

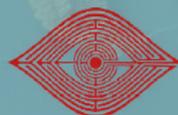
Voces y propuestas educativas para otra educación

Perspectivas desde los contextos latinoamericanos

Ma. de Lourdes Salas Luévano
Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya
Coordinadores



REDPEEL
RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA



Voces y propuestas educativas para otra educación

Perspectivas desde los contextos latinoamericanos



REDPEEL
RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA



Voces y propuestas educativas para otra educación

Perspectivas desde los contextos latinoamericanos

Ma. de Lourdes Salas Luévano
Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya
Coordinadores



REDPEEL
RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA



Voces y propuestas educativas para otra educación. Perspectivas desde los contextos latinoamericanos. **Autores-coordinadores:** Ma. de Lourdes Salas Luévano y Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya. — *Zacatecas, México. 2025.*

Publicación electrónica digital: descarga y online; detalle de formato: EPUB.

Primera edición

D. R. © copyright 2025 Ma. de Lourdes Salas Luévano y Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya

ISBN: **979-13-87631-80-2**

DOI: **<https://doi.org/10.61728/AE20250072>**



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.

Edición y corrección: **Astra ediciones**

Se prohíbe la reproducción, el registro o la transmisión parcial o total de esta obra por cualquier sistema de recuperación de información, sea mecánico, fotográfico, electrónico, por fotocopia, cualquier otro existente o por existir; sin el permiso previo, por escrito, del titular de los derechos.

HECHO EN MÉXICO | MADE IN MEXICO

Reconocimiento y agradecimiento

Este libro da cumplimiento al objetivo de “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” planteado en la *Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (RedPEEL)*, creada en el año 2021, por docentes de México, Honduras, Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Argentina y Brasil, de ahí que en el presente, se cuente con la participación de la Pontificia Universidad Católica-Campinas (PUC-Campinas), Universidade Federal do Pará (UFPA), Universidad Nacional de Córdoba (UNC), Universidad de Argentina (UA), Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ), Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), Universidad Católica de Temuco (UCT), Pontificia Universidad Javeriana (PU Javeriana), Universidad Estadual Paulista (UNESP), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Universidad de Antioquia (UdeA) Universidad Federal de Paraíba (UFPB), y la Universidad Católica Andrés Bello (UCAB).

Nuestro agradecimiento al Comité Gestor, a los autores de los capítulos y a los evaluadores, adscritos a la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM), Universidad de Chile, Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), Universidad Federal de Paraná (UFPR), Universidad Autónoma de Chile (UA), Universidade Federal de Santa Catalina (UFSC), Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO), Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), Universidad Juan Agustín Maza (UMAZA), Universidade Federal Fluminense (UFF), Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán (UP-NFM), Escuela Normal de Atlacomulco (ENA), y la Universidad Católica de Córdoba (UCC), todos miembros de la red, quienes participaron en la producción de este documento, donde se busca reflexionar sobre los desafíos presentes en este siglo XXI, que obliga a *re-plantear, re-pensar, y re-significar* el sentido de educar, desde y para los entornos latinoamericanos.

Contenido

Presentación	13
<i>José Villella</i>	
Introducción	17
<i>Ma. de Lourdes Salas Luévano</i>	
<i>Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya</i>	
Parte I	
Pensando en educación	21
Capítulo 1.1	
Uma educação outra para a américa latina como resposta às reformas educacionais	23
<i>Ana Clédina Rodrigues Gomes</i>	
Capítulo 1.2	
Educação outra para transformar o que se é.....	43
<i>Samuel Mendonça</i>	
Capítulo 1.3	
Pensar en una educación humanista. La posibilidad de otra escuela	57
<i>Alex Sánchez</i>	
<i>Joel Rojas Hernández</i>	
<i>Elizabeth Gutierrez Primo</i>	
Capítulo 1.4	
Resistencias, fisuras y giro epistemológico: hacia una pedagogía crítica en contextos neoliberales en latinoamérica.....	71
<i>Marcelo Pérez Pérez</i>	

Parte II

Formación profesional.....85

Capítulo 2.1

Enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades para otra educación en el sur global.....87

Eduard Moreno

Oscar Cuesta

Rennier Ligarretto

Capítulo 2.2

Transformaciones necesarias a la educación remota: puntos claves para la reflexión109

Ana Ely Díaz Monsalve

Ruth Elena Quiroz Posada

Capítulo 2.3

Narrativas de saberes: a etnografía no estágio supervisionado da formação de professores de sociologia.....129

Harryson Júnio Lessa Gonçalves

Parte III

Gestión.....147

Capítulo 3.1

La escuela del siglo XXI: un escenario para repensar el liderazgo y la cultura de aprendizaje profesional docente.....149

Omar Aravena Kenigs

Linda Bombin Garcés

Capítulo 3.2

Escuela Democrática desde el Rizoma curricular167

Elsa Georgina Aponte Sierra

Capítulo 3.3

El desempeño profesional del docente, clave para una educación de calidad187

María Elena Villegas

Parte IV**Formación escolar.....205****Capítulo 4.1**

Educación inclusiva. Reflexiones sobre la situación de los menores
migrantes de retorno207

Ma. de Lourdes Salas Luévano

Beatriz Herrera Guzmán

Marco Antonio Salas Luévano

Capítulo 4.2

Propuestas para analizar la educación secundaria en contextos
rurales: el caso de las escuelas con albergue en Córdoba, Argentina.....223

Verónica Virginia Ligorria

Capítulo 4.3

Por uma educação física histórico-crítica para a educação infantil
no Brasil239

Jorge Fernando Hermida

Matheus Bernardo Silva

Acerca de los autores.....261

Presentación

Pensar en otra educación

De la utopía a la realidad

Propongo leer este libro pensando que las autoras y autores de los distintos capítulos nos ofrecen propuestas educativas desde diversos ámbitos, con el fin de poner en discusión una nueva educación y por ende otra escolaridad. Cada una y cada uno forjará, al ir leyéndolo, su propia idea y redactando sus propios comentarios acerca de cada tema que nos proponen leer. Lo anterior es lo mismo que decir que cada persona que lea estas páginas dará sentido a los instrumentos propuestos para avanzar en una suerte de indagación personal sobre qué educación, qué escuela, qué docentes y por qué educación en Latinoamérica nos comprometemos a trabajar. De esta manera cada quien se cuestionará si lo que enseña en sus asignaturas es lo que sirve a sus estudiantes como explicación o, por el contrario, cobra estatus de aquello que amerita ser explicado.

Podremos lograr este objetivo si tensionamos la idea de que los conceptos, que constituyen el nudo de nuestros proyectos de cátedra, son entidades a las que las y los estudiantes tienen acceso en tanto sujetos epistémicos a los que así se les permite conocer el mundo real y orientarse en él. Estos conceptos se tornan una condición necesaria en todo conocimiento, en tanto no son entidades localizadas espaciotemporalmente como lo son los objetos físicos, ni tampoco acotadas temporalmente como lo son las entidades del mundo psíquico, sino entidades abstractas. Asimismo, esos conceptos se relacionan en una red, en un sistema del mundo real que se contrapone a esas y esos sujetos epistémicos que intentan comprenderlos, permitiéndoles identificar, diferenciar, comparar... los objetos de los que consta ese mundo real. Nuestros planes de trabajo se pueblan de conceptos que no se identifican con palabras o expresiones del lenguaje dado, en tanto estas son entidades físicas. Los conceptos se relacionan con sistemas lingüísticos a través de una relación semántica (una función en la que cada

término expresa una sola idea para evadir la ambigüedad) que denominamos expresión.

Las autoras y los autores de las páginas que siguen nos invitan a pensar que no se puede decir nada sensato sobre la asignatura que cada uno de nosotros enseña, siendo una o un ignorante en ella y, al mismo tiempo, nos brindan herramientas para construir la idea de que saber nuestras asignaturas es sinónimo a saber qué expresiones cada una de esas asignaturas desarrolla, en tanto sus saberes corresponden a niveles o ámbitos diferentes. A través de la lectura podremos dar crédito a la idea de que hay algo más que saber de una asignatura que sus contenidos, como hay algo más que saber de cualquier lengua, por ejemplo, que el hablarla. El saber relativo a nuestras asignaturas no se agota en practicarlas, queda todavía un tramo que nos proponen repensar en estas páginas, en el que nos preguntemos sobre en qué consiste practicarla, de cómo se formulan sus reglas en el marco de una crisis de la educación en nuestros países latinoamericanos y en la necesidad de abrir la reflexión sobre una trama pedagógica inserta en cada una de las instituciones donde trabajamos.

Las páginas del libro se erigen como un punto de encuentro para estudiar críticamente la práctica educativa desde la acción. Nos invitan a reflexionar sobre los propósitos, el conocimiento y los contextos locales y globales en los cuales trabajamos. Son un pasaporte a pensar en las distintas visiones que, tanto el pensamiento como las tradiciones pedagógicas, nos ofrecen para estudiar la realidad. De esta forma, nos abren camino para reflexionar sobre las implicancias políticas y sociales inherentes a la acción de la enseñanza: la inclusión de todas y todos en las instituciones de enseñanza será el punto de partida de nuestro accionar.

El libro se erige como elemento de mediación entre cada uno de nosotros como docentes y la acción de la enseñanza. Es un espacio que fomenta la tensión con la tradición porque puede ser traducido y apropiado desde nuestro deseo en diálogo con la necesidad profesional. Como profesionales de la enseñanza, nos lleva a pensar en un proceso permanente de constitución histórica y social, hacia el estudio contextualizado de la relación entre saber y poder, entre enseñar y aprender.

Los temas desarrollados por cada autor, por cada autora en los diferentes capítulos no se proponen como generalizaciones abarcadoras de las

situaciones que se viven en nuestra región o en cada país: son respetuosos de la diversidad que caracteriza a cada uno de esos contextos. Sus conclusiones nos llevan a tomar en cuenta las economías de cada uno de los países y su incidencia en las políticas educativas; los factores demográficos y las tendencias de desarrollo; los niveles de alfabetización y de pobreza... Ponen en negro sobre blanco el listado de factores que pueden amenazar el desarrollo de la educación en esta región, cuestionando la incidencia que propuestas curriculares de otras regiones pueden tener en la conformación de cada uno de los sistemas educativos nacionales, poniendo en diálogo la cultura y la historia original, auténtica y diversa de cada país en el diseño de sus propias políticas educativas.

Las propuestas se hilvanan bajo la idea del título del libro, lo que las hace exponentes de cómo sus autores y autoras pensaron en qué tipo de personas necesita la región, qué tipo de personas requiere cada país, qué debe saber, cómo aprende y para qué aprende. Son ejemplos de enfoques y modelos educativos contextualizados en la región, respaldados en líneas de investigación sólidas, que brindan la visión y los ejes claves para transformar la educación desde lo profundo, asumiendo que los desafíos que enfrentamos y la historia no es la misma para todos.

La calidad educativa se apoya sobre las capacidades profesionales de las y los docentes a los que este libro se dirige, profesionales llamados a generar mayores oportunidades de aprendizaje para todas y todos los habitantes de esta hermosa, desigual y genial región latinoamericana.

Dr. José Villeda

*Centro de Estudios en Didácticas Específicas del Laboratorio de Investigación en Ciencias Humanas de la Escuela de Humanidades de la Universidad Nacional de San Martín (UNSAM) y el CONICET. Buenos Aires. Argentina.
Docente y miembro del Comité Académico de la Maestría en Educación de la Escuela de Humanidades.
Líder UNSAM en la REDPEEL*

Introducción

Latinoamérica es uno de los continentes en el mundo, habitado por diversos grupos sociales, con costumbres y culturas diferentes, una región donde se habla primordialmente el español y el portugués (además de los idiomas propios de los pueblos originarios); países que, pese a tener regiones geográficas y climas diferentes, comparten características, historias, problemáticas y desafíos comunes en los ámbitos social, político, económico y educativo.

En este último, como resultado de presiones por instituciones internacionales como el Fondo Monetario Internacional (FMI), el Banco Mundial (BM), el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), entre otros; Secretarías y Ministerios de educación, han realizado diversas modificaciones a los sistemas educativos, orientados hacia un enfoque neoliberal y globalizante, un modelo que hoy día, no responde a las transformaciones, demandas, problemáticas ni necesidades sentidas, y que obligan a replantear el quehacer educativo buscando dar respuestas a, ¿qué educación?, ¿qué escuela?, ¿qué docentes?, y ¿por qué educación está demandando esta sociedad actual?, rebasado por la aparición y desarrollo de la Hipermodernidad, las Tecnologías de la Información, la Comunicación y el Conocimiento (TICC), y la Inteligencia Artificial (IA), las que han alcanzado límites insospechados; una educación inclusiva y para la diversidad-cultural, que hace imprescindible promover, fortalecer y reafirmar valores como el respeto, la tolerancia, la solidaridad, la justicia, la equidad, la honestidad, la libertad, el amor, incluido lo bello, etc., en un afán de generar ambientes de paz y armonía social.

Desde esta perspectiva, la escuela y el docente buscan readaptarse a estos cambios, tratando de transmitir a los alumnos conocimientos, de desarrollar competencias para la vida y el trabajo, de desarrollar un pensamiento crítico, de alentar el trabajo colaborativo y de aplicar prácticas pedagógicas innovadoras que respondan a las necesidades de los estudiantes.

Entonces, la labor que realiza el docente justamente la hace desde las aulas de las escuelas, que hoy día responden a intereses económicos y no necesariamente humanos, estancada y muchas veces ajena a la dinámica actual; de ahí que surja la inquietud y, por tanto, la convocatoria para participar en *VOCES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA OTRA EDUCACIÓN*. Perspectivas desde los contextos latinoamericanos, un libro que recoge las reflexiones de un colectivo de docentes, miembros de la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (RedPEEL), donde examinan y reflexionan sobre los desafíos actuales de la educación, la escuela y los docentes, y ponen en discusión el quehacer educativo. En este sentido, los aportes que se hacen sirven para generar tensiones, diálogo y cuestionamientos, así como disrupción y propuestas sobre el papel que debe jugar la educación, pensando desde lo general y lo particular del contexto latinoamericano.

El libro *VOCES Y PROPUESTAS EDUCATIVAS PARA OTRA EDUCACIÓN*. Perspectivas desde los contextos latinoamericanos se conforma por trece capítulos, agrupados en cuatro apartados: 1) Pensar en educación, 2) Formación profesional, 3) Gestión y 4) Formación escolar.

En el primero de ellos, Pensar en educación, se aborda sobre las reformas realizadas en los currículos de algunos países de Latinoamérica donde priva la ideología neoliberal, y se aboga por propuestas y nuevas formas de educación que prioricen el ser, el aprendizaje y la autocrítica; modelos humanistas alejados de las existencias económicas globales, centrados en los estudiantes, una educación transformadora basada en una pedagogía de la resistencia, capaz de desafiar las estructuras dominantes y que camine hacia una educación más equitativa y justa.

En el segundo apartado, Formación profesional, se incluyen temas relacionados con propuestas formativas para la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Humanidades, a partir de epistemologías propias del Sur, reconociendo que la enseñanza no está subordinada al currículo y la mediación tecnológica, como posibilidad de transformación didáctica para senti-pensar el mundo; del mismo modo, utilizando las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) para la educación remota y la experiencia construida por estudiantes y profesores, se busca cómo mejorar esta modalidad educativa en beneficio de la formación, la enseñanza y el

aprendizaje; y finalmente, recurriendo a la modalidad etnográfica, en la trayectoria formativa de la Práctica Supervisada, se busca articular la teoría y la práctica en la construcción de la identidad del docente.

En Gestión, se reflexiona sobre los desafíos que enfrentan docentes y directivos que los obligan a repensar sobre la práctica del aprendizaje profesional que conecte la cultura del aprendizaje con las necesidades e intereses del estudiantado; docentes que se reconozcan como aprendices flexibles y críticos de su práctica educativa. Además, desde una estructura rizomática se abre la posibilidad para una escuela otra, donde maestros y estudiantes puedan vivir la experiencia educativa en movimiento, adaptándose y autoconstruyéndose en un proceso dinámico; así como desde el análisis sobre la situación educativa en la región; y, en un afán de alcanzar una educación de calidad, plasmado en los Objetivos de Desarrollo Sustentable (ODS4), se mencionan algunas alternativas, basadas en el fortalecimiento de la formación docente desde las instancias encargadas de la gestión educativa.

Por su parte, en el cuarto apartado, formación escolar, se plantea sobre la importancia de la Educación Física en la Educación Infantil y la contribución que hace al proceso de desarrollo humano de los niños en la primera infancia, cuyos conocimientos y saberes de la asignatura no forman parte de la Base Curricular Común Nacional para la Educación Infantil (BNCC). También, se analiza el caso de las instituciones de educación secundaria rural que cuentan con albergue mixto, las que constituyen una propuesta de aseguramiento del cumplimiento de la educación secundaria obligatoria; institución determinante para que familias y jóvenes de los contextos rurales y/o de proximidad rural aseguren el cursado y culminación de la educación secundaria; así como, el caso particular de los niños migrantes retornados, que regresan a México (país que a pesar de la vecindad que guarda con Estados Unidos, no deja de pertenecer a Latinoamérica), quienes enfrentan grandes dificultades para dar continuidad a su trayectoria educativa desde enfoques inclusivos y para la diversidad cultural, evidenciando la necesidad flexibilizar y replantear la función de la escuela; el currículo y el idioma, y la formación y capacitación docente, para acceder a una educación que responda a las características y necesidades de aprendizaje que tienen.

Para finalizar, estos aportes que se hacen desde la Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (RedPEEL), forman parte del movimiento que plantea la necesidad de un cambio, que nos obliga a replantear, repensar, y resignificar el sentido de educar para poder hacer frente a los desafíos que devela el siglo XXI en nuestros respectivos países, y justamente en esta tarea nos encontramos.

Ma. de Lourdes Salas Luévano
Universidad Autónoma de Zacatecas (UAZ)

Alex Oswaldo Sánchez Huaracaya
Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP)



Parte I

Pensando en educación

- Uma educação outra para a américa latina como resposta às reformas educacionais mercantilistas
- Educação outra para transformar o que se é
- Pensar en una educación humanista. La posibilidad de otra escuela
- Resistencias, fisuras y giro epistemológico: hacia una pedagogía crítica en contextos neoliberales en latinoamérica

Capítulo 1.1

Uma educação outra para a américa latina como resposta às reformas educacionais

*Ana Clédina Rodrigues Gomes
Universidade Federal do Pará
ana.cledina@ufpa.br*

<https://doi.org/10.61728/AE20250096>



Resumo

O Sistema Educacional Brasileiro nunca vivenciou uma reforma curricular livre de ideologias neoliberais, ou seja, sempre se curvou perante os ideais de exploração capitalistas e apagamento das culturas originárias, conforme a herança deixada pelos colonizadores. Pensar em uma Educação Outra, que vise combater esse modelo de educação é uma forma de resistência de seu povo, que a partir de seus saberes e fazeres ancestrais mostra saídas para os impactos socioambientais que começam a implicar em risco à existência de seres humanos e não humanos no Planeta. Nesse cenário, a América Latina vem mostrando suas verdadeiras características de Novo Mundo.

Introdução

Apesar da utilização do termo América Latina ser utilizado de forma bastante habitual, seu conceito é envolto de complexidade, uma vez que abrange aspectos históricos, políticos, culturais, sociais, econômicos. Nossa intenção não é adentrar sobre tal complexidade, mas trazer algumas reflexões sobre o que constitui a identidade latinoamericana para que possamos desenvolver um pensamento sobre uma Educação Outra a partir desse território e os seus significados.

A constituição geográfica da América Latina é uma das primeiras coisas a se pensar, uma vez que a América Continental, constituída pelas partes América do Norte, América Central e América do Sul, somam 36 países, com características e especificidades políticas, ideológicas e culturais diferentes em cada uma das “américas”, e isso provoca um certo distanciamento entre tais espaços, mesmo fazendo parte de um mesmo continente. Em alguns casos, estas características determinam a aproximação entre países, seja pela língua, pelas lutas que foram travadas para alcançar sua independência, seja pelas suas lideranças que buscaram fortalecer seus territórios, pelas culturas originárias, entre outros pontos que unem algumas nações.

Ainda podemos dizer que existem muitas outras situações em comum que aproximam e reforçam a identidade latinoamericana, como o histórico de extermínio da maior parte de seus povos originários e o apagamento de grande parte de sua memória, reduzindo territórios a uma língua única, a religião do colonizador tida como oficial, bem como a imposição de sua cultura. Estas situações e sentimentos reforçam a identidade latinoamericana, apesar das diferenças naturais existentes entre os países que formam a América Latina, do ponto de vista étnico, cultural, linguístico, político e econômico. Existem vozes (a destes países) que se unem em torno de uma América Latina livre da colonialidade, que quer se distanciar daquela América marcada pelo extermínio, pela exploração e pelo atraso e que propõe como efeito a resistência, a valorização de seus saberes próprios, o reconhecimento da natureza como sua maior riqueza e a relação harmônica desta com os seres humanos e não humanos.

Sabemos que a definição da América que temos hoje se deu pelo processo de colonização, a começar pelo próprio nome que foi atribuído ao continente, advindo de uma homenagem ao navegador Américo Vespúcio, que enfatizou aos europeus a existência do que chamou de “novo mundo”, ideia que favoreceu o sentido de “descoberta” e consequente ocupação de um território já habitado por várias nações originárias. (Ardao, 2019)

A invasão, realizada por espanhóis em sua maioria, mas também por ingleses, franceses e portugueses culminou no extermínio dessas nações já existentes, bem como de seus sistemas sociais e de educação, seus saberes e modos de vida. Essa é uma parte da história que deveria ser muito bem noticiada desde a Educação Básica. Todavia, sabemos que nem sempre ela é apresentada de maneira crítica, permanecendo secularmente a ideia deturpada do que representou de fato a dominação europeia sobre o Continente Americano.

