. Principio de la racionabilidad. Una de las coordenadas de encuentro epistemológico entre comunicación/educación es que el proceso comunicativo/educativo es una forma de apertura al “otro”. Nos relacionamos, nos conocemos, compartimos saberes, conocimientos, ideas, experiencias, alegrías, tristezas, enojos. En este principio la propuesta es alimentar esta vida de encuentros y desencuentros con el “otro” y los “otros”, los cercanos y los lejanos, los diferentes a nosotros. Establezcamos vínculos intersubjetivos fuertes, difíciles de romper. Relaciones duraderas, encuentros y desencuentros, pero relaciones al fin. Rompamos con la lógica capitalista del individualismo, el egoísmo, la competencia entre nosotros. Es momento de trabajar colaborativa y cooperativamente, en equipo. Apoyarnos, no destruirnos.

Una tercera propuesta está relacionada con el principio de alteridad. Tener presente que somos diferentes, pero en la diferencia está el valor, la misma cultura es diferencia. Habitamos mundos sensorios diferentes (T

Hall, 2003) por eso percibimos lo que acontece de maneras distintas y según el contexto. Existen diferentes maneras de mirar, de comprenderse colectivamente. Al conocer al otro nos damos cuenta de que cada uno lleva como una mochila que contiene una mixtura de culturas como la cultura institucional, cultura social, cultura académica, cultura crítica y cultura experiencial como lo señala Pérez (2004). Ver al “otro” con respeto, tratando de comprenderlo en su ser, hacer y decir.

La propuesta es que no dejemos que este modo capitalista de comunicación nos someta, que reflexionemos lo que se comunica y cómo se comunica en las instituciones educativas, en las redes sociales (Instagram, TikTok, Facebook, WhatsApp, Twitter, entre otros.), en las plataformas streaming (Netflix, YouTube, Amazon Prime, Spotify, Disney Plus, entre otras). Propongamos tiempo y horario para su consumo. Intentemos descifrar y develar cuáles son esas formas de apropiación que se presentan a través de este tipo de comunicación en las prácticas y procesos educativos. No dejemos de intervenir, de dialogar, aprendamos y desaprendamos, repensemos, hagamos consciencia en colectivo, una visión latinoamericana para nosotros. Reaprendamos y rescatemos las formas de comunicarse de los pueblos indígenas de América Latina, como las plasmadas en el Huehuetlahtolli (Díaz, 1995). “Pensar en lo que hacemos” los actores educativos es una tarea fundamental (Enríquez, Aguirre y Capetillo-Medrano, 2023). Se necesita crear y trabajar en colectivo un proyecto educativo común, democrático, que promueva la autonomía y que esté anclado desde el paradigma C-E-C.

REFLEXIONES

Ahora bien, pensemos por qué es tan importante esta naturaleza simbólica en los procesos, formas, contenidos o tecnologías de comunicación/educación/cultura. Porque esta doble apropiación de la que mencionan Becerra y Contreras (2017) tiene relación con la apropiación de la producción social de sentido, que es lo que está en juego en el modo de comunicación capitalista. El mundo de la creación de sentidos y significados genera realidades, por eso lo que está en juego es la apropiación de esas formas simbólicas disfrazadas, pero que en el fondo se caracterizan por una dominación, sometimiento y lucha de poder. Cabe enfatizar que lo simbólico está presente en todos los procesos sociales de significación y de comunicación (Giménez, 2005).

Este modo de comunicación contemporáneo forma y moldea sujetos a través de configuraciones discursivas de formas simbólicas muy sutiles, innovadoras, novedosas y atractivas como las que aparecen en las redes sociales, plataformas streaming, inteligencia artificial, entre otras. Basta con analizar el funcionamiento de los algoritmos en plataformas como Netflix, en donde se te ofrece sólo determinadas películas o series que abonan a una cultura neoliberal, global. Donde se interpela a los usuarios proponiendo identidades ajenas a sus realidades regionales y/o locales y promueven el consumo en la cibercultura. La mediación tecnológica lleva este germen de apropiación, tal como se habla del nivel de comunicación vertical.

El paradigma C-E-C se convierte en una propuesta fundamental en los procesos educativos contemporáneos latinoamericanos, seamos instituyentes y transformadores de las instituciones educativas. Recordemos que la cultura es el terreno de los significados sociales que ahí es donde se realiza la construcción social de los sentidos. Comprendamos que las escuelas son espacios donde se dialoga, se comunica, se consensuan sentidos y significados, pero también se da un cruce de diversas culturas que hace que se originen discrepancias, tensiones, crisis, aperturas y contrastes o rupturas (Pérez, 2004).

Se menciona popularmente que tenemos escuelas del Siglo XIX, pero estudiantes del Siglo XXI. Repensemos los procesos educativos y las actividades cotidianas como el aceptar procesos de certificaciones o evaluaciones de organismos internacionales que atienden en el fondo a intereses ajenos a nuestras culturas, porque de lo que se trata es de “alinearnos” a esa visión hegemónica, que atiende a los estándares que la misma lógica neoliberal ha creado. Se invita a retomar y a revisar las epistemologías que desde el sur de Latinoamérica se han creado. Hay aportaciones valiosas desde los contextos y culturas latinoamericanas. Es momento de reconocer la riqueza cultural de América Latina.

Para finalizar, ante esta lógica del modo de comunicación capitalista que prevalece en los procesos comunicativos/educativos contemporáneos, cabe una esperanza, quizá utópica, pero no imposible, Castoriadis (2007) mencionaba que si el ser humano a creado las instituciones, también él puede cambiarlas o transformarlas. Si hemos creado este modo de comunicación capitalista, también podemos transformarlo. Pensemos que no hay verdades absolutas, que todo es cambiante, pero lo principal, es que no dejemos de ser humanos y de sentir al “otro” u “otros”, a los animales y seres vivos con quienes compartimos el mundo. Concluyó con una frase de

Dussel (2020) en la que señala que “Debamos ante todo *afirmar la Vida* por sobre el capital, por sobre el colonialismo, por sobre el patriarcalismo y por sobre muchas otras limitaciones que destruyen las condiciones universales de la reproducción de esa vida en la Tierra” (s/p)

REFERENCIAS

- Anzaldúa, R.E. (2009). La teoría como elucidación. *Tramas. Subjetividad y Procesos sociales*, (32), 217-233. <https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/550/547>
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Becerra, J. (2009). *El orden de la comunicación. La producción de lo social*. UAZ
- Becerra Villegas, J., & Contreras Padilla, S. O. (2017). El modo de comunicación capitalista. *Global Media Journal México*, 13(25), 172–187. <https://doi.org/10.29105/gmjmx13.25-9>
- Callicó, G. (2020). Nuevas tecnologías: cambios en el lenguaje, el pensamiento, las relaciones y la temporalidad. *Temas de psicoanálisis*, (20), 1-17. <https://www.temasdepsicoanalisis.org/2020/07/31/nuevas-tecnologias-cambios-en-el-lenguaje-el-pensamiento-las-relaciones-y-la-temporalidad/>
- Castoriadis, C. (2007) *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores
- Díaz, S. (1995). *Huehuetlatolli. Libro Sexto del código florentino*. UNAM
- Dussel, E. (4 de abril del 2020). Cuando la naturaleza jaquea la orgullosa modernidad. *La jornada*. <https://www.jornada.com.mx/2020/04/04/opinion/008a1pol>
- Enríquez, G.A., Aguirre, J.C y Capetillo-Medrano, C. B.(Coords.) (2023). *Pandemia y educación por la mirada. Experiencias, investigaciones y ensayos*. UAEM/UAZ
- Foucault, M. (1991). *Saber y verdad*. La piqueta.
- Giménez, G. (2005). *Teoría y análisis de la cultura. Volumen uno*.
- González, D. (2022). Comunicación/educación. Una revisión desde el

concepto de campo de Pierre Bourdieu. En M.S. Montero y E. R. Pérez (Comps.), *Filosofía, política y lenguaje en conversación con la academia. Libro de investigación colectivo de colaboración conjunta. Tomo II* (1a. ed., pp. 211- 230). UPTC. <https://doi.org/10.19053/9789586606295>

González, D. (2021). Comunicación/Educación en América Latina: una aproximación desde las instituciones y las tecnologías en educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 23(36), 119-134. <https://doi.org/10.19053/01227238.11664>

Mirabal, J. A. (2014). *Competencias y destrezas comunicativas en la planificación docente de la formación universitaria Latinoamericana: Estudio de caso*. [Tesis de doctorado inédita]. Universidad Complutense de Madrid

Morin, E., Ciurana, E.R., & Motta, R. D. (2006). *Educación en la era planetaria*. Gedisa

Muñoz, G. (Ed.) (2016). *Comunicación- Educación en la Cultura para América Latina. Desafíos y nuevas comprensiones*. Corporación Universitaria Minutoa de Dios.

Pérez Gómez, A.I. (2004). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Morata

Pérez Tornero, J. M. (2002). *Comunicación y educación en la sociedad de la información. Nuevos Lenguajes y conciencia crítica*. Paidós

Sierra, F. (2000). *Introducción a la teoría de la comunicación educativa*. Editorial MAD.

T. Hall, E. (2003). *La dimensión oculta*. Siglo XXI

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA REALÍSTICA: UMA ABORDAGEM CONTRA-HEGEMÔNICA PARA SE PENSAR O ENSINO DE MATEMÁTICA NAS ESCOLAS DO CAMPO NO CONTEXTO BRASILEIRO¹

MARCOS GUILHERME MOURA-SILVA

Universidade Federal do Pará
marcosgmouras@yahoo.com.br

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.235-254

Resumo: Investigamos implicações teórico-metodológicas da Teoria da Educação Matemática Realística (EMR) para o ensino de matemática em escola do campo no contexto sulamericano, em particular o brasileiro. Baseados em uma abordagem metodológica qualitativa, elaboramos uma trajetória hipotética de aprendizagem fundamentada nos princípios da EMR, a partir da prática de gabaritagem de terra no cultivo do Maracujá (*passiflora edulis*). Nossos resultados apontam a EMR como uma via teórica metodológica contra hegemônica de exploração didática para o contexto do campo capaz de promover raciocínios formais, conceitos em situações realísticas, apropriação de linguagem matemática e potencial para o desenvolvimento de conceitos.

Palavras-chave: Educação matemática realística. Modelos emergentes. Geometria analítica. Escola Rural. Educação do Campo.

INTRODUÇÃO

O movimento por uma Educação do Campo no contexto sulamericano, em particular o brasileiro, ainda carece de investigações de pressupostos teórico metodológicos para o campo didático, pautadas no estudo de práticas de ensino que considerem o objeto de

¹ Texto adaptado de Moura-Silva, M. G., et al., (2020). Educação matemática realística: uma abordagem teórico-metodológica para o ensino de matemática nas escolas do campo. *Revista Brasileira De Educação Do Campo*, 5, e7879. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e7879>

conhecimento e, ao mesmo tempo, valorize o aspecto realístico/contextual onde o aluno está inserido, numa perspectiva contra-hegemônica. De modo geral, poucas práticas didáticas matemáticas estão disponíveis para auxiliar o professor em sala de aula nas escolas do campo de modo a efetivar os princípios da Educação do Campo no chão desses espaços, numa perspectiva crítica e libertária. No intuito de produzir investigações voltadas ao ensino de matemática para escolas campestinas, trazemos para o debate os pressupostos da teoria da Educação Matemática Realística, destacando-a como uma via promissora de exploração didática contra-hegemônica para o contexto do campo.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA REALÍSTICA - EMR

A teoria de designer instrucional da Educação Matemática Realística – EMR, tem suas origens na década de 1970, no esforço universal de melhorar o pensamento matemático numa perspectiva que parta do real. Ela se baseia na interpretação de Hans Freudenthal que concebeu a matemática como uma atividade humana (Freudenthal, 1983; Gravemeijer, 1994). De algum modo, a EMR guarda semelhanças com os “Centros de Interesse” de Decroly (Gravemeijer 1994, 1999; Gravemeijer & Terwel, 2000).

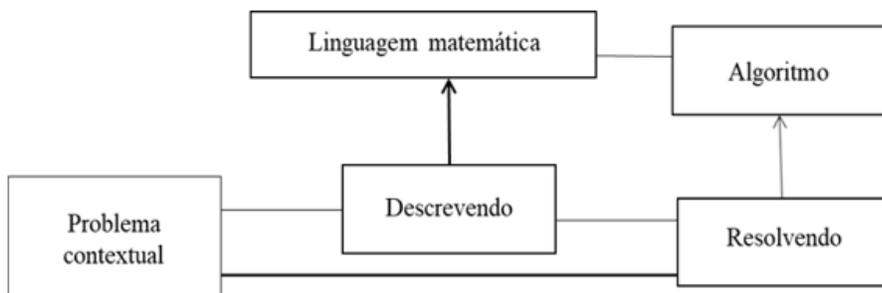
Na perspectiva de Freudenthal (1983), os alunos devem aprender matemática através de um processo de matematização progressiva, baseando-se em problemas contextuais reais ou matematicamente autênticos. A esse respeito, nota-se que a teoria da EMR é primariamente uma proposição sobre construção de conhecimento, ela não se atém a motivar os alunos com contextos de vida cotidiana, mas a fornecer contextos experientialmente reais de modo a serem usados naquele processo de matematização progressiva (Gravemeijer, 1999). De fato, a “EMR é voltada a capacitar os alunos a inventar seus próprios métodos de raciocínio e estratégias de solução, levando a um entendimento conceitual mais forte” (Rasmussen & Blumenfeld, 2007, p.198).

Os problemas contextuais objetivam um processo de reinvenção por parte dos alunos para lidar com a matemática formal e devem ser realísticos, do ponto de vista de fornecerem elementos para imaginar, realizar, fazer ideia, e por sua vez, tornar-se real na mente dos estudantes. Isso sugere que os problemas contextuais não precisam ser autenticamente reais, mas precisam ser imagináveis, realizáveis, concebíveis (van den

heuvél-panhuizen, 2005; Ferreira & Buriasco, 2016).

A partir de um problema contextual, os alunos poderão extrair informações e usar estratégias informais por tentativa e erro para resolver o problema. Esse nível, na EMR, é denominado matemática horizontal. A tradução dessas informações para uma linguagem matemática, fazendo uso de símbolos e progredindo para seleção de algoritmos, como uma equação, por exemplo, é denominada matemática vertical (ver figura 1). Trata-se de um processo envolvendo a resolução da situação-problema em diferentes níveis.

Figura 1. Matemática horizontal e matemática vertical.



Fonte: Gravemeijer (2004).

Os problemas contextuais são considerados elementos chaves na EMR, e devem ser capazes de formar conceitos e modelos (Treffers & Goffree, 1985). Ferreira e Buriasco (2015, p. 457), baseadas em De Lange (1987), classificam os problemas contextuais em primeira, segunda e terceira ordem, de acordo com seus objetivos e potencialidades de matemática, como segue:

Contexto de Zero Ordem: É utilizado para tornar o problema parecido com uma situação da vida real. Denominados por De Lange (1999) de “contexto falso”, “contexto de camuflagem”. Problemas que contêm esse tipo de contexto devem ser evitados;

Contexto de Primeira Ordem: É aquele que apresenta operações matemáticas “textualmente embaladas”, no qual uma simples tradução do enunciado para uma linguagem matemática é suficiente (DE LANGE, 1987). Esse tipo de contexto é relevante e necessário para resolver o problema e avaliar a resposta;

Contexto de Segunda Ordem: É aquele com o qual o estudante é confrontado com uma situação realística e dele é esperado que encontre ferramentas matemáticas para organizar, estruturar e resolver a tarefa (De Lange,

1987). Esse tipo de contexto, segundo De Lange (1999), envolve matematização ao passo que, nos contextos de primeira ordem, os problemas já são pré-matematizados; **Contexto de Terceira Ordem:** Como aquele que possibilita um “processo de matematização conceitual”, esse tipo de contexto serve para “introduzir ou desenvolver um conceito ou modelo matemático” (De Lange, 1987, p. 76, grifos do autor).

Avançando no entendimento dos fundamentos da EMR para além dos problemas contextuais e suas classificações, Treffers (1987) definiu cinco princípios para a Educação Matemática Realista, a saber:

Quadro 1. Princípios da Educação Matemática Realística

Exploração fenomenológica	A atividade matemática não é iniciada a partir do nível formal, mas a partir de uma situação que é experientialmente real para o aluno.
Uso de modelos e símbolos para a matematização progressiva	O segundo princípio da EMR é sair do nível do concreto para o nível mais formal usando modelos e símbolos.
Uso da própria construção dos alunos	Os alunos são livres para usar e encontrar suas próprias estratégias para solucionar problemas bem como para desenvolver o próximo processo de aprendizagem.
Interatividade	O processo de aprendizagem dos alunos não é somente individual, mas também um processo social.
Interconexão	O desenvolvimento de uma visão integradora da matemática, conectando vários domínios da matemática pode ser considerada uma vantagem dentro da EMR.

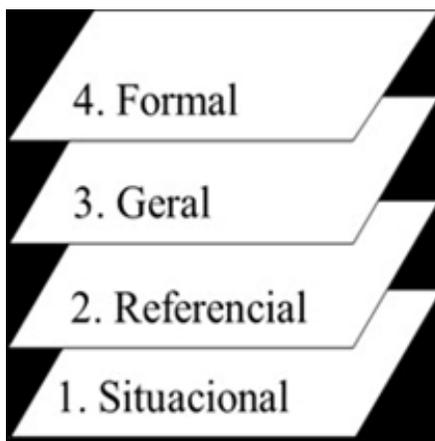
Fonte: Baseado em Treffers (1987).

Uma heurística central da EMR, abrangente a todos esses princípios, denomina-se modelos emergentes, capazes de promover nos alunos modos de raciocínio para o desenvolvimento da matemática formal (Gravemeijer, 1999).

Zandieh e Rasmussen (2010) definem modelos como formas de organizar uma atividade, seja a partir de ferramentas observáveis, como gráficos, diagramas e objetos, ou ferramentas mentais, referindo-se as maneiras pelos quais os alunos pensam e raciocinam enquanto resolvem um problema (Treffers & Goffree, 1985; Treffers 1987, 1991; Gravemeijer, 1994). Os modelos são chamados emergentes no sentido de que as várias formas de criar e usar ferramentas, gráficos, análises, expressões, emergem de modo concomitante às formas de raciocínio cada vez mais sofisticadas.

A heurística do modelo emergente envolve quatro níveis para o desenvolvimento desse raciocínio matemático, indo do nível situacional até o nível formal, elucidados na figura abaixo:

Figura 2. Níveis da modelagem emergente: do raciocínio situacional ao formal.



Fonte: GRAVEMEIJER (2004).

A intenção é que a cada nível de modelagem emergente, a atividade matemática dos alunos mude de uma solução contextual (modelo de) para uma solução mais geral (modelo para) (Gravemeijer; Bowers & Stephan, 2003).

O **nível situacional** é o nível básico dos modelos emergentes, onde os alunos trabalham em direção a metas matemáticas dentro de um problema contextual. Neste nível, os alunos ainda podem usar seus próprios simbolismos e modelos relacionados, independente dos rigores conceituais matemáticos e da configuração do problema contextual. O **nível referencial** envolve a construção de modelos baseados na configuração inicial da tarefa. Os modelos pensados inicialmente são ajustados de acordo com o problema contextual. No **nível geral** os modelos construídos não dependem da configuração da tarefa original. Finalmente, o **nível formal** envolve um raciocínio com simbolismos convencionais que reflete uma nova realidade matemática perante o problema contextual inicialmente posto.

CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa assume uma abordagem qualitativa, seguindo os pressupostos teórico metodológicos da teoria de designer instrucional da EMR, a partir da heurística dos modelos emergentes. O designer instrucional foi desenvolvido para o ensino dos tópicos de geometria analítica voltados aos alunos do 3º ano do Ensino Médio de uma escola localizada na zona rural.

O contexto da pesquisa ocorreu com a exploração do fenômeno da “gabaritagem de terra” por meio de discussões e vídeo filmagem. A propriedade rural onde ocorreu a investigação está localizada no entorno de um projeto de assentamento no município de São João do Araguaia-PA, pertencendo a uma moradora local que utiliza a extração da polpa da fruta como atividade econômica destinada à aquisição de renda extra à manutenção do núcleo familiar.