Importa dizer que existe há muito tempo um sentimento latinoamericano que luta por uma América Outra. Ou seja, uma América Latina que busca redefinir sua trajetória, retomar sua força a partir do reconhecimento e valorização de sua identidade, de seus contextos socioculturais e ambientais, de sua história própria e da resistência de seus povos. Vale ressaltar que esse é um assunto vastamente apresentado por diversos au-

tores, como Ramos (2012), Farret e Pinto (2011), Oliveira (2005), Ardao (2019), Bethell (2009).

Nosso objetivo é iniciar um diálogo sobre o tipo de educação que tem se estabelecido na América Latina sob influências neoliberais que implicam na manutenção de uma educação que torna invisível os contextos socioculturais próprios do seu território. Faremos isso a partir da atual configuração do Sistema Educacional Brasileiro, por ser este um espaço que conhecemos muito bem, e assim poderemos compreender de forma crítica como esse Sistema pode favorecer o entendimento e problematização das sociais e políticas.

Por isso, iniciamos este ensaio enfatizando o que envolve o pensamento latinoamericano, pois é a partir dele que trazemos algumas concepções em torno do fortalecimento das identidades perdidas pelos processos de colonialismo, o que afeta todos os seus países.

Paulo Freire, um importante educador brasileiro, conheceu muito bem as nuances da América Latina através de suas andanças pelo Continente, desde seu exílio, provocado na década de 1960 pela Ditadura Militar em seu país. Com a vivência nos diversos países da América Latina nos quais residiu após ser exilado, como Bolívia, Chile, Cuba e Haiti, se tornou um exímio tradutor dos anseios das classes populares e um conhecedor das agruras do “Terceiro Mundo”. Com uma visão apurada sobre liberdade, passou a disseminar princípios de uma pedagogia dialógica, e assim, conforme nos diz Streck (2023), Freire foi desconstruindo uma visão sobre o Brasil, que nem sempre foi a de um país pertencente à América Latina, passando a desenvolver uma perspectiva integradora e constituindo sua latino-americanidade.

O destaque realizado por Streck (2023) enfatiza esse espírito de integração que almejamos e que Paulo Freire tão bem traduz em suas palavras em torno de uma América Latina que busca sua força.

Lo que hacemos lo tenemos que hacer clara y lucidamente en relación con el destino de América Latina. América Latina no será rehabilitada sino por nosotros mismos, peleando por nuestras independencias, por nuestra afirmación, por la seguridad de ser nosotros, por nuestra coherencia con nuestro pasado, transformando el presente para poder crear e inventar un futuro mejor. (Freire, 1987, p. 6)

É sob essa perspectiva de pertencimento, de coletividade, de busca pelo reconhecimento de nossa história de luta e a partir de uma visão ampla e crítica sobre o quanto somos acometidos por ideologias que continuam a promover a diminuição de nossa força, a nos explorar, que apresentamos a seguir um recorte sobre as políticas educacionais implantadas nos últimos anos no Brasil e como estas podem ser refutadas em favor de uma educação que promova a liberdade, que se dê sob uma base dialógica e crítica, conforme aprendemos com Paulo Freire, e que sobretudo promova sistemas educacionais consistentes para a manutenção da vida e das relações no Planeta.

O Brasil na América Latina e suas políticas curriculares

A dimensão territorial do Brasil no espaço da América Latina, suas características histórico-político-geográficas e socioculturais são elementos primordiais para que possamos compreendê-lo a partir de sua complexidade. Ou seja, trata-se de um país que por sua extensão territorial configura-se como o quinto maior país do mundo e o sétimo em termos populacionais.

Os 26 Estados que formam a República Federativa do Brasil dividem-se em cinco regiões, nomeadas a partir de pontos cardeais: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sul e Sudeste, onde cada uma dessas regiões possui uma história própria de ocupação de seu território, e por isso culturas próprias, grupos étnicos específicos, modos de falar, costumes locais, biomas diferentes, algumas possuem grupos com línguas originárias, além de outras características que tornam cada região brasileira única dentro do país.

Apesar de toda essa diversidade cultural, o Brasil por muito tempo desconsiderou sua história e como consequência dessa negação, desenvolve uma mentalidade nacional que favorece pensar que se trata de uma nação homogênea. Ou seja, formada por pessoas com características europeias, quando sua realidade mostra que até dentro de um mesmo estado existem características que são peculiares a grupos culturais originários ou tradicionais, como povos indígenas de diversas etnias, Quilombolas, Seringueiros, Castanheiros, Pescadores, Lavadeiras, Quebradeiras de Coco, Ribeirinhos, Camponeses e mais uma infinidade de grupos socioculturais que possuem modos próprios de viver em suas comunidades e de interagir com a natureza e que resistem aos modos de vida impostos pelo capitalismo.

Com isso, queremos destacar que a implantação de um sistema nacional de educação em um país como o Brasil, requer inevitavelmente considerar toda a sua diversidade sociocultural, a sua dimensão geográfica, abrangendo as especificidades dos seus diversos grupos populacionais. No entanto, não foi o que aconteceu recentemente no Brasil. No ano de 2017, instituiu-se uma base curricular com abrangência obrigatória para toda a extensão da Educação Básica, o que abrange Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, com a publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, chamada de Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implantada de forma arbitrária, tornando obrigatória a implantação de um mesmo currículo em todo o território nacional.

Vale ressaltar que antes da implantação da BNCC, desde o primeiro mandato do Presidente Luís Inácio Lula da Silva, perpassando seu segundo mandato e ainda os dois mandatos da Presidente Dilma Russef, ambos presidentes de base popular, havia um movimento nacional, realizado por diversas entidades organizacionais, representativas da sociedade civil, movimentos sociais, entidades acadêmicas, entre outros grupos ligados à educação formal e informal, os quais integravam o Fórum Nacional de Educação (FNE), e que estavam a debater como implantar uma base curricular nacional que atendesse a toda a complexidade que envolve a questão de um modelo de educação para o País.

Todavia, após um golpe político sofrido por Dilma Russef no início do seu segundo governo, no ano de 2016, foi dispensada a participação de quase a totalidade das entidades, o que provocou a destituição desse Fórum, passando o novo governo, de base neoliberal, sob o comando de Michel Temer, a realizar uma revisão imediata do que seria o documento final da BNCC, a partir da contribuição de apenas poucas entidades que compartilhavam das mesmas ideologias do novo governo e assim, ocorreu a implantação de um currículo nacional, de forma arbitrária e aligeirada. Havia tanta pressa, que ainda nem existia um documento voltado para o Ensino Médio no momento de sua implantação, o que ocorreu somente no ano seguinte à homologação da BNCC, não sendo apresentada nenhuma proposta curricular direcionada a modalidades de ensino como Educação de Jovens e Adultos e Educação Escolar Indígena.

É importante frisar que o texto da BNCC apresenta uma concepção de política curricular inovadora, baseada em princípios fundamentais para a

“construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva”, conforme aponta a primeira das 10 competências gerais que fundamentam a BNCC (Ministério da Educação, 2017). No entanto, é preciso considerar o que apontam Dourado e Siqueira (2019).

Há em torno da BNCC um forte discurso do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos, dos professores. Um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação. (Dourado; Siqueira, 2019, p. 295)

De acordo com os autores, tenta-se emplacar uma concepção de mudança deixando sob a responsabilidade de professores e professoras os resultados esperados. Vale ressaltar que a seleção dos objetivos de conhecimento a serem alcançados pela BNCC não foram decididos por um processo dialógico, que envolvesse esses sujeitos, mas que devem atender um currículo padronizado, sendo os grandes responsáveis pela sua implantação.

A esse respeito, Ximenes e Melo (2022, p. 741) também concordam que as reformas educacionais ocorridas no Brasil desde a década de 1990 têm uma forte influência de mecanismos internacionais e se apresentam com base em um modelo “ideológico alinhado à lógica mercantil neoliberal e gerencialista, oriundo da reestruturação produtiva do capital e dos modos de regulação social”. As autoras se referem a reformas educacionais que são implementadas no Brasil desde a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) No. 9394/1996 e que por mais que tenham trazido alguns resultados positivos em termos de melhoria do rendimento escolar, não podemos deixar de perceber seu teor ideológico.

Em relação à importância de um currículo escolar que se preocupe com as aprendizagens essenciais, o que é de direito de todos os estudantes a adquirir, não há dúvidas sobre a necessidade de implementação de uma reforma educacional que seja inclusiva, que busque estabelecer um sistema curricular que chegue a cada estudante do país e que essas aprendizagens, uma vez adquiridas, passem a compor parte da formação dos indivíduos que estão sob a tutela das instituições escolares, sejam públicas ou privadas. A nossa preocupação, assim como de outros tantos pesquisadores, como Krüztzmann, Alves e Silva (2022), Filipe, Silva e Costa (2021), Neira

(2018), Michetti (2020), la crisis em relação à implantação de uma política curricular nos moldes da BNCC, não está na criação de uma base curricular nacional, mas pela forma como ocorreu no país e ao que ela representa.

Uma dessas situações que merece destaque é a ampliação dos conteúdos a serem trabalhados em cada etapa de ensino, sem que antes houvesse uma política consistente de formação de professoras e de professores (Krüztzmann, Alves e Silva, 2022). Tanto é, que a Resolução que tratou das ações de formação de professores(as) aconteceu apenas depois que a BNCC foi instituída (Resolução CNE/CP nº 02/2019, que estebeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (DCN-FPEB) e a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, chamada de BNC-Formação) e visava adaptar todos os currículos de formação inicial e continuada de professores aos moldes da BNCC.

De acordo com Ximenes e Melo (2022, p. 744), o formato instituído para a formação de professores, atrelado à BNCC “está subsumida em uma lógica que assinala a educação como fator estratégico de desenvolvimento econômico e social, essencial para o fortalecimento do modo de produção capitalista”. Ou seja, trata-se de mais uma reforma, desta vez abrangendo professoras e professores, na busca de moldar seus pensamentos em torno de um viés que explora a educação como um canal para a exploração da mão de obra de trabalhadores, que massifica as mentalidades em torno do “desenvolvimento” econômico do país.

Felizmente não foram muitas as instituições educacionais que sucumbiram a tal orientação e à revelia do que exigiu a legislação se negaram a realizar as reformas de seus currículos no prazo estipulado, por perceberem a fragilidade e arbitrariedade dessa reforma, determinada por um governo ultraconservador vigente na presidência do Brasil. Em 2022, com a reeleição do Presidente Lula e seu retorno em um terceiro mandato, foi dado um novo viés às diretrizes curriculares para formação de professores, afastado dos preceitos anteriormente impostos (Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica, para cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura, sendo revogada a BNC-Formação).

Outro ponto bastante crítico em relação à BNCC está no fato de ela constituir-se em uma matriz curricular que se alinha a um projeto educativo focado na formação para o mercado de trabalho, já que parte de concepções neoliberais (Filipe, Silva e Costa, 2021), com uma estrutura baseada em competências e princípios tecnocráticos (Neira, 2018). Não é à toa que as principais agências contratadas para orientação do alinhamento dos sistemas públicos de educação voltado para a reorganização curricular das redes de ensino para atender a BNCC são “organizações sem fins lucrativos ligadas ao universo corporativo” (Michetti, 2020, p. 1).

Sobre tal situação, fica uma questão que implica nos reais objetivos dessa reforma curricular: Por que contratar organizações de âmbito privado, quando se poderia realizar parcerias com instituições públicas que possuem excelência no desenvolvimento de pesquisas educacionais e que se baseiam na produção de conhecimento científico crítico, como é o caso das universidades e institutos de educação, que já realizam atividades de orientação, formação e apoio técnico para equipes das redes de ensino?

Ao contrário disso, uma das empresas contratadas para formação de equipes técnicas dos sistemas educacionais de todo o Brasil para as devidas adaptações curriculares com vistas à BNCC foi a Fundação Lemman, uma entidade dita sem fins lucrativos, mas vinculada ao setor privado, com forte influência nas políticas de formação de educadores e na implementação das reformas educacionais desde sua fundação no ano de 2002, disseminando “elementos da lógica empresarial que estão presentes em todo o conglomerado Lemann” (Brito e Marins, 2020, p. 9).

As questões apontadas em torno da implantação de uma política nacional que visa alterar os percursos de ensino e de aprendizagem dos estudantes têm por objetivo nos levar à reflexão a respeito da fragilidade dos sistemas que se mostram comprometidos com uma educação nos moldes republicanos. Ou seja, no Brasil, bastou menos de um ano de um governo antidemocrático para derrubar uma ação coletiva que vinha acontecendo por quase uma década em busca da construção de um currículo que respeitasse e valorizasse a riqueza regional e de saberes locais, o que é genuíno no Brasil, e que proporcionasse o avanço educacional, respeitando o tempo de amadurecimento da proposta e a formação necessária de agentes educacionais no âmbito da gestão escolar, do trabalho pedagógico desenvolvido por professores e professoras, e da sociedade civil como um todo.

É possível perceber o quão difícil é implementar um sistema de educação que de fato rompa com a lógica perversa do neoliberalismo, que se dá em torno do capital, onde os agentes sociais, e neste caso, nos referimos à escola pública, são direcionados a agirem em favor de uma formação escolar voltada para os interesses do mercado de trabalho, que aprisiona os indivíduos, impedindo-os de alcançarem uma consciência de mundo, de suas condições de vida e de suas potencialidades de forma ampla e crítica, nos moldes orientados por Paulo Freire há tantos anos.

Um exemplo que cabe destacar e que se mostra como resistência a esse modelo, são as práticas vivenciadas nas escolas conduzidas pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), baseadas em uma formação política, econômica e social, proporcionam concepções no âmbito da agroecologia, autogestão de serviços e processos, distribuição igualitária dos excedentes econômicos, entre outros princípios que rompem com a lógica capitalista (Dal Ri; Vieitez, 2004)

As escolas do campo podem nos ensinar muito sobre uma Educação Outra, pois na América Latina sofremos a forte influência de organizações que se pautam nessa lógica neoliberal. Ou seja, muitos países se tornaram reféns dos recursos disponibilizados pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) e pelo Banco Mundial (BIRD), os quais destinaram investimentos no setor educacional de países pobres ou considerados em desenvolvimento, tendo assim como moeda de troca a incorporação das agendas estabelecidas por grandes organizações internacionais com vistas a alcançar o lucro a partir também da escola (Amorim e Leite, 2019), além das vantagens de uma educação que não promove o senso crítico, o que geraria uma grande massa de manobra e de consumo ad aeternum.

Como se pode perceber, não é tarefa fácil romper com uma lógica que vem se estabelecendo de forma bastante agressiva desde o período da colonização e que se concretiza principalmente no Brasil, pelo menos desde o início da década de 1990, fazendo-se presente na legislação educacional estabelecida no País, desde a LDB, até as mais recentes, como a que instituiu a BNCC, em 2017. Então, como podemos pensar em uma educação outra, que rompa com a lógica capitalista, que considere a possibilidade da institucionalização de um sistema educacional baseado em uma lógica humanista, que envolva o respeito ao meio ambiente, a os modos de subsis-

tência de humanos no Planeta e sua relação com a preservação da natureza (seres não humanos) e a compreensão e valorização dos saberes locais e socioculturais? É o que passaremos a abordar nas próximas seções.

Por que precisamos pensar em uma educação outra?

No final dos anos 1990, um grupo de intelectuais problematizou de forma crítica as condições epistêmica, teórica e política dos países da América Latina. À luz das ciências sociais discutem sobre a influência do neoliberalismo sobre a condição de subalternidade das nações latino-americanas. Conhecido como Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), seus membros passaram a se reunir de forma sistemática a partir de seminários, congressos, simpósios, entre outros eventos acadêmicos, para discutir a herança colonial na América Latina, dando início aos chamados estudos decoloniais (Ballestrin, 2013).

Consideramos esse movimento como um marco na fronteira entre o pensamento colonial, que se expressa nos nossos dias de maneira mais contundente a partir das concepções neoliberais e suas formas de manutenção do poder nas mãos dos mais ricos, e a decolonialidade, como sistema de resistência a tal pensamento, abrindo assim um importante caminho para o alicerçamento de novas formas de pensar na América Latina, sobre a América Latina e para a América Latina, reparando-se o extenso espaço temporal destinado majoritariamente à manutenção do eurocentrismo, das concepções imperialistas e suas formas de dominação dos mais pobres.

Nesse contexto, destacamos que ao se deslocar o eixo secularmente fixado na Europa e alinhando agora na América Latina, ao que Nelson Maldonado-Torres chamou de giro decolonial (Ballestrin, 2013), temos um universo quase inexplorado em relação à uma história negada ou invisibilizada, às culturas originárias e seus saberes tradicionais, à perspectiva crítica sobre as diversas formas de influências externas sobre a América Latina, que interferiram na língua falada majoritariamente, na religiosidade (ou nas religiões), nos aspectos socioeconômicos, entre outros elementos que precisam ser repensados em prol de um pensamento hegemônico que seja próprio de cada país latino-americano.

Os estudos decoloniais, vastamente divulgados no Brasil, sobretudo por Boaventura de Sousa Santos (português) e também a partir dos tex-

tos de Walter Mignolo (peruano), Aníbal Quijano (argentino) e Catherine Walsh (estadunidense) nos ajudaram a pensar de forma mais crítica sobre as formas de dominação externa a que estamos atrelados, ou seja, como consumidores de culturas e epistemologias externas, de modelos educativos e de sociedade de forma geral.

Os estudos no âmbito da interculturalidade, desenvolvidos Walsh (2001), são vistos como viés pós-colonial que podem implicar no rompimento da lógica imperialista, uma vez que,

La interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. Más bien, la interculturalidad representa procesos (no productos o fines) dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. (Walsh, 2005, p. 9-10).

O Pensamento da autora vem ao encontro daquilo que buscamos, ao percebermos que no Brasil, sobretudo no território amazônico, possuímos marcas acentuadas de uma diversidade cultural representada pelo conhecimento herdado de povos originários e outros povos que constituíram a nação brasileira. Enfatizamos o território amazônico por se constituir no espaço do país como uma das áreas de maior diversidade cultural, representada por um grande contingente de indígenas de diversas etnias, afrodescendentes, quilombolas, ribeirinhos, população do campo e das florestas, ou seja, por povos tradicionais em geral, ignorados por grande parte da população brasileira, ou invisibilizados pelo lastro eurocêntrico/colonial.

Esses grupos e seus saberes e fazeres, pelos seus deslocamentos causados por diversos motivos, como êxodo do campo, deslocamentos dos mais jovens para estudar nos centros urbanos, entre outras situações, acabam provocando um entrelaçamento com outras culturas da população que reside nas cidades, sobretudo com as culturas das periferias urbanas,

em sua maioria pessoas afrodescendentes, que mantém consigo influências ancestrais, além de outras trazidas pelo processo de colonização.

Nesse caso, a influência europeia ainda se mostra notória na língua oficial estabelecida, a língua portuguesa, e ainda na arquitetura dominante nas cidades, no conhecimento escolar e acadêmico, secular/tradicional, nas religiões predominantemente de matriz europeia, nos nomes das pessoas e lugares, nas expressões musicais e artísticas de forma geral, nos costumes tradicionais, entre outras tantas situações em que as marcas do imperialismo não deixam dúvidas sobre sua influência.

Ao mesmo tempo, percebe-se também a resistência da cultura dos povos originários e africanos, que se mostra incorporada nos muitos termos utilizados na língua portuguesa (brasileira), na culinária local, nas pinturas, artefatos, nas músicas, nos nomes das pessoas e lugares, nos costumes e religiosidades e muitos outros elementos próprios da Amazônia (e do Brasil).

Ao observarmos a conjuntura dos estudos decoloniais em relação à realidade do Brasil, percebemos que as regiões de maior influência europeia, como o sul e o sudeste brasileiro, que receberam um grande contingente de imigrantes desse continente no século XVIII, e diga-se de passagem, com o financiamento do Governo brasileiro para que essas pessoas se estabelecessem no país como forma de “embranquecer” a população (Nascimento, 2016), foram regiões que mais se desenvolveram economicamente, enquanto que a Amazônia, por exemplo, que se manteve inicialmente, de certa forma, livre da invasão dos colonizadores, proporcionada pelas dificuldades geográficas encontradas para adentrar nesse território, é a região que possui uma população majoritariamente descendente dos povos originários e daqueles provenientes do continente africano, permanecendo, no entanto, marcada pelo extrativismo de riquezas locais (matéria prima), arcabouços políticos de cunho coronelista (modelo colonial), predominância de latifúndios, e que a passos muito lentos vem desenvolvendo um pensamento outro a partir deste local, com o auxílio de agências educacionais e de pesquisa como as universidades, além de grupos organizados a partir de lideranças de comunidades tradicionais e os movimentos sociais, os quais compartilham de um ideal de valorização dos saberes e fazeres tradicionais desenvolvidos na Amazônia.

A partir dessas observações, acreditamos que o território amazônico, pela presença desses distintos grupos, se mostra como um espaço socio-

cultural muito rico e desconhecido em sua potencialidade. A tese de doutorado defendida por Esmeraldo Tavares Pires, realizada pela Universidade Federal do Pará, aponta essa potencialidade ao tratar dos saberes e práticas de cura de Dona Rosinha, uma mulher considerada como terapeuta tradicional, e dispõe conceitos que defendem que:

As populações humanas, a partir de seus distintos modos de vida, criaram estratégias para sistematizar e explicar saberes que foram sendo organizados e reorganizados, a partir de suas experiências intuitivas cotidianas, para solucionar problemas de ordem material e espiritual. (Pires, 2023, p. 19)

São esses saberes, na maioria das vezes invisibilizados, que precisam ter sua expressão validada também por agências institucionais, de modo que passem a constituir material legítimo para compor os currículos oficiais desenvolvidos nos sistemas educacionais e de formação profissional, ou seja, que façam parte da estrutura curricular na Educação Básica e na Educação Superior, considerando os processos que envolvem relações entre povos, formas de comunicação nos moldes da interculturalidade crítica.