As ações ocorreram considerando as necessidades da turma, trabalhando na perspectiva de apresentar uma tarefa de suporte para atingir os objetivos de aprendizagem e, com isso, desenvolver os conceitos em estudo acerca de geometria analítica, conforme quadro a seguir:

Quadro 2. Trajetória hipotética de aprendizagem para o ensino de geometria analítica, segundo os pressupostos da EMR.

Objetivo de Aprendizagem	Conceitos	Tarefa de Suporte
Compreender elementos do plano cartesiano	Ponto, plano e eixos	Observar o processo de gabaritagem de terra na plantação de maracujá e modelar a situação matematicamente.
Representar pontos no plano cartesiano	Pares de coordenados	Observar o processo de gabaritagem de terra na plantação de maracujá e modelar a situação matematicamente.
Definir distância e alinhamento entre pontos	Distância entre dois pontos e alinhamento entre três pontos	Problema contextual de 2ª ordem

Fonte: material empírico do estudo.

As tarefas de suporte foram vinculadas aos princípios da EMR, considerando nossos objetivos de aprendizagem. Essas tarefas consistiram na apresentação da prática da gabaritação de terra na prática do plantio de maracujá, conforme enunciado anteriormente, onde, a partir dela, elaborou-se o problema contextual de 2ª ordem, segundo De Lange (1987).

ROTEIRO DE INTERVENÇÃO

A intervenção realizada em sala de aula seguiu 7 passos, abaixo definidos:

1. Apresentação de vídeo filmagem sobre o plantio de maracujá aos alunos, configurando uma prática da realidade campesina, estabelecendo maior ênfase ao fenômeno da gabaritação de terra. O vídeo foi produzido para compor o material didático a ser utilizado em sala.
2. Momento de discussões para os alunos expressarem oralmente o que compreenderam sobre o fenômeno exposto, no intuito de proporcionar construções mentais das primeiras relações matemáticas.
3. Trazer problematizações para as discussões dos alunos sobre os conhecimentos geométricos presentes na gabaritação de terra, objetivando desenvolver em nível mais abstrato os conceitos de ponto, plano, eixo, plano cartesiano e pares de coordenadas.
4. Construção de maquete em grupos representando o fenômeno da gabaritação de terra na prática do plantio de maracujá, como forma dos alunos estarem colocando em prática o conhecimento geométrico desenvolvido nos passos anteriores.
5. Fazer a problematização dos conceitos geométricos em estudo a partir da maquete representativa da gabaritação de terra para assim se aproximar de um nível mais geral da matemática escolar.
6. Demonstração no quadro das fórmulas necessárias para efetuar o cálculo de distância entre dois pontos e alinhamento entre três pontos através de problematizações contextualizadas ao fenômeno em estudo.
7. Desenvolvimento de questões sobre distância entre dois pontos e alinhamento de três pontos a partir do problema contextual.

DISCUSSÕES E RESULTADOS

O desenvolvimento dos conceitos de geometria analítica emergiu através do problema contextual sobre a gabaritação de terra na prática do plantio de maracujá, produzido pelo professor, que assume função mediadora no processo. O problema a seguir se classifica como um problema contextual de segunda ordem, nos termos discutidos por De Lange (1987), onde o estudante é confrontado com uma situação realística e dele é esperado que encontre ferramentas matemáticas para organizar, estruturar e resolver a tarefa.

Problema contextual

As mudas de maracujá antes de crescerem, necessitam serem plantadas próximas de estacas de madeira com espaçamento uniforme e que recebem no seu topo fios de arame que seguem uma única direção para assim o maracujazeiro se desenvolver facilmente. Este método de seguir uma uniformidade é denominado de “gabaritar a terra”, sendo que de uma estaca para a outra as distâncias são equivalentes.

Figura 4. Gabaritação de terra: na esquerda, o processo no qual se fincam as estacas no solo seguindo uma uniformidade de distância entre elas; na direita, as mudas prontas para a colheita.



Fonte: material empírico do estudo.

Durante o procedimento de gabaritação da terra, a distância de fixação das estacas é de 2m (metros) uma da outra. Deste modo, facilitando

o processo de desenvolvimento das mudas até a coleta dos frutos.

A partir da exploração desta característica específica do plantio de maracujá foi coletado informações para servir de base nos estudos, fomentando os primeiros modelos emergentes de organização. A seguir, analisamos as fases do designer instrucional a partir dos níveis dos modelos emergentes (situacional, referencial, geral e formal) - conforme eles foram sendo atingidos pelos estudantes- no intuito de focalizar na contribuição do processo para a transição de raciocínios intuitivos e informais para modos de raciocínios mais sofisticados e formais.

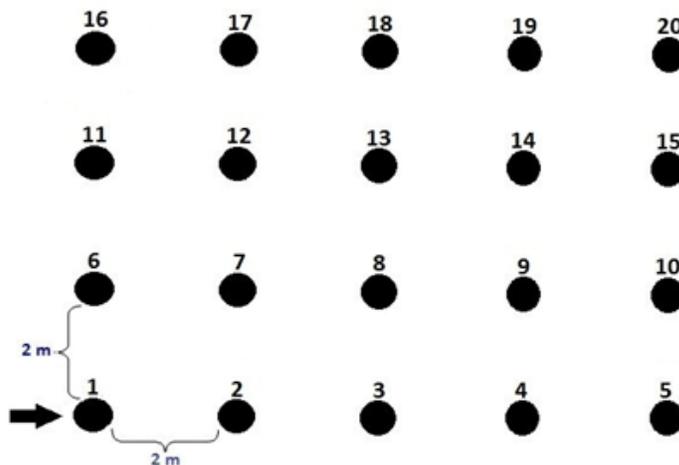
Nível situacional

Considerando os modelos emergentes, o nível situacional foi obtido a partir do engajamento dos alunos nessa observação inicial do vídeo didático, traduzindo em um problema contextual. Tratou-se da exploração fenomenológica, nos termos dos princípios da EMR, onde as situações são experiencialmente reais para os alunos, destinados a apoiar um processo de formalização conceitual a partir de raciocínios informais. Como uma atividade rica na geração de uma matematização horizontal, os alunos foram convidados a assistir e descrever o ambiente da plantação de maracujá, tentando observar entidades matemáticas gerais que mais tarde seriam discutidas. Neste designer instrucional, a matemática convencional pode ser reinventada, gerando oportunidade de uma matematização progressiva.

Nível referencial

Em um segundo momento foi solicitado aos estudantes que observassem a disposição das estacas no solo, considerando a visualização do vídeo, e construíssem uma representação sobre isso. O modelo a seguir foi definido pelos estudantes, sendo que cada estaca foi representada por uma “bolinha preta”, numerada de 1 a 20, imaginando uma visualização aérea do plantio de maracujá, conforme processo de gabaritação de terra. Nesse modelo, foi considerado um pequeno plantio com 20 pés de maracujazeiros, equidistantes 2 metros um do outro, conforme se observa abaixo:

Figura 5. Modelo esquemático representando as estacas para o plantio de maracujá.



Fonte: material empírico do estudo.

A figura a seguir, mostra o modelo desenvolvido pelos estudantes durante a intervenção em sala de aula, vejamos:

Figura 6. Modelo esquemático construído pelos estudantes representando o posicionamento das estacas após o processo de gabaritagem.



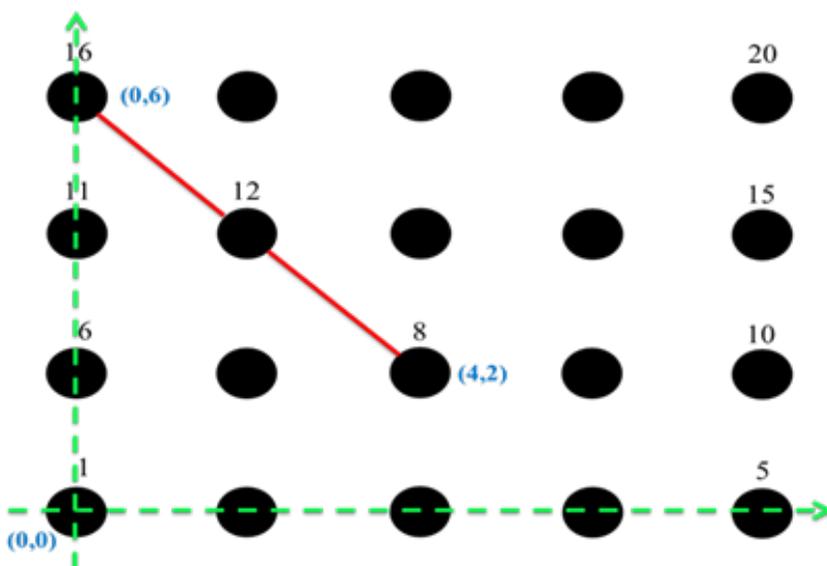
Fonte: material empírico do estudo.

A partir dessa construção, observa-se que o nível referencial foi atingido pelos estudantes, a partir da construção de um modelo esquemático, baseadas nas configurações iniciais do problema contextual: o posicionamento das estacas da plantação de maracujá.

Nível geral

Com base no modelo esquemático anterior, os alunos foram convidados a imaginar esses pontos em um plano de eixos cartesianos, ampliando a ideia do modelo situacional para um modelo mais geral. Desse modo, passou-se a compreender os pontos numa perspectiva de plano cartesiano, um modelo que já não dependia somente do problema contextual inicialmente dado, alcançando segundo os modelos emergentes, o nível geral, em uma evolução de raciocínio matemático.

Figura 7. Modelo esquemático considerando o plano de eixos cartesianos



Fonte: material empírico do estudo.

Neste modelo esquemático, cada estaca representa um ponto; e a terra, o plano. Com o auxílio de um sistema de eixos associados a um plano, fez-se corresponder a cada ponto do plano um par de coordenadas e vice-versa.

Nível formal

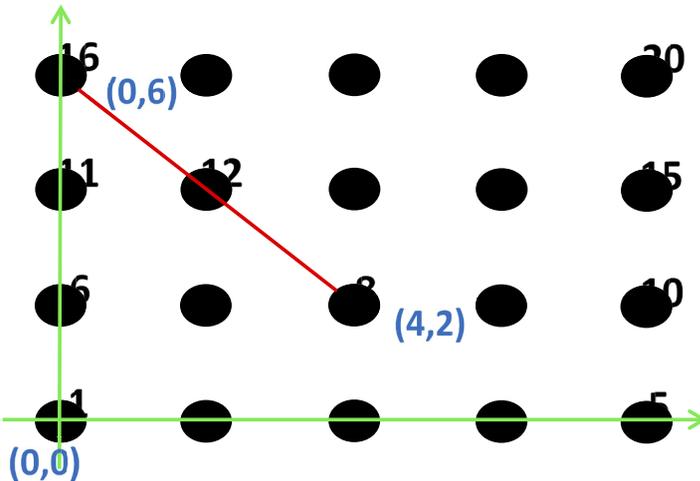
A abordagem adotada para se alcançar o nível formal, segundo os modelos emergentes, partiu de situações-problemas, baseadas no problema contextual inicialmente dado. No nível formal, os alunos raciocinaram sobre os conceitos da geometria analítica, usando notações convencionais, a partir de uma reinvenção guiada pelo professor. Para isso, foram trabalhados durante as aulas os dois tópicos de geometria analítica já discutidos anteriormente, no intuito de fornecer material de suporte ao processo investigativo.

Os nomes dos sujeitos que constam nas sessões problemas a seguir são fictícios, sendo que todas as atividades enunciadas nesse estágio foram realizadas em sala de aula e os alunos já apresentavam um conhecimento prévio sobre os tópicos de geometria analítica estudados na intervenção.

Situação problema 1- Distância entre dois pontos:

Supondo que pretendemos determinar a distância entre Ismael e Tiago funcionários que trabalham na plantação de maracujá fazendo a coleta. Ao saber que os mesmos estão posicionados nas estacas 16 e 8, respectivamente, como podemos observar na figura, qual seria essa distância?

Figura 8. Modelo esquemático de distância entre os dois pontos.



Fonte: material empírico do estudo.

Os alunos, ao traçar dois eixos imaginários correspondentes aos eixos das ordenadas e abscissas, na representação do plantio de maracujá, foram questionados sobre qual seria a distância entre Ismael e Tiago, conforme é apresentado na situação problema, estando nos pontos (0,6) e (4,2), respectivamente.

Sabendo-se que a distância entre dois pontos, é dada pela equação:

$$d_{AB} = \sqrt{(x_B - x_A)^2 + (y_B - y_A)^2},$$

Os alunos desenvolveram a resolução do problema da seguinte forma:

Figura 9. Resolução do problema desenvolvida pelos estudantes, aluno A à esquerda e aluno B à direita.

The image shows two columns of handwritten mathematical work. The left column (Aluno A) shows the calculation of the distance d_{AB} between points (0,6) and (4,2). It starts with $d_{AB} = \sqrt{(4-0)^2 + (2-6)^2}$, then simplifies to $d_{AB} = \sqrt{4^2 + (-4)^2}$, then $d_{AB} = \sqrt{16 + 16}$, and finally $d_{AB} = \sqrt{32} = 5,65$. The right column (Aluno B) shows the same calculation: $d = \sqrt{(4-0)^2 + (2-6)^2}$, then $d = \sqrt{4^2 + (-4)^2}$, then $d = \sqrt{16 + 16} = \sqrt{32}$, and finally $d_{AB} = 5,650 \text{ m}$.

Fonte: material empírico do estudo.

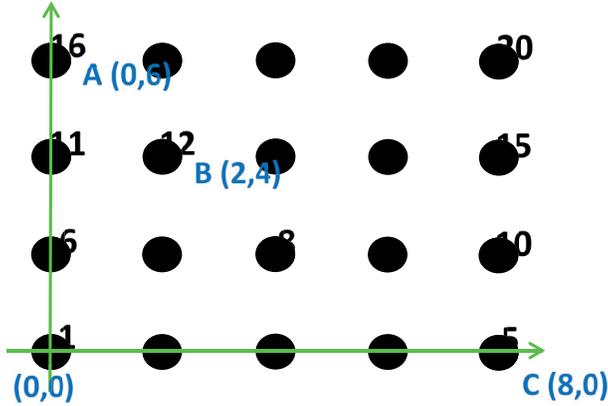
Ao efetuarem os cálculos, os estudantes obtiveram como resposta o resultado 5,65, de modo que a distância entre Ismael e Tiago é de, aproximadamente, 5 metros e 65 centímetros. A resolução desta situação problema pelos estudantes evidencia que a sequência das ações realizadas foi capaz de promover raciocínios formais e apropriação da linguagem matemática, dada a correta aplicação da fórmula de distância entre dois pontos pelos estudantes.

Situação problema - Alinhamento de três pontos

Imagine a situação: Ismael, Tiago e Mateus, estão coletando os frutos do maracujá, e cada um está em uma determinada estaca. Sabendo que Ismael está na estaca 16, Tiago na estaca 12 e Mateus na estaca 5. Considerando que os funcionários tem que trabalhar de forma alinhada para um melhor rendimento da colheita, diminuindo assim o tempo de coleta e aumentando a produtividade. Vamos ajudar Ismael, Tiago e

Mateus verificando se os mesmos estão ou não alinhados na plantação de maracujá.

Figura 10. Modelo esquemático de alinhamento de três pontos.



Fonte: material empírico do estudo.

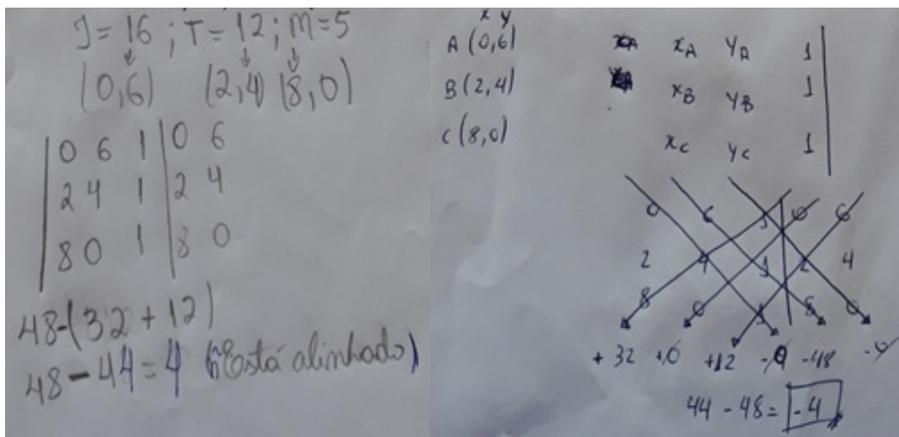
Sabemos que, a partir de três pontos $A(x_A, y_A)$, $B(x_B, y_B)$ e $C(x_C, y_C)$, eles estarão

alinhados se, e somente se, $\begin{vmatrix} x_A & y_A & 1 \\ x_B & y_B & 1 \\ x_C & y_C & 1 \end{vmatrix} = 0$. Os alunos foram capazes de identificar os

os três pontos que representavam a posição das estacas onde estavam os funcionários, conforme ilustração 10: estaca 16 (0,6), estaca 12 (2,4) e a estaca 5 (8,0). Para verificar assim se estes três pontos estavam alinhados considerando a posicionamento no plantio, os estudantes desenvolveram a Regra de Sarrus na matriz formada a partir dos pontos:

$$\begin{vmatrix} 0 & 6 & 1 & 0 & 6 \\ 2 & 4 & 1 & 2 & 4 \\ 8 & 0 & 1 & 8 & 0 \end{vmatrix}$$

Figura 11. Resolução do problema desenvolvida pelos estudantes, aluno A à esquerda e aluno B à direita.



Fonte: material empírico do estudo.

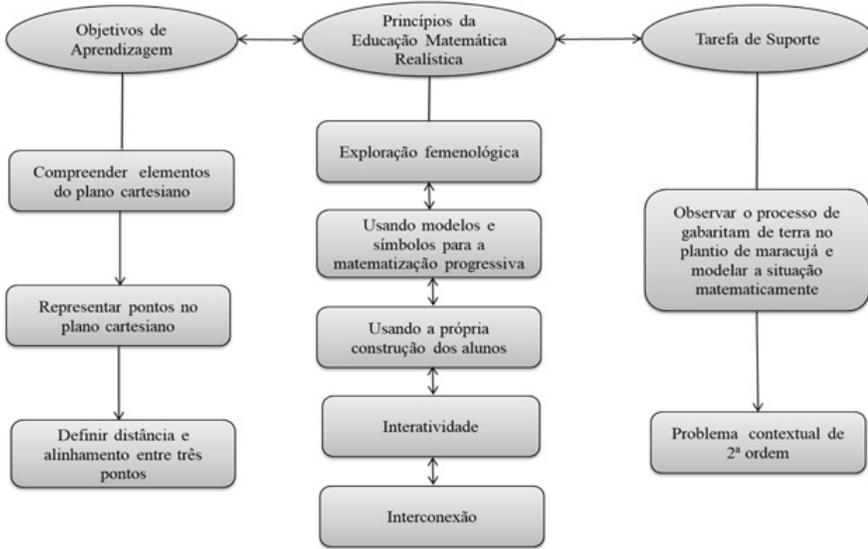
Os alunos obtiveram como resposta o valor do determinante igual a 4, não satisfazendo a condição de alinhamento, pois seu valor teria que ser igual a zero ($\det = 0$). Nesse caso, os alunos conseguiram abstrair, a partir da situação realística posta, conceitos chaves no campo da geometria cartesiana, bem como conseguiram avançar no entedimento de regras de resolução, evidenciando que as ações realizadas tem potencial para o desenvolvimento de conceitos para ensinar matemática no campo.

Desta forma, ao analisarmos as duas situações problemas expostas anteriormente, podemos considerar que os alunos conseguiram utilizar a linguagem matemática apropriada para chegar ao resultado do problema, extraindo informações e utilizando estratégias informais (matematização horizontal), para então utilizar símbolos e algoritmos matemáticos convencionais (matematização vertical).