Ao darmos espaço nos currículos oficiais a essas expressões do conhecimento, estamos oportunizando novas formas de pensar, desatreladas do pensamento científico eurocêntrico, abrindo espaço para uma Educação Outra e conseqüentemente para uma sociedade outra, o que pode até parecer ser um pensamento utópico, mas enfatizamos que as estruturas atuais que temos de sociedade e conseqüentemente de educação, estão caminhando para um futuro próximo insustentável, enquanto que os modos de vida e de gestão do conhecimento dos povos tradicionais, secularmente se fundamentam na subsistência e pensamento ecológico.

A partir dessas premissas, defendemos que não podemos esperar que haja um movimento nacional em prol desse modelo de educação, isso sim, seria utópico, mas iniciar um trabalho que deve partir de pequenos núcleos de formação, onde possamos disseminar novas formas de desenvolver os próprios currículos prescritos, uma vez que esses ainda se constituem como documentos obrigatórios no sistema educacional brasileiro, como é o caso da BNCC. Podemos afirmar que já existem iniciativas como essa que estamos apontando sendo desenvolvidas em escolas de assentamen-

tos do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), em escolas do campo, em escolas indígenas ou ribeirinhas e quilombolas, e até mesmo em escolas urbanas, mas estas iniciativas acontecem muito mais pela ação isolada de professoras e professores do que por uma estrutura curricular mais sistematizada, e assim tais concepções se mostram enfraquecidas diante de um cenário que precisa ganhar força.

É importante ressaltar a importância de uma base filosófica que se contraponha aos anseios de uma educação baseada no neoliberalismo. Assim, temos como exemplo os princípios filosóficos que fundamentam as escolas do MST, o quais, segundo Lima (2020, p. 55), “estão comprometidos com uma educação para a transformação social; para o trabalho e cooperação; voltada para as várias dimensões da pessoa humana; com e para valores humanistas e socialistas; como um processo permanente de formação/transformação humana”.

É importante frisar também que quando nos referimos aos princípios da interculturalidade estamos considerando a força que a relação entre culturas possui. Essa concepção vem de encontro ao que tem se estabelecido no Brasil, com as reformas curriculares nacionais que determinam uma visão sem que se apresente de fato um projeto de educação para o país.

Sendo o Brasil uma nação plural, pela natureza de sua constituição, existência de diversas culturas, é importante um projeto nacional de educação que leve em consideração essa diversidade cultural que caracteriza o país, que a escola represente primeiramente as demandas locais, de seu entorno, das pessoas que a frequentam, de seus anseios e necessidades. Principalmente considerando os grupos invisibilizados socialmente.

Nesse sentido, os agentes educacionais (e aqui estamos considerando todas as pessoas que atuam profissionalmente na escola, como agentes de portaria, professoras, professores, gestoras e gestores, coordenadoras e coordenadores pedagógicos, inspetoras e inspetores, merendeiras e merendeiros, agentes de limpeza, etc) e todos os saberes e fazeres que constituem sua história de vida, sua cultura, seus costumes, devem ter espaço nas escolas e que seus saberes também possam constituir programas pedagógicos nas escolas.

A escola possui autonomia para elaborar seus Projetos Pedagógicos, então precisamos partir de um programa de formação que tenha como

princípios tais concepções para que as comunidades escolares consigam ter mais autonomia de pensamento. Isso, certamente não partirá da iniciativa de políticas públicas nacionais, embora tenhamos hoje no Brasil um Governo de base popular, mas precisamos desenvolver um movimento que envolva diretamente as escolas a partir da iniciativa de grupos ativistas, que compartilhem desses mesmos princípios.

Algumas reflexões

Neste ensaio nos preocupamos em apresentar inicialmente aspectos que tornam a América Latina um continente potencialmente capaz de se destacar como originalmente foi conceituado, como um “novo mundo”, onde partimos de um pensamento hegemônico que considera o desenvolvimento humano alinhado com os princípios socioambientais e socioculturais. No entanto, esse pensamento tem dado lugar a ideologias implantadas desde o período de sua colonização, prevalecendo uma mentalidade predatória que vem culminando em um modelo insustentável da vida no Planeta.

O que se considerava um continente atrasado, tem se mostrado, a partir da observação dos saberes e fazeres de uma população que resiste a abandoná-los, um potencial de sustentabilidade dos ecossistemas, dos quais fazem parte os seres humanos e não humanos. O desequilíbrio ambiental, sentido através das grandes catástrofes climáticas em várias partes do mundo, tem provocado uma reflexão sobre a insistência dos sistemas políticos em continuar desenvolvendo uma gestão que culmina na degradação do meio ambiente e a partir dela insistimos em dizer que é pelo viés da educação que podemos reverter os processos de inconsciência sobre a condição humana no Planeta.

Uma Educação Outra requer a oposição aos ditames mercadológicos, ao lucro desenfreado. Para tanto, precisamos desenvolver um currículo que considere os princípios de interculturalidade, que busque romper a lógica capitalista a partir da ação direta de gestores escolares e de professoras e professores, a partir de uma concepção que pense em uma educação outra.

Quebrar esse ciclo das políticas nacionais, que contam com o apoio de poderosas agências de financiamento não é algo que se faça de forma simples. Mas podemos pensar na possibilidade da existência de grupos

que podem se mostrar potentes nesse intento, e que possam desempenhar estudos em redes nacionais e internacionais, desenvolver projetos coletivos que consigam realizar intervenções locais e regionais por meio de ações de ensino, pesquisa e extensão já proporcionados por Instituições de Educação Superior, como ocorre no Brasil.

Outra possibilidade que se mostra bastante potente é um trabalho coletivo entre entidades oriundas dos movimentos sociais, que agregam lideranças comunitárias, com as IES, para um trabalho em parceria, onde se possa construir dialogicamente projetos educativos a partir das realidades das comunidades, considerando a riqueza dos saberes e fazeres das pessoas dessas comunidades.

Uma crítica que fazemos às Universidades é que essas sempre se mostram como agências superiores, e que ao invés de construir projetos com as comunidades, insistem em construir para as comunidades, o que implica no fortalecimento da mentalidade imperialista do pensamento científico hegemônico. Todavia, essa é uma desconstrução que deve ser contínua para todos nós pesquisadoras e pesquisadores, filhos de uma universidade colonialista. Muitos de nós já consegue alcançar um nível de consciência que permite perceber essa relação, mas precisamos transformar essas concepções em ações de fato.

Este ensaio se mostra como uma reflexão nesse sentido, inicialmente trazendo um pensamento sobre o que constitui nossa identidade latino-americana, depois percebendo como nos posicionamos diante de reformas educacionais que abrangem a extensão de nosso trabalho como formadoras e formadores e de que forma desempenhamos nosso papel e em qual epistemologia nos fundamentamos. Este foi um texto que trouxe algumas reflexões sobre como podemos continuar caminhando mais fortalecidos e conscientes sobre o trabalho que necessitamos desempenhar no âmbito de uma Educação Outra.

Referências bibliográficas

- Amorim, F. C. L. de, & Leite, M. J. dos S. (2019). A influência do Banco Mundial na educação brasileira na educação brasileira: a definição de um ajuste injusto. *Germinal: Marxismo e educação em Debate*, 11(1), 28–41. <https://doi.org/10.9771/gmed.v11i1.31889>
- Ardao, A. (2019) Génesis de la idea y el nombre de América Latina. Serie: Colección América Latina. *Lecturas fundamentales*; 4.
- Ballestrin, L.. (2013). América Latina e o giro decolonial. *Revista Brasileira De Ciência Política*, (11), 89–117. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>
- Bethell, L. (2009). O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. *Estudos Históricos (Rio de Janeiro)*, 22(44), 289–321. <https://doi.org/10.1590/S0103-21862009000200001>
- Brito, S. H. A. de & Marins, G. A. M. de B.. (2020). Fundação Lemann e o Programa de Inovação Educação Conectada: em pauta as relações entre público e privado no campo das políticas educacionais. *Educar Em Revista*, 36, e77558. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.77558>
- Dal Ri, N. M.; Vieitez, C. G. (2004) A educação do movimento dos sem terra. *Revista Brasileira de Educação, Campinas*, 26, 44 -57. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/LSNWtQ5vk8LnXmtrBXyyg7S/?format=pdf&lang=pt>
- Dourado, L. F. & Siqueira, R. M. (2019). A Arte do Disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(2), 291-306. Epub 10 de dezembro de 2019. <https://doi.org/10.21573/vol35n22019.95407>
- Farret, R. L., & Pinto, S. R.. (2011). América Latina: da construção do nome à consolidação da ideia. *Topoi (Rio de Janeiro)*, 12(23), 30–42. <https://doi.org/10.1590/2237-101X012023002>
- Filipe, F. A., Silva, D. dos S., & Costa, Á. de C. (2021). Uma base comum na escola: análise do projeto educativo da Base Nacional Comum Curricular. *Ensaio: Avaliação E Políticas Públicas Em Educação*, 29(112), 783–803. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902296>
- Hugo Ramos, V. (2012). A identidade latino-americana: processo contraditório de sua construção-desconstrução-reconfiguração dentro de contex-

- tos globais. *Universidade Humanística*, (73), 15-58. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48072012000100002&lng=en&tlng=
- Michetti, M. (2020). Entre a Legitimação e a Crítica: As disputas acerca da Base Nacional Comum Curricular. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 35(102), e3510221. <https://doi.org/10.1590/3510221/2020>
- Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- LIMA, L. R. S. (2020). *Gestão democrática e participação na educação profissional agroecológica do MST (PR): limites e possibilidades de uma educação* [online]. Cultura Acadêmica. <https://books.scielo.org/id/dj79f/pdf/lima-9786586546941.pdf>
- Ministério da Educação (2024). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 4, de 29 de maio de 2024. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192
- Ministério da Educação (2019). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>
- Ministério da Educação (2017). Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/53031-resolucoes-cp-2017>
- Nascimento, A. (1978) *O Genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado*. Editora Paz e Terra S/A.
- Neira, M. G. (2018). Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. *Revista Brasileira De Ciências Do Esporte*, 40(3), 215–223. <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2018.04.001>
- Oliveira, L. L. (2005). Diálogos intermitentes: relações entre Brasil e América Latina. *Sociologias*, (14), 110–129. <https://doi.org/10.1590/S1517-45222005000200006>
- Pires, E. T. (2023) *Saberes e Práticas de Cura: Dona Rosinha e as lições de uma ciência primeira*. [Tese de doutorado, Universidade Federal do Pará].

- Streck, D. R. (2023). Paulo Freire e a pedagogia latino-americana: a construção de uma identidade pedagógica. *Revista Brasileira de Educação*, 28, e280105. doi: 10.1590/S1413-24782023280105
- Krützmann, F. L., Alves, D. K. C., & Silva, C. C. da. (2023). Os impactos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no trabalho de professores de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental. *Ciência & Educação (Bauru)*, 29, e23015. <https://doi.org/10.1590/1516-731320230015>
- Walsh, C. (2005) *La interculturalidad en la Educación*. https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/La%20interculturalidad%20en%20la%20educacion_0.pdf
- Ximenes, P. de A. S., & Melo, G. F. (2022). BNC - Formação de Professores: da completa subordinação das políticas educacionais à BNCC ao caminho da resistência propositiva. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 103(265), 739–763. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i265.5112>

Capítulo 1.2

Educação outra para transformar o que se é

Samuel Mendonça
PUC Campinas/CNPq/FAPESP
samuels@gmail.com

<https://doi.org/10.61728/AE20250102>



Resumo

O ensaio discute outra forma de educação a partir da necessidade de expansão: (i) do Ser, (ii) do aprendizado, e (iii) da conquista de si. Apresenta método filosófico. O pressuposto da educação outra para transformar o que se é reside na ideia de devir. Se o que se é está em trânsito, em transformação, logo, não se trata de algo estático. O artigo não se propõe a negar a validade da educação tal como consolidada no ocidente - definida pelo comando, pela necessidade do outro -, e sim em focalizar a necessidade de esforço individual, de autocrítica e da autossuperação.

Introdução

O pressuposto da “educação outra para transformar o que se é” reside na ideia de devir. Se o que se é está em trânsito, em transformação, logo, não se trata de algo estático. Devir ou vir a ser remete a processo, a edificação, a construção, e, eventualmente a destruição também. Assumir a educação como algo que está em trânsito significa reconhecer o sentido de algo que não é fixo, definitivo, derradeiro, justamente por estar em transformação. Não se trata, no entanto, de defender que a educação seja algo que não se possa afirmar ou mesmo definir. Eis a complexidade que este ensaio irá enfrentar.

Discutir sobre educação não é tarefa simples. Há quem pense o termo no contexto familiar, religioso, e até devocional; há, igualmente, aqueles que a localizam no contexto de políticas públicas, considerando o Estado como órgão que define, organiza e a estrutura o poder público. A avaliação da eficácia ou da qualidade da educação é ainda mais complexa e reivindica que se produzam informações, dados, relatórios sobre os alcances realizados a partir de uma política pública determinada. No entanto, será que a educação cumpre realmente o seu papel de educar? O que significa educar propriamente? Quando se pode dizer que a educação atingiu o seu fim último?

“Educar” é um verbo que indica a ação de transformação dos envolvidos em uma dinâmica de edificação de balizas orientadoras da conduta humana. Assim, dizer que a educação se concretizou significa atribuir aos en-

volvidos – educadores e educandos - alguma transformação em relação ao que eram anteriormente à suposta interação. Não se avalia a educação considerando a permanência de condição social ou humana, mas, justamente, designa-se que a educação se realizou quando o educando se modificou em relação ao que era antes. Isto significa que toda mudança individual ou coletiva resulta da educação? Não necessariamente. Por certo, podem haver mudanças nada educativas, quando, por exemplo, alguém se dispõe a aprender como prejudicar pessoas, como manipular a opinião pública, ou quando se está diante de pessoa disposta ao cometimento de crime. Embora as pessoas possam se transformar, isto não significa que este processo seja, em si, educativo. Será educativo um processo de transformação para a expansão, para o aprendizado, para a conquista de si, marcas que se está a defender em relação à educação outra. Quem, então, determina os benefícios de expansão, da aprendizagem e da conquista de si? O tema é denso e, por esse motivo, é necessário se afirmar uma educação outra para transformar o que se é.

Sabe-se que a educação é tema que indica distintas formas de apropriação. Não há consenso sobre o termo educação. Se a educação educasse, talvez não haveria sentido em falar de outra educação. O diagnóstico de que a educação não educa não é simples e precisa ser cuidadosamente analisado, justificado e fundamentado. Não se trata de afirmar que não haja educação em processos educacionais, mas, de propor de forma contundente que a educação ora não cumpre com o que se propõe ora, tende à estagnação quando consegue realizar a sua finalidade de promover a transformação, de modo que o espírito de transformação como um contínuo não se apresenta para a educação. É neste sentido que questiono: existe de fato educação transformadora ou os discursos educacionais são elaborações apenas para que expressam uma intencionalidade da linguagem? Cabe apontar para uma outra educação que consiga cumprir com a sua finalidade de transformar o ser humano e a sociedade? É possível defender a ideia de uma educação outra para transformar o que se é e que não se restrinja apenas a um discurso hipotético bem elaborado? Como pensar essa outra educação?

Embora possa parecer redundante falar de outra educação, depois de tantas propostas já defendida por distintos teóricos da educação, este en-

saio pretende colocar em relevo aspectos e questionamentos que entendo serem essenciais para que a educação se edifique. Não se trata de realizar uma pesquisa sistemática ou de chegar a resultados de investigação realizada, mas, de partir do respiro, da parada estratégica, para, assim, exercitar o pensamento de forma livre. O ensaio pretende colocar em questão problemas observados na realidade de uma educação que não educa para repensar a possibilidade de outra educação que seja o que é. Pretende chamar a atenção para a educação que não emancipa, que não torna livres e críticos os seus estudantes, e que, dessa forma, caminha em direção contrária à sua declaração inicial. Ao criticar o que aponto como impeditivos de outra educação, sublinho o que compreendo como suas balizas (Mendonça 2003, 2018).

Buscando sustentar a defesa de uma educação para a expansão: (i) do Ser, (ii) do aprendido, e (iii) da conquista de si, o ensaio apresenta duas partes. Inicialmente, explico que desde Platão a educação tem um caráter de comando, de heteronomia, apontando para a perspectiva de que só há educação em virtude de um outro que a determina. Em seguida, retomo aspectos já desenvolvidos em outro artigo (Mendonça, 2011), visando a demonstrar o sentido para a expansão, para o aprendido e para a conquista de si de uma outra educação para transformar o que se é. O método diz respeito à pesquisa filosófica, ou seja, busca-se argumentar para convencer a partir de destacados autores da filosofia, com destaque para Heráclito, Platão e Friedrich Nietzsche.

Educação do comando desde a República de Platão

Esta minha proposta, dirigida a para professores e diretores de escolas, não corresponde ao estabelecimento de um modelo a ser seguido, mas à apresentação de possibilidades de reflexão para auxiliar no trabalho desenvolvido em sala de aula ou em espaços de construção pedagógica nas escolas. Os fundamentos teóricos estão ancorados em autores da tradição filosófica, sejam os clássicos como Platão (Platon, 2004), sejam estudiosos como Friedrich Nietzsche (1844-1900), um dos maiores críticos do pensamento ocidental.

A atualidade de textos clássicos é sempre surpreendente. No conhecido texto de Platão, *A República* (Platon, 2004), há uma passagem muito

estudada em distintos cursos de ciências humanas - e até mesmo de outras áreas do conhecimento -, intitulado A Alegoria da Caverna. Trata-se de um diálogo entre Sócrates e Glauco, do qual ressalto o momento em que o prisioneiro seria instado a se virar para a luz, ainda na caverna. O texto platônico é claro quanto ao componente heterônomo presente. Se alguém acredita que o prisioneiro decide sair espontaneamente da caverna, recomendo que reveja o texto do filósofo. Não há ação voluntária ou autônoma, mas sim comando, determinação de outro para que o prisioneiro se vire para a luz, e a partir daí toda a narrativa se estabelece. Diz Platão: “Examine agora o que aconteceria se eles fossem libertados de suas correntes” (Platão, 2004, p. 359, tradução livre, grifei). A expressão “se eles *fossem libertados*” indica a ação de alguém que os libertaria; então não se trata de ação dos prisioneiros ou mesmo do prisioneiro individualmente. O filósofo é categórico quando cria a hipótese de soltura de um dos prisioneiros. Observe o verbo por mim sublinhado em negrito no texto: “Se um desses homens *fosse solto, forçado* subitamente a levantar-se, *a virar a cabeça, a andar, a olhar* para o lado da luz” (Platão, 2004, p. 359, tradução livre, grifei). Platão anuncia que não se trata de escolha, de deliberação, mas de ação heterônoma, ou seja, feita por outro. O prisioneiro é forçado e age somente por esse motivo. Poderia se concluir que a educação platônica tem a sua marca na força, na heteronomia?

Essa passagem parece-me suficiente para explicar que a educação foi estabelecida desde os clássicos como um movimento de força externa. Assim, quando se pensa em educação, é razoável imaginar a figura dos professores no processo, aqueles que teriam a árdua tarefa de forçar as crianças à aprendizagem. O uso do verbo “forçar” pode parecer contundente, e afirmo que é mesmo. Educação é ato contundente, dado que remete ao comando de alguém que se propõe a transformar. Há sérias consequências em admitir o aspecto de força do processo educacional. Em primeiro lugar, é preciso considerar que o texto de Platão é uma metáfora e não a prática educacional; mesmo assim, não se pode ignorar a veemência da presença do verbo “forçar” como ação necessária da prática educativa. Em segundo lugar, não é por haver força que haverá necessariamente truculência no processo educacional. Aliás, é esperado que não haja truculência, pois se trata de ação antipedagógica.

Pensar, então, a educação outra que transforma o que se é seria diferente da contundente educação platônica e de toda a tradição educacional que o ocidente produziu ao longo dos séculos? Não. Definitivamente não defendo aqui uma educação que seja radicalmente contra ou oposta à tradição educacional ocidental, simbolizada pelo texto *A República*. O que pretendo é avançar a discussão a partir de outros elementos caros à educação, elementos esses que remetem à concepção de educação aristocrática que desenvolvi em outros escritos (Mendonça, 2003, 2018). É neste sentido que recupero, na próxima seção, aspectos dessa concepção sobre educação, para, assim, ressaltar elementos já discutidos a respeito da educação em direção à expansão, ao aprendizado, à conquista de si.

Outra educação reivindica a solidão¹

A proposta que aqui se apresenta não deve ser compreendida como modelo a ser seguido. Repito esta questão dada a natureza filosófica da reflexão, o que equivale a dizer que qualquer tentativa de submeter as reflexões aqui construídas como modelo a ser implementado em escolas seria motivo de críticas, justamente pelo fato de que educação outra que aqui se defende não parte da necessidade de considerar o outro que orienta o caminho, e sim, sobretudo, aqueles que atravessam os caminhos. Neste sentido, um livro destinado a diretores e professores de escolas não pode ignorar a condição de cada protagonista do espaço escolar em construir suas alternativas para o trabalho acadêmico. Este ensaio se apresenta, assim, como uma reflexão a mais a ser considerada para o trabalho coletivo desenvolvido no ambiente escolar.

Os pressupostos da outra educação para transformar o que se é se ancoram na dimensão aristocrática, na solidão, na vertente de busca da excelência ou do melhor que se tem. Solidão aqui é compreendida como espaço da conquista de si, dado que é por meio do silêncio que se pode buscar o que se esconde em cada um de nós. Se a natureza valoriza os enigmas, o que fica obscuro (cf. Heráclito apud Mendonça, 2003), é neste lugar que se deve pensar a solidão como base da outra educação.

¹ O artigo “Pressupostos éticos da educação da solidão” foi publicado pela Revista Filosofia e Educação por Mendonça (2011). Ele contempla aspectos aqui recuperados, mas o contexto da argumentação é outro.