ARTICULAÇÃO COM OS PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EMR

No decorrer da intervenção em sala os alunos foram instruídos a construir modelos, nos termos propostos por Zandieh e Rasmussen (2010), na medida em que os conceitos de plano cartesiano, distância e alinhamento entre pontos, relação entre eixo e pares de coordenadas foram sendo desenvolvidos em sala de aula. O fluxograma abaixo ilustra de modo simplificado as relações estabelecidas no designer instrucional.

Figura 3. Fluxograma demonstrativo das relações entre os princípios da EMR e os objetivos de aprendizagem e tarefas de suporte



Fonte: material empírico do estudo.

Em análise ao fluxograma, consideramos que os princípios da EMR foram atingidos durante a intervenção em sala de aula, conforme quadro articulador a seguir:

Quadro 3: Princípios da EMR e como foram atingidos durante a intervenção em sala

Princípios da EMR	Como se atingiu
Exploração fenomenológica	Na exposição do vídeo tutorial apresentando o fenômeno em estudo (a gabaritam de terra na prática do plantio de maracujá), deste modo, os alunos tiveram contato com uma situação experientialmente real.
Uso de modelos e símbolos para matematização progressiva	A partir do momento que os alunos começaram a desenvolver os conceitos geométricos em estudo provenientes da exploração do problema contextual, sendo mais notório nos momentos de discussões e problematizações sobre a temática, possibilitando uma evolução natural do conhecimento.

Uso da própria construção dos alunos	Na exploração do fenômeno em estudo durante a construção da maquete, pois os alunos puderam estar se organizando de diferentes modos. E nas discussões e problematizações onde se partiu do conhecimento dos estudantes para se alcançar níveis mais formais.
Interatividade	No processo de realização de todas as ações planejadas para acontecerem em sala de aula, com maior ênfase durante a construção da maquete representativa da gabaritação da terra, instigando os alunos a aplicarem os conhecimentos geométricos em desenvolvimento a partir de uma situação propícia para proporcionar a aproximação de modelos mais gerais da matemática.
Interconexão	Quando os alunos precisaram mobilizar outros domínios da matemática para resolver as situações problemas de cálculo de distância entre dois pontos e alinhamento entre três pontos, utilizando recursos como a fórmula para calcular a distância fazendo relação com o teorema de Pitágoras, o cálculo de determinante através de matrizes 3×3 (a Regra de Sarrus) para determinar o alinhamento dos pontos. Assim, no estudo de geometria analítica a interconexão apresenta-se como uma ferramenta presente em todos os processos ao juntar a álgebra com a geometria.

Fonte: material empírico do estudo.

Portanto, ao articularmos nossas ações com os princípios da EMR, percebemos que a contribuição foi positiva para o processo de ensino dos tópicos de geometria analítica por apresentar uma metodologia própria que está na contramão dos métodos tradicionais de ensino, fazendo um movimento de mobilização dos conhecimentos matemáticos presentes nas práticas socioculturais para o espaço escolar.

CONCLUSÃO

Duas práticas matemáticas específicas foram promovidas ao longo da abordagem empírica: i) a construção de um modelo de pontos em um plano, considerando as estacas do plantio de maracujá; ii) raciocínio sobre o plano cartesiano, incluindo a relação de eixos com pares de coordenadas. Uma interconexão entre vários domínios matemáticos foi favorecida, como uso de matrizes e determinantes, e conceitos primitivos da geometria plana, alguns naturalmente emergidos pela natureza do objeto matemático em questão: geometria analítica como o estudo da geometria plana e espacial

em uma perspectiva algébrica.

Essas práticas matemáticas surgiram através de problemas contextuais sendo possibilitadas pelo ambiente de aprendizagem projetado pela EMR. Esse ambiente permitiu que os estudantes produzissem suas ideias, em um processo examinador e interacionista a fim de evoluir de níveis de entendimentos informais para raciocínios formais. Nesses termos, uma contribuição inicial vem mostrar que a EMR pode favorecer práticas e objetivos matemáticos e desenvolver o nível do entendimento conceitual.

Especificamente na abordagem dos problemas contextuais desenvolvidos, destacam-se alguns outros aspectos: (1) modelo textual com fins formativos conceituado em situações realísticas; (2) formulação de esquemas matemáticos possibilitados através dos enunciados; (3) Promoção didática-metodológica para explicação e resolução dos problemas. Tais destaques indicam a EMR e a heurística dos modelos emergentes como um designer instrucional significativo para o processo de ensino aprendizagem de Geometria Analítica no espaço de escolas rurais, superando, em termos de matematização, abordagens tradicionais de ensino.

Considerando que os caminhos metodológicos utilizados pelo professor em sala de aula afetam o rendimento escolar de seus estudantes, os princípios fundamentais da EMR ao referendarem o processo de construção das aulas do professor pautando no ambiente escolar os níveis de aprendizagem dos modelos emergentes favorece diretamente a perspectiva de determinado conhecimento matemático, promovendo raciocínios mais sofisticados e formais.

Ensinar geometria analítica partindo de contextos das práticas socioculturais desenvolvidas nas comunidades dos estudantes, portanto, se torna uma discussão plausível, tendo em vista que na maioria das escolas rurais quando é apresentado o conteúdo de Geometria Analítica, mostra-se de modo técnico e abstrato.

O ensino de matemática nas comunidades rurais origina uma gama de produção de problemas contextuais realísticos, que possibilita à valorização dos saberes matemáticos intrínsecos as atividades cotidianas dos diferentes grupos sociais ali presentes e merecem maior apropriação teórica-metodológica por parte dos educadores. Assim, a Educação Matemática Realística pode ser uma via promissora de exploração didática.

REFERÊNCIAS

- De lange, J. (1987). *Mathematics, Insight and Meaning*. Utrecht: OW & OC
- De Lange, J. (1999). *Framework for classroom assessment in mathematics*. WCER
- Ferreira, P. E. & Buriasco, R. L. (2015). Enunciados de Tarefas de Matemática Baseados na Perspectiva da Educação Matemática Realística. *Bolema*, 29(52), 452-472.
- Ferreira, P. E., & Buriasco, R. L. (2016). Educação matemática realística: uma abordagem para os processos de ensino e de aprendizagem. *Educação Matemática Pesquisa*, São Paulo, 18 (1), 237-252.
- Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures*. Kluwer Academic Publishers.
- Gravemeijer, K. P. E. (1994). *Developing Realistic Mathematics Education*. CD-β Press/ Freudenthal Institute.
- Gravemeijer, Koeno. (1999). How Emergent Models May Foster the Constitution of Formal Mathematics. *Mathematical Thinking and Learning*. 1 (2), 155-177. DOI: 10.1207/s15327833mtl0102_4
- Gravemeijer, K. P. E.; Terwel J. (2000). Hans Freudenthal: a mathematician on didactics and curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*. 32 (6), p. 777-796.
- Rasmussen, C., Blumenfeld, H. (2007). Reinventing solutions to systems of linear differential equations: A case of emergent models involving analytic expressions. *Journal of Mathematical Behavior*, 26 (3), p. 195–210. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2007.09.004>
- Stephan, M., Bowers, J., Cobb, P., & Gravemeijer, K. P. E. (Eds.) (2003). Supporting students' development of measuring conceptions: analyzing students' learning in social context. (*Journal for research in mathematics education. Monograph*; Vol. 12). National Council of Teachers of Mathematics. <http://www.jstor.org/stable/i30037716>
- Treffers, A., & Goffree, F. (1985). Rational analysis of realistic mathematics education – the Wiskobas program', In Streefland, L (org), *Proceedings of the Ninth International Conference for the Psychology of Mathematics Education*. (pp. 97–121), OW&OC

Treffers, A. (1987). *Mathematics education library. Three dimensions: A model of goal and theory description in mathematics instruction—the Wiskobas Project*. Dordrecht, Netherlands: D Reidel Publishing Co.

Treffers, A. (1991). Didactical background of a mathematics program for primary education. In L. Streefland (Org.). (org.), *Realistic Mathematics Education in Primary School*, (pp. 21–57), CD-β Press.

Van den Heuvel-Panhuizen, M. (2005). The role of contexts in assessment problems in mathematics. *For the Learning of Mathematics*. 25 (2), 2-9.

Zandieh, M. & Rasmussen, C. (2010). Defining as a mathematical activity: A framework for characterizing progress from informal to more formal ways of reasoning. *Journal of Mathematical Behavior*, 29(2), 57-75.

Capítulo 15

COM LIVROS E SEM FUZIL, NO CORAÇÃO DO BRASIL...

CARLOS ROBERTO VIANNA

Universidade Federal do Paraná (UFPR).

E-mail: carlos_r2v@yahoo.com.br

ELENILTON VIEIRA GODOY

Universidade Federal do Paraná (UFPR).

E-mail: elenilton@ufpr.br

MARIA TEREZA CARNEIRO SOARES

Universidade Federal do Paraná (UFPR).

E-mail: mtcsoares@ufpr.br

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.255-266

Resumo: Nesse ensaio, dois educadores matemáticos e uma educadora matemática refletem sobre o campo do currículo explorando desconfiças sobre as possibilidades do conhecimento escolar para que seja possível contestar ou defender fronteiras nas arenas de luta de uma sociedade fragmentada. A partir de uma perspectiva plural olha-se para a educação matemática praticada na instituição escolar e reflete-se sobre conhecimentos que possam ser construídos sob pressupostos de uma justiça social, respeitando identidades, subjetividades e diferenças.

Palavras-chave: Educação Matemática. Currículo. Formação de Professoras. Conhecimento.

PREÂMBULO

No início do ano de 2020 a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou o estado de pandemia de Covid-19. No Brasil, a partir de março de 2020, professores e professoras de todos os segmentos de ensino se viram obrigadas a responder aos efeitos da pandemia, precisaram se reinventar e aprender a ministrar aulas remotas,

criando e reelaborando materiais instrucionais, pesquisando materiais e ferramentas que pudessem ser utilizados a distância, quase sempre sem qualquer tipo de suporte institucional para isso ou para se protegerem do avanço da pandemia. Nas universidades as atividades de docência em modo remoto se somaram à continuidade dos trabalhos de pesquisa, extensão e formação de professoras.

Embora haja políticos brasileiros que afirmem descaradamente que professoras não querem trabalhar, os relatos delas mostram que o distanciamento social mais do que duplicou a carga de trabalho efetivo de contato com alunas e suas dificuldades, não somente escolares, mas de todo tipo e relacionados às questões tecnológicas e afetivas. Nesse contexto, os programas oficiais se mostram ainda mais engessados do que usualmente, dadas as condições adversas.

Como chegamos a “Com Livros e sem Fuzil, no Coração do Brasil”? Foi assim, em meio a uma pandemia, em meio a um número crescente de mortos e de ações de um governo que ao mesmo tempo que negava as práticas científicas; o uso de máscaras; a necessidade de distanciamento social... encaminhava projetos de lei que visavam a aumentar a quantidade de armas que civis poderiam portar ... foi assim que chegamos a esse texto.

Pensamos na narrativa de um professor ou professora de matemática contando uma história de um coletivo de pessoas que se identificam com ela. Trata-se de um ensaio que explora uma possibilidade de narrativa e não deve ser confundido com algum tipo de prescrição ou modo performático de ser docente. Trata-se de uma partilha de sentidos atribuídos ao triângulo didático aluna-professora-saberes e às teorias do currículo. A narrativa se dá como um convite às leitoras para se incluírem, revisitando as suas histórias, resignificando-as e produzindo novos sentidos, se assim desejarem. Para não dizer que não falamos de teorias, lembramos Pinar (2007): “porque a minha disciplina-base é a educação, o meu trabalho como acadêmico e teórico é estruturado pedagogicamente. (...) O nosso trabalho pedagógico é, simultaneamente, autobiográfico e político.” (Pinar, 2007, p. 17-20). Concordamos que a teoria do currículo “é o estudo interdisciplinar da experiência educativa” e que o currículo... Ah, o currículo, é uma conversa complicada:

É uma conversa – esforços de entendimento por meio da comunicação – entre alunos e professores, indivíduos que efetivamente existem em determinados lugares e dias, ao mesmo tempo pública e privada. O fato de alunos e professores serem indivíduos complica consideravelmente a conversa, e frequentemente de formas

desejáveis, em razão de cada pessoa trazer para o que estiver sendo estudado seu conhecimento prévio, suas circunstâncias atuais, seu interesse e, sim, seu desinteresse. A fala e os textos dos alunos permitem que os professores avaliem em que pé estão as conversas em sala de aula, o que pode acontecer em seguida, o que precisa ser revisto ou às vezes evitado. Acrescente-se a isso o local ou região em que o currículo é vivido, o país (sua história e conjuntura), a situação do planeta, expressada específica e globalmente no clima (com mudanças climáticas catastróficas nos ameaçando a todos), e começa-se a perceber como a conversa sobre currículo escolar é, pode ser e tem que se tornar complicada. Há também o fato da escola individual, apesar de essa instituição ter com frequência recebido ênfase excessiva nos esforços para melhorar o currículo. É a experiência vivida do currículo – currere, o correr do curso –, em que o currículo é experienciado e vivido (Pinar, 2016, p. 19 e 20, grifos do autor).

COM LIVROS E SEM FUZIL, NO CORAÇÃO DO BRASIL

Agora o sabemos, não temos que nos preocupar com “objetos” brutos, é a nossa pesquisa que paulatinamente determina a fisionomia do objeto. E se o físico nuclear sabe disso, com mais razão deveria recordá-lo o estudioso de ciências humanas, que há muito o sabia, embora às vezes tenda a esquecê-lo. (Eco, 1989, p. 109).

Antes de iniciar a escrita do ensaio, gostaríamos de anunciar que as palavras flexionadas estarão sempre no gênero feminino e que esperamos que todas as pessoas se sintam incluídas.

Somos três pessoas docentes, cada uma com suas experiências e circunstâncias, uma história que é, ao mesmo tempo, individual e parte de um coletivo no campo da educação, da educação matemática e do envolvimento com a escola e a formação de professoras. Esse artigo, entretanto, daqui até o final, estará escrito em primeira pessoa do singular, não que compartilhem nossas crenças, mas porque vamos apresentá-las em suas contradições sem que isso torne possível que se distinga, assim esperamos, o que é de cada uma.

Meu tema é o currículo, o tema de sempre, o tema que parece abrir e fechar as semanas pedagógicas, o tema que parece determinar as políticas públicas e os engajamentos partidários. Para abordar o tema adoto uma metodologia evocativa, falo de paisagens e percursos, de caminhos prontos

e picadas a serem abertas. Podem pensar, talvez, que desvio do tema ao falar sobre o passado, ou sobre um futuro, mas se falo sobre a vida de professoras não é sobre o currículo que estou falando?

Se corpos de professoras fossem dissecados, não estaria justamente aí em seus corpos, vísceras e sangue... o currículo? E aquilo que teria se apagado, a luz nos olhos, a chama vital *anima* a alma... não seria 'isso' também o currículo? E não está em cada uma de nós um currículo que nos produz e faz pensar 'assim', separando o corpo e a alma?

A PAISAGEM

A paisagem ao fundo de uma imagem que me mostre caminhando na construção desse texto é a do conhecimento. Conhecimento socialmente produzido, mas que, ao ser elaborado, produz – e é produzido por – *relações de poder* sempre entrelaçadas com as hierarquias presentes em um mundo institucional que zela por uma aparente neutralidade e imparcialidade, um conhecimento que pode ser pensado tanto em relação a grupos de indivíduos quanto em relação a práticas institucionais. Evocando Popkewitz (1997), pensa-se em indivíduos que exercem algum tipo de poder sobre outras individualidades e articulam interesses à medida em que ocorram transformações na sociedade, transformações que impactam as práticas pedagógicas usadas para legitimar valores ou conteúdos específicos, como a educação sexual ou a tecnologia. No que diz respeito às práticas institucionais, o poder produz efeitos nos discursos da vida cotidiana, produz desejos, produz modos de sentir que induzem as pessoas na determinação de limites para elas mesmas. Esse poder limita a todos, define regras, padrões de normalidade e molda até formas de raciocínio, criando a ilusão de que fazemos escolhas, pensamos e agimos sem interferências na produção do nosso cotidiano. Já foi dito que toda língua *obriga seus falantes a dizer coisas*, que no interior de toda língua está determinado *a priori*, por exemplo, o que é masculino, feminino ou neutro.

É sempre tendo ao fundo uma paisagem assim “escolhida”, sob um céu azul anil, que a escola provoca, em cada momento e lugar, questões sobre a educação e a socialização. Poderia ser sob um céu estrelado, com o Cruzeiro do Sul brilhando... A História e as produções historicamente legitimadas revelam o prestígio das práticas institucionais, delas sobejamente abstraída a capacidade de vínculo aos discursos da vida

cotidiana. A condição desigual de usufruir de uma mesma paisagem está posta e impõe que física, psíquica ou cognitivamente sejam revelados traços que aproximam – ou distanciam – as pessoas.

Uma leitora dessa parte do texto sugeriu que deveríamos delinear o que entendemos como *a paisagem*. A geografia pode nos auxiliar na compreensão de um termo que usamos com certa frequência, mas ao qual pouquíssimas vezes prestamos atenção sobre o que representa para além da nossa cotidianidade. Situei-me no cotidiano de alguma das grandes cidades brasileiras e tento me expressar a partir desse lugar.

Pensando nessa cotidianidade, observo pela janela a paisagem corriqueira dos fins de tarde e começos de noite. Olho para fora em um período no qual não se desconfiava que surgiria uma grande pandemia capaz de tudo fazer parar... Eu observava a efervescência do trânsito, da procura por caminhos menos congestionados para se alcançar algum destino. Com o passar do tempo, a paisagem começava a mudar, a quantidade de carros diminuía e as ruas começavam a ficar mais silenciosas, vazias, mas por pouco tempo, pois, ao amanhecer, elas se tornariam, novamente, disputadas.

O exercício de pensar essa relação entre paisagem-conhecimento-trânsito evocou algumas analogias: ruas tranquilas e que se tornam movimentadas; veículos lutando, metaforicamente, por espaços para se movimentarem; representam situações que poderiam se associar à paisagem deste texto, o conhecimento, o conhecimento socializado, ou que se pretende socializar, pelas disciplinas escolares.

Esse conhecimento das (ou nas) disciplinas escolares é questionado, há tempos, pela clássica, e muitas vezes incômoda, pergunta: “Para que serve isso que estou aprendendo?”, (“Onde usarei isso?”), (“Qual a aplicação prática desse conhecimento?”). E professoras tentam responder. Dentre as respostas surgem: “é importante aprender isso, pois amanhã você precisará disso para compreender aquilo”; “cai nas provas dos vestibulares”; “é importante para o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas”; “...”. Essas seriam as respostas corretas? Quais outras respostas seriam possíveis? Ouso escrever que o mais importante para essas perguntas não seriam as respostas, mas sim o quanto elas me levam a refletir, revisitar, ressignificar o que faço em minha sala de aula, com as minhas turmas.

E aqui retomo minha imagem da paisagem e do trânsito com o conhecimento. Estou tranquilamente trabalhando os conhecimentos socializados pelas disciplinas escolares em minhas aulas e a pergunta

clássica surge... é como se um vídeo fosse pausado e uma plateia ficasse parada, prestando atenção, aguardando o que uma professora responderá. Será uma resposta daquelas que “não diz muito”, do tipo “é importante aprender isso, pois amanhã você precisará disso para compreender aquilo”? Será mais uma resposta atravessada do tipo “para você eu não sei, mas eu uso esse conhecimento para pagar as despesas do mês, passear, poupar, ...”? (ruas tranquilas e que se tornam movimentadas).

A resposta que damos, se não ‘nos’ incomodar (potencializar a reflexão, revisitação e ressignificação da nossa prática cotidiana em sala de aula), pouco ou quase nada fará diferença, seremos como veículos lutando por espaço para se movimentarem... e faremos isso todos os dias, sem lembranças e sem projetos, imersos na cotidianidade que a todos e todas cega.