Argumenta-se, a partir de *Para Além de Bem e Mal e Humano, Demasiado Humano*, de Friedrich Nietzsche, que a vida aristocrática é a marca da educação aristocrática. Nietzsche não escreveu sobre a educação aristocrática de forma sistemática, aliás, o filósofo da vontade de potência é o grande crítico dos estudos sistemáticos (Kaufmann, 1974). No entanto, suas considerações sobre a vida aristocrática, extraídas dos últimos capítulos dos livros acima mencionados, conferem razões para a fundamentação da educação aristocrática, compreendida também como educação da solidão ou educação outra para transformar o que se é.

A educação da solidão é, radicalmente, educação da excelência, no sentido da busca da autocrítica e da autossuperação do sujeito. Esse posicionamento se sustenta quando se pensa a vulgarização do ensino na atualidade, algo equivalente ao que ocorreu na Alemanha na época de Nietzsche, ou seja, no século XIX, quando o sucateamento do ensino e a ênfase à dimensão profissional apontavam para a necessidade de busca da excelência. Sabe-se que no século XVIII, a cultura, de forma geral, não tinha adesão a intenções utilitárias. O ensino, igualmente, não recebia influência de modismos ou de ditames da opinião pública. No entanto, o que aconteceu na Alemanha do final do século XIX foi o desaparecimento do cultivo da cultura, do desenvolvimento integral, de modo que a educação passa a ser vista a partir de mensurações (Marton, 2006, p. 18).

O ensino de classe é o ensino de rebanho, ensino para a massificação e aprisionamento. Por certo, a educação da solidão pode significar uma alternativa à educação profissional, não como um modelo a ser implementado por políticas educacionais, mas, na dimensão individual, como concepção de educação outra que tem como pressuposto a conquista da excelência individual, isto é, a conquista da aristocracia.

A educação aristocrática volta-se para o desenvolvimento do homem solitário e a conquista de sua liberdade: “Um gênio não é nada se ele não nos leva para cima e não nos torna livres o bastante, para que então não mais tenhamos necessidade dele” (Nietzsche, 2007, p. 288). Eis a meta da educação aristocrática, educação dos indivíduos solitários: conduzir o filósofo para o cume da montanha para que ele conquiste plenitude e liberdade. (Mendonça, 2018).

A educação da solidão em Nietzsche trata da educação da grande e nobre individualidade e, em última instância, refere-se à educação do indivíduo

solitário: uma educação outra para os espíritos livres que estejam dispostos a empreender a autocrítica para exercer a sua liberdade por meio da autossuperação. É nesse sentido que se justifica a exposição da ética aristocrática em Heráclito; afinal, o efésio exerceu a vida aristocrática por excelência. Analiso algumas passagens do último capítulo do escrito de Nietzsche (1992) a fim de evidenciar os pressupostos éticos da educação outra.

No parágrafo 284, Nietzsche (1992, p. 191) introduz as quatro virtudes do homem nobre: “coragem, perspicácia, simpatia e solidão”. A solidão é tida como uma grande virtude do aristocrata, e marca a vida aristocrática na medida em que o homem nobre busca na solidão e no silêncio a compreensão das forças internas que tem: busca a sua excelência por meio da autocrítica e da autossuperação constantes. Estas características fundamentam a educação outra ou educação da solidão.

Nietzsche (1992, p. 192) define o que é aristocrático no parágrafo 287, mostrando que a “alma nobre tem reverência por si mesma”, e prossegue afirmando que “toda filosofia também esconde uma filosofia, toda opinião é também um esconderijo, toda palavra é também uma máscara”. É interessante notar o uso direto do pensamento de Heráclito por Nietzsche, que sublinhou que a natureza ama ocultar-se (Mendonça 2003).

O filósofo finaliza o capítulo O que é nobre? e a obra Para Além de Bem e Mal com o parágrafo 296, tratando da profundidade e da superficialidade de seus pensamentos. A dimensão da solidão é marca da vida do aristocrata e, pode-se dizer, da educação outra. Considero importante destacar, de forma também propedêutica, fundamentos do último capítulo de Nietzsche (2000).

O escrito do período intermediário de Nietzsche (2000) dispõe, em seu último capítulo, “O homem a sós consigo”, de características da vida aristocrática, a qual tem como marca a busca da crítica e da autocrítica pelo homem. O parágrafo 483 inaugura essa parte do livro assim: “convicções são inimigas da verdade mais perigosas que as mentiras” (Nietzsche, 2000, p. 265). Esse parágrafo relaciona-se diretamente com a autocrítica e a autossuperação como bases da busca pela excelência e, portanto, pela educação aristocrática, por tratar da crítica ao dogmatismo por meio das convicções. Observa-se que os pressupostos éticos da educação outra indicam continuamente para a crítica de si; então a educação da solidão

não diz respeito à dimensão individualista, mas justamente o contrário: trata da grande e nobre virtude, isto é, da possibilidade de se alcançar a individualidade.

No parágrafo 511, Os fiéis às convicções, tem-se mais uma indicação dos perigos do dogmatismo, na perspectiva de que o dogmático não aceita sequer discutir as suas ideias. Encontra-se, assim, impossibilitado para a busca da excelência, uma vez que não critica e muito menos se autocritica, não supera e muito menos se autossupera. Para filósofo, “[...] aquele que trabalha a serviço de uma ideia nunca mais examina a ideia mesma, já não tem tempo para isso; e vai de encontro ao seu interesse considerá-la sequer discutível” (Nietzsche, 2000, p. 270). Os pressupostos éticos da educação outra orientam para a importância da própria filosofia, uma vez que a tentativa de superação do dogmatismo é tipicamente filosófica. Não se trata de afirmar que os filósofos não sejam dogmáticos; aliás, o paradoxo da busca do conhecimento e de sua posse marca a vida de muitos filósofos.

Que sejamos fiéis à dureza e à rigidez da vivência individual e solitária, à honestidade intelectual e à busca da excelência, para possibilitar a vida aristocrática, que coloca o homem frontalmente em contato consigo mesmo, de modo que sua compreensão cuidadosa e profunda faz com que ele veja muitas coisas ruins que tem internamente. Aliás, o que é o bom ou o ruim para Nietzsche? A vida individual e aristocrática evidencia para o homem aquilo que ele é, sem rodeios. Para a educação outra que aqui se defende, lidar com aspectos propositivos e destrutivos é parte inerente de uma ação transformadora.

O homem nobre não se inferioriza pelo que é; ao contrário, assume o seu estado de ser com as qualidades e defeitos que tem. Assumir os defeitos é tarefa para o filósofo, para a alma nobre: “[...] é prerrogativa da grandeza proporcionar enorme felicidade a pequeninos dons” (Nietzsche, 2000, p. 267). É igualmente importante assumir as virtudes que tem; logo, a busca da excelência refere-se a esse contínuo movimento de conquista de si mesmo, sem distinção do que se busca.

A solidão imputa-lhe a tarefa de autopercepção e autocrítica, utilizando, para tal, a sua força interna. O interlocutor do aristocrata, nesse sentido, é ele mesmo. A vida solitária e individual é incomum como prática social e pouco defendida na sociedade, não acompanhando os discursos

e perspectivas majoritários, seja no campo das ciências sociais, da política ou do direito. No entanto, sublinho que na perspectiva da moral aristocrática trata-se de uma vida mais importante que aquela tida como coletiva e social. Nesse caso, parece possível explicar que a recusa e a crítica da vida individual coincidem, paradoxalmente, com a sua importância: trata-se de uma vida genuína e singular, e que aponta para a consciência do homem no mundo por ele mesmo, diferente daquela reivindicada pela política moderna, em que a massificação social é o leitmotiv e, portanto, a singularidade se dilui.

Na ausência da singularidade e no enfraquecimento do sujeito, a sociedade passa a ser, - como se verifica atualmente-, massificada, produtora de mentes insanas, caóticas e não pensantes. Daí a importância da busca da excelência caracterizada pela busca da solidão como marca do homem do futuro, um ser muito livre. A fundamentação da outra educação se justifica como necessidade e urgência de se ultrapassar os discursos que não produzem ações de transformação. Argumenta o filósofo do eterno retorno que:

Existem pessoas tão habituadas a estar só consigo mesmas, que não se comparam absolutamente com outras, mas, com disposição alegre e serena, em boas conversas consigo e até mesmo sorrisos, continuam tecendo sua vida-monólogo. [...] Portanto, devemos conceder a certos indivíduos a sua solidão e não ser tolos a ponto de lastimá-los, como frequentemente sucede. (Nietzsche, 2000, p. 297)

A vida solitária indica a educação outra e, nesse sentido, uma opção clara de quem a adota; e não significa um problema para quem a deseja. Ao contrário, refere-se a uma vida singular e autêntica, própria e profunda. Por outro lado, há aqueles que optam por “insignificantes vivências diárias”, capazes de criar “o nada a partir do mundo” (Nietzsche, 2000, p. 298).

Não buscar a excelência por meio do voltar-se para si mesmo é, no mínimo, não viver vida humana. É evidente que o homem determinado a viver a vida alheia acredita ser autêntico. Acredita também viver a mais plena verdade possível, da mesma forma que os “[...] inumeráveis que se sacrificaram por suas convicções acreditavam fazê-lo pela verdade absoluta” (Nietzsche, 2000, p. 300).

Para se pensar a educação da solidão ou educação outra é preciso revalorizar a educação, isto é, ressignificá-la a partir de outras bases. A revalorização - ou, em outros termos, a superação da convicção -, faz-se por quem tem a ousadia de inquirir a si mesmo, “[...] superando a pretensão de defender a verdade absoluta” (Nietzsche, 2000, p. 301). Essa primeira ação de recusa do estatuto absoluto da verdade evidencia a busca da excelência e a vida solitária como marcas do filósofo e, portanto, descreve um importante pressuposto da educação outra ou educação da solidão.

Assim, deve-se buscar a singularidade em si mesmo, não obedecendo a leis externas, uma vez que essas leis, muitas vezes, não traduzem o desejo, a vontade, pois referem-se a leis heterônomas. A educação da solidão, portanto, reivindica o despertar do sujeito como condição da vida individual e singular.

Reflexão

As reflexões aqui apresentadas pretendem auxiliar o trabalho dos diretores de escolas e de professores no sentido do aprimoramento da educação estabelecida existente. Não se pretende aqui ensinar ninguém sobre o que fazer na escola, justamente por se considerar a necessidade e a importância reconhecimento do trabalho realizado por cada um.

Como se pôde constatar, na busca de ir além da perspectiva da educação do comando - expressa em *A República* de Platão -, justamente para que se consiga visualizar uma dimensão autônoma do conhecimento, é preciso considerar o que fundamenta a educação outra, ou seja, a educação para a expansão, para o aprendizado, para a conquista de si.

De um lado, pensar uma educação para a expansão significa assumir sua transformação não como linguagem ou discurso, mas, fundamentalmente, como ação. A educação contribuirá para a expansão quando o indivíduo a determinar para si. A afirmação da dimensão individual da educação não a torna individualista e nem mesmo compromete a coletividade. Trata-se de estratégia para o impulsionamento de um tipo de transformação social que não deve depender apenas do outro, do externo, ou, em última instância, do comando. Expansão é movimento que demanda esforço próprio e, nesse sentido, a educação outra promove a expansão por um ato de conquista de

si. Para considerar a educação da expansão reivindica-se que se questione: expansão do quê? Por certo, os diretores de escolas podem levar esse tipo de experimento para reuniões pedagógicas a fim de perguntar que tipo de expansão pode ser possível pelo trabalho pedagógico. Adianto que a finalidade última é a expansão do Ser, na dimensão ontológica, ou seja, expansão daquilo que se entende, daquilo que se é.

Em que pese o fato de que a educação para o aprendizado também caracteriza a educação outra, é importante já mirar para o que realmente interessa, ou seja, para a conquista de si. Não se deve pensar a educação outra que não oriente a ação humana na esfera da autocrítica e da autossuperação. São essas as marcas da educação aristocrática, as balizas da educação outra. Alguém poderia argumentar que tal concepção de educação também indica a necessidade do outro, e é evidente que concordo com esse argumento. Mas vou além: não se trata de um mecanismo de educação que tenha o outro como referência contínua do processo. Em outros termos, se no início mesmo da educação outra se tem o outro como motivador para o conhecimento, o que se espera é a conquista de si como marca que irá superar a necessidade do outro quando já se têm as ferramentas para a compreensão do papel de cada um no mundo.

Não se pode ignorar a necessidade do aprendizado nessa reflexão, que se operacionaliza pelo ensino; sabe-se, entretanto, que mesmo no que diz respeito ao ensino pode não haver a aprendizagem, necessariamente. Equivale a afirmar que a educação outra deve levar em consideração a aprendizagem, mas, além do ensino, é preciso enfatizar que só se aprende por meio da expansão do ser e da conquista de si. Curiosamente, pode até haver ensino, mas aprendizado do ponto da educação outra, ou seja, aquele que transforma o ser e os envolvidos no processo educacional, só se concretiza se os envolvidos aceitarem a tarefa de, intencionalmente, aprender. Quem determina o aprendizado, em última instância, é o aprendiz, embora haja a crença de que seja o professor ou o tutor. A partir de minha trajetória de pesquisa e de reflexões, acredito que não exista educação sem o dispositivo da autocrítica e da autossuperação, características da educação outra.

Assim, a educação outra também se edifica na ideia do outro, do comando, mas seu alcance é mais amplo, pois busca se fortalecer na conquis-

ta de si por meio da autocrítica e da autossuperação constantes. Se o outro é capaz de nos tirar das ilusões, somos nós os responsáveis por avaliar o que são ilusões. Se o outro tem potencial de nos educar pela força, talvez seja necessário a busca de si como tarefa de força interna na conquista de si. Em última instância, a educação outra requer esforço, dedicação, autocrítica e, acima de tudo, humildade para reconhecer que mesmo com tanto esforço e dedicação está-se sujeito ao engano, à ilusão, à não educação.

Heráclito viveu sua vida individual em Éfeso. Nietzsche, embora em outro contexto, também viveu a solidão e, portanto, sua experiência ao definir o homem como vontade potência e nada mais (Nietzsche, 2001) certamente lhe forneceu fundamentos para a educação outra, justamente pelo fato de admitir a capacidade humana de edificar e, ao mesmo tempo, de destruir. Ser vontade de potência (*Der Wille Zur Macht*) significa o potencial de construção e de destruição. A educação outra, nesse sentido, admite a hipótese de edificação do conhecimento e das relações interpessoais; e admite também a condição de destruição como inerente do homem. Assim, não basta admitir a educação platônica como saída do homem no mundo, dado que esse tipo de movimento indica a necessidade do outro e pouco esforço individual. É preciso ir além e considerar a educação outra a partir das dimensões da expansão, do aprendizado e da conquista de si.

O ensaio busca evidenciar balizas da educação outra, alertando para a necessidade de reconhecer que o pressuposto mesmo dessa educação é o do comando, indicando o outro como base de transformação, de acordo com o clássico texto de Platão, *A República*. Não se nega, insisto, a necessidade do outro para a educação outra, mas, é preciso avançar para além desse expediente em um movimento de autoeducação, movimento de autocrítica, de autossuperação. Se o outro aponta o caminho, é preciso o esforço de expansão do Ser para estudar, compreender e desvendar o mundo nesse caminho. Se o outro ensina, é preciso empenho para a aprender. O aprendizado não deriva apenas de um ensino qualificado. Mais do que isto, exige esforço, atenção e interesse. Por fim, a educação outra para a conquista de si não se resume a um esforço simples, mas a uma busca profunda de transformação pessoal.

Para finalizar essa discussão que não tem fim, vale ressaltar que dentre os pressupostos éticos da educação outra tem-se a aristocracia, no sentido

de excelência; então, em última instância, busca-se o que se tem de melhor em si mesmo. O que está em jogo na educação outra é a conquista da excelência individual, algo que está à disposição de todos os homens que buscam a autocrítica e a autossuperação.

Referências bibliográficas

- Kaufmann, W. (1974). *Nietzsche – Philosopher, Psychologist, Antichrist*. 4.ed. Princeton University Press.
- Mendonça, S. (2003) Ética Aristocrática em Heráclito. *Revista Brasileira de Filosofia*. São Paulo, (VII), 211.
- Mendonça, S. (2018). *Aristocratic Education in Nietzsche: individual achievement*. GlobalSouth.
- Mendonça, S. (2011). Pressupostos éticos da educação da solidão. *Revista Filosofia e Educação*, 3 (1), 159-174.
- Nietzsche, F. (1992). *Além do bem e do mal. Prelúdio a uma filosofia do futuro*. Trad. Paulo César de Souza. Cia das Letras.
- Nietzsche, F. (2000). *Humano, demasiado humano. Um livro para espíritos livres*. Trad. Paulo César de Souza. Cia das Letras.
- Nietzsche, F. (2001). *A gaia ciência*. Trad. Paulo César de Souza. Cia das Letras.
- Nietzsche, F. (2007). *Escritos sobre Política*. Trad. Noéli Correia de Melo Sobrinho. Loyola, vol. I e II.
- Platon. (2004). *La République. Traduction et présentation par Georges Leroux*. Flammarion.

Capítulo 1.3

Pensar en una educación humanista. La posibilidad de otra escuela

Alex Sánchez
aosanchezh@pucp.edu.pe

Joel Rojas Hernández
jarojash@pucp.edu.pe

Elizabeth Gutierrez Primo
elizabeth.gutierrezp@pucp.edu.pe
Grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas
Pontificia Universidad Católica del Perú

<https://doi.org/10.61728/AE20250119>



Resumen

El capítulo propone un cambio en la educación actual hacia un enfoque más humanista, alejándose de las exigencias económicas globales y acercándose al desarrollo integral de los estudiantes. Reflexiona sobre qué tipo de educación existe hoy y por qué es necesario transformar y cambiar la escuela, estableciendo una base sólida para esta transición. Se sugieren cinco aspectos clave para incorporar una educación humanista, destacando el rol esencial del docente, quien toma en cuenta la trayectoria de vida de los estudiantes. Además, enfatiza la importancia de una escuela con una infraestructura que facilite la colaboración, promueva la interdisciplinariedad y esté en sintonía con su entorno.

Introducción

En un contexto global marcado por cambios acelerados y complejos, se hace crucial replantear los principios de la educación para responder de forma efectiva a las demandas actuales. La fundamentación de este enfoque humanista se centra en el convencimiento de que la educación debe ir más allá de la transmisión de datos y convertirse en un proceso formativo integral que humanice a los estudiantes. Este proceso tiene que afianzar sus bases en tres pilares fundamentales: el desarrollo integral de la persona, la humanización de sus capacidades y el compromiso ético con su entorno.

La educación, así conceptualizada, no solo logra el crecimiento intelectual, sino que a la vez promueve la sensibilidad, la ética y la responsabilidad social, brindando a las personas las oportunidades necesarias para que puedan contribuir a la mejora social y la sostenibilidad del planeta. Por tanto, este enfoque se convierte en una propuesta urgente y necesaria para convertir a la escuela en un catalizador de valores humanos, que, como el aire que se respira, es una necesidad básica en nuestra sociedad actual.

Por tanto, se vuelve imperativo repensar la educación desde una perspectiva humanista. Es aquí donde la escuela, como institución fundamental en la formación de ciudadanos, tiene la responsabilidad de trascender los modelos tradicionales y evolucionar hacia este enfoque humanista que

priorice el desarrollo integral de la persona, en lugar de la transmisión y reproducción de conocimientos. Es por ello que, en el presente capítulo, se sugiere y se exploran cinco componentes esenciales para la construcción de una escuela humanista que se centre en la revalorización de la persona y su relación con el mundo, preparando a las nuevas generaciones para enfrentar con éxito los retos del presente y futuro. Estos son: Educación para una sociedad humanista, otra estructura escolar, rol docente transformador, trayectorias de vida: más que un currículo y estudiante para vivir y dar vida.

Fundamentación

¿Qué es educación?

La educación como tal ha sido comprendida y conceptualizada de múltiples formas a lo largo de la historia, permeando su estructura a partir de los valores y necesidades de cada época. Sin embargo, y en esencia, la educación debe apuntar a ser un proceso formativo que humanice a las personas de forma integral, brindándoles así la posibilidad de desplegar todas sus potencialidades, especialmente en aras del bien común. Teniendo en cuenta lo mencionado, el proceso educativo tiene que buscar ser inclusivo, ético y transformador, para lograr la suma de fuerzas que permitan la construcción de una sociedad respetuosa y equitativa.

Lo dicho da señales de una educación humanista, que sienta sus bases en tres pilares fundamentales: el proceso formativo de las personas, la humanización integral y el fomento de capacidades al servicio del mundo. En primer lugar, el proceso formativo de las personas evidencia la necesidad de buscar un desarrollo que no solo se centre en las habilidades intelectuales, sino también en otros aspectos de alta resonancia (importancia e impacto) como la sensibilidad, la ética, la ciudadanía, la afectividad y la formación del cuerpo (Sánchez, 2015). Esto conecta con la idea de que la educación debe ser experimentada por los estudiantes no solo como un mero acto de transmisión de conocimientos, sino como un proceso constructivo-cognitivo que pueda fomentar la autonomía y el pensamiento crítico.

Por su parte, la humanización integral como pilar refleja el fin último de la educación, esto es, promover el desarrollo integral de las personas, es decir, el fortalecimiento de todas y cada una de sus dimensiones. Más aún en tiempos donde la economía y el poder desmedido marcan las pautas del comportamiento general global, es realmente necesario que se recupere la capacidad de la educación para humanizar, promoviendo valores como la empatía, la justicia y la solidaridad. Sin perder de vista lo anterior, el último pilar pone sobre la mesa la necesidad de que la educación empodere a los individuos para que utilicen sus capacidades en beneficio de su comunidad y el mundo. Esto refleja un fuerte nivel de compromiso con el entorno y con todos los seres que habitan el planeta, reforzando una ética enfocada en el cuidado y la protección, así como en la promoción de la sostenibilidad.