OS PERCURSOS

Diz-se que o conhecimento é um bem precioso para todas as pessoas na sociedade contemporânea e, supostamente, cabe à educação escolar reproduzi-lo e produzi-lo. Quando se diz *conhecimento* deve-se estar referindo a um conhecimento que, com base em posicionamentos claros e conscientes, tenha se tornado importante para ser desenvolvido por professoras e alunas que foram treinadas a acreditar que esse conhecimento foi produzido em consonância com as disciplinas escolares e os saberes cotidianos. Na verdade, embora o currículo sempre seja o alvo das mudanças partidárias e políticas, o conhecimento associado a ele, poucas vezes, é questionado em relação à sua produção, organização e socialização.

Um exemplo é necessário e será trazido através de uma citação para a qual não se indicará, nesse momento, as referências. Eis a citação:

[...] a tendência ideológica hegemônica na reestruturação da escola e do currículo vai na direção de reforçar os valores, os conteúdos e as formas de produção e reprodução de identidades sociais que reafirmem as características mais regressivas da presente ordem social – justamente aquelas combatidas pelos novos movimentos sociais e pela insurreição de grupos subjugados. A “nova” direita – em muitos casos uma aliança ou combinação de neoliberalismo (econômico) com neoconservadorismo (moral) – triunfante em tantos países coloca a educação e o currículo no centro de suas tentativas de reestruturação da sociedade ao longo de critérios baseados no funcionamento do mercado. A política social e

educacional da “nova” direita pode, inclusive, ser lida precisamente como uma espécie de reação às conquistas e aos direitos obtidos pelos movimentos sociais e pelos grupos subjugados. (Autor, ano, p.126-7)¹.

Esse é o conhecimento que a futura professora deverá ter em mente quando “fechar a porta da sua sala de aula”; em seus momentos de reflexão sobre sua prática profissional; em seus momentos de planejamento individual ou coletivo; e até mesmo em seus sonhos, dormindo ou acordada. Essa professora é formada e perceberá sua profissão de várias maneiras, dentre elas a de poder entender que a docência é um ofício como o das artesãs, uma arte como a das escultoras ou uma profissão como a das engenheiras ... e cada forma de perceber delinea um tipo de prática, cria um cenário diferenciado por onde caminha essa professora.

Entretanto, o que faz uma professora? Se julgarmos pela etimologia da palavra ela deve ‘professar’. E esse verbo, que significa a ação de “reconhecer publicamente”, vai gerar as palavras professora, profissão e profissional, alterando o significado de professora para “aquela que sabe muito” ou que é perita em alguma coisa. Daí parece justo indagar: o que deve professar uma professora? Ela deve *saber muito* sobre o quê?

No contexto desse ensaio interessa-me falar sobre a formação inicial de professoras de matemática da educação básica e de professoras dos anos iniciais que também terão que lidar com algum ensino de matemática. Em termos de formação inicial vai-se discutir sobre a necessidade de compreender que a educação tem uma função social.

1. Qual seria essa função?
2. Deve-se supor que a educação almeja uma justiça social? (Qual justiça?).
3. A educação deve ser igualitária? (O que ela vai igualar?).
4. A educação deve amplificar as vozes das pessoas menos afortunadas? (Quem são estas menos afortunadas?).
5. A educação deve contribuir para um equilíbrio e harmonia no interior da sociedade? (Por que deveria fazer isso?).
6. Se a professora deve professar coisas em que acredita, quais serão as coisas que serão creditadas a ela durante a sua formação?
7. Quais são os fins da educação, de toda a educação, antes mesmo

1 O texto omite referências que possam situá-lo em uma perspectiva teórica e temporalidade, o que se explicitará no penúltimo parágrafo.

- de adentrar-se naquilo em que a pessoa profissional será perita?
8. Quais são as ambições dessa formação e quais são as ambições das pessoas que vão receber essa formação?

Há algum grau de sintonia entre “intenção e gesto”?
Meu coração tem um sereno jeito
E as minhas mãos o golpe duro e presto
De tal maneira que, depois de feito
Desencontrado, eu mesmo me contesto
Se trago as mãos distantes do meu peito
É que há distância entre intenção e gesto
(Fado Tropical, Chico Buarque, 1973)².

As dificuldades enfrentadas no cotidiano da vida escolar, no percurso da formação de uma professora, costumam ofuscá-la em relação a uma visão sobre o seu papel na perpetuação de uma ideologia e dificultam suas possibilidades de entendimento sobre o espaço escolar como uma arena de lutas, um território sempre sob disputas.

Enquanto sobrevive a cada aula, a cada dia, semana, mês, ... a professora acaba se distanciando de suas alunas e até de si mesma, perdendo a perspectiva do seu espaço de atuação.

A imagem que tenho em mente é a de uma professora em sala de aula que, repentinamente para tudo, silencia e fica só, sem qualquer interferência, e começa a pensar: “Quem sou eu essa professora de matemática?”.

Sem resposta, prossegue com indagações: “Que propósitos atendem as minhas aulas?”; “Que influências exerço junto às minhas alunas?”; “Que percebo sobre o que sabem as minhas alunas?”; “Até que ponto trato minhas alunas como abstrações?”; ...

É imensa a responsabilidade de “professar algo”.

Muito maior a responsabilidade de construir junto às professoras, no seu percurso de formação, uma noção de escola em meio a uma sociedade e de relações de poder que definem mutuamente estas instâncias; mais difícil é construir uma noção de conhecimento institucionalizado em disciplinas escolares cujos conteúdos são objetos de luta permanente e servem a ideias que, com frequência, eliminam vozes que ainda conseguem se manifestar somente fora do ambiente escolar.

2 Buarque, C. (1973). Fado Tropical. In: Buarque, C. Chico Canta. Rio de Janeiro. Phonogram/Philips (Universal Music). Música Popular Brasileira – MPB. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=NfjaFMah7sE>. Acesso em: 31 maio 2022.

As Práticas

A forma como me preocupo com as alunas pode ser um parâmetro de análise das minhas ações. *Como* você se preocupa? Com o que você se preocupa?

Ao falar sobre algumas das coisas que me chamam a atenção não estou dando uma receita, ao contrário, estou me expondo, estou professando publicamente.

A uma professora deveria ser possível potencializar diferentes dimensões da reflexão curricular ao tratar de um determinado assunto em sala de aula.

Cada novo assunto poderia ser iniciado a partir das memórias de alunos e alunas, de professores e professoras acerca do objeto matemático a ser abordado.

As possibilidades poderiam contemplar, por exemplo, o uso da modelagem matemática, como metodologia, auxiliada pelos artefatos tecnológicos e pautada pelas ideias da educação matemática crítica; e o uso da dimensão histórica, numa perspectiva que contemple e entenda o conhecimento matemático, como uma prática social e temporal situada, no sentido de trazer os elementos, os aspectos (religiosos, políticos, econômicos, sociais, culturais,...) que interferiram (influenciaram) na constituição deste saber matemático.

Exemplificando o segundo item, a riqueza da dimensão histórica acerca da construção do conjunto dos números complexos, as diferentes mentes pensando sobre o assunto, o momento político, econômico e religioso que o circundava traz, para a sala de aula, uma visão do conhecimento matemático pouco explorada pela maioria de nós, pessoas formadas a partir de uma matemática descontextualizada e despersonalizada. Se trouxéssemos alguns dos elementos que influenciaram o contexto histórico, o conhecimento matemático poderia ganhar vivacidade, perderia – talvez – o seu caráter de conhecimento pretensamente neutro, deixando entrever suas raízes que, quando expostas, revelam: o enraizamento em práticas socioculturais.

AS AVALIAÇÕES

Um discurso educacional que na prática não se sustenta, causa mais danos do que um ensino pautado pela eficiência, nos moldes de Bobbitt

e Tyler, da primeira metade do século XX. Por mais que um currículo escolar seja um plano de formação educacional (com objetivo, conteúdo, metodologia e avaliação), ele também é teórica e ideologicamente construído. A crítica feita aqui se refere ao modo como a educação escolar é entendida num modelo educacional (neo)tradicional o qual pretende torná-la um local de treinamento para atender às demandas cognitivas suficientes exigidas pelo mercado de trabalho, como no começo do século passado.

Posto isso, e voltando aos instrumentos de avaliação que preconizariam o cenário delineado até aqui, a construção de *relatos de viagem* pelos e pelas professoras (em formação inicial e continuada), *relatos de viagens e travessias* constituídos por narrativas, textos reflexivos e críticos conduzidos por um processo construído continuamente, dialético, orgânico e pautado, sempre que possível, na autoavaliação, poderia despertar em formadoras e formandas um sentimento de pertencimento aos seus processos de ensino e de aprendizagem, numa perspectiva, em que, evocando Lefebvre (1961), formadora e formanda se tornassem, do local de onde se encontram, curadoras de seu processo (seja ele de ensino, seja ele de aprendizagem); curadora essa que ao organizar uma exposição, mostra literária, artística, cinematográfica, teatral etc., buscaria despertar, nas pessoas que frequentarão a exposição (mostra), a presença e ausência de uma obra.

O caminho desenhado neste ensaio, concebido em meio às incertezas que conduzem os tempos presente e futuro, reverberam os saberes e conhecimentos construídos a partir de um batalhão de pessoas interlocutoras que me apoiam, teoricamente, sobre a formação (inicial ou continuada) de professora, seja ela de matemática ou generalista, que ensinará matemática.

PARA ALÉM DA CHEGADA

Não há, neste caso, universais, mas sim uma possibilidade de tentativa de olhar de fora o processo de formação (inicial e continuada) de professoras, bem como o cotidiano da vida escolar da professora e da futura professora, no sentido de ressignificar os processos de ensino e de aprendizagem por aquelas pessoas que o vivenciam. Desvelar este que nos dá, se não a dimensão exata, então ao menos nos possibilita desconfiar do potencial de empoderamento que o conhecimento escolar hibridizado

nos acomete para que possamos nos tornar lutadoras nos territórios contestados e nas arenas que circundam o processo de uma sociedade que, a partir da educação praticada na instituição escolar e socializada por este conhecimento hibridizado possa ser construída e alicerçada a partir da justiça social, respeitando as identidades, subjetividades e diferenças inerentes a todas às pessoas humanas.

O texto citado sem identificação, parágrafos mais acima, é de Tomaz Tadeu da Silva, de 1995, e foi ali colocado sem referência para que a pessoa leitora pudesse perceber que ele se adequa perfeitamente ao tempo da produção desse artigo, agora em 2024. Essa citação leva a uma reflexão final, terminal e paradoxal: o currículo é atemporal? As nossas mazelas são atemporais? Podemos falar da escola hoje como se nada a houvesse abalado nesses dias terríveis que a humanidade enfrenta e que, no Brasil, ganharam a dimensão da barbárie?

Voltemos a um dos pontos de partida desse ensaio. Não nos baseamos em alguma teoria específica de currículo, buscamos propor algo novo aqui, algo com um fundamento mais evocativo do que normativo, algo com um fundamento mais de cunho histórico e experiencial do que prescritivo. Imaginemos que o corpo de uma professora será submetido a uma autópsia. Sua morte ocorreu depois de muitos anos de magistério e o objetivo da autópsia será o de prescrutar como se encontra nele incorporado o currículo. Ao longo de sua vida a professora terá vivido uma espécie de biografia padrão, trabalhando em vários turnos, em várias escolas, passando por imposições curriculares institucionais, sociais... A questão então é como teriam todas estas coisas, e as ações delas decorrentes, passado a fazer parte dessa professora, para além do seu ímpeto, da sua vivência, das suas manifestações discursivas? Como estas coisas poderiam ser encontradas em seu corpo? Seria possível uma fisiologia do currículo? Uma anatomia curricular? É importante captar o que os professores e as professoras podem dizer enquanto vivos e vivas! Mas terá também alguma importância refletir sobre as revelações da dissecação dos seus corpos... Intenções e gestos, corpos e almas.

EVOCÇÕES

Eco, U. (1989). *Sobre os Espelhos e outros ensaios*. Nova Fronteira.

Lefebvre, H. (1961). *Critique de la vie quotidienne II: fondements d'une sociologie de la quotidienneté*. L'Arche Éditeur Paris.

- Garcia, R. L., & Moreira, A. F. B. (org.). (2008). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. 3. ed. Cortez Editora.
- Pinar, W. F. (2016). *Estudos curriculares: ensaios selecionados*. Seleção, organização e revisão técnica Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Cortez.
- Pinar, W. F. (2007). *O que é a Teoria do Currículo?* Adaptação para língua portuguesa Ana Paula Barros e Sandra Pinto. Porto Editora.
- Popkewitz, T. S., Franklin, B. M., & Pereyra, M. Á. (2003). (compiladores). *Historia cultural y educación. Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*. Ediciones Pomares, S.A.
- Popkewitz, T. S. (1997). *Reforma educacional: uma política sociológica – poder e conhecimento em Educação*. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Artes Médicas.
- Silva, T. T. da. (1995). Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. *Educação, Sociedade e Culturas*, (3), 125-142.

POLÍTICA DE DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO EN EL PERÚ: UN RETO PARA LA FORMACIÓN PROFESIONAL

PATRICIA GONZÁLEZ SIMÓN

Pontificia Universidad Católica del Perú

gonzalez.pe@pucp.edu.pe

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.267-281

Resumen: La evidencia científica es contundente respecto a la importancia del Desarrollo Infantil Temprano. El Perú cuenta con una política pública con presupuesto para abordar esta temática; sin embargo, los indicadores de la situación de la infancia muestran que todavía no se encuentran rutas claras sobre cómo intervenir para asegurar un buen desarrollo en las diversas infancias. La formación inicial docente necesita formar profesionales de la Educación con una mirada interdisciplinar, de manera que aborden el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de manera integrada, considerando la diversidad y los diferentes escenarios en donde viven y aprenden los niños.

Palabras claves: Desarrollo del niño. Infancia. Formación profesional. Política educacional. Neurología.

INTRODUCCIÓN

Los estudios en neurociencias, neurodesarrollo, psicología y neuroeducación demuestran la importancia de invertir en la primera infancia porque es una ventana de oportunidad en el desarrollo humano (Förster y López, 2022; MIDIS, 2016; BID, 2016; Heckman 2009; Shonkoff y Phillips, 2000). El Perú logró construir de manera consensuada una política pública de Desarrollo Infantil Temprano (DIT); sin embargo, los indicadores de evaluación de la situación de la infancia muestran que es necesario encontrar rutas variadas y pertinentes para atender a las diversas infancias. En este contexto, la formación inicial

docente tiene un papel crucial al preparar a los futuros profesionales de la Educación con una perspectiva interdisciplinaria. Esto les permitirá abordar el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de manera integrada, considerando la diversidad de infancias y los distintos entornos en los que viven y aprenden los niños y niñas.

Este capítulo de libro presenta los acápites de neurodesarrollo infantil y las conferencias mundiales; las políticas públicas de DIT en el Perú y Latinoamérica; la situación de la infancia en el Perú en el último quinquenio y; finalmente, la formación profesional como una estrategia que debe responder a esta política.

También se reflexiona respecto a que las maestras y los maestros de Educación Inicial son una pieza clave para atender a cada niña y niño desde su diversidad, y que la formación inicial docente debe preparar a los profesionales para que respondan con pertinencia al DIT.

FUNDAMENTACIÓN

El neurodesarrollo infantil y las conferencias mundiales

Desde fines del siglo pasado, las investigaciones en neurociencias y neurodesarrollo vienen presentando argumentos suficientemente sólidos para que los países prioricen su inversión en la primera infancia. El Centro de Desarrollo Infantil de Harvard (2024) plantea que los avances en las neurociencias permiten tomar decisiones informadas para optar por una inversión sostenida en la infancia como base del desarrollo humano. Argumenta que las experiencias que vive el bebé afectan la calidad de la arquitectura de su cerebro al formar conexiones neuronales fuertes o frágiles. Estas conexiones neuronales son esenciales en el aprendizaje, la salud y el bienestar de la persona. Además, afirma que durante los primeros 2 años de vida de un bebé se forman más de un millón de conexiones neuronales por segundo, las cuales van siendo seleccionadas para hacer más eficiente el cerebro. Es decir, la atención adecuada en la primera infancia es una ventana de oportunidad para el desarrollo humano sostenible.

La teoría del apego propuesta por Bowlby (1979) señala que el valor del vínculo afectivo entre el bebé y sus cuidadores principales es crucial. En la medida en que el bebé establece una relación confiable y afectiva durante sus primeros años, desarrolla una base sólida para explorar, conocer, percibir y conectarse con el mundo. Para ello, es fundamental que el adulto

mantenga una actitud atenta a las necesidades e intereses del bebé, y que responda de manera adecuada y oportuna, ya que estas interacciones son cruciales para moldear el cerebro. Una revisión sistemática realizada por Montealegre-Ramón (2024) indica que fomentar una conducta sensible en la madre favorece el apego seguro y el desarrollo infantil.

La velocidad con la que el cerebro crece y se forman las conexiones neuronales durante los primeros años de vida nos hace ver la importancia de que los bebés, niños y niñas reciban experiencias positivas que fortalezcan estos circuitos neuronales. Estas experiencias provienen del entorno que los rodea y de las relaciones que establecen. Unseld (2018), citando a Feldenkrais, señala que el sistema nervioso central es tanto moldeable como vulnerable, y que “es la oportunidad para el despliegue de todo el potencial de aprendizaje” (p. 58). En este contexto, las experiencias de comunicación cercana, la atención consciente del adulto hacia el bebé y las oportunidades de exploración, tanto desde su cuerpo como con el entorno, son esenciales para su óptimo desarrollo.

El Centro de Desarrollo Infantil de Harvard (2024) también señala que el estrés, en dosis adecuadas, puede ser saludable y fortalecer a la persona; no obstante, el estrés tóxico —caracterizado por ser frecuente, intenso y dañino—, afecta el desarrollo cerebral impidiendo la formación adecuada de sinapsis, lo cual puede traer consecuencias negativas en el aprendizaje y bienestar a lo largo de la vida. Este tipo de estrés es común en ambientes de violencia.

Estos argumentos científicos sustentan la necesidad de implementar políticas públicas dirigidas a la primera infancia. Desde 1990, las conferencias y declaraciones mundiales abordan este tema de manera prioritaria. En el artículo 5 de la *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, aprobada en Jomtien en 1990, se afirma que el proceso de aprendizaje se inicia desde el nacimiento. De igual manera, en la meta 4.2 de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible* (2015) se propone la necesidad de la atención educativa de calidad de la primera infancia. En los últimos años, en la *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: Declaración de Tashkent y Compromisos de Acción para Transformar la Atención y Educación de la Primera Infancia* (2022) se reconoce el imperativo de brindar una atención integral que incluya el cuidado, la salud, nutrición, protección y el aprendizaje. Estas declaraciones destacan la importancia de garantizar que las niñas y los niños accedan a servicios de atención y educación infantil de calidad desde una perspectiva que promueva su bienestar de forma integral y coordinada. Además, subrayan

la necesidad de contar con profesionales altamente cualificados y en continuo desarrollo profesional.

Políticas Públicas de Desarrollo Infantil Temprano en el Perú y Latinoamérica

Las declaraciones mundiales mencionadas líneas arriba y los avances en neurodesarrollo guiaron las decisiones de los países de América Latina para diseñar e implementar políticas públicas dirigidas al DIT a través de servicios de salud, nutrición, aprendizaje, cuidado y protección de las niñas y los niños. Particularmente, la creación de los servicios de aprendizaje y cuidado infantil también se relaciona con el objetivo de permitir la inserción laboral de la mujer (Araujo y otros, 2013).

Chile cuenta desde el año 2009 con la Política Pública *Chile Crece Contigo* la que es administrada por el Ministerio de Desarrollo Social y Familia. Desde el 2022, esta política pública busca acompañar el proceso de desarrollo de las niñas y los niños hasta que cumplan los 18 años (Diálogo Interamericano, 2024). Colombia cuenta desde el 2016 con la Política de Estado para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia *De Cero a Siempre*, que atiende a niñas y niños hasta los 6 años (Diálogo Interamericano, 2019). En 2020, México consolidó la *Estrategia Nacional de Atención a la Primera Infancia para la atención de las niñas y los niños de cero a cinco años* (Gobierno de México, 2020). El Salvador logró desde el año 2020 diseñar la Política Nacional de apoyo al Desarrollo Infantil Temprano *Crece Juntos*, la que propicia un adecuado desarrollo desde la gestación hasta los 8 años (Gobierno de El Salvador, 2024). Desde 2024, Guatemala viene implementando la *Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Guatemala*, la cual brinda atención desde la concepción hasta los 6 años (Gobierno de Guatemala, 2024). En América Latina existen otras políticas públicas dirigidas a la infancia que se implementan desde los diferentes sectores del Estado.