En resumen, la propuesta de educación responde a un enfoque centrado en la humanidad, en el mundo, en la relación e interacción con los seres vivos y no vivos, en la posibilidad de poder transformar de manera ética y, sobre todo, desenvolverse demostrando todas las competencias para el bien común posibles. Por lo tanto, la educación que se trata de transmitir es aquella que tiene como fin humanizar a las personas, para que puedan cuidar su mundo y buscar nuevas maneras para mejorar la convivencia con los demás.

¿Por qué otra escuela?

La primera pregunta que nos planteamos es por qué una nueva escuela, si esta viene funcionando por más de cien años con pocos cambios, donde la infraestructura estandarizada (aulas, espacios) y la organización son más importantes que el cómo aprenden los estudiantes, la propuesta pedagógica y los intereses formativos de los docentes. Cabe destacar que, si bien la infraestructura escolar resulta ser uno de los insumos que influye en el fortalecimiento de conocimientos y habilidades en los estudiantes, la evidencia muestra la existencia de problemas en materia de equidad y suficiencia para asegurar los aprendizajes, especialmente en escuelas rurales. De esto se deduce que, en un sistema educativo, no es suficiente contar únicamente con la infraestructura, sino que esta debe ser adecuada y accesible para todos los estudiantes (Saravía y Terrones, 2017; Sánchez, 2020).

Otra interrogante es: ¿por qué la escuela no cambia? Tenemos claro que hay cuestiones estáticas en la escuela que la modelan, de ahí que surgen ciertos artefactos como los rituales, las metáforas, las normativas y los mitos, entre otros, que cuidan esa quietud o no cambio; aunque las organizaciones que han cambiado han aprovechado estos artefactos para hacerlo. A lo que nos referimos es a la cultura de la escuela, que es dinámica, pero en la práctica se hace estática y perpetúa ciertas acciones, percepciones y opiniones que nos llevan a pensar que lo establecido puede acomodarse, pero no cambiar, porque resultaría ser muy riesgoso. En esta línea, Elías (2015) manifiesta que la cultura escolar, al constituirse como un conjunto de significados compartidos, usualmente moldea las ideas y acciones de las personas. A su vez, sostiene que su carácter estático puede crear un carácter único en el sistema social y promover un sentido de pertenencia y compromiso, mientras que su carácter dinámico puede estar sujeto a cambios cuando los miembros de la organización interactúan con nuevas ideas y enfoques.

A partir de lo expuesto, surge la siguiente interrogante: ¿es posible el cambio de la escuela? Asumimos que sí, pero ¿por dónde empezar? Primero, es importante plantear el tipo de educación que se desea desarrollar. En estos tiempos se debe insistir en una mirada más humanista y descartar los vicios de lo económico. Según Rodríguez y García (2003), se necesita concebir a la educación como una palanca para el cambio, mediante la cual el que aprende deja de ser un receptor de información para convertirse en un gestor de conocimiento. Segundo, resulta necesario definir la propuesta pedagógica, que debe responder a intereses, necesidades y demandas del contexto y lo que esperamos a futuro. Tercero, es relevante tener claro cómo aprenden los estudiantes, además de su desarrollo, cambios, intereses, etc. Según Aizpuru (2008) y Sánchez y Pérez (2017), bajo el paradigma humanista, es importante considerar en el estudiante no solo el aspecto cognitivo, sino también el afectivo, sus intereses y valores individuales, a fin de concebirlo como una persona integral que contribuye activamente a la transformación social. Con estos puntos podemos orientar lo que debe ser la escuela, desde su misión, infraestructura, rol docente, organización y participación de la comunidad, entre otros.

Asumiendo lo indicado, es posible tener una nueva escuela que responda a la humanidad que deseamos y necesitamos frente a cambios globales

que cada vez merman a nuestro planeta y, por tanto, a todos los seres vivos. En este sentido, esta nueva escuela debería ser totalmente diferente a lo que conocemos, y superar la imagen de tener aulas y un patio, exámenes y tareas, o formación diaria y actividades sin sentido formativo, entre otras cosas. Aunado a ello, se hace necesario tener otro profesor, entendido como el profesional que forma personas y despliega toda su formación para humanizar; que busca despertar, hacer soñar y orientar hacia la libertad, respeto y compromiso con el otro y el mundo. Es decir, el profesor es clave para que esta nueva escuela se concrete y logre los objetivos deseados. Por lo tanto, su formación debe ser de alto nivel, abarcando aspectos emocionales, conocimientos y valores. El docente tiene la misión de estimular la autonomía, la reflexión y la autoevaluación por parte de los discentes, así como de respetar la singularidad de cada uno de ellos. Para ello, no solo es importante que desarrolle un profundo respeto hacia su labor, sino que también cobra relevancia su actualización constante para perfeccionarse en su quehacer docente para asegurar una mayor capacidad de adaptación del servicio educativo (Aizpuru, 2008; Sánchez y Pérez, 2017; Miranda, 2023).

En este sentido, la educación que brindamos a través de las escuelas que conocemos está dando alertas de qué se debe cambiar y mejorar por la humanidad, y no por los resultados de las evaluaciones internacionales que provocan efectos desalentadores y no necesariamente lo contrario, porque vemos el puntaje como una aspiración de estar bien, cuando el significado de la educación tiene otro sentido, como el crecimiento en sí mismo, los valores, el cambio de mentalidad, la participación para mejorar el entorno y ser un ciudadano que responda a la humanidad. Otra alerta es la convivencia en las escuelas, ya que se vuelve cada vez más riesgoso el vivir ahí con el otro: en algunos casos se es presionado y, en otros, se afecta la vida del estudiante y del profesor. Según Serey y Zúñiga (2021), debido a los cambios provocados por la pandemia, se requiere que la escuela se enfoque en la convivencia escolar, viéndola como una oportunidad para desarrollar nuevas formas de interacción basadas en valores como la autonomía, el diálogo, el respeto y la solidaridad.

Propuesta

A partir de lo planteado, sugerimos algunas estrategias a manera de propuesta para llevar a cabo otra educación desde una mirada humanista, porque la escuela tradicional, con su enfoque en la memorización y transmisión de conocimientos, no ha podido dar pie a las demandas propias del siglo XXI, donde las necesidades emocionales, sociales y éticas de los estudiantes son latentes. Es que el modelo humanista que se propone está basado en la revalorización de la persona y su relación con el mundo, persigue la transformación del espacio escolar en un entorno donde se pueda fomentar la integralidad, la creatividad, el pensamiento crítico y la responsabilidad social. Para ello, se ve necesario proponer cinco componentes esenciales que, interconectados, puedan guiar la construcción de una escuela adaptada a las complejas necesidades actuales.

Educación para una sociedad humanista

La escuela no existe en la nada, es un reflejo de la sociedad a la cual pertenece y, como ya se ha deslizado entre líneas, cuenta con la posibilidad de transformarla. Ante esto, se requiere una educación que postule valores como la solidaridad, la empatía, el respeto, la justicia social y el cuidado del otro, y que genere un entorno donde la equidad, la igualdad e inclusión no solo sean ideales de alta abstracción, sino, y específicamente, de prácticas cotidianas.

Por ello, algunos principios claves que debe abordar la educación son los siguientes: integrar la enseñanza del respeto hacia todas las personas, reconociendo su dignidad sin distinciones. En este caso, la educación debe inspirar a los estudiantes a pensar críticamente, a valorar la diversidad cultural y ser partícipes activos de una cultura de diálogo y participación democrática. Asimismo, el currículo y las prácticas escolares tienen que integrar temáticas tan importantes como las desigualdades económicas y sociales, de la misma manera que deben promover la justicia social; esto último como un escalón importante en la senda de la transformación social y en la construcción de una sociedad más justa y humana.

Finalmente, es menester fomentar el sentido de comunidad y responsabilidad colectiva, donde los logros personales estén conectados al bien-

estar común. Por ejemplo, la sostenibilidad ambiental, que es otro pilar de una sociedad humanista, porque enfatiza el desarrollo de una conciencia ecológica en beneficio de las generaciones presentes y futuras. Ante lo expuesto, cabe decir que, al promover el respeto por la dignidad humana, la justicia social y la sostenibilidad, se podría avanzar hacia un mundo más humano que priorice la mejora de la calidad de vida de los individuos y la cohesión comunitaria y/o social.

Otra estructura escolar: no es un horario rígido

A diferencia del modelo tradicional, que presenta una estructura rígida que normalmente obstaculiza la innovación y la adaptación a las diversas necesidades de los estudiantes, la escuela humanista busca ser flexible tanto a nivel de organización como de enfoque pedagógico, permitiendo ajustes en espacios y tiempo de aprendizaje. En este sentido, se hace importante mencionar algunos elementos de esta estructura flexible. Para empezar, se tiene que contar con espacios de aprendizaje abiertos; esto es, la disposición física del entorno escolar debe favorecer el diálogo, la colaboración y la creatividad. Además, es importante contar con una organización dinámica, donde las jornadas y las mismas metodologías sean adaptables y no cerradas (rígidas), permitiendo así el avance según ritmos, intereses y capacidades diferenciados. Por su parte, es crucial contar con la participación comunitaria, esto es, estudiantes, docentes, padres de familia y stakeholders (partes interesadas) deben contar con un papel activo en la toma de decisiones, asegurando así que la institución responda a la realidad y necesidades del contexto al cual pertenece. No podemos repensar la nueva escuela con la misma estructura; sería forzar lo que existe sin cambio alguno.

Rol docente transformador

El docente ocupa un lugar central en la construcción de una sociedad humanista. Su rol trasciende la simple transmisión de conocimientos, convirtiéndose en un facilitador del desarrollo integral de los estudiantes. Este nuevo rol requiere un cambio en la formación y desarrollo profesional

del docente (los principios propuestos anteriormente pueden reorientar la formación), así como de las habilidades socioemocionales, pedagogía humanista y desarrollo ético, destacando que el docente pueda diseñar experiencias de aprendizaje que fomenten la autonomía, creatividad, investigación y reflexión en los estudiantes. Además de adoptar una visión holística de la educación, integrando principios humanistas que valoren la dignidad, la empatía y el respeto por la diversidad, al tiempo que se apoya en los avances de las neurociencias para optimizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aunado a ello, se resalta la idea de que el docente no solo debe impartir clases, sino que debe guiar a los alumnos en su proceso de descubrimiento y crecimiento, ayudando a concretar el significativo y altamente valorado momento de conexión entre lo que se aprende con su propia experiencia y los problemas del contexto de referencia. Cabe destacar que, en una sociedad moderna, el docente debe ser flexible, capaz de integrar nuevas herramientas y enfoques pedagógicos que enriquezcan el aprendizaje y lo hagan relevante para la realidad actual y, a su vez, de formar a estudiantes para un mundo en constante cambio. Asimismo, y de suma importancia, el docente debe ser modelo de comportamiento al poner en práctica valores como la integridad, la empatía y el respeto. De esta forma, se constituye como un pilar importante y necesario para construir una sociedad más justa, empática y cambiante.

Trayectorias de vida: no todo está controlado (planificación)

Proponemos como orientador educativo la “trayectoria de vida de los estudiantes”, el cual valora y resalta el sentir del estudiante en el ámbito educativo.

Pensar en la trayectoria de vida de los estudiantes como orientador del aprendizaje –enmarcado en una educación humanista– nos permite brindar una educación integral y personalizada, respetando su propio desarrollo dinámico y que responde a la situación real de cada estudiante, así como a sus intereses, necesidades, capacidades, anhelos, sueños y decisiones.

En este sentido, el pensar la educación desde las trayectorias de vida de los estudiantes nos permite reconocer la diversidad de cada uno desde

una mirada de respeto; pone énfasis en los procesos de aprendizaje, donde cada uno traza sus formas, etapas, exigencias y no son presionados por una evaluación. Además, empodera a los estudiantes desde sus propias trayectorias, que, si bien son acompañados por su familia en los primeros años de escolaridad, desde esta perspectiva aprenderán a tomar decisiones basados en sus intereses, situaciones, influencias y entorno.

Un punto clave de esta educación humanista, basada en trayectorias de vida, es la flexibilidad e interdisciplinariedad, porque deja de lado la departamentalización por comprender diversas situaciones sin restricciones, siendo capaz de integrar áreas del conocimiento para estudiar los diversos fenómenos que suceden en su entorno y planeta. Para esto, debe fomentarse una cultura de reflexión, colaboración, crítica, investigación y creatividad, sostenida, con el desarrollo emocional, ético y social para que de esta manera tenga una mirada amplia de las cosas y no cerrada en áreas específicas.

Por ello, es importante explorar las metodologías activas, porque permiten lo indicado en el estudiante y lo hace protagonista de su propio aprendizaje, donde el docente es un orientador que reta y exige el aprendizaje de sus estudiantes. Es decir, se respeta el camino educativo de cada estudiante y se logra una educación significativa y liberadora.

Estudiante para vivir y dar vida

La educación humanista tiene que enfocarse en formar a las personas para que puedan vivir en armonía consigo mismas, con los demás y el entorno, reflejo, por tanto, de una vida plena, significativa y éticamente responsable. Este tipo de vida pone en evidencia que las personas tienen autonomía personal, por lo que es importante fomentar en los estudiantes la capacidad para tomar decisiones de forma informada, responsable y autónoma. Además, y como ya se ha mencionado en varios pasajes de esta producción, la convivencia y el respeto son bases para vivir y dar vida, por lo que se debe preparar a los estudiantes para interactuar y trabajar en armonía con los demás, respetando diferencias y promoviendo la justicia y equidad en todas las esferas de la vida. Por último, vivir para dar vida pone especial énfasis en el cuidado del entorno. Ante ello, la educación humanista debe desarrollar en los estudiantes una conciencia ecológica que promueva el

cuidado y la sostenibilidad del ambiente, por medio de la valoración y protección de la naturaleza, elemento que significa reconocer como parte integral –y crucial– de la vida.

Reflexiones

Por tanto, la reflexión inicial y la propuesta descrita a detalle pone sobre la mesa la necesidad ineludible de establecer cambios en educación, sobre todo en un mundo que enfrenta desafíos cada vez más complejos y acelerados. Este capítulo pretende ser un llamado a la reflexión y la acción, que se dirige a docentes, líderes educativos y todos aquellos comprometidos con el futuro de la sociedad. La educación, tal como la conocemos, ha sido un pilar fundamental en la construcción de las sociedades modernas, pero su estructura rígida y su enfoque en la transmisión de conocimientos ha dejado de ser suficiente. En este momento se requiere una escuela que no solo forme mentes, sino que humanice a todas las personas, preparando a las nuevas generaciones para ser ciudadanos éticos, responsables y comprometidos con el bien común.

En este sentido, ¿estamos, como docentes y miembros de la comunidad educativa, dispuestos a repensar y reconstruir la escuela desde sus pilares fundamentales? La reflexión sobre esta pregunta nos lleva a cuestionar la pertinencia y permanencia de un sistema educativo que prioriza resultados de pruebas estandarizadas sobre el desarrollo integral estudiantil. ¿Por qué seguimos midiendo el éxito educativo en términos cuantitativos y no desde la cualidad, desde el nivel de crecimiento personal, la sensibilidad ética o la capacidad de transformar el contexto de referencia? Para que una nueva escuela de corte humanista vea luz, es esencial y nuclear que los docentes asuman un rol transformador, no solo siendo meros transmisores de datos, sino convirtiéndose en guías, orientadores, expertos en el desarrollo de las competencias críticas, creativas y éticas de los estudiantes.

El futuro de la educación llama a abrazar una pedagogía que vaya más allá del currículo tradicional, que desconecta la enseñanza de la vida real de los estudiantes. ¿Cómo podemos, entonces, diseñar caminos que respeten y promuevan la diversidad de experiencias, intereses y capacidades? La respuesta se encuentra alrededor de la adopción de un enfoque flexible y

centrado en el estudiante, donde el aprendizaje se construya a partir de vivencias y proyecciones. Este enfoque no solo permitirá una educación más personal y significativa, sino que también motivará a los estudiantes a ser protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje —y, por supuesto—, agentes de cambio de su entorno.

Con todo lo dicho hasta el momento, se puede clarificar el siguiente llamado a la acción: necesitamos una escuela que forme de verdad, que forme personas para vivir y dar vida, que forme para convivir de manera pacífica, que forme el respeto por el prójimo y el entorno, y que forme una verdadera y profunda conciencia ecológica. Es imperativo que todos los actores educativos nos comprometamos con esta transformación y trabajemos unidos para hacer realidad una educación que elimine de su esencia todo rastro de fines competitivos, y que se enfoque en lo importante: preparar humanos en todo el sentido de la palabra, humanos que promuevan un mundo solidario, justo y sostenible. Así, la pregunta final aparece con fuerza en nuestras mentes y corazones: ¿estamos listos para asumir este reto? La respuesta está en nuestras manos; es tiempo de actuar ahora.

Referencias bibliográficas

- Aizpuru, M. G. (2008). *La Persona como Eje Fundamental del Paradigma Humanista*. Acta Universitaria, 18, 33-40. <https://www.redalyc.org/pdf/416/41601804.pdf>
- Ararat Cuberos, E. M. (2022). La innovación educativa: un reto para la educación pospandemia. Episteme. *Revista de divulgación en estudios socioterritoriales*, 15(1). <https://doi.org/10.15332/27113833.8461>
- Elías, M.E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista electrónica Educare*, 19(2), 85-301. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v19n2/a16v19n2.pdf>
- Leiton, M., Mesa, M. y Ortíz, S. (2022). Retos de la educación: una mirada durante y después de la pandemia (2019- 2022). *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(2), 1718-1730. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i2.1987
- Ministerio de Educación. (2017). *¿Cómo se relaciona la infraestructura de la escuela con los aprendizajes de los estudiantes?* (Zoom educativo N° 3). Lima:

- Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes. http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2017/05/VF_zoomeducativo_3.pdf
- Miranda, P. (28 de febrero de 2023). *Educación en el Perú: breves apuntes sobre cómo garantizar una educación de calidad*. IDEHPUCP. <https://idehpucp.pucp.edu.pe/boletin-eventos/educacion-en-el-peru-breves-apuntes-sobre-como-garantizar-una-educacion-de-calidad-27818/>
- Rodríguez, M. y García, I. (2003). El aprendizaje para el cambio. Papel de la educación. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 10(32), 317-335. <https://www.redalyc.org/pdf/105/10503212.pdf>
- Sánchez, A. (2015). Percepciones de docentes sobre la Educación Humanista y sus dimensiones. *Revista Educativa Hekademos*, (17), 7-22. <https://www.hekademos.com/hekademos/media/articulos/17/01.pdf>
- Sánchez, A. (2024). Prólogo. En D. Jasso, y S. Villagrán (Coord). *Disertaciones en torno a la Nueva Escuela Mexicana en la Educación Media Superior* (p.11-12). Universidad Autónoma de Zacatecas
- Sánchez, L.A. (2020). Suficiencia y equidad de la infraestructura escolar en el Perú: un análisis por departamentos y regiones naturales. *Revista Educación*, 44(2), 1-32. <https://www.redalyc.org/journal/440/44062184028/html/>
- Sánchez, V. y Pérez, M. C. (2017). La formación humanista. Un encargo para la educación. *Universidad y Sociedad*, 9(2), 265-269. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v9n3/rus41317.pdf>
- Serey, D. y Zúñiga, P. (2021). La convivencia escolar post COVID 19: una propuesta didáctica desde el coaching educativo. *International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)*, (15), 143-161.

Capítulo 1.4

Resistencias, fisuras y giro epistemológico: hacia una pedagogía crítica en contextos neoliberales en latinoamérica

*Marcelo Pérez Pérez
Universidad de Chile
perezmarcelo@u.uchile.cl*

<https://doi.org/10.61728/AE20250126>



Resumen¹

El texto examina la necesidad de una educación transformadora en el contexto latinoamericano, centrada en la experiencia de la instalación de las lógicas neoliberales en Chile, las que han influido profundamente en las políticas educativas y en la construcción de subjetividades bajo estas nuevas lógicas. Se argumenta que el neoliberalismo ha infantilizado y marginado a los jóvenes, convirtiéndolos en "futuros ciudadanos" carentes de agencia.

Sin embargo, a través de movimientos de resistencia, como las movilizaciones estudiantiles, se ha comenzado a cuestionar el modelo y a construir nuevas narrativas colectivas. Se propone una pedagogía de la resistencia que desafíe las normas y estructuras dominantes, promoviendo un enfoque educativo que valore experiencias diversas, fomente el pensamiento crítico y se conecte con saberes construidos o rescatados desde otras epistemes. Al entrelazar luchas sociales con nuevas formas de conocimiento y pedagogía, se abre un camino hacia una educación más justa y equitativa en Latinoamérica.

Introducción

Cuando pensamos en una educación otra, no debemos pensarla en el aire, es decir, bajo el supuesto de que no existen fundamentos políticos que "sostienen" el actual y cualquier modelo educativo. Una educación otra para que sea otra debe pensarse y levantarse desde nuevos referentes epistemológicos que den piso a nuevas prácticas pero por sobre todo a nuevas

1 Es necesario indicar que los subtítulos "Resumen", "Palabras claves", "Introducción", "Fundamentación", "Propuesta", "Reflexiones" corresponden a un formato de escritura científica tradicional que enclaustra o margina posibilidades de "otras escrituras" provenientes de la filosofía, las humanidades, las artes y de otras epistemes. En este sentido, se colocarán en el presente texto en forma arbitraria y no tendrán relación necesariamente con el contenido al que aluden, sobre todo por el cuestionamiento que este texto exige a la valoración de nuevas bases epistemológicas para la educación.

formas de entender la construcción de referentes y conocimientos que otorguen un fundamento firme sobre el cual pararse, mirar, pensar y actuar desde otras y frescas atalayas.

Para ello, el presente texto analiza el contexto latinoamericano desde las lógicas neoliberales que sirven de telón de fondo a los andamiajes y a las políticas educativas que se posicionan desde marcos epistemológicos falsamente neutros y naturalizados desde su hegemonía.

Este contexto requiere una reevaluación crítica de las prácticas educativas tradicionales que, en lugar de empoderar a nuestros jóvenes, han contribuido a la perpetuación de estructuras de poder que los infantilizan y marginan. Esta premisa es plataforma para concebir una “educación otra”. Es necesario partir de nuevos referentes epistemológicos que desafíen las lógicas establecidas y que promuevan formas alternativas de entendimiento y construcción del conocimiento.

A través del análisis de las movilizaciones estudiantiles en Chile desde el año 2001 hasta la actualidad, ponen de manifiesto cómo los jóvenes han comenzado a hacer frente al legado neoliberal, desafiando tanto el modelo educativo como la noción misma de subjetividad neoliberal. Este fenómeno revela la posibilidad de crear una pedagogía de la resistencia que no solo cuestione las normas convencionales, sino que también busque valorizar las experiencias diversas e invisibilizadas en el ámbito educativo. En este sentido, se explora cómo la intersección entre la lucha social, las pedagogías y los enfoques epistemológicos críticos pueden abrir caminos hacia una educación más justa, equitativa y liberadora.

Fundamentación

Los pollos se están rebelando

“Si crees que los niños y niñas necesitan formación, asumes y reconoces el hecho de que siempre han sido anárquicos y rebeldes sin respeto por el orden ni el tiempo”

Halberstam, J.



Rayado de estudiantes en Liceo Amunátegui de Santiago y lo que quedó de una oficina de inspección.

Foto: Marcelo Pérez

Chile se convirtió en un experimento del neoliberalismo en los años ochenta del siglo pasado. En plena dictadura cívico-militar se instaló un modelo que desbordó el plano económico y concluyó permeando la cotidianidad y la subjetividad de las personas, llegando a establecer un régimen social de vida. (Canales, 2022).

Este proceso se constituyó desde todos los flancos sociales, incluyendo a la educación formal y no formal. Así la educación se conformó en un escenario de socialización política donde se incubaba la nueva subjetividad neoliberal, produciendo un cierto tipo de modo de vida, de relaciones sociales, de imaginario social que cimienta una subjetividad determinada por las lógicas del mercado y su razón neoliberal. (Diez-Gutierrez, 2015).

El problema de la subjetividad y la idea de un “otro” infantilizado

“La cuestión de no ser educable se plantea como un problema político”
Halberstam J.

La construcción de la subjetividad neoliberal adopta elementos ya constituidos en y desde la modernidad colonial, y se articula en torno a un poder que no solo se desenvuelve a través de la coerción física, sino también mediante la legitimación estatal y la producción de un sistema de representaciones ideológicas. Como indica Castro Gómez (2010), este poder instituye y representa una visión del mundo que es reconocida como legítima, avalada por el Estado, y que normaliza jerarquías entre los sujetos. En este sentido, los niños, niñas y adolescentes se representan minorizados, subdesarrollados, “infantilizados”, en formación, arrojados al futuro, dominados y con una racionalidad incompleta frente a unos adultos dominadores. Los adultos son. Los “menores” llegarán a ser, lo que es lo mismo, decir que ahora no son.

En este sentido, la modernidad se caracteriza no solo por la dominación violenta, sino por un control que requiere de un elemento ideológico. Es decir, sin la construcción de un discurso sobre el otro y la internalización de este discurso tanto en los dominadores como en los dominados, el poder económico, cultural, social y político sería insostenible. Por lo mismo, la educación es conservadora, pues sostiene aquello que ella misma legitima. En este “juego”, el adulto construye una otredad amenazante si no es educada. Otro amenazante por su actuar desbocado e irracional, por sus desbordes que rozan la locura y la animalidad. Lo único que lo salva es su condición de poder ser corregido: formado.

“La representación (...) del otro es (..) su invención, su inscripción en fronteras estrictas de inclusión/exclusión, su demonización, su atribución de perturbaciones, su infantilización, su normalización, su traducción, su estereotipía, su medicalización, su domesticación...” (Skliar, 2002, p.94)

Así la formación de la subjetividad dentro de estas representaciones es esencial para el mantenimiento del dominio. Este no solo se ejerce a través de un poder económico o militar, sino que incluye una dimensión cognitiva que posibilita la construcción de formas de vida y pensamiento capaces de generar subjetividades concretas. Estas formas de vida y pensamiento no solo están en el habitus de los actores sociales, sino que también se anclan en estructuras objetivas como las leyes del Estado, los planes de estudio, las normas burocráticas, etc. (Castro-Gómez, 2010).

Estas estructuras y modos de vida se incorporan al habitus, moldeando las subjetividades en torno a un dispositivo de adultez idealizada y representada en el hombre blanco, europeo, racional, moral, ciudadano, responsable, exitoso y trabajador. Modelo de sujeto socialmente deseable promovido por el capitalismo contemporáneo en su faceta neoliberal (De Souza, Castaño y De Souza, 2018). Este dispositivo se construye en oposición a ese otro infantilizado pero potencialmente educable en términos cognitivos, morales, políticos y económicos. Este proceso no es solo coercitivo, sino también seductor, pues ejerce una fascinación continua sobre los deseos, aspiraciones y voluntad de los educandos subalternizados. La seducción se convierte en el instrumento principal del poder en la sociedad neoliberal.

Por consiguiente, la hegemonía, es un sistema multifacético mediante el cual el grupo dominante consigue poder, no solo a través de la coerción, sino mediante la producción de un sistema interconectado de ideas que logra convencer a la gente de la idoneidad de un conjunto de creencias. Estas creencias, al presentarse como sentido común y no como ideologías específicas, resultan convincentes y refuerzan la dominación. Se naturalizan (Halberstam, 2008).

La escuela, como institución, ha jugado un papel crucial en la perpetuación de estas estructuras de poder. Según Flores (2017), “en la cultura escolar, los modos autoritarios de interacción social impiden o dificultan la posibilidad de nuevas prácticas y no estimulan el desarrollo de la curio-

sidad” (p. 101). La fijación de contenidos, identidades y hábitos dentro de un marco rígido y austero ha paralizado el pensamiento crítico y el movimiento dentro de la experiencia escolar. Sin embargo, la escuela contemporánea enfrenta una crisis de sentido, perdiendo su poder fundante de la subjetividad, lo que abre espacio para reflexiones sobre la posibilidad de una pedagogía que no se ocupa de definir identidades, sino que se resista a las prácticas de normalización en diversos aspectos, como el género, la raza y la corporalidad.

Propuesta

Los pollos están organizados (Sr. Tweedy)²

“La gran preocupación en clave antropológica e histórica es la idea de un sujeto como punto de llegada y no como horizonte último de posibilidad”
De Souza R., Castaño R. y De Souza E.

En Chile, con el advenimiento del nuevo siglo, aparece la primera manifestación masiva de estudiantes secundarios chilenos en “democracia”, año 2001. Era el primer paso de un conjunto de masivas movilizaciones que manifestaban el profundo descontento social presente en la juventud y que alcanzaría su cenit en el “estallido social” del 2019, tras casi veinte años de lucha.

Las manifestaciones estudiantiles instalan una narrativa prohibida de cuestionamiento a una cultura promovida desde las políticas neoliberales que pretenden la construcción de una subjetividad neoliberal destinada a la formación de idiotas, fundamento último de la fragmentación y atomización social. Esta narrativa crítica, cuestionadora, se levanta además desde demandas, exigencias, deseos, fracasos, frustraciones y rabias que se asumen ya no desde el individualismo atomizado, sino más bien desde

2 El Sr. Tweedy es un granjero inútil de la película *Chicken Run* (2000) de Peter Lord y Nick Park. Un análisis interesante se encuentra en Halberstam, J. (2008). Curiosamente, en Chile se les dice “pollo” a los carentes de experiencia, a los novatos medios giles. Podríamos hacer el alcance de que características como estas son adjudicables a niños, niñas y adolescentes... (de pollos a pingüinos).

el encuentro con el otro que se reconoce en un nosotros colectivo, recuperando cierto sentido de comunidad perdido. Esto es política. Esta es la condición del sujeto político: ser parte de una generación que se levanta sin permiso, tomándose el espacio público para increpar al modelo neoliberal y sus lógicas mercantiles, proponiendo un horizonte transformador desde otras narrativas, ahora comunes y colectivas.

“¿Quién habría podido anticipar, frente a una sociedad chilena que considerábamos ‘anestesiada’ por los terroríficos efectos de la dictadura, las movilizaciones lideradas por grupos de jóvenes estudiantes (casi niños: los pingüinos) que veríamos después?” (Fillieule y Tartakowsky, 2015, p.12).

La pregunta es ¿cómo surge este estudiante en medio del más logrado proyecto neoliberal, como un (inter)sujeto que va y se construye a contrapelo de los procesos de construcción de subjetividades neoliberales? ¿Qué trayectorias educativas se han transitado y que de cierta manera han devenido en un estudiante que se levanta contra las lógicas sociovitales del neoliberalismo?

La interrogante que se instala recae sobre los procesos de socialización presentes en una sociedad neoliberal que “permiten” o no ven un curso de expresión y expansión de un sujeto³ determinado (estudiante), histórico, social y político que constituye una nostredad bajo tramas complejas de intersubjetividad. “La pregunta misma involucra una gramática de posibilidad de un proyecto político que expresa un deseo de vivir de otro modo” (Halberstam, 2008, p.13).

Lo anterior significa que se considere a los “sujetos” con formas de interacción que deben ser resignificadas a partir de sus contextos y realidades, atendiendo a su carnalidad, emotividad, sensibilidad, deseos, significados, sentidos, intereses, experiencias e historicidad. “Ningún sujeto puede ser comprendido a partir de un solo eje identitario (...) esto implica que las generalizaciones que sostienen gran parte de los movimientos sociales o políticos descansarían, a fin de cuentas, sobre la universalización de una o algunas de las múltiples maneras de estar en el mundo.” (Pérez, 2016, p.195).

3 Entendamos al sujeto fuera de las determinaciones y categorías modernas, saturadas de discursos pero vaciada de la realidad en tanto sustancia e idea de perfección. Este sujeto, aislado por tanto, separado de otro deviene en sujeto vacío (Alvarado, Ospina, Botero y Muñoz, 2008).

En este contexto se propone la posibilidad de una pedagogía de la resistencia que se aleje de las concepciones tradicionales y afirmativas de la educación. Esta pedagogía, cuyo fundamento es la negación en tanto actitud crítica, cuestiona lo establecido y promueve la duda, la sospecha y el escepticismo frente al conocimiento convencional. Al centrarse en lo que se ha dejado de lado, invisibilizado y marginado, busca explorar las experiencias no sistematizadas y fomentar una comprensión más compleja del sujeto, que no se limita a un modelo unificado y homogéneo promovido por el capitalismo neoliberal. Esta pedagogía negativa debe escudriñar y problematizar los cánones epistemológicos que restringen la acción política y educativa a paradigmas preestablecidos, sugiriendo que el conocimiento puede y debe surgir de lugares alternativos y diversos, enriqueciendo el proceso educativo y permitiendo la creación de nuevas (inter) subjetividades (De Souza, Castaño y De Souza, 2018).

“Rechazar es, en este sentido, aplicar una pedagogía de la resistencia, al punto de afirmar que existe algo además de lo existente y del pensamiento, que otras preguntas, fundadas en otras experiencias y claves epistémicas, pueden llegar a constituir un pensamiento alternativo que va a buscar nuevos espacios de entendimiento, además de los fundamentos disciplinares clásicos, que otras preguntas pueden ser formuladas y que otro tipo de provocaciones emergen y transforman el campo. En el caso de la educación, el rechazo al dominio único de la empiria posibilitaría la aproximación con otros campos de conocimiento y, en lo que se refiere a la producción teórica, podría significar el desarrollo de una teoría de la educación no colonizada por imperativos categóricos, por otras epistemologías, indicando que dicho enfoque reproduce un pensamiento controlado, poco creativo e incluso reaccionario, tal como se viene configurando hasta hoy en el plano de una pedagogía afirmativa que impulsa un único modelo antropológico de hombre” (De Souza, Castaño y De Souza, 2018, p. 99).

Además, esta pedagogía necesita de un respaldo, discurso y fundamento que la sustente desde otras matrices epistémicas. Así, en el ámbito de la investigación educacional, deben discutirse las limitaciones del enfoque hegemónico empirista que predomina en el estudio educativo (basta ver las indicaciones de los organismos internacionales respecto de la educación sustentadas en investigaciones de tradición empírica positivista), indicando que

tal enfoque reproduce un pensamiento controlado, poco creativo e incluso reaccionario. La insistencia en la validación empírica puede hacer invisibles otras formas de entender la educación y sus diversas manifestaciones. La crítica debe dirigirse hacia la necesidad de superar las visiones míopes, que repiten patrones existentes en la investigación, buscando promover análisis que incluyan voces y experiencias no capitalizadas. La resistencia, en este contexto, es vista como una acción que desafía el conformismo del sistema y abre nuevas avenidas de pensamiento y producción de conocimiento que no están regimentadas por las estructuras predominantes. Esta manera de entender la investigación considera alternativas que propician un enfoque más liberador y crítico en la investigación educativa. (De Souza, Castaño y De Souza, 2018).

Es necesario reconsiderar la construcción del conocimiento en el ámbito de la pedagogía a través de una perspectiva epistemológica crítica. Una perspectiva que evidencie la rigidez de las disciplinas tradicionales, acogiendo saberes previamente marginados, invisibilizados, subalternizados y recuperando cosmologías interrumpidas desde las epistemología del sur, pedagogías decoloniales y políticas de conocimiento que movilizan las pedagogías anarquistas, populares, ancestrales, posthumanistas, cuir y feministas.

En este empeño emergen nuevas epistemes en la investigación educativa, no como simplemente metodologías, sino como nuevas o rescatadas formas de conocer, ser y saber que están intrínsecamente ligadas a lo artístico, pedagógico y político latinoamericano. Esto implica un cambio de enfoque que cuestiona las normas establecidas en la producción y circulación del conocimiento. La investigación educativa se convierte así en un gesto de intervención que desafía la violencia epistémica inherente a las formas convencionales de saber (Ramallo y Porta, 2020).

Reflexiones

La investigación educativa no convencional tiene la capacidad de (re)inventar pasados, generar y rescatar memorias más vivas y significativas; reinterpretar una realidad concreta en lugar de perpetuar relaciones fosilizadas que no benefician a la educación. La finalidad de este tipo de nueva episteme es situarse en la experiencia vital, impulsando procesos de

aprendizaje más amables, no opresivos, en contraposición a las formas y rigideces del paraguas de lo empírico-analítico.

En este sentido, la investigación educacional debe plantearse desde una nueva epistemología, buscando ampliar y diversificar las formas de comprensión y crítica en y desde la educación en conjunto con otras disciplinas.

Esta subversión epistémica no queda reducida al ámbito pedagógico, sino que incorpora lo político, lo performativo y lo ontológico para movilizar su sentido de “más que conocer la realidad, movilizar saberes en el espacio político específico, es decir, renunciar a la (auto)arrogancia del proyecto de investigación normalizador y colonial que propone la ciencia clásica en vez de abrazar una investigación situada en la inmediatez de nuestra propia cognición vital” (Ramallo y Porta, 2020, p.442).

En definitiva, la conjunción de los movimientos sociales, las formas de constitución de saberes bajo subversivas epistemologías y las praxis pedagógicas que se derivan de ellas conforman una tríada que, en consistencia con el lenguaje de la crítica y el lenguaje de la posibilidad, abre grietas y fracturas que nos hacen ver una nueva posibilidad de pensar otra forma de vivir.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, S. V., Ospina, H. F., Botero, P. y Muñoz, G. (2008). Las tramas de la subjetividad política y los desafíos a la formación ciudadana en jóvenes. *Revista Argentina de Sociología*, 6 (11), 19-43. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26911765003>
- Bedoya, M., & Castrillón, A. (2017). Neoliberalismo como forma de subjetivación dominante. Dorsal. *Revista de Estudios Foucaultianos*, 3, 31-56. <https://doi.org/10.5281/zenodo.1108628>
- Canales, M. (2022). *La pregunta de octubre. Fundación apogeo y crisis del Chile neoliberal*. LOM Ediciones.
- Castro-Gómez, S. (2010). *Hybris del punto cero. Ciencia, raza e ilustración en la Nueva Granada (1750-1816)*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana – Instituto Pensar, Instituto de Estudios Sociales y Culturales, Pensar.
- De Souza, R., Castaño, R., & De Souza, E. (2018). Pedagogía de la resistencia: La negación como pieza de (de)formación. *Praxis Educativa*, 22 (2), 94-111. <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2018-220209>

- Diez-Gutiérrez, J. (2015). La educación de la nueva subjetividad neoliberal. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68 (2), 1-15. <https://doi.org/10.35362/rie682190>
- Fillicule, O. y Tartakowsky, D. (2015). *La manifestación. Cuando la acción colectiva toma las calles*. Siglo XXI Editores.
- Flores, V. (2017). *Tropismos de la disidencia*. Editorial Palidonia.
- Halberstam, J. (2008). *El arte extraño del fracaso*. Editorial Egales.
- Pérez, M. (2016). Teoría queer, ¿para qué? *Revista ISEL*, 5, 184-198. <https://www.academica.org/moira.perez/33>
- Ramallo, F. y Porta, L. (2020). (In)visibilidades afectivas: Metodologías artísticas en la investigación narrativa. *Revista Teias*, 21 (62), 439-454. <https://doi.org/10.12957/teias.2020.47264>
- Skliar, C. (2019). *Pedagogías de las diferencias: Notas, fragmentos, incertidumbre*. Centro de Publicaciones Educativas y Material Didáctico.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿y si el otro no estaba ahí? *Educação e Sociedade*, 23 (79), 1-15. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300007>

Parte **II**

Formación profesional

- Enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades para otra educación en el sur global.
- Transformaciones necesarias a la educación remota: puntos claves para la reflexión.
- Narrativas de saberes: a etnografia no estágio supervisionado da formação de professores de sociologia.

Capítulo 2.1

Enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades para otra educación en el sur global

Eduard Moreno
eduardmorenot@javeriana.edu.co

Oscar Cuesta
ocuesta@javeriana.edu.co

Rennier Ligarretto
rennierligarretto@javeriana.edu.co
Pontificia Universidad Javeriana

<https://doi.org/10.61728/AE20250133>



Resumen

El presente texto desarrolla una propuesta formativa posgradual para reconocer otra educación en la enseñanza de las Ciencias Sociales y las Humanidades a partir de explorar epistemologías propias del Sur global como forma de producir científicos sociales críticos. Para ello, se estructura una matriz comparativa entre maestrías de CSH en Latinoamérica con el objetivo de proponer una maestría en la enseñanza de las CSH que vincule saberes propios del Sur global. Como resultado se evidencia la urgencia por reconocer a la enseñanza como una práctica que no está subordinada al currículo y la mediación tecnológica como posibilidad de transformación didáctica para senti-pensar el mundo.

Introducción

Actualmente, en Colombia, el campo de las ciencias sociales y las humanidades (CSH) atraviesa un momento ambivalente. Es evidente un declive del interés de jóvenes y adultos por la formación en las CSH, lo que ha significado una reducción sistemática en la matrícula para las instituciones de educación superior en los últimos años (Palacio, 2023). Este desinterés, agudizado después de la pandemia, pero que se viene expresando desde el 2017,¹ obedece a múltiples factores que difícilmente podemos tratar en su

1 Solo basta ver las cifras presentadas por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia en términos de la matrícula nacional por áreas de conocimiento. Es evidente que entre el año 2019 y el 2023 se viene presentando una disminución progresiva en los jóvenes interesados en las Ciencias Sociales y Humanas. De los 441.553, estudiantes matriculados a nivel nacional en Ciencias Sociales durante el 2021, pasamos a 425.659 en el 2022 (Ver: <https://snies.mineducacion.gov.co/portal/ESTADISTICAS/Bases-consolidadas/>). Tendencia que se agudiza al revisar la cifras para la universidad privada. Solo por tomar algunos ejemplos: en la Universidad de los Andes, según sus cifras internas, entre el 2017 y el 2023 en la Facultad de ciencias sociales hubo una disminución de 500 estudiantes en pregrado (Ver: <https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojZDI4ODBM-MGMtM2ZkOC00ZTBmLWEzODItNGEyNDJkOTAyYzJlIiwidCI6ImZhYmQwN-DdjLWZmNDgtNDkyYS04YmJiLThmOThiOWZiOWNjYSIsImMiOiR9&pageName=ReportSection>). En la universidad Javeriana, entre el 2017 y el 2022, la Facultad de Ciencias Sociales afronto una disminución de 200 estudiantes (ver: [86](https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjojOWVhZjEwNWU0tNzY0MzNS00ZjNiLWl0eXNWetMTliMzg3Z-</p></div><div data-bbox=)

totalidad en este espacio, pero que tiene como una de sus principales causas la baja empleabilidad de los científicos sociales y humanistas, en tanto que no contamos con un campo de las ciencias sociales y humanas capaz de absorber a la mayoría de los profesionales. A esta condición se suma la continua aceleración y crisis del sistema capitalista que exige la producción constante de plusvalía en cada una de las actividades de los sujetos, y en este nivel de explotación las ciencias sociales y las humanidades no destacan por ser mecanismos de producción acelerada de capital.

Por el contrario, en las ciencias sociales y las humanidades encontramos un conjunto de posturas teóricas y metodológicas que nos permiten, desde la reflexión crítica, develar las contradicciones sociales producidas en el seno de ese mismo sistema capitalista. Esta condición nos lleva al siguiente elemento de la ambivalencia. Este fenómeno, de caída en las matrículas y de apatía hacia el estudio de las ciencias sociales, contrasta con la necesidad que tenemos de las ciencias sociales y las humanidades para comprender y responder a los problemas sociales, políticos, económicos y ambientales, que condicionan las contradicciones del sur global, y que, evidentemente, parten de la explotación agenciada por el norte global.