En Perú, en el año 2016 se aprobaron los *Lineamientos para la Gestión Articulada Intersectorial e Intergubernamental orientada a Promover el Desarrollo Infantil Temprano: Primero la Infancia*, los que fueron contruidos por especialistas de diez sectores del Estado sobre la base de evidencia. En ellos, se proponen 7 resultados que se deben alcanzar en todas las niñas y los niños hasta los 5 años de edad: Nacimiento Saludable, Apego Seguro, Adecuado Estado de Nutrición, Camina Solo, Comunicación

Verbal Efectiva, Regulación de Emociones y Comportamientos, y Función Simbólica.

Para implementar los lineamientos *Primero La Infancia*, en 2019 el Perú aprobó el *Programa Presupuestal orientado a Resultados de Desarrollo Infantil Temprano*. Según el anexo de la Resolución Suprema 023-2019-EF, este programa es la apuesta del Estado por la infancia peruana. En él, se definen y presupuestan las intervenciones que los diferentes ministerios, gobiernos regionales y gobiernos locales deben ejecutar de manera articulada para alcanzar el desarrollo integral de los niños y las niñas de 0 a 5 años.

En este documento, se definen treinta productos presupuestales que orientan las intervenciones que el Estado debe implementar para mejorar el desarrollo infantil temprano en el país. Estas intervenciones responden a los 7 resultados priorizados en los lineamientos *Primero La infancia* y abarcan acciones vinculadas a la salud y nutrición de la adolescente, gestante, niña y niño; las condiciones de agua, la disposición sanitaria y la vivienda saludable; el cuidado y aprendizaje infantil; el sistema de protección y el acompañamiento familiar.

Situación de la infancia en el Perú durante último quinquenio

Las infancias son diversas desde su origen, su condición y su contexto. Amaya (2010) plantea el término infancias a partir de construir una mirada reflexiva desde las posibilidades y escenarios en que se desenvuelve cada niña y niño. Considera analizar las prácticas familiares, culturales y sociales, y comprender las desigualdades para trabajar desde esa dimensión. En la misma línea, Anderson (2016) señala que “los bebés y niños pequeños viven infancias de distinta naturaleza, del mismo modo que los adultos habitan mundos diversos de prácticas y creencias. Más aún, en el mundo contemporáneo, marcado por la desigualdad en múltiples dimensiones, se viven infancias desiguales” (p. 15).

Mirar a las diversas infancias, desde sus historias y circunstancias, es indispensable cuando se interviene directamente en programas con las niñas, niños y sus familias en un ámbito específico. Ahora bien, para la toma de decisiones en políticas públicas se requiere contar con información global de la situación de la infancia que permita identificar qué problema público requiere de la intervención del Estado. Subirats (2008) señala que un problema público necesita que el tema sea objeto de debate público,

es decir, que sea reconocido como una necesidad colectiva que debe ser abordada políticamente. Esto facilita que el Estado asigne presupuesto y gestione servicios para atender la necesidad sentida por la población.

Realizar un diagnóstico de las condiciones de vida de la infancia es un reto grande en América Latina. Tuñón (2015) señala que no siempre se garantizan los mecanismos de evaluación y que existen equivocaciones significativas en la provisión de estadísticas oficiales.

En 2018, en el marco de los lineamientos *Primero La Infancia*, el Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú (INEI) incluyó, en la Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES) que realiza anualmente, indicadores para medir los principales resultados de DIT. Este instrumento recoge información vinculada a los 7 resultados y a algunos factores asociados propuestos en los lineamientos *Primero La Infancia*. A continuación, se presentan algunos de los indicadores del periodo 2018-2023.

Un primer indicador está referido al resultado Nacimiento Saludable. La ENDES recoge información respecto al bajo peso al nacer (menor a 2,5 kg) y muestra que en los últimos 5 años solo hubo una pequeña mejora de 0,8 puntos en el ámbito rural, mientras que en el ámbito urbano se ha mantenido el porcentaje de niñas y niños con bajo peso al nacer.

En el modelo explicativo del *Programa Presupuestal Orientado a Resultados del Desarrollo Infantil Temprano* (MEF, 2019), se muestran los factores asociados a este indicador: el estado nutricional, el estado de salud, los estilos de vida y el estado emocional de la gestante, que considera la prevención de la violencia. Todos estos factores, además de una intervención directa desde un establecimiento de salud, requieren de orientaciones y acompañamiento a la gestante y de un trabajo pertinente con las diversas familias y comunidades.

Otro indicador que presenta la ENDES 2023 se refiere al resultado Apego Seguro, y se trata de la adecuada interacción madre-hijo entre los 9 y 12 meses como precursora de este resultado. Al comparar el año 2018 con el 2023, este indicador muestra que hubo una pequeña subida en las interacciones adecuadas en el ámbito urbano de 1,9 % y que, por el contrario, en el ámbito rural se presentó una baja de 3,5 %.

Cuadro 1. Indicador de Apego Seguro

PERÚ: NIÑAS Y NIÑOS ENTRE 9 Y 12 MESES DE EDAD QUE TIENEN UNA ADECUADA INTERACCIÓN MADRE-HIJA/O COMO PRECURSORA DEL APEGO SEGURO, SEGÚN ÁREA DE RESIDENCIA, 2018 - 2023
(Porcentaje)



Fuente: ENDES, 2023

Por otro lado, la *Evaluación continua del impacto de la covid-19 (ECIC-19) - Séptima Ronda* aplicada a familias con niñas y niños de 0 a 5 años señala que 73,7 % de familias presenta alguna dificultad para afrontar la tarea parental. Es decir, el 19,9 % de los adultos responsables de su cuidado siente que esta tarea es difícil, el 45,5 % siente que no sabe cómo criarlo y el 29,6 % siente que es difícil manejar las pataletas (Nóblega et al., 2021).

Existe una vasta evidencia científica sobre la relación que existe entre la sensibilidad de la madre y el apego seguro. Mountain et al. (2016) realizaron una revisión sistemática y un metaanálisis respecto a las intervenciones de sensibilidad materna y apego seguro en la primera infancia, y mostraron que las intervenciones tempranas mejoran la seguridad del apego y la sensibilidad materna. De igual manera, Nóblega et al. (2016) presentaron los resultados de una investigación realizada en el Perú en la que demostraron que existe una relación directa entre el apego seguro y la sensibilidad materna, y que la separación física afecta negativamente la relación madre-hijo en el primer año de vida. En este marco, una intervención efectiva del Estado para elevar favorablemente los porcentajes de este indicador requiere principalmente del acompañamiento a las diversas familias pertinente a sus contextos.

Un siguiente indicador que recoge la ENDES 2023 está relacionado con el resultado Adecuado Estado Nutricional. En el Perú se espera que las niñas y los niños hasta los 36 meses no presenten desnutrición ni anemia. El indicador está referido específicamente a la anemia y muestra el porcentaje de niñas y niños de 6 a 35 meses que la sufren. Las variaciones en los

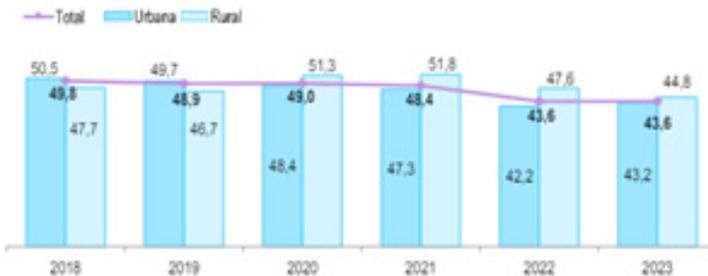
porcentajes de los últimos 5 años no representan cambios significativos: solamente bajó 0,4 % en el ámbito urbano y 0,6 % en el ámbito rural, a pesar de los esfuerzos que viene realizando el Estado por alcanzar este resultado.

Al igual que para el resultado Nacimiento Saludable, el modelo explicativo del *Programa Presupuestal orientado a Resultados del Desarrollo Infantil Temprano* (MEF, 2019) también muestra factores asociados para el resultado Adecuado Estado Nutricional: estado de salud del recién nacido, la gestante, la niña y el niño; prácticas saludables de lactancia materna exclusiva; adecuada alimentación complementaria e higiene y lavado de manos; y las condiciones de la vivienda y de la comunidad vinculadas principalmente al agua segura. Estos factores igualmente requieren que el Estado implemente servicios que recojan las características de la alimentación local para que logren brindar un acompañamiento y orientaciones pertinentes a las familias a partir de la comprensión de sus prácticas cotidianas. Más aún, estos servicios deben ofrecer los controles de salud infantil y promover un trabajo conjunto con la comunidad.

Otro indicador es el vinculado al resultado Comunicación Verbal Efectiva, el cual recoge el nivel de comprensión y expresión verbal de las niñas y los niños de 9 a 36 meses. Este indicador muestra que, en los últimos 5 años, en lugar de mejorar, las habilidades comunicativas han empeorado ya que el porcentaje de logro ha bajado 6,2 puntos: de 49,8 % en 2018 a 43,6 % en 2023. Este indicador es sumamente preocupante porque está directamente vinculado al aprendizaje de la lectura y escritura en la Educación Primaria.

Cuadro 2. Indicador de Comunicación Verbal Efectiva

PERU: NIÑAS Y NIÑOS DE 9 A 36 MESES DE EDAD CON COMUNICACIÓN VERBAL EFECTIVA A NIVEL COMPRENSIVO Y EXPRESIVO APROPIADA PARA SU EDAD, SEGÚN ÁREA DE RESIDENCIA, 2018 - 2023
(Porcentaje)



Cuadro base: Cuadro N° 9 de la publicación: Desarrollo Infantil Temprano en Niñas y Niños Menores de 6 años de edad - ENDES 2023.
Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática - Encuesta Demográfica y de Salud Familiar.

Por otro lado, la Medición de la Calidad de los Entornos de Aprendizaje y Desarrollo Temprano (MELQO, 2019) evidencia que el 82,6 % de docentes de aula de 5 años de instituciones educativas públicas no narró ni leyó cuentos con intención durante la jornada en que fue evaluada, y que el 95,6 % rara vez planteó preguntas a los estudiantes (MINEDU, 2020). Por otro lado, la ECIC -19 señala que el 78,1 % de los cuidadores de menores de 5 años se encuentra preocupado o muy preocupado por su aprendizaje o desarrollo (Nóblega et al., 2021).

En el *Programa Presupuestal orientado a Resultados* (MEF, 2019) se señalan como factores asociados al resultado Comunicación Verbal Efectiva los siguientes: los trastornos del espectro autista, el desarrollo de la comunicación no verbal, el vínculo de apego seguro, las interacciones de calidad, las oportunidades en entornos o contextos comunicativos, la exposición a violencia, el nivel educativo del cuidador principal y la ausencia de cuidadores principales. Para favorecer este resultado, el Estado requiere poner en marcha servicios educativos y culturales pertinentes que promuevan la lectura, el diálogo y otras formas de expresión, así como el conocimiento de la historia y cultura local.

La tendencia en los resultados de los indicadores de la situación de la infancia muestra que, en los últimos 5 años, el desarrollo infantil en el país se ha mantenido en el mismo estado o ha empeorado. Aunque el contexto de la covid-19 haya sido una de las causas que afectó significativamente este desarrollo, cabe señalar que aún en el Perú no se han establecido rutas diferenciadas para intervenir eficientemente en los diversos servicios de manera que aseguren un desarrollo infantil adecuado y pertinente a la diversidad de niñas y niños, sus familias y sus contextos. A esto se suma, una desactualizada y desarticulada formación inicial docente que no llega a preparar a los profesionales para responder a las exigencias actuales de una atención integral a la infancia en el país.

PROPUESTA

La formación profesional como una estrategia que debe responder al Desarrollo Infantil Temprano

Heckman (2009), Premio Nobel de Economía, señala que “Aquellos que buscan reducir los déficits y fortalecer la economía deben realizar inversiones importantes en la educación durante la primera

infancia... El desarrollo durante la primera infancia conduce al éxito en la escuela y en la vida” (s/p). Además, la evidencia científica es contundente al afirmar que la primera infancia constituye una ventana de oportunidad crucial para el desarrollo humano, ya que es la etapa en la que se forman la mayor cantidad de conexiones neuronales, lo que sienta las bases para un desarrollo humano sostenible.

En 2016, el Perú consensuó, en los *Lineamientos Primero La infancia*, una política pública que define los 7 resultados en los que se debe intervenir para favorecer el desarrollo integral de la primera infancia. Posteriormente, en 2019, a través del *Programa Presupuestal orientado a Resultados para el Desarrollo Infantil Temprano* se proponen el presupuesto y las intervenciones que el Estado debe realizar para alcanzar el bienestar, desarrollo y aprendizaje de las niñas y los niños hasta los 5 años. Esta política implica trabajar en los campos de la salud, nutrición, aprendizaje, protección y entorno.

Para ello, se necesita una acción conjunta en el territorio entre los diferentes sectores y actores que atienden a la niñez: Ministerio de Salud, Ministerio de Educación, Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social, Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, gobiernos regionales, gobiernos locales, sociedad civil organizada, empresas y medios de comunicación. Estos actores deben poner el bienestar de la infancia por encima de los intereses de su propio sector y adoptar un discurso común y relevante para la diversidad de contextos. Asimismo, deben responder de manera coherente a las necesidades de los niños, las niñas y sus familias desde una perspectiva integral y mediante una acción intersectorial e intergubernamental.

Dos productos claves que se proponen en el programa presupuestal en mención son el acceso a la Educación Inicial de calidad para los niños y niñas de 3 a 5 años y el acompañamiento familiar para los menores de 2. Este último busca brindar consejería a las familias en temas de lactancia materna, alimentación complementaria, prácticas de higiene, acondicionamiento y organización de espacios de juego, contacto corporal madre-bebé, sensibilidad del adulto, desarrollo psicomotriz, lectura de cuentos, autorregulación emocional, interacciones de calidad, juego, pautas de crianza positiva, consumo de agua segura, identificación de señales de alerta y derivación oportuna; aun cuando, el país no forma profesionales de la Educación para responder a todas estas temáticas vinculadas a la atención integral.

Según el estudio realizado por Pardo et al. (2021) sobre el marco de competencias profesionales para la primera infancia en algunos países de América Latina, los contenidos abordados en la formación inicial se centran principalmente en temas pedagógicos y didácticos. Adicionalmente, si bien algunos países abordan ámbitos del currículo, el arte, el juego, la corporalidad, así como de la psicología infantil y las formas de aprender, no se enseñan temáticas vinculadas a la salud, la nutrición, las estrategias para la regulación emocional, la atención a las diversas infancias, las pautas de crianza positiva, la sensibilidad del adulto, la neurodiversidad, la protección infantil, los entornos adecuados, el trabajo articulado, el desarrollo de habilidades blandas, entre otros temas. Es decir, es imprescindible formar a los profesionales líderes que trabajen en primera infancia de manera interdisciplinaria a partir del conocimiento de las diversas infancias y sus contextos. Como señala Bronfenbrenner (1994), se debe atender a la persona en el ámbito donde crece y se desarrolla, considerando sus características personales, su familia, su comunidad, las condiciones del entorno y los otros sistemas que lo afectan.

Mendoza (2023), en su estudio sobre la formación inicial docente en tres universidades peruanas, concluyó que se brinda escasa formación para la atención de niñas y niños de 0 a 3 años, y que los conocimientos disciplinares referidos al desarrollo infantil temprano se abordan de manera muy superficial. Por otro lado, señaló que la formación está centrada esencialmente en la atención educativa dentro del aula, sin considerar otros escenarios como el hogar o la comunidad. En consecuencia, resulta urgente alinear la formación inicial docente a la política pública de DIT.

REFLEXIONES

A pesar de los avances en las políticas públicas de DIT en el Perú, la atención integral a la infancia todavía es percibida por autoridades, líderes comunales y la población en general como una responsabilidad exclusiva de la familia. A pesar de que estas políticas han sido construidas de manera consensuada sobre la base de evidencia científica, y que son respaldadas por políticas globales, no se reconoce suficientemente que constituyen el fundamento para el desarrollo del país y, por ende, se trata de una responsabilidad que debe ser compartida por todos.

Las profesionales de la Educación Inicial son quienes deben liderar el aprendizaje, desarrollo y bienestar de las diversas infancias, en la medida

que son ellas quienes están en contacto con las niñas y los niños la mayor parte del día en los servicios educativos; además, son quienes tienen mayor oportunidad para orientar a las familias.

En este contexto, es apremiante revisar los planes formativos y, en particular, las mallas curriculares de la formación inicial para que se alineen con la política pública de DIT del país. Los profesionales de la Educación deben ser formados con una perspectiva interdisciplinaria que aborde el aprendizaje, el desarrollo y el bienestar de manera integrada y articulada, considerando la diversidad de infancias y los distintos contextos en los que viven y aprenden los niños y niñas.

Los servicios educativos, de cuidado y de acompañamiento familiar que brinda el Estado a las diversas infancias y sus familias, en el marco de las políticas públicas de DIT, requieren ser construidos de manera pertinente, estar focalizados en los contextos y responder a las particularidades de cada niña, niño y sus familias. El Estado no puede seguir proponiendo modelos de atención a la infancia universales y poco flexibles.

REFERENCIAS

Amaya, O. (2010). La(s) infancia(s) y su destino: Esos lugares en donde las cosas suceden de otros modos. *Hologramática*, 12(3), 23-53. <https://cienciared.com.ar/ra/revistasid=136&NombreSeccion=Articulos&Accion=Ver>

Anderson, J. (2016). *Las Infancias Diversas. Estudio fenomenológico de la niñez de cero a tres años de pueblos indígenas de la Amazonia peruana* (1.^a ed.). UNICEF. <https://www.unicef.org/peru/media/1586/file/Las%20Infancias%20Diversas%20-%20Libro%20completo.pdf>

Berlinski, S. y Norbert Schady, N. (eds.) (2015). *Los primeros años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas*. Banco Interamericano de Desarrollo. <https://doi.org/10.18235/0000186>

Bowlby, J. (1979). *Cuidado Maternal y amor*. Fondo de Cultura Económica.

Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3(2), 37-43. <https://www.ncj.nl/wp-content/uploads/media-import/docs/6a45c1a4-82ad-4f69-957e-1c76966678e2.pdf>

Centro de Desarrollo Infantil de Harvard. (s.f.). *En Breve: La Ciencia del Desarrollo Infantil Temprano*. <https://developingchild.harvard.edu/translation/en-breve-la-ciencia-del-desarrollo-infantil-temprano/>

Centro de Estudios Primera Infancia (CEPI). (2024). *Chile: Segundo Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia*. Diálogo Interamericano. <https://www.thedialogue.org/analysis/chile-informe-de-progreso-de-politicas-publicas-de-primera-infancia/>

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE). (2019). *Colombia: Informe de Progreso de Políticas de Primera Infancia*. Diálogo Interamericano. <https://www.thedialogue.org/analysis/colombia-informe-de-progreso-de-politicas-de-primera-infancia/>

Förster, J. y López, I. (2022). Neurodesarrollo humano: un proceso de cambio continuo de un sistema abierto y sensible al contexto. *Revista Clínica Médica Las Condes*, 33(4), 338, 346. <https://doi.org/10.1016/j.rmcl.2022.06.001>

Gobierno de Guatemala. (2020). *Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Guatemala 2024-2044*. Unión Europea; UNICEF. <https://www.unicef.org/guatemala/media/7186/file/Pol%C3%ADtica%20P%C3%BAblica%20de%20Desarrollo%20Integral%20de%20la%20Primera%20Infancia%20de%20GuatemalaI%202024-2044%20LOW.pdf.pdf>

Gobierno de El Salvador. (2020). *Crecer juntos. Política Nacional de apoyo al Desarrollo Infantil Temprano*. https://crecerjuntos.gob.sv/dist/documents/POLITICA_CRECER_JUNTOS_2020-2030.pdf

Heckman, J. (s.f.). *La inversión en el desarrollo durante la primera infancia: Reduce déficits y fortalece la economía*. Consultado el 10 de agosto de 2024. https://heckmanequation.org/wp-content/uploads/2017/01/F_080613_HeckmanSpanishOne_0.pdf

Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI). (2024). *Desarrollo Infantil Temprano en niñas y niños menores de 6 años de edad – ENDES 2023*. <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/6390044/5601773-desarrollo-infantil-temprano-en-ninas-y-ninos-menores-de-6-anos-de-edad-endes-2023.pdf>

Mendoza, G. (2023). *Desarrollo Infantil Temprano de cero a dos años en la Formación Inicial Docente: Percepciones de practicantes de Educación Inicial* [tesis de licenciatura, Pontificia Universidad Católica del Perú]. Repositorio Institucional PUCP. <https://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/>

bitstream/handle/20.500.12404/25838/MENDOZA_HUAMAN_GIANNINA_JULIANA%20%281%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social del Perú. (2016, 28 de julio). Decreto Supremo 010-2016-MIDIS. Lineamientos “Primero la Infancia”, *en el marco de la Política de desarrollo e inclusión social*. Diario Oficial El Peruano. https://www.midis.gob.pe/wp-content/uploads/2019/08/DS_N_010-2016-MIDISv2.pdf

Ministerio de Economía del Perú. (2019, 30 de diciembre). Resolución Suprema 023-2019-EF. *Programa Presupuestal orientado a Resultados de Desarrollo Infantil Temprano*. Diario Oficial El Peruano. https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/471494/RS023_2019EF.pdf?v=1577986047

Ministerio de Economía del Perú. (2019). *Programa Presupuestal orientado a resultados para el Desarrollo Infantil Temprano*. https://www.mef.gob.pe/contenidos/presu_publ/anexos/anexo_RS023_2019EF.pdf

Mountain, G., Cahill, J. y Thorpe, H. (2017). Sensitivity and attachment interventions in early childhood: A systematic review and meta-analysis. *Infant Behavior and Development*, 34, 14-32. <https://doi.org/10.1016/j.infbeh.2016.10.006>

Montealegre-Ramón, M. del P., Martínez-Fuentes, MT, Pérez-López, J., y Sierra-García, P. (2024). Maternal sensitivity, early interactions and infant attachment: a systematic review. *Early Child Development and Care*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/03004430.2024.2386324>

Naciones Unidas (ONU). (2015). *Objetivos de Desarrollo Sostenible. Objetivo 4: Garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos*. Consultado el 2 de agosto de 2024. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

Nóblega, M., Bárrig, P., Conde, L., Núñez del Prado, J., Carbonell, O., González, E., Sasson, E., Weigensberg de Perkal, A., y Bauer, M. (2016). Cuidado materno y seguridad del apego antes del primer año de vida. *Universitas Psychologica*, 15(1), 15-30. <https://www.redalyc.org/pdf/647/64746477019.pdf>

Nóblega, M., Conde, G., Núñez del Prado, J., Guimet, M. Bartra, R., Ríos, R., Felix, F., Calderón, F. y Tuesta, C. (2021). *Perú: Situación de la primera infancia y estado emocional de sus cuidadores en tiempos de pandemia. Resultados de la Evaluación Continua del Impacto de la*

COVID-19 (ECIC-19) - Séptima ronda, 2021. Fundación Baltazar y Nicolás, Grupo de Investigación Relaciones Vinculares y Desarrollo Socioemocional de la Pontificia Universidad Católica Del Perú, Comunidad Peruana de Aprendizaje para la Primera Infancia - Copera Infancia. <https://fundacionbaltazarynicolas.org/wp-content/uploads/2023/03/INFORME-NACIONAL-SEPTIMA-RONDA-ECIC-19.pdf>

Pardo, M. y Godoy, F. (2021). *Marcos de competencias profesionales para docentes de la primera infancia. Estudio exploratorio de cinco países de América Latina.* Diálogo Interamericano. <https://www.thedialogue.org/wp-content/uploads/2021/10/Marcos-de-competencias-profesionales-para-docentes-de-la-primera-infancia-3.pdf>

Shonkoff, J. y Phillips, D. (eds.). (2000). *From Neurons to Neighborhoods: The Science of Early Childhood Development.* <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED446866.pdf>

Subirats, J. (2008). *Análisis y gestión de políticas públicas.* Grupo Planeta.

Tuñón, I. (coord.). (2015). *Desafíos del desarrollo humano en la primera infancia.* <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/8247/1/desafios-desarrollo-humano-infancia.pdf>

Unsel, P. (2018). *El microcosmos del movimiento. Una mirada funcional al desarrollo del bebé para Padres y profesionales.* Herder.

UNESCO. (2022). *Conferencia Mundial sobre Atención y Educación de la Primera Infancia: Declaración de Tashkent y Compromisos de Acción para Transformar la Atención y Educación de la Primera Infancia.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000384045_spa

UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

Capítulo 17

¿CÓMO FORMAR LÍDERES PEDAGÓGICOS QUE TRANSFORMEN LA CULTURA DE APRENDIZAJE?

MARÍA ELENA MELLADO HERNÁNDEZ

Universidad Católica de Temuco
mmellado@uct.cl

JUAN CARLOS CHAUCONO CATRINAO

Universidad Católica de Temuco
jchaucono@uct.cl

MARÍA FERNANDA PASCUAL FARIÁS

Universidad Católica de Temuco
pascualfarias.m@gmail.com

DOI: 10.46550/978-65-6135-054-9.283-299

Resumen: Este capítulo del libro aborda la formación de líderes pedagógicos para transformar la cultura de aprendizaje, como elemento clave para el mejoramiento profesional y desarrollo integral del estudiante. Esta propuesta formativa problematiza las prácticas de liderazgo pedagógico, sus causas y consecuencias. Asimismo, se analizan las teorías intuitivas que orientan la gestión administrativa y desarrolla una propuesta formativa en base al sentido, principios y condiciones del aprendizaje e implicación del estudiante con el objetivo de formar líderes/as pedagógicos/as que intencionen deliberadamente la resignificación y transformación de sus propias prácticas con foco en el aprendizaje profundo del sujeto que aprende.

Palabras clave: Liderazgo pedagógico. Cultura de aprendizaje. Amigo crítico. Aprendizaje profundo. Comunidad de aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, la política educativa de Chile ha propiciado el desarrollo de prácticas de liderazgo pedagógico

que impulsen permanentemente el aprendizaje profesional e integral de los niños, niñas y jóvenes que asisten a los centros escolares. Al respecto, el liderazgo pedagógico según los avances del conocimiento en el área, resulta clave para el mejoramiento del desarrollo profesional de directivos/docente cuando se focaliza en el aprendizaje profundo del estudiante (Bolívar, 2020; Fullan et al., 2022; Robinson, 2022). En tal sentido, diversos estudios han afirmado que el liderazgo pedagógico situado, mejora sustancialmente la cultura de desarrollo y aprendizaje profesional de la escuela; influyendo directamente en el aprendizaje estudiantil (Fullan, 2020; Leithwood, et al., 2020; Mellado et al., 2020; Quinn et al., 2022).

En este contexto, surge como problemática la predominancia de prácticas de liderazgo pedagógico focalizadas en la administración escolar, en la gestión jerárquica y de control de la docencia (Aravena et al., 2023; Mellado et al., 2017; Villagra y Riquelme, 2023) con escasa implicación del aprendiz (Villagra et al., 2023), excesivo énfasis en el aprendizaje individual (Rivera y Aparicio, 2020; Rodríguez et al., 2020) descontextualizado del conocimiento y experiencias previas de la persona que aprende (Jiménez y Parraguez, 2024; Mellado y Chaucono, 2019). Además, la supremacía de acciones formativas de baja calidad con escasa pertinencia y una débil reflexión de la propia práctica, limitando los procesos de autorregulación profesional (Clarke & Dempster, 2020; Jara et al., 2024). Asimismo, los avances investigativos sostienen que la mayoría de los programas formativos en liderazgo educativo escasamente influyen en la mejora de las prácticas de los líderes escolares, sino más bien en la actualización profesional, pero sin afectar necesariamente las demandas de las escuelas del siglo XXI como el desarrollo profesional de equipos directivos/profesorado, ni tampoco el aprendizaje profundo del estudiantado (Mellado et al., 2017; Robinson, 2022).

Por consiguiente, surge la necesidad de formar líderes/as pedagógicos/as que intencionen deliberadamente la resignificación y transformación de sus propias prácticas con foco en el aprendizaje profundo del sujeto que aprende con el propósito de superar el enfoque formativo centrado en la enseñanza del profesorado arraigado en la cultura escolar por una perspectiva que enfatice el aprendizaje del estudiante.

FUNDAMENTACIÓN

La formación de líderes escolares, es un elemento clave en la mejora educativa de las escuelas, que se enfatiza en las actuales políticas educativas

en gran parte de los países latinoamericanos y el Caribe. Esta relevancia se explica porque sabemos que los líderes escolares tienen una influencia significativa en el rendimiento académico del estudiantado, superada únicamente por el desempeño del profesorado (Leithwood et al., 2020; Mellado, 2020; Pont, 2020). Sin embargo, históricamente la formación de líderes educativos, se ha focalizado en aspectos administrativos y en la mera actualización de conocimientos del área de liderazgo, a través de la transmisión y reproducción de contenidos (Campos et al., 2019; Garay et al., 2019). No obstante, Villagra, et al. (2023) afirman que este tipo de acciones formativas no consiguen centrarse en la transformación de las prácticas de liderazgo pedagógico, ni menos acercarse a las causas reales de problemáticas que afectan el desarrollo del aprendizaje profesional y del estudiante.

Los líderes pedagógicos son aquellos profesionales que afectan la cultura de aprendizaje de la escuela e influyen en sus pares, directivos y estudiantes, sin estar necesariamente asociados a cargos directivos. Para la búsqueda de transformación de las prácticas de líderes pedagógicos, es fundamental considerar en su proceso formativo las experiencias previas del profesorado, porque dichas experiencias tienen una gran influencia en cómo observan, desarrollan y evalúan el proceso educativo del aprendiz (Bolívar, 2019; Chaucono et al., 2020; Quinn et al., 2022). En tal sentido, un cambio sustancial de enfoque que favorezca efectivamente el desarrollo profesional de líderes requiere una formación de permanente colaboración y situada en la realidad escolar con la finalidad de favorecer diversas experiencias significativas para que el aprendiz se implique y se responsabilice de su propio aprendizaje (Chaucono et al., 2022; Pozo y Simonetti, 2020; Quinn et al., 2022). Por tanto, es indispensable que la formación pedagógica de los líderes escolares se transforme en comunidades profesionales de aprendizaje, donde el aprendizaje se desarrolla de manera colaborativa a través de un diálogo continuo, reflexivo y crítico, lo cual permite tanto el cuestionamiento individual como colectivo de los problemas en el aula para transformar las prácticas docentes con foco en la mejora del aprendizaje (Castro y Mellado, 2023).

El aprendizaje y el liderazgo están intrínsecamente vinculados, se argumenta que un buen líder siempre es un buen aprendiz, y es muy probable que un buen aprendiz se convierta en un buen líder (Fullan, 2020; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). En tal sentido, es necesario que la formación propuesta permita construir una visión compartida de “líder-aprendiz”, como una persona que está en constante construcción de

conocimiento sobre liderazgo pedagógico, muestra habilidades para influir en otros y desarrollar prácticas efectivas como líder, pero también mantiene una actitud de horizontalidad con sus colegas y una buena disposición hacia el aprendizaje (Fullan, 2019; Rincón-Gallardo y Fullan, 2016). Dichas cualidades del “líder-aprendiz” contribuyen a convertir la formación de liderazgo pedagógico, en auténticas comunidades de aprendizaje (Mellado et al., 2020; Pulido, 2017) que fomenten de manera constante relaciones de confianza, diálogos reflexivos y contextualizados con la finalidad de desarrollar una formación crítica que les permita cuestionar y cambiar la cultura de aprendizaje de sus comunidades educativas (Chaucono et al., 2022). En otras palabras, las nuevas perspectivas del liderazgo pedagógico demandan un “líder-aprendiz” que reconozca, respete y valore en el proceso de aprender la realidad sociocultural para afianzar el aprendizaje profundo e integral de las personas que conforman la comunidad escolar y así poder enfrentar los retos del siglo XXI.

De esta forma, durante todo el proceso de aprendizaje el “líder-aprendiz” asume junto a sus pares un rol de “amigo crítico” que implica por una parte ser un amigo cercano y confiable de la comunidad educativa, por otra, asume el rol de un profesional crítico con una actitud abierta y flexible a cuestionar e identificar nudos críticos y concepciones erróneas y ofrece ideas alternativas que subyacen a referentes teóricos (Huerta, 2014). En este sentido, el “amigo crítico” favorece el aprendizaje profesional porque ayuda individual y colectivamente a tomar conciencia real de las prácticas del profesorado y equipos directivos (Gurr y Huerta, 2013; Swaffield, 2008). Dicho de otro modo, el “amigo crítico” tiene la responsabilidad de ofrecer un apoyo pertinente y relevante a las necesidades formativas identificadas en la cultura de aprendizaje de la escuela.

En este contexto, Chaucono et al. (2022) mencionan que los líderes-aprendices pueden transformar la cultura de aprendizaje cuando tensionan y resignifican sus prácticas de liderazgo administrativo y las movilizan hacia un enfoque de liderazgo pedagógico, asegurando principios y condiciones del aprendizaje. En esta línea, el diálogo reflexivo permanente es esencial para construir una visión compartida de cómo se aprende y para qué se aprende, así dar sentido al aprendizaje. En otras palabras, la formación de líderes efectivos involucra procesos reflexivos constantes, individuales y entre pares, que desarrollen compromiso por la mejora continua de las prácticas de liderazgo pedagógico para transformar el proceso formativo en verdaderas comunidades de aprendizaje.

Las actuales políticas educativas buscan principalmente asegurar

que el aprendizaje sea profundo tanto a nivel profesional como estudiantil con el propósito que permita al aprendiz, desarrollarse de manera integral (Darling-Hammond et al., 2021; Harris & Jones, 2020; Leithwood et al., 2020). Según Chaucono y Mellado (2024) declaran como sustancial la implicación del aprendiz en su proceso de aprendizaje, asumir activamente un rol protagónico, previamente diseñados en escenarios formativos desafiantes que permitan movilizar, de forma deliberada, prácticas de liderazgo pedagógico que consideren la diversidad sociocultural. Siguiendo esta línea, los líderes pedagógicos tienen la responsabilidad de comprender en profundidad los principios y condiciones del aprendizaje profundo para pensar críticamente en desarrollar prácticas contextualizadas centradas en la mejora continua y un aprendizaje de calidad que posibilite mejores oportunidades formativas (Chaucono et al., 2022; Chaucono y Mellado, 2024; Cortez, 2018; Leithwood et al., 2020; Martínez et al., 2016).

Desde este contexto, la formación de líderes pedagógicos tiene como desafío impulsar la permanente reflexión crítica sobre las prácticas de la cultura escolar con la finalidad de reestructurar las concepciones previas y propiciar los principios y condiciones para el aprendizaje profundo y continuo (Elmore, 2010; Rincón-Gallardo, 2019; Robinson, 2022). Para enfrentar estos desafíos formativos de líderes pedagógicos, se incluyen principios de integración de conocimientos y experiencias previas, el protagonismo de los estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, la garantía de tareas de calidad, y la promoción de la colaboración entre pares. Además, es crucial mantener procesos reflexivos y críticos constantes que permitan resignificar y transformar la práctica del liderazgo pedagógico que asegure condiciones de interés por aprender, exposición a prácticas expertas, oportunidades para aplicar lo aprendido, retroalimentación continua, colaboración en el proceso de aprendizaje, reflexión antes, durante y después de la práctica y la divulgación pública del aprendizaje. Por consiguiente, esta formación debe realizarse a través de actividades de aprendizaje integradas, que sean desafiantes, contextuales, colaborativas de forma horizontal y democrática.

Por tal razón, la propuesta formativa de líderes pedagógicos concuerda que el propósito último es que todo el profesorado aprenda de forma profunda y sistemática. Sin embargo, el foco de las orientaciones de la política educativa ha estado centrada preferentemente en la enseñanza y en las estrategias pedagógicas, por ende, es fundamental re-situar el proceso de aprendizaje en el centro de la discusión para que todos los líderes pedagógicos comprendan en qué consiste el aprendizaje y cómo se

produce, porque si desconocen el proceso de aprender tienen las mismas posibilidades de favorecer o obstaculizar.

De esta manera, para romper con una cultura de aprendizaje que omite las teorías intuitivas, es necesario mejorar los escenarios y oportunidades de aprendizaje profundo del líder aprendiz, mediante la problematización de prácticas en relación a referentes teóricos de liderazgo pedagógico (Lambert, 2017; Montecino y Uribe, 2016)). En tal contexto, los autores de este capítulo presentan una propuesta de formación de líderes pedagógicos que transformen la cultura de aprendizaje.

PROPUESTA

Esta propuesta formativa de liderazgo pedagógico pretende resignificar la cultura de aprendizaje profesional, se sustenta principalmente en los principios, condiciones y propósito del aprendizaje profundo. En general, las escuelas han perdido su foco en el aprendizaje y se han centrado en las exigencias administrativas por sobre lo pedagógico. No obstante, durante esta formación de líderes pedagógicos se necesita aprender profundamente ¿qué se entiende por aprendizaje? ¿Cómo y para qué se aprende y se evalúa? De igual forma, es necesario que las acciones formativas ayuden a comprender que el liderazgo pedagógico no está asociado a cargos, sino que son profesionales con sólidos conocimientos pedagógicos que realizan una influencia en otras personas de la escuela. Asimismo, esta propuesta requiere ampliar la concepción del currículum como un recurso flexible de abordar de forma contextual y pertinente, más allá de un proceso lineal, asignaturista y con excesivo racionalismo técnico. Esta claridad profesional ayudará a favorecer el aprendizaje profundo y permite evitar su obstaculización dada por orientaciones y prácticas tradicionales propias de la cultura escolar.

Esta propuesta formativa considera tener presente los siguientes principios y condiciones del aprendizaje que la sustentan:

- a. *Rol protagónico del estudiante en su propio aprendizaje*, este principio es intransable en la propuesta formativa de líderes pedagógicos para el buen aprendizaje; considera que las personas que aprenden son sujetos activos que persiguen metas y buscan asumir el control de su aprendizaje que les permite atribuir sentido e implicarse en su proceso de aprender. De esta forma, los “líderes-aprendices” enfrentan tareas diseñadas para asumir

roles protagónicos de responsabilidad y compromiso con su aprendizaje. Este cambio sustancial de rol activo en el proceso formativo mejora efectivamente el desarrollo profesional, favorece la autonomía, la autorregulación en la toma de decisiones y promueve el aprendizaje profundo que perdura toda la vida.

- b. *Aprendizaje de calidad y situado*, esta propuesta formativa considera como principio clave incluir sostenidamente actividades de aprendizaje desafiantes y de calidad, teniendo en cuenta que predicen el desempeño profesional del aprendiz y lo desafían a solucionar problemas de práctica de su contexto laboral. De este modo, las acciones formativas de la propuesta son problemas de la práctica cotidiana que se presentan en clases como desafíos de gestión y liderazgo que el aprendiz tiene necesidad de aprender a resolver *in situ* para mejorar su desempeño en el sistema escolar. En otras palabras, la propuesta que se propone supera la lógica de la formación sobre temas lectivos abstractos para poner en valor los problemas reales que enfrentan los líderes escolares.
- c. *Cultura de aprendizaje colaborativo*, la propuesta de formación de líderes pedagógicos apuesta por transformar la clase tradicional en una comunidad de aprendizaje que ofrezca la oportunidad de aprender entre pares de manera conjunta, de modo colectivo y en colaboración con otros, con el propósito de construir aprendizajes profundos en escenarios participativos y democráticos que requieren de confianza, reciprocidad y corresponsabilidad. De esta manera, el compromiso de aprender juntos de manera sistemática y como meta compartida significa convertir la formación en una comunidad de aprendizaje colaborativo que promueva el análisis crítico y discusión profesional de la práctica de liderazgo escolar para desarrollar colectivamente sólidos conocimientos pedagógicos centrados en el aprendizaje del estudiante; como también estudiar comprensivamente el currículum escolar, discutir el enfoque de evaluación, potenciar habilidades sociales y principios éticos sustentados en decisiones colegiadas, entre otros desafíos que podrían derribar el aislamiento profesional y los modos habituales de formar a líderes educativos. En tal sentido, resulta indispensable intencionar deliberadamente una cultura

de aprendizaje colaborativa durante la formación de líderes educativos que construya juntos a otros conocimientos y prácticas en relación a las nuevas pedagogías, que les permita tomar distancia de enfoques educativos convencionales para liderar las escuelas de manera efectiva, habituar a los profesionales a tomar conciencia de las necesidades de contribuciones individuales para alcanzar una visión compartida y superar las barreras de competitividad que impone la cultura escolar. Esta propuesta está constantemente afianzando colectivamente conocimientos de liderazgo pedagógico que puedan dar sustento y sentido compartido, a los desafíos formativos y responsabilidades profesionales por la calidad de procesos de aprendizaje y resultados educativos.