Este contexto, marcado por altos índices de desigualdad, diversificación de los factores de violencia, dificultades para acceder a las oportunidades educativas, baja movilidad social, etc., nos empuja a pensar que las ciencias sociales y las humanidades son una plataforma eficiente para formar críticamente a los sujetos capaces de agenciar los cambios que necesita el país y la región, desde una perspectiva rigurosa y crítica. No obstante, entendemos que estas perspectivas críticas que brindan las ciencias sociales y las humanidades sobre la realidad concreta deben ubicarse en un punto de inflexión y autocrítica que les permita reimaginar nuevos horizontes de sentido formativo. Así, este capítulo propone una comprensión de las ciencias sociales en el marco de otras epistemologías y didácticas que interpelan las formas de hegemonía epistémica, históricamente amarradas al sistema de producción capitalista.

Consecuentemente, desde la Facultad de Ciencias Sociales y la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Javeriana, hemos venido

trabajando en una propuesta educativa inter y transdisciplinar que haga posible formar, a nivel posgradual, una masa crítica de profesionales de las ciencias sociales y las humanidades que, como agentes de transformación social, adquieran las herramientas, didácticas y epistemológicas, para la realización de los cambios necesarios que nos permitan pensar en sociedades más justas. Este objetivo toma fuerza si pensamos en el rol activo que muchos de los científicos sociales y humanistas de nuestro país desempeñan al interior del campo educativo. De ahí la necesidad de hacer una apuesta curricular que reconozca la potencialidad de este complejo campo del saber. Así, entonces, la potencialidad de esta propuesta se desdobra en el terreno de la pedagogía, la didáctica y el currículo.

Proponemos una maestría en la enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades para la transformación didáctica. Para ello, asumimos que al formar sujetos críticos que reflexionen constantemente sobre su quehacer implica abrir condiciones para profesores senti-pensantes capaces de agenciar, al interior del acto político educativo, procesos de transformación, de autocritica y de reconocimiento de sus propios saberes. Este ejercicio de autorreconocimiento hará posible disminuir la brecha entre la necesidad de ciencias sociales y humanas y el poco interés sobre las mismas. Se espera que estos sujetos reproduzcan los actos de resistencia que reconfiguren el campo educativo y despierte el interés de las nuevas generaciones por las ciencias sociales y las humanidades. Lo que además exige repensar los lenguajes por medio de los cuales estas disciplinas circulan en el ámbito escolar.

El objetivo es ofrecer a los científicos sociales y humanistas herramientas que les permitan conectar sistemáticamente el saber disciplinar de las ciencias sociales y las humanidades con el saber pedagógico y didáctico, vindicando la reflexión pedagógica más allá de un vademécum o recetario para dar clases, sino como un campo con pretensión epistemológica que permite una mirada crítica sobre el discurso hegemónico que han configurado las ciencias sociales y las humanidades en los últimos siglos.

Nuestro propósito es construir mecanismos educativos concretos que permitan combatir las desigualdades sociales y educativas que atraviesan las dimensiones culturales, políticas e intersubjetivas de los y las científicas sociales y humanistas que actúan en el territorio. Lo que proponemos es

un ejercicio de transformación múltiple. Es decir, una transformación de los sujetos y de sus contextos. Así, la transformación es concebida desde dos principios: el primero reconoce que la enseñanza como acción educativa para el cambio no es neutra, no está desprovista de un sentido político que le otorga el maestro, sino que la disposición colectiva del saber implica una postura crítica frente a la realidad, “posibilitando que los ‘oprimidos’ puedan participar en la transformación sociohistórica de su sociedad” (Freire, 1985, p.157). El segundo principio de la transformación implica reconocer que la enseñanza encuentra sentido en función del contexto en el que se desenvuelve, lo que conlleva que los científicos sociales y humanistas en formación identifiquen nuevas formas de ejercer ciudadanía a partir de una acción educativa para movilizar el pensamiento y la praxis para la transformación cultural del territorio (Dussel, 2001).

Esta propuesta asume que la enseñanza es una práctica educativa que por principio socializa, enculturiza y subjetiviza, lo que significa que su acción tiene incidencias en los sujetos que la ejercen o la reciben. En efecto, enseñar permite al enseñado no solo acercarse al saber de las ciencias sociales y humanas, sino sobre todo experimentar el encuentro con la cultura y la sociedad, es decir, vivir la interpelación de atender los parámetros que lo hacen ser en el mundo. De allí que la enseñanza pueda ser transformadora: porque incide en el ser del sujeto y, desde allí, en las posibilidades de su despliegue.

Fundamentación teórica

Discurso y saber pedagógico para el sur global

La educación es una práctica social de formar sujetos, particularmente a los nuevos miembros de la sociedad (Arendt, 1996). Esto implica que los sujetos devienen después de un proceso formativo (Bustamante, 2013), resultado de un encuentro con la cultura (enculturación) y la sociedad (socialización) que implica cualificación y subjetivación (Biesta, 2017).

Vista así, la educación como práctica social puede ser ejercida sin mayor reflexión, orientada por preconceptos o naturalizaciones (Runge y Muñoz,

2012); sin embargo, la posibilidad de cuestionar los elementos sociales, culturales, antropológicos e históricos que subyacen a la práctica permite a los científicos sociales formular teorías y conceptos para entenderla y, consecuentemente, planificarla.

Dichos cuestionamientos y teorizaciones se pueden hacer desde diferentes disciplinas, como la psicología o incluso la economía, lo que comúnmente se denomina ciencias de la educación; sin embargo, existe un campo que permite pensar la educación desde la educación misma: la pedagogía.

Defender la pedagogía como un campo autónomo no implica desconocer las ciencias de la educación, pero sí implica reconocer que los maestros pueden producir saber sobre su propia práctica (Zuluaga et al., 1988). La pedagogía es la reflexión e investigación de la educación con el objetivo de formular conceptos, teorías y metodologías de dicha práctica. Esto implica detener la práctica y cuestionar sus formas y propósitos, pero sobre todo poder tensionar y sospechar de los estereotipos o enunciados anquilosados que circulan en el sentido común.

Precisamente, en la educación contemporánea se han establecido inquestionables discursos hegemónicos que se toman por ciertos y terminan determinando la práctica de los maestros y maestras. Se podría hablar, siguiendo a Cuesta y Reyes (2022), de una condición subalterna en la medida en que los profesores y profesoras son formados y ejercen su labor desde prescripciones que someten la pedagogía, toda vez que le restan su capacidad reflexiva y la convierten en un vademécum de técnicas a aplicar.

Así, los discursos pedagógicos se han petrificado, ya que su circulación y reiteración los han convertido en sentido común, al punto que se toman como obvios o naturales, lo que ha reducido a la pedagogía a un listado de modelos que prescriben cómo debería ser la práctica. Evidentemente, esto agota la pedagogía, pues deja de ser un campo de indagación y se convierte en un esquema de aplicación. Por ello, hacer pedagogía pasa hoy por cuestionar esos enunciados que circulan y se dan por obvios.

En ese orden, la pedagogía implica un campo llamado a tensionar enunciados hegemónicos desde el norte global, que prescriben la práctica educativa desde deseables en apariencia necesarios, como los estándares de aprendizaje, pero que no son resultado de la discusión pública sobre el

sujeto y la formación del mismo, porque un elemento propio de la pedagogía es su dimensión política, que permite estar debatiendo qué sociedad se quiere construir y qué sujeto se debe formar para dicha sociedad.

En esa línea, es pertinente aclarar que una de las crisis de la pedagogía es que renunció a producir discursos desde concepciones de humanidad, pues sus fundamentos y formas ahora son impuestos por el mercado, de hecho, lo que se impone hoy son ideas posthumanistas que pretende superar lo humano a partir de la tecnología, de allí que Charlot (2014) plantee retomar la reflexión antropológica como fundamento pedagógico que tenga por base la aventura de lo humano. Esto es, a todas luces, una apuesta política del saber pedagógico.

Desde allí se justifica una propuesta de maestría en enseñanza de las ciencias sociales y las humanidades, pues lo propio del maestro es la enseñanza, pero esta está captada, prescrita: el qué enseñar, para qué enseñarlo y cómo enseñarlo ya está definido, convirtiendo al profesor y la profesora en un operario del currículo, desvirtuándole toda su capacidad como intelectual. Hay que redescubrir la enseñanza (Biesta, 2022), porque es una práctica que da forma a los humanos a través de un encuentro con el saber, valga decir con el mundo, por lo que reduce la individualización y egocentrismo propia del capitalismo contemporáneo, toda vez que obliga al estudiante a dejar su yo (satisfacción inmediata) en paréntesis para atender algo que es más que él: la historia, la geografía, la política, en fin, el saber sobre el mundo.

Desde luego, en América Latina se ha defendido a los profesores como intelectuales transformadores (Valenzuela, 2013), y cuya formación procura la práctica reflexiva para no quedar como operarios de metodología (Quintero y Ordoñez, 2021). Además, el continente ha sido ejemplo de resistencia pedagógica, que muestra que los maestros no se someten dócilmente al orden semántico de las políticas educativas, organizándose contra imposiciones curriculares (Flores, 2009) y alimentando el debate intelectual (Peñuela y Rodríguez, 2006).

Por tal razón, reivindicar la enseñanza implica vindicar al maestro que la ejerce, pues los maestros hoy se han visto desplazados a un lugar más que secundario: es un acompañante al que le dicen qué hacer, desconociendo su autoridad (Arendt, 1996) y la capacidad de pensar y transformar su propia práctica desde una epistemología consciente y crítica (Zemelman, 2005).

El lugar del maestro y la didáctica contemporánea para Latinoamérica

Existen varias prácticas educativas (por ejemplo, coerción, castigo, exhortación, imitación), pero la práctica humana por excelencia para formar a otro humano es la enseñanza. Enseñar es una práctica educativa centrada en el saber, de allí que en las sociedades modernas hayan encontrado en los maestros y maestras los sujetos para encomendársela. Así, se espera que los maestros sepan algo, como por ejemplo las ciencias sociales, porque sin dicho saber no podrían ejercerla.

Sin embargo, el saber hoy parece estar cuestionado, entre otras cosas, porque se dice que está a un clic de distancia, o porque no importa el saber sino las opiniones, o porque todos los saberes son igualmente válidos, o porque no importa el saber sino la utilidad de lo conocido. Bajo este panorama, el lugar del maestro queda en entredicho, pues se deslegitima su práctica: ya no es importante enseñar, ya que el saber no es nodal en la formación humana.

Un efecto de lo anterior es visible en la reducción de la didáctica a un conjunto de técnicas: se reduce al cómo enseñar, que bajo el canon contemporáneo implica ser divertido y, así, pujar con las pantallas por la atención del estudiante (Cuesta, 2021). No obstante, la didáctica no solo piensa cómo enseñar, sino qué enseñar, a quién enseñarlo, para qué, dónde, cómo evaluar lo enseñado, preguntas a todas luces que implican una reflexión y un posicionamiento político.

El maestro ya no piensa estas preguntas, pues ya están prescritas por estándares (Cuesta y Reyes, 2022), reduciendo su lugar como intelectual. Recuperar la didáctica como campo que piensa, investiga y formula conceptos, teorías y metodologías sobre la enseñanza permite ampliar el despliegue del maestro y vindicar su lugar social y cultural.

La propuesta de la maestría entiende la didáctica como subcampo de la pedagogía que reflexiona la enseñanza (Runge, 2013), y no como técnicas para lograr resultados eficientes y eficaces. Abre las condiciones para que los maestros y las maestras piensen y replanteen su práctica, emancipándose de condicionamientos que prescriben su labor y lo reducen como intelectual (Giroux, 2001). De allí que desde América Latina se pueda hablar

de una didáctica no parametral (Quintar, 2008), es decir, una didáctica que no parta de un discurso o sentido anquilosado, sino que entienda que este está abierto al debate y a la construcción crítica.

Mediación tecnológica de la enseñanza para el buen vivir

Hoy resulta innegable que internet como desarrollo tecnológico exponencial desde la década de los noventa afecta las dimensiones sociales, políticas, económicas y cognitivas de los ciudadanos (Carr, 2010). Las tecnologías dejaron de ser herramientas para la transmisión de información para convertirse en artefactos para la memoria que subjetivan nuestra manera de representar el mundo, en donde la cultura infantil y juvenil se encuentra atravesada por un ecosistema mediático que ya no se limita a un medio, sino que su proceso educomunicativo se extiende a formatos transmediales propios de la cultura maker.

Lo anterior resulta un reto para los científicos sociales y humanistas latinoamericanos que deben reconocer que la tecnología trasciende un mero instrumento y que representa una mediación cultural para la enseñanza y el poder: “el cambio tecnológico conlleva una amplísima muestra de motivos humanos, de los cuales el deseo de obtener dominio sobre los demás no es el menos frecuente” (Winner, 1983, p.4). Ello implica reconocer que la tecnología propicia nuevas formas comunicativas generacionales que suscitan otras formas de ejercer la enseñanza en donde el maestro cumple un rol fundamental.

Barbero (1993) fomenta una mirada donde la apropiación cultural supera una noción instrumental de la tecnología, lo cual permite advertir las condiciones sociales, económicas y políticas que influyen en la enseñanza. Así, el maestro tiene la opción de constituir saber mediado por tecnologías de código abierto en donde la información pública y gratuita supera las bases de investigación pagas que reducen el acceso al conocimiento del capital fomentado por las dinámicas del mercado. En palabras de Himanen (2002): “Podemos llamar modelo cerrado al opuesto del modelo abierto propugnado por los hackers y la academia. Cerrado, no solo porque clausure la información, sino porque, además, es autoritario” (p.57). En consecuencia, un científico social y humanista que trabaje para

la transformación de la sociedad debe ser consciente de estas dinámicas y combatirlas desde las mismas prácticas del activismo digital en donde el videoactivismo, el movimiento hacker y la cultura remix desafían a la academia tradicional que evoluciona lentamente.

En definitiva, una práctica de enseñanza que propenda por la transformación didáctica reconoce que vivimos en la sociedad de las cuatro pantallas (Artopoulos, 2011), en donde los dispositivos tecnológicos son mecanismos de poder y saber que fomentan prácticas de segregación como las llamadas brechas digitales, al tiempo que propician espacios para la transformación contextual, en donde la ciberciudadanía ejerce nuevas formas de autoorganizarse para alcanzar propósitos que desconoce un sistema de representación democrático.

Estas nuevas narrativas artístico-políticas no deben ser ajenas a la escuela como institución social que reproduce la cultura, sino, por el contrario, se deben vincular a las prácticas de enseñanza de los científicos sociales y humanistas que fomentan una pedagogía de la liberación (Freire, 1967) en sus puestas didácticas. Las mediaciones tecnológicas para la enseñanza conciben que los artefactos análogos y digitales no son herramientas para el apoyo de la enseñanza, sino que constituyen tecnologías del Yo (Foucault, 1996). Es en este sentido que el maestro debe apropiarse las tecnologías en la práctica de enseñanza más allá del boom mediático que tienen las plataformas, aplicativos y herramientas, como la inteligencia artificial generativa; esto implica una pedagogía para la transformación social que trasciende el formato digital y análogo para incorporar en la enseñanza un lenguaje simbólico codificado que encuentra sentido en la experiencia intersubjetiva que se da entre el maestro y el estudiante.

A partir de lo anterior, las mediaciones tecnológicas para la enseñanza plantean una puesta didáctica que favorece el buen vivir como paradigma para la enseñanza de las ciencias sociales y humanas; ello implica que el capital cultural (Bourdieu, 1977) sea parte de una colectividad que desafía las fronteras convencionales para la constitución de conocimiento y encuentra una simbiosis entre las prácticas de resistencia cultural propias de la cultura digital con las tecnologías que expanden las narrativas de resistencia y de un nuevo sentido a la existencia social (Quijano, 2014).

Finalmente, este cambio en el uso de tecnologías digitales para la enseñanza favorece un giro epistemológico en donde la educomunicación re-

organiza el uso del ecosistema mediático para resignificar los usos sociales de las tecnologías digitales que la simplifican a una dinámica consumista. En efecto, la tecnología puede estar orientada a la transformación de Latinoamérica usando, por ejemplo, las redes sociales para salvaguardar la identidad cultural y ambiental de un territorio colonizado. Ello da inicio a “el denominado paradigma participativo de la comunicación para el desarrollo” (Barranquero, et al., 2015, p.9), en donde el saber no occidental ayuda a la construcción identitaria del ser humano que enseñanza y aprende de la naturaleza biológica y social.

Propuesta formativa

La propuesta de maestría en Enseñanza de las Ciencias Sociales y las Humanidades para la transformación didáctica, tiene como objetivo ofrecer a los profesionales de las ciencias sociales y humanas, y a los docentes de los diferentes niveles educativos, una formación que integre tanto el conocimiento disciplinar de las ciencias sociales y las humanidades desde una perspectiva crítica, con las estrategias didácticas que les permitan enseñar estos contenidos para generar transformación en los diferentes procesos de investigación, creación y generación de saberes, adaptándolo a las necesidades de su contexto. Para vindicar lo anterior, es pertinente observar las propuestas de formación en maestrías similares en Latinoamérica para distinguir el sentido formativo de nuestra propuesta posgradual. Como criterio de selección, inicialmente, se cubrió América Latina, entendiendo que este tipo de apuesta posgradual es urgente para una región que en su cotidianidad se enfrenta a los problemas de inequidad derivados de la constitución de un capitalismo periférico. Así, tras una búsqueda cuidadosa, encontramos algunas propuestas similares en términos temáticos en Brasil y Argentina, y algunas locales. En la siguiente tabla se hace una síntesis de tales maestrías:

Tabla 1.*Revisión comparativa con maestrías en Latinoamérica*

País	Universidad	Link	Duración	Descriptor
Colombia	Universidad de los Andes	https://educacion.uniandes.edu.co/es/programas/escuela-posgrados/maestria-en-educacion	2 años	En términos generales, este programa educativo ofrece una mirada amplia sobre al campo de la educación, privilegiando la formación de sujetos interesados en la consolidación de la democracia y las ciudadanías. Desde esta perspectiva, ofrece dos líneas de profundización: educación ciudadana y socioemocional, y Políticas públicas, gestión educativa y vida escolar. Como podemos ver, hay un interés general por el campo de la educación y su diálogo con la sociedad ampliada.
Colombia	Universidad de la Sabana	https://www.unisabana.edu.co/programas/posgrados/facultad-de-educacion/maestria-en-educacion/nuestro-programa/	2 años	Al igual que la generalidad de los programas ofertados en el campo de las maestrías en Educación, este programa destaca por plantear una relación directa con la sociedad ampliada, y como desde este diálogo se pueden mejorar las relaciones de enseñanza aprendizaje. Esta postura, deja de lado una crítica directa al modelo sociopolítico, y se refugia en la consolidación de las relaciones democráticas en el marco de la educación para la paz y la convivencia.

País	Universidad	Link	Duración	Descriptor
Argentina	Universidad de Buenos Aires	http://posgrado.filo.uba.ar/plandeestudios-203	2 años	La maestría en educación, pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas de la Universidad de Buenos Aires parte de un sentido crítico de la práctica educativa, y desde allí plantea una relación particular con la teoría social. Sus cursos se configuran desde la praxis y, desde su accionar político, comprenden la pedagogía como acto transformador. Sin embargo, cuando vemos con detenimiento sus líneas de acción, encontramos los espacios comunes: Políticas educativas, sociología de la educación y educación y cultural.

País	Universidad	Link	Duración	Descriptor
Brasil	Unicamp	https://www.fe.unicamp.br/programa-de-estudios-de-posgrado-en-educacion-ppge-de-la-facultad-de-educacion-de-la-unicamp	2 años	Este es uno de los programas más grandes de formación en América Latina. Y en el mismo sentido, sus líneas de investigación se amplían hasta tal punto que tocan casi todos los temas que vinculan al campo educativo con los saberes y temáticas que le han permitido constituirse como campo. Bajo esta pluralidad, nos interesa la línea de trabajo que involucra la Educación y las Ciencias Sociales. Sobre esta relación llama la atención que se centra en las posibilidades teóricas que presentan las ciencias sociales para comprender las dinámicas de educativas en general. Es decir, aparentemente hay una relación de subordinación epistemológica entre un campo y otro.

País	Universidad	Link	Duración	Descriptor
Brasil	UFRN	https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/portal.jsf?id=9395&lc=es_ES	2 años	Esta maestría tiene un componente distintivo de las que hemos visto, en tanto que se concentra en la enseñanza de la historia. Esta vinculación con una disciplina social en particular permite que el programa desarrolle las diversas relaciones que se pueden entablar entre la historia, su enseñanza y el campo de la educación en general. De este modo, encontramos abordajes sobre los lenguajes históricos, las relaciones entre memoria e historia y el lugar de la escuela en la producción de saber histórico. Si bien esta es una fortaleza disciplinar, también reduce su campo de acción.

Nota: Elaboración propia con información tomada de las páginas de las maestrías.

Como podemos ver en los ejemplos citados, el campo de la formación en educación en la región es variado, amplio y complejo. En todos impera la calidad y la pretensión por agenciar cambios al interior de la relación escuela-sociedad ampliada. A partir de esto, en su mayoría abordan las líneas generales desde las cuales se piensa esta relación, como la política educativa o la sociología de la educación. Algunos, parten de posicionamientos políticos críticos evidentes, que ponen sobre la mesa el papel de la educación como una praxis política. Y otros, por el contrario, se asumen desde un diálogo con una democracia deficitaria, y desde allí pretenden contribuir a su fortalecimiento. No es evidente, a partir de este rastreo una postura teórica definida. Por el contrario, todas destacan por su pluralidad, aunque las apuestas regionales, evidentemente, parten de un sentido mu-

cho más crítico y holístico, lo que nos acerca a una postura que se alimenta de las corrientes críticas de la pedagogía contemporánea. Aunque esto no sea más que una hipótesis de la simple observación. Otra particularidad importante de estos programas es que su oferta curricular es amplísima, lo que en sí mismo hace que su apuesta formativa sea difusa y no responda a un proyecto educativo y político claro. Esto nos permite pensar que, más allá del *telos* formativo, lo que estructura su propuesta es la demanda.