- d. *Conocimientos y experiencias previas de las personas que aprenden durante el proceso formativo*, es indispensable que las acciones formativas se preocupen de develar las ideas previas de los líderes en formación para considerar siempre en los diseños de aprendizaje, para ello, interesa que sistemáticamente se realice un análisis crítico de las concepciones que posee el grupo de aprendices porque generalmente son barreras que impiden llegar a un aprendizaje profundo, que logran en los/as líderes en formación solo actualizar contenidos de manera superficial. Por consiguiente, dilucidar este complejo entramado de pensamientos implícitos de quienes están en rol de aprendices resulta crucial para aprender profundamente, esta tarea no es fácil para los formadores, pero si queremos que aprendan con convicción necesitamos tensionar las diversas representaciones pedagógicas, cuestionando sus concepciones de aprendizaje, liderazgo, evaluación y currículum, entre otras. De este modo, se inicia un proceso de resignificación de sus representaciones implícitas que han construido durante su trayectoria profesional en el sistema escolar. La mayoría de los programas formativos tienen una débil preocupación por las creencias pedagógicas y su formación ocurre omitiendo estas ideas previas como una actualización de contenidos a nivel conceptual. Esta propuesta apuesta por reestructurar estas ideas preestablecidas que se han consolidado en la cultura escolar a través de procesos asociados a la *mayéutica*, en base a preguntas provocativas y en constante diálogo reflexivo individual y colectivo.

- e. *Investigación de la propia práctica*, asimismo, la propuesta propone deliberadamente la búsqueda de un problema de práctica, situado en la cultura escolar, de los/as líderes en formación, donde no solo identifican el problema, sino que también buscan sus causas (generalmente asociadas a las prácticas de gestión y liderazgo) y consecuencias (afectan principalmente a los y las estudiantes de la escuela). Después de este proceso de identificación del problema de práctica, los aprendices analizan las teorías intuitivas que subyacen a esta problemática y toman conciencia que estas representaciones orientan sus prácticas de liderazgo educativo. La reflexión crítica individual y colectiva de la propia práctica de liderazgo pedagógico, resulta clave para develar las teorías intuitivas y se realizan en virtud del sentido de las políticas educativas de la mejora escolar y de referentes teóricos y empíricos del área de liderazgo pedagógico. En tal sentido, esta propuesta formativa valora significativamente los conocimientos y experiencias previas de sus estudiantes porque son imprescindibles para contextualizar los procesos formativos y dar sentido al aprendizaje. Sin embargo, la propuesta exige estar conscientes que las ideas contradictorias producen disonancia cognitiva y un conflicto cognitivo, estado mental incómodo que experimenta una persona que aprende cuando se enfrenta a información o situaciones nuevas que desafían sus creencias, conocimientos o ideas previas. Este conflicto cognitivo estimula el pensamiento crítico y promueve un proceso activo de construcción del conocimiento que requiere ser acompañado por un profesional en rol de “*amigo-crítico*” y asumir una actitud de “*líder-aprendiz*”.
- f. *Formación “amigos críticos” para liderar las comunidades de aprendizaje*, el rol de amigos-críticos es fundamental en esta formación de liderazgo pedagógico, se desempeña como un actor clave para favorecer la construcción de comunidades profesional de aprendizaje, cumple la labor de un amigo cercano y confiable y al mismo tiempo asume un rol crítico con una actitud cuestionadora que promueve la reflexión constante y transformación de la práctica de los líderes escolares. Este profesional logra un pensamiento crítico altamente constructivo durante la propia formación, aprende progresivamente a abstraerse de emitir juicios de valor que puedan producir sesgo

en el diálogo reflexivo. En consecuencia, se requiere asumir durante la formación de líderes educativos el rol de "amigo crítico" como alguien que tensiona las prácticas, ayuda a identificar las concepciones erróneas y busca la transformación de los modos de pensar y actuar de sus pares, asumiendo de esta manera un compromiso ético con el desarrollo profesional. En tal sentido, en esta propuesta de formación de líderes escolares la resignificación y colaboración está mediada en todo momento por el "amigo crítico" que busca consensuar principios y propósitos compartidos. Los aprendices reciben una crítica ajustada de sus maestros, quienes muestran de manera concreta, la búsqueda constante de coherencia entre la teoría y la práctica. Esta propuesta ofrece entre pares retroalimentación asertiva y la construcción colectiva de soluciones novedosas y pertinentes, así sin darse cuenta, se transforman en líderes más críticos de su propio quehacer educativo y desarrollan competencias para acompañar a otros a tomar conciencia de la necesidad de mejorar sus prácticas de liderazgo pedagógico en sus contextos de desempeño profesional mientras están cursando sus estudios en el área.

- g. *Aprender a asumir rol de "líder-aprendiz" durante el proceso formativo*, esta propuesta promueve, que la persona en proceso formativo, despliegue prácticas efectivas de un buen líder pedagógico, pero al mismo tiempo, asuma rol de aprendiz entre sus pares, en una relación simétrica y de aprendizaje colaborativo del contexto laboral. En otras palabras, la formación de líderes pedagógicos que conlleva esta propuesta, se basa en asumir aprendizaje y liderazgo como un único proceso, es decir, existe reciprocidad entre ser un buen líder y un buen aprendiz y viceversa.

4 REFLEXIONES

La formación profesional de líderes pedagógicos sin someterse a un proceso de resignificación de las representaciones implícitas construidas durante su trayectoria y experiencia profesional, solo logran actualizar conocimientos, pero escasamente transforman la práctica de liderazgo pedagógico, ni tampoco mejoran el aprendizaje del estudiante (Bolívar, 2019; Chaucono et al., 2020). Remover las ideas arraigadas en la cultura

escolar convencional, es un desafío formativo extenuante y de alta complejidad que los programas formativos evitan asumir o desconocen cómo hacerlo.

En ese sentido, la propuesta formativa hace hincapié en conformar una comunidad de aprendizaje profesional en constante diálogo reflexivo y crítico, sosteniendo un cuestionamiento individual y colectivo acerca de las teorías intuitivas que subyacen a los problemas de práctica, con el objetivo de redefinir el nuevo conocimiento pedagógico que orienta la transformación del liderazgo para el aprendizaje (Castro y Mellado, 2023; Stoll, 2019). En esta lógica, es necesario ser consciente del conjunto de aportes de las nuevas pedagogías para mejorar el aprendizaje profesional, en especial, comprender la disonancia cognitiva como un proceso de resignificación del aprendizaje que genera sentimientos de incomodidad en la persona que aprende, al enfrentarse a creencias contradictorias e incongruentes, en escenarios de aprendizaje desafiantes o problemas de práctica complejos, donde los conocimientos existentes no resultan suficientes para dar soluciones y se convierten en una barrera contraproducente para el buen aprendizaje. Para ello, los conceptos centrales de la pedagogía, principios y condiciones del aprendizaje, actúan como una brújula que da sentido al “líder-aprendiz”, le permite tomar conciencia de sus teorías intuitivas como primer paso para identificar y abordar sus problemas de práctica profesional (Mintrop y Órdenes, 2021) en el contexto escolar.

Esta propuesta promueve fuertemente el aprendizaje basado en problemas de práctica, en constante indagación sobre sus causas y consecuencias; desde una perspectiva situada, colaborativa y contextual, que desafía al profesorado a asumir un rol protagónico de implicación y control de su aprendizaje y de *amigo-crítico* entre sus pares como un ejercicio de compromiso y corresponsabilidad por el aprendizaje. Asimismo, se reconoce la supremacía de la calidad de acciones formativas por su relación directa con el desempeño del aprendiz; también identifica la reflexión entre pares sobre su desempeño como un proceso indispensable para reestructurar las ideas previas. Por consiguiente, el propósito de apropiarse de los desafíos de resignificación del proceso de aprendizaje de la cultura escolar y mejora de la práctica de liderazgo pedagógico, se conjugan en un rol profesional de “líder-aprendiz” que lidera pedagógicamente los procesos de cambio de la escuela y al mismo tiempo, aprende de forma situada con su comunidad de aprendizaje. Finalmente, la formación de líderes pedagógicos implica el mejoramiento de los procesos educativos de sus escuelas, como un imperativo ético (Barriga, 2022 y Mendoza, et al.,

2023).

AGRADECIMIENTOS

Este manuscrito se desarrolla en el contexto del proyecto Fondecyt Regular N° 1221855 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID).

Esta propuesta formativa tiene como referente el enfoque del Magíster en Gestión Escolar, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.

REFERENCIAS

- Aravena, O., Mellado, M. y Montanero, M. (2023). Incidencia del asesoramiento pedagógico con rúbricas formativas en el mejoramiento del desempeño docente. *Revista Colombiana de Educación*, (88), 323-347. <https://doi.org/110.17227/rce.num88-13737>
- Barriga, R. (2022). Aprendizaje situado para la sustentabilidad a partir de historias locales sobre preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 27(94), 999-1005. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662022000300999&lng=es&tlng=es.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla. https://www.researchgate.net/publication/333175178_Una_direccion_escolar_con_capacidad_de_liderazgo_pedagogico
- Bolívar, A. (2020). Liderazgos que transforman la escuela. *Revista Aula de Innovación Educativa*, 290, 10-13.
- Campos, F., Valdés, R. y Ascorra, P. (2019). ¿Líder pedagógico o gerente de escuela? Evolución del rol del director de escuela en Chile. *Calidad en la educación*, (51), 53-84. <https://dx.doi.org/10.31619/caledu.n51.685>
- Castro, M. y Mellado, M.E. (2023). Prácticas de liderazgo pedagógico docente focalizado en el aprendizaje profundo del estudiante en C. Capetillo, G. Aponte, J. Renda, R. Pérez y A. Sanchez A. (2023). *Escuela, prácticas pedagógicas y sociedad en la educación latinoamericana*. Astra Ediciones. <https://astraeditorialshop.com/archivo-doi/escuela-practicas-pedagogicas/practicas-de-liderazgo-pedagogico/>

Chaucono, J., Mellado, M., Yuste, R. (2020). Líderes escolares: Representaciones implícitas sobre aprendizaje. *Revista Espacios*, 18, 41. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.revistaespacios.com/a20v41n18/a20v41n18p12.pdf>

Chaucono, J., Mellado, M. E., Bizama, R., y Aravena, O. (2022). Persona líder intermedia: influencia en las transformaciones de prácticas de liderazgo pedagógico del personal directivo escolar. *Revista Educación*, 46(2), 493–510. <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49655>

Chaucono J., y Mellado, M. E. (2024). Resignificando el liderazgo pedagógico de líderes escolares para favorecer la transformación de sus prácticas directivas. Autoctonía. *Revista de Ciencias Sociales e Historia*, 8(1), 595-622. <https://doi.org/10.23854/autoc.v8i1.324>

Clarke, S., & Dempster, N. (2020). Leadership learning: The pessimism of complexity and the optimism of personal agency. *Professional Development in Education*, 46(4), 711-727. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787196>.

Cortez, M. (2018). *Liderar para promover el aprendizaje profundo en los estudiantes: El desafío de los líderes educativos en el siglo XXI*. Nota técnica N° 4. LIDERES EDUCATIVOS, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/08/NT4_L1_M.C._Liderar-para-promover-el-aprendizaje-profundo-en-los-estudiantes_20-08.pdf

Darling-Hammond, L. (2021). *Reiniciar y reinventar la escuela. El aprendizaje en los tiempos de COVID*. Learning Policy Institute. Tu clase tu país. <https://www.tuclase.cl/wp-content/uploads/2021/07/Libro-Reiniciar-y-reinventar-las-escuelas.pdf>

Elmore, R. (2010). Mejorando la escuela desde la sala de clases Fundación Chile. https://psicopedagogia.weebly.com/uploads/6/8/2/3/6823046/libro_elmore.pdf

Fullan, M. (2019). Liderar los aprendizajes: acciones concretas en pos de la mejora escolar (Leading learning: concrete actions in pursuit of school improvement). *Revista Eletrônica de Educação*, 13. 58. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993074>

Fullan, M. (2020). Liderar en una cultura de cambio. Morata. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://edmorata.es/wp-content/uploads/2020/12/Fullan.LiderarCulturaCambio_prw.pdf

- Fullan, M., Quinn, J. McEachen, J. (2022). Pedagogía del aprendizaje profundo. Trillas.
- Garay, S. I., Queupil, J. P., Maureira, O., Garay, C. y Guíñez, C. (2019). El liderazgo distribuido desde la perspectiva del análisis de redes: una experiencia en escuelas vulnerables y efectivas de Chile. *Profesorado, Revista De Currículum Y Formación Del Profesorado*, 23(2), 169–188. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v23i2.9269>
- Gurr, D. y Huerta, M. (2013). The role of the critical friend in leadership and school improvement. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 106. 3084-3090. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.356>
- Harris, A. y Jones, M. (2020). COVID 19 – school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management*, 40:4, 243-247. <https://doi.org/10.1080/13632434.2020.1811479>
- Huerta, M. (2014). The role of the critical friend in leadership and school improvement. Masters Research thesis. Melbourne: The University of Melbourne. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.356>.
- Jara, C, Peña, J., y Weinstein, J. (2024). ¿Por qué los directores quieren aprender? Motivaciones, expectativas y necesidades de formación continua desde la perspectiva del liderazgo escolar en Chile. *Perspectiva Educacional*, 63(1). <http://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.63-iss.1-art.1515>.
- Jiménez, A., y Parraguez, P. (2024). Implicación del liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional docente. Un estudio en Latinoamérica. *Estudios sobre educación*, 47, 1-23. <https://doi.org/10.15581/004.47.005>
- Lambert, L. (2017). El liderazgo Constructivista: forjar un camino propio en pos de la reforma escolar. En J. Weinstein (Eds.), *Liderazgo Educativo en las Escuelas*. Nueve Miradas, (pp. 34-91). Ediciones Universidad Diego Portales. <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Liderazgo-Educativo-en-la-Escuela.-Nueve-miradas.pdf>
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5–22. <https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077>
- Martínez, M., Mcgrath, D., y Foster, E. (2016). How deeper learning

can create a new visión for teaching. The National Commission on Teaching & America`s Future. https://www.researchgate.net/publication/294075077_How_Deeper_Learning_Can_Create_a_New_Vision_for_Teaching

Mellado, M., Chaucono, J., y Villagra, C. (2017). Creencias de directivos escolares: Implicancia en el liderazgo pedagógico. *Psicología Escolar e Educativa*, 21(3), 541-548. <http://tinyurl.com/28czndp5> DOI: <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213111102>

Mellado, M.E., Rincón-Gallardo, S., Aravena, O. y Villagra, C. (2020). Acompañamiento a redes de líderes escolares para su transformación en comunidades profesionales de aprendizaje. *Perfiles Educativos*, 42(169), 52-69. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2020.169.59363>

Mellado, M. y Chaucono, J. (2019). Prácticas de liderazgo de docentes y directivos que favorecen el aprendizaje de estudiantes en contexto mapuche. *Sophia Austral*, (24), 63-81. <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052019000200063>

Mellado, M.E. (2020). Prácticas innovadoras de educación continua de docentes en G. Martini y L. De la Vega (2020). *Profesión docente y Educación continua en América Latina: Aprendizajes y Desafíos*. Centro de Estudios y Desarrollo de Educación Continua para el Magisterio, Universidad de Chile. <https://libros.uchile.cl/files/presses/1/monographs/1132/submission/proof/3/#zoom=z>

Mendoza, R., Sandoval, J. y Martínez, P. (2023). Aprendizaje situado a través de historias locales: posicionando preocupaciones, conocimientos y prácticas socio-ecológicas en la escuela. *Nóesis. Revista De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 31(61), 114–133. <https://doi.org/10.20983/noesis.2022.1.5>

Mintrop, R. y Órdenes, M. (2021). *Resolución de problemas para la mejora continua*. LOM. https://www.researchgate.net/publication/359330320_Resolucion_de_problemas_para_la_mejora_continua_Una_guia_practica_para_lideres_escolares

Montecinos, C. y Uribe, M. (2016). *Desarrollo de Liderazgos para el Aprendizaje en el Siglo 21, un Enfoque Sistémico*. www.lidereseducativos.cl

Pellegrino, J. & Hilton, M. (Eds.) (2012). *Education for Life and Work: Developing Transferrable Knowledge and Skills in the 21st Century*. National Research Council. <https://scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=2659414>

Pont, B. (2020). A literature review of school leadership policy reforms. *European Journal of Education*, 55(2), 154-168. <https://doi.org/10.1111/ejed.12398>

Pozo, C., y Simonetti, F. (2020). ¿Cómo indagar sobre aprendizaje profundo en centros escolares? Instrumentos y orientaciones prácticas. *Líderes Educativos*, (1), 2-13. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/PL1_POZO_SIMONETTI_APRENDIZAJEPROFUNDO_22-06.pdf

Pulido, R. (2017). *La construcción de la clase como comunidad de aprendizaje*. Fundación Universitaria Monserrate- Unimonserrate. <https://www.perlego.com/es/book/1914748/la-construccion-de-la-clase-como-comunidad-de-aprendizaje-pdf>

Quinn, J., Mceachen., J., Fullan, M., Gardner., M. y Drumme, M. (2022). *Sumergirse en el aprendizaje profundo*. Morata. <https://edmorata.es/wp-content/uploads/2021/04/FULLAN.-Sumergirse-en-el-Aprendizaje-Profundo Prw.pdf>

Rincón-Gallardo, S. y Fullan, M. (2016), “Características esenciales de redes efectivas en educación”. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(1), 5-22. <https://doi.org/10.1108/JPC-09-2015-0007>

Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje*. Grano de Sal.

Rivera, Y. & Aparicio, C. (2020). Características de las prácticas de liderazgo pedagógico en programas de integración escolar que favorecen el trabajo colaborativo entre docentes. *Perspectiva Educativa*, 59(2), 27-44. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.59-iss.2-art.1055>

Robinson, V. (2022). ¿Cambiar la escuela o mejorarla? *Lectio*. <http://tinyurl.com/mpeacajf>

Rodríguez, M., Ordóñez, R., & López, A. (2020). La dirección escolar: Liderazgo pedagógico y mejora escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 275-292. <https://doi.org/10.6018/rie.364581>

Stoll, L. (2019). *Liderazgo para el aprendizaje*. EduCaixa. <https://educaixa.org/documents/10180/0/por+que%CC%81+el+liderazgo+para+el+aprendizaje.pdf/d4bb0f57-0d7c-9f9c-3c02-8fb3cad89377?t=1553196592897>

Swaffield, S. (2008). Critical Friendship, dialogue and learning, in the context of Leadership for Learning. *School Leadership and Management*, 28(4), 323-336. <http://dx.doi.org/10.1080/13632430802292191>

Villagra, C., & Riquelme, A. (2023). Liderar la transformación de la escuela desde el enfoque de evaluación como aprendizaje. *Meta: Avaliação*, 15(47), 351-373. DOI: <https://doi.org/10.22347/2175-2753v15i47.3922>

Villagra, C., Mellado, M. E. y Cubo, S. (2023). Liderazgo como Aprendizaje: propuesta formativa centrada en el estudiante. *Educação & Realidade*, 48, e123295. <https://doi.org/10.1590/2175-6236123295vs01>

SOBRE OS AUTORES

Alex Sánchez: Docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Ph. D. en Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania), Magíster en Gestión de la Educación por la PUCP y Especialista en Formación y Calidad de la Educación por el Instituto Paulo Freire (Inwent, Alemania). Coordinador del Grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas, afiliado al CISE-PUCP. Director de la Maestría en Educación (2018-2024) y de la carrera de Educación Secundaria (2022-2023). Asistente de investigación en el CISE (2011-2014). Fundador y Coordinador general de la Red de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDPEEL) (2020-2024).

Álvaro de Jesús Gutiérrez Quintero: Licenciado en Gestión Educativa, Magíster en Ciencias: Innovación en educación, estudiante Doctorado en Pedagogía de la Universidad Católica de Oriente. Docente de aula Institución Educativa Baltazar Salazar municipio de Rionegro, Antioquia.

Carla Capetillo: Docente investigadora de tiempo completo, de la Unidad Académica de Docencia Superior de la Universidad Autónoma de Zacatecas, México, en la Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas, perteneciente al Sistema Nacional de Posgrados, CONAHCyT. Doctora en Ciencias de la Educación por la UAdeC, Maestra en Educación por el IGEST y Lic. en Ciencias de la Comunicación por la UASLP. Cuenta con reconocimiento de Perfil PRODEP. Perteneciente al Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores (SNII) y miembro de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL), de la Red de Investigadores en Adolescencia y Juventud (RIAJ) y de la Asociación Interuniversitaria de Investigación en Pedagogía en España e Hispanoamérica (AIDIPE).

Carlos Roberto Vianna: Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Paraná (1980), Mestrado (1995) e Doutorado (2000) em Educação pela Universidade de São Paulo. Professor Associado no Departamento de Matemática da Universidade Federal do Paraná. Atua na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática. Interesse

principalmente nos seguintes temas: educação matemática, filosofia da educação matemática, inclusão escolar, formação de professores e história da educação matemática.

Clarissa Craveiro: Pós-doutorado em Currículo e Teoria Política. Mestre e Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades (PPCult) e do Instituto de Educação de Angra dos Reis, Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPECult); Pós-doutorado em Currículo e Educação na UERJ e na University McGill (CA), do Instituto de Educação de Angra dos Reis, Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de Pesquisa Curriculares (GPeC).

Christian Troncoso-Castillo: Profesor de Español, Magíster en Literaturas Hispánicas y Doctor en Literatura Latinoamericana. Director de la carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación en la Universidad Autónoma de Chile, sede Talca, y miembro del Grupo de investigación Literatura y Escuela. Actualmente, está a cargo del proyecto interno de la Universidad Autónoma de Chile UA 299-2024.

Daniel Llanos Erazo: Ecuatoriano. Doctor en Ciencias Sociales, Universidad Nacional del Cuyo, Argentina. Magíster en Política Social por la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Licenciado en Pedagogía, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Director Nacional del Área de Educación de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Investigador del Grupo: Educación e Interculturalidad y del Grupo de Investigaciones de la Niñez, Adolescencia y Juventud y de la Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador. Docente en carreras de Grado y Programas de Postgrado de la misma casa de estudios. Co-coordinador del Grupo de Trabajo Clacso “Infancias y Juventudes: Hegemonías, violencias, desigualdades y movilizaciones. Correo: danielgllanose@gmail.com; dllanos@ups.edu.ec

Eduardo Jorge Lopes da Silva: Doutor em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGE/UFPE), é Professor Associado no Centro de Educação, Departamento de Fundamentação da Educação (DFE), da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Atua como professor

permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPB e coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos (GEPPEEJA). Além disso, é membro da Red de Posgrados en Educación en América Latina (REDEPEEL). Brasil.

Elenilton Vieira Godoy: Bacharel em Matemática pela PUC-SP e licenciado em Matemática pelo Centro Universitário Sant’Anna. Mestre em Educação Matemática pela PUC-SP e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Pós-Doutor em Educação pela FEUSP. Atualmente sou professor adjunto do departamento de Matemática, do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e em Matemática (PPGECM) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Representante do PPGECM na Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina (REDPEL). Minha experiência de investigação procura colocar em diálogo-movimento discussões envolvendo Estudos Curriculares, Estudos Culturais, Interseccionalidade, Decolonialidade e Educação Matemática.

Fabiola Cabra Torres: Es profesora de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. Docente en la Maestría en Educación de la misma universidad. Es Magister en Educación, con un doctorado en Innovación Educativa de la Universidad de Deusto (España). Co-Investigadora del “Grupo de investigación Formación, subjetividades y políticas”. Sus áreas de docencia e investigación son: evaluación formativa y evaluación para la justicia social, formación docente, formación en investigación y aprendizaje en la sociedad de la información.

Francisca Peña Barraza: Profesora de Lenguaje y Comunicación y Licenciada en Educación de Universidad de Antofagasta. Diplomada en Comprensión Lectora de Universidad de los Andes. Estudiante de Magister en Universidad Autónoma de Chile. Profesora Enseñanza Media de sistema subvencionado en Región y Ciudad de Antofagasta.

Guillermo Arnoldo Pineda Reyes: Doctor en Educación por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Honduras. Magíster en Educación Superior por la Universidad Nacional

Autónoma de Honduras Valle de Sula (UNAH-VS), Honduras. Profesor de Educación Media en Ciencias Sociales por la Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UPNFM), Honduras. Docente-investigador y Coordinador de Postgrado del Centro Universitario Regional, San Pedro Sula (UPNFM).

Henry Camilo Bejarano Sanabri: Es profesor de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colombia. Docente en la Maestría en Educación de la misma universidad. Es Magister en Educación, adelanta un Doctorado en Filosofía en la Universidad de Antioquia, Colombia. Co-Investigador del Grupo *Innovum Educatio*. Sus áreas de interés son: la cognición, el aprendizaje, la formación política y la evaluación para la justicia social.

Jorge Steiman: Profesor para la Enseñanza Primaria, Profesor y Licenciado en Ciencias de la Educación, Especialista y Magíster en Didáctica y Doctor en Educación. Se desempeñó como docente en los niveles primario, secundario y superior. Ocupó cargos de gestión académica en el sistema universitario y en el Ministerio de Educación de la Nación como Director Nacional de Gestión Universitaria durante el período 2008-2015. Ejerce actualmente como investigador y profesor titular ordinario de las cátedras de “Didáctica” y “Didáctica IV” y en la Universidad Nacional de San Martín y en la Universidad Nacional de Lomas de Zamora respectivamente. También es Director de la Maestría en Educación de la Universidad Nacional de San Martín. Desde hace más de dos décadas se ha especializado en la Didáctica de la Educación Superior con eje en las prácticas reflexivas.

Josinaldo Dantas da Silva: Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) e mestre em Ciências das Religiões pela UFPB, é membro do Grupo de Estudos e Pesquisas de Práticas Educativas na Educação de Jovens e Adultos (GEPPEJA). Brasil.

Juan Carlos Chaucono Catrino: Académico e investigador de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Doctor en Innovación en Formación del Profesorado de la Universidad de Extremadura, España. Magíster en Gestión Escolar de la Universidad Católica de Temuco.

Director de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención y Docente del Programa de Magíster en Gestión Escolar, con experiencia en la formación de docentes y líderes escolares. Sus investigaciones versan sobre liderazgo pedagógico, representaciones implícitas y evaluación educativa. Posee una trayectoria en la formación docente de pregrado y posgrado. Además, es investigador responsable del proyecto Liderazgo educativo para la transformación del núcleo pedagógico y su influencia en el aprendizaje profundo.

Juares da Silva Thiesen: Doutor em Educação e Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Pós-doutor pela Universidade do Minho, Portugal. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC e da UNIPLAC. Coordena o grupo de pesquisa em Currículo – Itinera e o grupo de estudos em Educação Integral de Santa Catarina. Participa de varias redes de pesquisa, entre as quais a REDEPEL - Red de estudiantes y egresados de Postgrado en educación en Latinoamérica.

Kadydja Menezes da Rocha Barreto: Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGE/UFPB) e mestra em Direitos Humanos pelo Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UFPB. Professora da Educação Básica do Estado da Paraíba, atuando na Educação em Prisões, e da Prefeitura Municipal de João Pessoa. Advogada popular, luta pela promoção dos direitos humanos. Além disso, é colaboradora do Grupo de Estudo e Pesquisa em Políticas Curriculares (GEPPC). Brasil.

Magalí Nazzarro: Es egresada del Máster 2 en Ciencias del Lenguaje por la Universidad de Rouen, Francia, maestranda de la carrera de Gestión en Lenguas en la Universidad de Tres de Febrero, Argentina; especialista en Educación mediada por tecnología digital de la Universidad Nacional del Comahue; profesora de Filosofía y de Francés por la Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Se desempeña como directora de la Maestría en Educación Superior de la Universidad Juan Agustín Maza, se ha desempeñado como docente en diferentes cátedras como Perspectivas Antropológicas, Epistemología, Filosofía e Introducción a las Ciencias Sociales en diversas carreras de grado. Es directora del Colegio de Lenguas Extranjeras de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional

de Cuyo, Argentina.

Marcos Guilherme Moura-Silva: Doutor em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará (2019). Mestre em Educação em Ciências e Matemática pela Universidade Federal do Pará (2014). Licenciado em Matemática pela Universidade Federal do Pará (2011). É Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/UFPa), atuando na graduação pela Faculdade de Educação Matemática e Científica (FEMCI). Atualmente é Coordenador do Programa de Pós Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM/UFPa) e líder do grupo de NeuroEducação Matemática vinculado ao diretório de grupos do CNPq. Investiga temas relacionados à Mente, Cérebro e Educação, e formação de professores que ensinam matemática.

María Elena Mellado Hernández: Académica e investigadora de la Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Doctora en Formación del Profesorado e Investigación Educativa, Universidad de Extremadura, España. Magíster en Informática Educativa, Universidad de La Frontera, Chile. Investigadora Responsable del proyecto Fondecyt Regular N°1221855 “Liderazgo pedagógico: ¿Qué, cómo y para qué aprenden los estudiantes y docentes en las escuelas del siglo XXI?”. Directora y docente del Magíster en Gestión Escolar. Ha publicado diversos artículos sobre liderazgo pedagógico, desarrollo profesional docente y evaluación como aprendizaje. Destaca su experiencia de 12 años en el sistema escolar en contextos complejos, más de 20 dedicada a la formación docente de pregrado y formación de líderes escolares en posgrado. Dirige Plan de Formación de directores/as y Programa de Inducción a directores noveles, ambas iniciativas de la política chilena de liderazgo para la mejora escolar (MINEDUC). Mantiene redes de colaboración con universidades nacionales e internacionales en las áreas de formación del profesorado y líderes escolares.

María Fernanda Pascual Farías: Estudiante del programa de Magíster en Gestión Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Trabajadora Social con Mención en Gestión de Políticas Públicas, Universidad Autónoma de Chile. Minor en Desarrollo de Competencias Socioculturales, Universidad Autónoma de Chile. Personal Técnico

del Proyecto Fondecyt Regular N°1221855 de la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID) y Tesista del Fondecyt de Iniciación N°11240854. Participa como integrante de la Red de estudiantes y egresados de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDEPEL). Integrante de la Red de lideresas pedagógicas chilenas (REDLIP-Chile). Está certificada en Programa de Redes de Promoción de Derechos (PRODEMU) y en Equipo Comunitario de Respuesta a Emergencias (CERT).

Maria Sol Villagómez Rodríguez: Ecuatoriana. Doctora en Educación, Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Master en docencia con mención en Educomunicación por la Universidad Politécnica Salesiana, Licenciada en Ciencias de la Educación y profesora de Historia y Geografía por la Pontificia Universidad Católica del Ecuador; Bachiller en Educación por el Normal Superior María Auxiliadora. Actualmente Vicerrectora de la Sede Quito de la Universidad Politécnica Salesiana, Coordinadora del Grupo de Investigación Educación e Interculturalidad GIEI, Directora del Doctorado en Educación, Coordinadora del IUS Education Group (Grupo de Investigación de la red salesiana de educación superior a nivel mundial), profesora de las carreras de Educación Intercultural Bilingüe y Educación Básica de la UPS, ha sido coordinadora nacional de la Red Estrado, miembro de la Red Kipus y profesora de grado y posgrado de la PUCE. Correo: mvillagomez@ups.edu.ec; mariasolvillagomezrodriguez@gmail.com

Maria Tereza Carneiro Soares: Possui graduação em Licenciatura em Matemática pela Pontificia Universidade Católica do Paraná (1976), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (1988) e doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (1995). Atualmente é professora associada da Universidade Federal do Paraná. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Matemática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação matemática, ensino fundamental, avaliação em matemática, formação continuada de professores e formação docente.

Miguel Alejandro Barreto Cruz: Profesor e investigador de la Maestría en Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto. Licenciado en Ciencias Sociales en formación, Administrador financiero, Especialista en Gerencia de Instituciones Educativas, Magíster en Educación y Doctor en Ciencias de la Educación. Líder del Grupo

de Estudios e Investigaciones Educativas y Pedagógicas - GEIEP, líder del Semillero de Investigación en Responsabilidad Social Educativa. Integrante de la Red de Estudios Sobre Educación - REED y del Centro de Pensamiento Pedagógico. Investigador en áreas de currículo, cultura de paz, responsabilidad social educativa e identidad misional.

Natalia Guacaneme Duque: Coordinadora de Investigación del Centro de Educación para el Desarrollo de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – Uniminuto. Licenciada en Ciencias Sociales y Magíster en Educación. Líder del Grupo de Investigación en Responsabilidad Social y Desarrollo Sostenible- RESODES, acompaña en trabajo del Semillero de Investigación en Responsabilidad Social Educativa. Integrante del Observatorio de Responsabilidad Social Universitaria, nodo Antioquia.

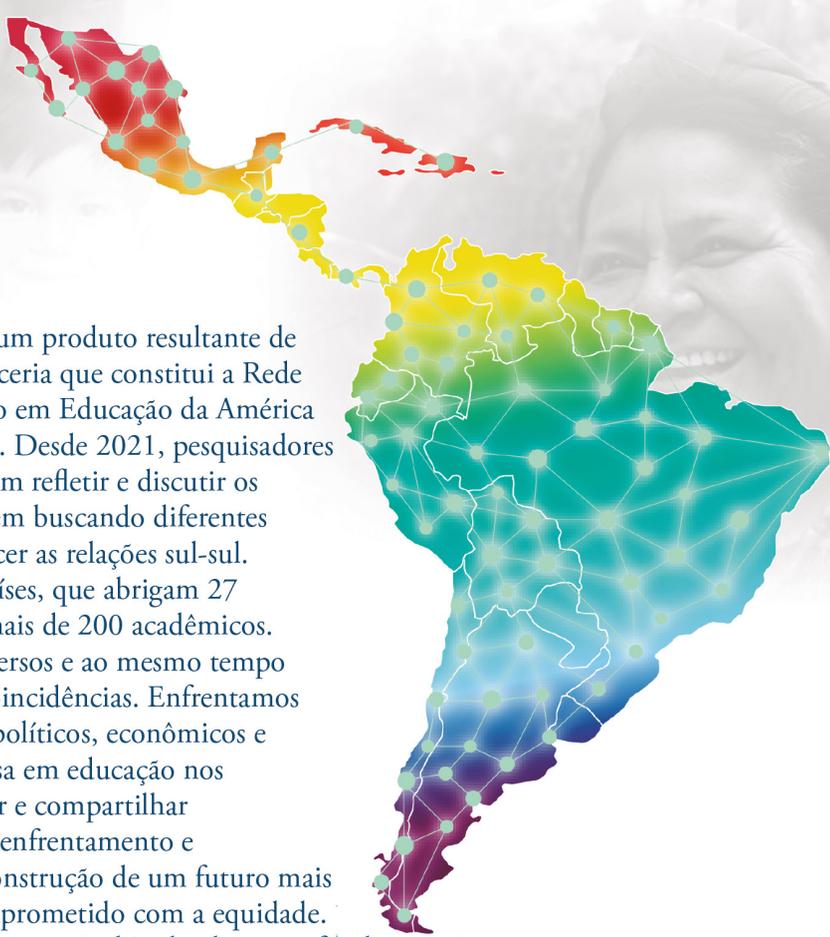
Patricia González Simón: Docente del Departamento de Educación y directora de la Maestría en Gestión de Políticas y Programas para el Desarrollo Infantil Temprano de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Exdirectora Nacional de Educación Inicial del Ministerio de Educación de Perú y exgerenta de Atención Integral del Programa Nacional Cuna Más. Consultora internacional en temas de Infancia.

William Goes Ribeiro: Pós-doutorado em Currículo e Teoria Política. Mestre e Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Cultura e Territorialidades (PPCult) e do Instituto de Educação de Angra dos Reis, Universidade Federal Fluminense. Líder do Grupo de Pesquisa em Educação e Cultura (GPECult).

SOBRE OS ORGANIZADORES

Artur José Renda Vitorino: Professor da Pontifícia Universidade Católica de Campinas pertencente ao corpo permanente de seu Programa de Pós Graduação em Educação e da Faculdade de História da PUC-Campinas. Tem experiência nos seguintes temas: Fundamentos Epistemológicos e Políticos da Educação Escolar e das Políticas Públicas em Educação. Tem realizado investigações e publicado nas áreas de Fundamentos da Educação, Política Pública Antirracista em Educação, e dos estudos sobre as relações entre filosofia da diferença e educação, pragmatismo, teoria da ação e educação. Atualmente investiga as bases teóricas das relação entre educação e inovação tecnológica, com ênfase no problema da aceleração social e seus efeitos na educação escolar. É membro da REDPEEL (Red Posgrados en Educación en Latinoamérica), da ALFE (Associação Latino-Americana de Filosofia da Educação), da SOFIE (Sociedade Brasileira de Filosofia da Educação), e da ANPEd (Associação Nacional de Professores de Educação). Gradou-se (Licenciatura e Bacharelado) e fez sua pós-graduação (Mestrado e Doutorado) em História pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas).

Alex Sánchez: Ph. D. en Ciencias de la Educación por la Universidad Humboldt de Berlín (Alemania), Magíster en Gestión de la Educación por la PUCP y Especialista en Formación y Calidad de la Educación por el Instituto Paulo Freire (Inwent, Alemania). Coordinador del Grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas, afiliado al CISE-PUCP. Director de la Maestría en Educación (2018-2024) y de la carrera de Educación Secundaria (2022-2023). Asistente de investigación en el CISE (2011-2014). Fundador y Coordinador general de la Red de Posgrado en Educación en Latinoamérica (REDPEEL) (2020-2024).



Este livro é mais um produto resultante de uma profícua parceria que constitui a Rede de Pós-Graduação em Educação da América Latina, a RedPeel. Desde 2021, pesquisadores comprometidos em refletir e discutir os nossos desafios vêm buscando diferentes formas de fortalecer as relações sul-sul. Hoje são nove países, que abrigam 27 universidades e mais de 200 acadêmicos. Somos muito diversos e ao mesmo tempo vivemos tantas coincidências. Enfrentamos grandes desafios políticos, econômicos e sociais e a pesquisa em educação nos oportuniza pensar e compartilhar possibilidades de enfrentamento e avançarmos na construção de um futuro mais sustentável e comprometido com a equidade.

A colaboração e o intercâmbio de ideias são fundamentais para nos mantermos fortes na luta pela justiça social, produzindo e divulgando conhecimentos que problematizam a realidade latino-americana.

O Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Campinas, Brasil, com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio do Programa de Desenvolvimento da Pós-Graduação (PDPG), tem a honra de financiar este livro que divulga pesquisas realizadas em diferentes universidades da América-Latina e capturam nuances locais e regionais, para uma compreensão mais aprofundada das realidades, subsidiando práticas e políticas mais eficazes e contextualizadas.

Elvira Cristina Martins Tassoni

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação
Escola de Ciência Humanas, Jurídicas e Sociais
Pontifícia Universidade Católica de Campinas - Brasil

ISBN 978-656135054-9



9 786561 350549



RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

REDPEEL