Más allá de la valoración que podamos hacer frente a todas estas posiciones, lo que intentamos con este ejercicio comparativo es trazar la distinción entre las propuestas de formación existentes con la que hemos venido exponiendo a lo largo de este capítulo. En este sentido, encontramos que, de los programas abordados, no se asume un sentido crítico en la relación entre las ciencias sociales y las humanidades con su enseñanza, así como las posibilidades transformativas que tiene esta práctica. En efecto, la relación entre enseñanza y ciencias sociales y humanidades no se reduce a una epistemología reproductiva; por el contrario, la enseñanza es generadora de saberes: basta ver cuántas teorías o conceptos tuvieron un primer desarrollo en una clase. Además, la enseñanza es estímulo de otras prácticas que derivan en transformaciones permanentes, como lo evidencian diversos ejemplos continentales, empezando por el mismo Freire (1967) o Zemelman (2005). En otras palabras, la enseñanza en el marco de ciencias sociales puede basarse en una relación de insubordinación, ya que es capaz de generar teorías críticas que nos permitan repensar las contradicciones del Sur Global.

Con base en lo anterior, proponemos una maestría que tiene por eje la recuperación del saber pedagógico y de la reflexión didáctica, de tal modo que los estudiantes tengan elementos conceptuales para no quedar subordinados tanto a la moda educativa como a la hegemonía de las ciencias sociales y humanas. Del mismo modo, el currículo propone analizar experiencias en la enseñanza de las ciencias sociales para que, desde lo efectuado por otros maestros, se tengan elementos de juicio para proponer acciones transformativas didácticas que respondan a contextos concretos. Otro eje de formación fundamental es la misma formación desde la disciplina de las ciencias sociales, dando hincapié al desarrollo de estos campos en Colombia, de tal modo que no se someta al norte global. En

la tabla 2 se puede observar el camino formativo que se le invita a cursar a los estudiantes y la forma en que la didáctica se convierte en el eje para pensar la enseñanza y sus posibilidades transformativas, teniendo presente el objeto de las ciencias sociales y su reto epistemológico (Cuesta y Melendez, 2022).

Tabla 2.

Plan de estudios propuesto

Área	Semestre I	Semestre II	Semestre III
Pedagogía, didáctica y currículo	Discurso y saberes pedagógicos 3C	Mediaciones tecnológicas para la enseñanza 3C	Proyecto de Profundización* 9C
	El lugar del maestro y la didáctica contemporánea 3C	Didáctica para las Ciencias sociales y las Humanidades 3C (FCS)	
Teórico-Disciplinar	Introducción a las Ciencias Sociales y las Humanidades 3C	Las Ciencias Sociales y las Humanidades en Colombia (A.L) 3C	Curso Disciplinar: Espacio Académico del campo de la CS y H 3C
Talleres de experiencias pedagógicas	Talleres de experiencias formativas en CS y H 3C	Espacio Académico del campo de la Educación 3C	

Nota: Elaboración propia

La estructura curricular del programa está compuesta por tres grandes áreas de formación: El área pedagógica, didáctica y curricular, que cuenta con un total de 12 créditos en cursos, más 9 créditos del proyecto de profundización. El área teórico-disciplinar, que contiene un total de 9 créditos. Y, el área de talleres de experiencias pedagógicas que cuenta con un total de 3 créditos. A estas áreas se suman 3 créditos de electivas que, en el marco de la flexibilidad académica, permite que los estudiantes puedan tomar los cursos

ofertados por otras maestrías de las dos facultades, o del doctorado en ciencias sociales, con el fin de completar su ruta de formación.

Área Pedagogía, didáctica y currículo: Aborda las principales discusiones pedagógicas, curriculares y didácticas que se han dado en el campo de la educación, desde una perspectiva histórico-crítica, poniendo en el centro de la reflexión los debates en torno a la mediación tecnológica de la enseñanza y su lugar para la configuración del buen vivir. De la misma forma, esta área de trabajo plantea el problema del lugar del maestro y la didáctica contemporánea en el contexto latinoamericano. Finalmente, se asume, como ya lo hemos presentado, el estudio crítico de los diferentes discursos y saberes pedagógicos para y desde el sur global.

Área teórico-disciplinar: Aborda las discusiones contemporáneas y locales de las ciencias sociales y las humanidades. Los cursos de esta área pretenden identificar la incidencia de las disciplinas sociales en el contexto local y regional, destacando su papel en la reflexión crítica y en la solución de los diversos problemas sociales. De este modo, el área plantea una constante tensión entre el devenir teórico de las disciplinas y su impacto práctico en la cotidianidad de las comunidades.

Área de Talleres de experiencias pedagógicas: pretende abordar, en perspectiva crítica, diversas experiencias formativas en las que se han articulado, ya sea de manera exitosa o no, el aprendizaje de las Ciencias Sociales y las Humanidades. El objetivo es reconocer procesos formativos concretos, a la luz del análisis de dichas experiencias con el marco discursivo y político que las rodea. Así, planteamos unos talleres dinámicos en los que se pone en juego la reflexión sobre el campo educativo y el papel que han jugado las ciencias sociales y las humanidades; pero también pensamos en el análisis de las políticas educativas y sus alcances (lineamientos curriculares, estándares de competencia, cátedras, etcétera).

Reflexiones finales

La maestría propuesta representa una innovación social propia del sur global a partir del saber pedagógico y didáctico como eje que permite tomar postura epistemológica frente a las ciencias sociales, las humanidades y la pedagogía, es decir, da vuelta a la lógica contemporánea donde el saber disciplinar

somete al saber pedagógico, convirtiéndolo en mera recontextualización. Vindicar epistemológicamente la pedagogía y la didáctica no solo brinda elementos para cuestionar discursos hegemónicos que organizan la enseñanza, sino que le permite al maestro y la maestra reivindicar su reconocimiento social y validar su condición senti-pensante para la construcción de saber.

Otro elemento importante, es que la enseñanza no se queda reducida a una práctica que pretende lograr aprendizajes, sino que su reflexión, investigación y ejecución es consustancialmente política, toda vez que pretende la formación del otro a partir de un encuentro con el saber que hace posible la ruptura de creencias anquilosadas, tanto en el enseñante como en el enseñado, pues es una invitación explícita a atender al mundo, rompiendo el ego y el individualismo propio del capitalismo de consumo y reivindicando la mirada colectiva para atender las problemáticas sociales, ambientales y educativas desde el Buen vivir como giro epistemológico al norte global, ello implica reconocer otras formas posibles de educar alejadas de los cánones europeos y norteamericanos que constituyen saber por fuera de las realidades de Latinoamérica y sus necesidades de contexto, el “Buen Vivir es, necesariamente, una cuestión histórica abierta que requiere ser continuamente indagada y debatida” (Quijano, 2014, p. 14) y ello se propende abordar en la propuesta formativa presentada en el texto.

Enseñar no es solo lograr aprendizajes, mucho menos estándares; enseñar es una invitación a mirar, y en ese mirar estudiar el objeto, en este caso de las ciencias sociales y humanas. Lo que conlleva aprender a pensar y pensar es, por definición, el primer paso para resistir y transformar. Este proceso se da a partir de la apropiación de las tecnologías análogas y digitales dispuestas en la escuela, en donde mediar la enseñanza implica superar la mirada instrumental de las herramientas para lograr la eficacia en el aprendizaje, sino comprender las condiciones de política tecnológica que generaron dicha innovación y cómo afecta o transforma estas las prácticas de enseñanza contemporánea. Trabajar en lo anterior favorecerá lograr interpelar la realidad de los estudiantes, abriendo la puerta al encuentro con los otros, lo que posibilita no la puesta de certezas, sino la apertura de dudas, es decir, llamados a comprender más allá de reproducir predicados sobre el mundo que no ayudan a su transformación cultural y, en consecuencia, prepara al estudiante para generar nuevas formas de ejercer ciu-

dadanía a partir de senti-pensar su quehacer como maestro al tiempo que reconoce campos de conocimiento convergentes que favorecen la acción educativa contemporánea, como es el sentido del média-arte digital en las ciencias sociales y humanas (Ligarretto, 2024).

Referencias bibliográficas

- Arendt, Hannah. (1996). *Entre el pasado y el futuro*. Península
- Artopoulos, A. (2011). *La sociedad de las cuatro pantallas*. Colección Fundación Telefónica. Editorial Ariel.
- Barranquero-Carretero, A. Sáez-Baeza, Ch. (2015). La crítica descolonial y ecológica a la comunicación para el desarrollo y el cambio social. *Palabra Clave* 18(1), 41-82. DOI: 10.5294/pacla.2015.18.1.3
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Ediciones Morata.
- Biesta, G. J. (2017). *El bello riesgo de educar*. Ediciones SM España.
- Charlot, B. (2024). Educación o barbarie. Pensar la pedagogía más allá del bricolaje de supervivencia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 32(122). DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362024003204542>
- Bourdieu, P. (1977). *Cultural Reproduction and Social Reproduction*, en Karabel y Halsey (eds.) *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press.
- Bustamante, G. (2013). *Sujeto, sentido y formación*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Carr, N. (2010). Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? Capítulo: *Hal y yo*. Taurus. [http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2014/Supe rficiales-Carr-2010.pdf](http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2014/Supe%20rficiales-Carr-2010.pdf)
- Castells, M. (1998). *La era de la Información*. Alianza Editorial.
- Cuesta, Ó. & Meléndez, S. (2022). El objeto yuxtapuesto de las ciencias sociales y sus implicaciones en la formación de docentes. *Revista Electrónica Educare*, 26(1), 464-476. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.25>
- Cuesta, O. (2021). La enseñanza y el sujeto que enseña en la universidad una introducción reivindicativa. En O. Cuesta (Ed.). *Enseñanza universitaria: formación, evaluación y reflexión didáctica* 13-20. Universidad Javeriana.

- Cuesta, Ó. y Reyes, R. (2022). La práctica pedagógica: consideraciones críticas a propósito de las pruebas Saber Pro para licenciados. *Nodos y Nudos* 8(53), 104–118. <https://doi.org/10.17227/nyn.vol8.num53-14466>
- Dussel, E (2001). La filosofía política de Baruch Spinoza, *Hacia una filosofía política crítica*. Desclée.
- Flores, S. (2009). La digna rabia de los maestros. *Bajo el Volcán*, 8(14), 171-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28620136008>
- Foucault, M. (1996). *Tecnologías del yo*. Paidós.
- Freire, P. (1967). *Educacao como practica do libertade*. Paz e Terra.
- Freire, P. (1985). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva. Siglo XXI Editores.
- Fuentes, I. (2013). Los profesores como Intelectuales Transformadores, una mirada desde la realidad educacional de América Latina. *Revista de Claseshistoria* No. 372 <http://www.claseshistoria.com/revista/index.html>
- Giroux, H. (2001). Los profesores como intelectuales transformativos. *Revista docencia*, 15, 60-66. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38883380/GIROUX_Henry__Los_profesores_como_intelectuales_transformativos-libre.pdf?
- Himanen, P. (2002): *La ética del hacker y el espíritu de la era de la información*. Editorial Destino.
- Langdon, W. (1983). Do Artifacts Have Politics? en D. MacKenzie et al. (eds.), *The Social Shaping of Technology*. Open University Press
- Ligarretto Feo, R. (2024). Média-Arte Digital: educación artística experimental para la média literacy. *Calle 14 revista de investigación en el campo del arte*, 19(36), 370–389. <https://doi.org/10.14483/21450706.21297>
- Martín Barbero, J. (1993). *De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía*. Gustavo Gili.
- Palacio, C. M. L. (2023, June 20). *¿Por qué caen las matrículas en Colombia? Los hechos que inciden más allá de la opinión de rectores*. El Observatorio De La Universidad Colombiana. <https://www.universidad.edu.co/por-que-caen-las-matriculas-en-colombia-los-hechos-que-inciden-mas-alla-de-la-opinion-de-rectores/>
- Peñuela, D. & Rodríguez, V. (2006). Movimiento pedagógico: otras formas de resistencia educativa. *Folios: revista de la Facultad de Humanidades*, (23), 3-14. <https://revistas.upn.edu.co/index.php/RF/article/view/10185>

- Quijano, A. (2014). Bien vivir: entre el desarrollo y la des/colonialidad del poder. *Cuestiones y Horizontes*. Editorial CLACSO.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización*. Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina.
- Quintero, M. C. C., & Ordoñez, E. J. (2021). Formación del profesorado en Latinoamérica. *Revista de ciencias sociales*, 27(2), 284-295. <https://www.redalyc.org/journal/280/28066593020/html/>
- Runge, A., & Muñoz, D. (2012). Pedagogía y praxis (práctica) educativa o educación: de nuevo, una diferencia necesaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 8(2) 75-96 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134129257005>
- Runge, A. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo: Revista de la Facultad de Educación*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer: el sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico* (Vol. 47). Anthropos Editorial.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S., & Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Revista Educación y cultura*, 14, 4-9. https://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Educacion_y_pedagogia_Una_diferencia_necesaria.pdf

Capítulo 2.2

Transformaciones necesarias a la educación remota: puntos claves para la reflexión

Ana Elsy Díaz Monsalve
ana.diaz@udea.edu.co

Ruth Elena Quiroz Posada
ruth.quiroz@udea.edu.co
Universidad de Antioquia

<https://doi.org/10.61728/AE20250140>



Resumen

Este capítulo se centra en el tema de la modalidad de educación remota con apoyo de las tecnologías de la información y las comunicaciones (TIC). A partir de las experiencias vividas y las apreciaciones construidas de algunos estudiantes y profesores de un programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras (Universidad de Antioquia, Medellín); se identifican algunas fortalezas y aspectos en ella que requieren ser transformados; se ofrecen algunos puntos clave para la reflexión por parte de profesores y de estudiantes, buscando cómo mejorar esta modalidad y continuar beneficiándonos de ella para favorecer la formación, la enseñanza y el aprendizaje.

Introducción

El programa de Licenciatura en Lenguas Extranjeras, con Énfasis en inglés y Francés de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, fue diseñado para ser ofrecido en modalidad presencial en el campus universitario ubicado en la ciudad de Medellín, Antioquia. En el año 2020, no fue posible continuar de manera presencial el programa ya que, para esa fecha, el Ministerio de Salud y Protección Social de Colombia declaró la Emergencia Sanitaria en el territorio nacional mediante la Resolución 385 del 12 de marzo de 2020, de acuerdo con los lineamientos de la Organización Mundial de la Salud, que anunció como pandemia la situación generada por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19). Lo que siguió a esta declaración fue la emergencia sanitaria que obligó, como directriz del Gobierno Nacional, a un aislamiento preventivo con distanciamiento individual responsable, lo cual condujo a la suspensión de todas las actividades académicas presenciales, entre ellas las relacionadas con la docencia, y a un serio replanteamiento en las instituciones educativas, en general, y en las instituciones de educación superior, en particular, sobre cómo seguir

ofreciendo el servicio educativo a los estudiantes adscritos a ellas. El desafío que presentó esta situación en el ámbito específico del programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras giraba en torno a cómo orientar la enseñanza y el aprendizaje del inglés y del francés en tiempos de confinamiento, y bajo qué modalidad educativa que se ajustara a la emergencia y al confinamiento del momento histórico y que favoreciera la enseñanza; se planteó como solución la implementación, de forma gradual, de lo que se conoció inicialmente como “trabajo en casa”, luego denominado de diferentes maneras (Ruz-Fuenzalida, 2021), una de ellas, modalidad de educación remota con apoyo de las TIC.

La situación de emergencia y de confinamiento se superó. La implementación de esta modalidad de educación remota con apoyo de las TIC dejó en profesores y estudiantes experiencias, vivencias y conocimientos significativos relacionados con sus fortalezas y con el reconocimiento de los aspectos por transformar con el fin de superarlos, más aún si se piensa en su continuidad en tiempos de inmersión a la cotidianidad educativa, de tal manera que favorezcan la formación, la enseñanza y el aprendizaje orientado por la educación en modalidad presencial, innovándola, dinamizándola y flexibilizándola en todos los saberes específicos. Para reconocer las fortalezas de la modalidad de educación remota con apoyo de las TIC y, sobre todo, sus aspectos a transformar, se propuso una actividad de investigación en el aula con algunos estudiantes del programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras y una actividad de grupo focal con algunos profesores; la información recopilada en estas actividades se analizó y se obtuvieron, entre otros datos, el planteamiento de unos puntos clave que se exponen en este capítulo y que, esperamos, animen la discusión, la investigación, la reflexión de docentes y de estudiantes sobre esta modalidad que promete importantes aportes a la educación virtual y presencial.

Fundamentación

Hoy, cuando se ha vuelto a la presencialidad en las instituciones de educación en todos los niveles, la modalidad de educación remota con apoyo de las TIC se asume como una alternativa didáctica que, en proceso de inmersión en la cotidianidad de la educación superior, contribuye de

manera significativa al logro de los ideales de formación planteados en los diferentes programas académicos. En coherencia con lo expuesto por Aldana (2022, pp. 12–13), “[...] es oportuno retomar que la pandemia nos ha dejado múltiples aprendizajes, pero sobre todo oportunidades”. Esto último es en lo que debemos enfocarnos: en aprovechar las ventanas de oportunidad para sacar lo mejor de esta situación”. De igual manera, en concordancia con Dussel (2022, pp. 188-189), “[...] hay que tratar de dar un paso más allá de la educación remota de emergencia y analizar en qué medida la experiencia de la crisis sanitaria nos permite ayudar a pensar la escuela, la formación docente [...]”.

Partimos de considerar que la educación remota con apoyo de las TIC contribuyó significativamente para que, en tiempos de confinamiento, los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje continuaran; a la fecha, se le reconocen sus fortalezas y también se han identificado algunos aspectos que requieren transformaciones en muchos niveles, lo cual es importante concretar, más aún, si se está considerando como alternativa didáctica para innovar o dinamizar la modalidad de educación virtual y, principalmente, la modalidad de educación presencial. En consecuencia, se plantea la siguiente pregunta: ¿qué se podría proponer para transformar esta modalidad de tal manera que se mantengan las fortalezas y se corrijan los aspectos a mejorar según los estudiantes y los profesores participantes? Esta pregunta motiva la permanente reflexión en unos puntos clave en torno a esta modalidad que, con apoyo de las TIC, puede seguir favoreciendo la formación, la enseñanza y el aprendizaje en los diferentes saberes de la ciencia y en la educación superior.

El proceso de enseñanza y de aprendizaje

La propuesta pedagógica del programa licenciatura en Lenguas Extranjeras, inglés y francés, se centra en formar de manera integral a los estudiantes, futuros profesores de este saber específico. Un propósito de formación como este exige, por parte de los docentes del programa, una reflexión didáctica constante para diseñar procesos de enseñanza que ayuden a la construcción de conocimientos de la disciplina, del inglés y del francés así como de su enseñanza y aprendizaje; al desarrollo de habilidades cognitivas y a la forma-

ción de actitudes y aptitudes propias del ejercicio de la docencia en idiomas; dentro de estos propósitos de formación se considera que los estudiantes del programa de la licenciatura, estarán motivados por el tema de la enseñanza y aprendizaje tanto de las lenguas como de las culturas que representan, por el tema de la educación y la pedagogía, la didáctica de las lenguas extranjeras, el currículo y la investigación, todo ello vinculado a lo que acontece en el contexto social donde se espera tenga un comportamiento autónomo (Escuela de Idioma-Universidad de Antioquia).

En cualesquiera de las modalidades de enseñanza que se conocen en la universidad —presencial, semipresencial, cursos que desarrollan sus contenidos con actividades académicas asistidas parcialmente con TIC, cursos virtuales (con tutoría), cursos a distancia y cursos intensivos—, es tarea del docente de la licenciatura planear la enseñanza organizando las clases desde lo que se conoce como sistema didáctico (Díaz y Quiroz, 2001, 2005, 2017, 2021; González, 1999, 2010; Díaz y Echeverri, 2020; Díaz, Quiroz, y Rieckmann, 2021), constituido por las categorías didácticas: situación problema o pregunta de enseñanza-aprendizaje, objetivos de formación, contenidos disciplinares, métodos de enseñanza para orientar el aprendizaje, medios o recursos de apoyo a la didáctica, formas de organización de este proceso docente (foros, seminarios, conferencias, exposiciones magistrales, debates, etc.) y evaluación. Es fundamental que, dependiendo de la modalidad de enseñanza, el docente de la licenciatura recree este proceso de la clase con fundamento en el sistema didáctico descrito para permitir que los estudiantes cuenten con diferentes opciones de participación y de dinamización de sus propios procesos de aprendizaje.

El proceso de enseñanza y de aprendizaje en la modalidad de educación remota

“¿Qué aprendimos de esta educación remota de emergencia?”, es la pregunta que deja planteada Colino (2021, p. 136) y que sustenta el ejercicio investigativo, de análisis y de reflexión realizado, primero, con algunos estudiantes del Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras con énfasis en inglés y francés, a quienes se les solicitó responder un cuestionario, y segundo, con algunos docentes del mismo programa que ofrecían cursos

en el componente pedagógico y a quienes se les escuchó en una actividad de grupo focal. Sus aportes fueron motivo de reflexión para elaborar propuestas que transformaran aquello que, de la modalidad de educación remota, requería mejoras. A diferencia de la modalidad de enseñanza virtual, caracterizada por una preparación previa de la clase, se asumió la modalidad de educación remota en el periodo de confinamiento, como única alternativa didáctica, como una respuesta “rápida y sencilla, ante una emergencia” (Hodges et al., 2020, citado en Ruz-Fuenzalida, 2021, p. 136), que brindaba la posibilidad de continuar de manera temporal con la oferta del servicio educativo en el tiempo en que se suspendieron las clases presenciales en las instituciones educativas, entre ellas, la Universidad.

Es ahí donde comienzan a diferenciarse la educación virtual y la enseñanza remota de emergencia. Esta última tomó a instituciones, centros educativos y cuerpos docentes sin tiempo para prepararse y con limitados recursos [...] En particular, las instituciones de educación superior se han volcado a transformar sus clases y procesos de trabajo, entre profesores y estudiantes, al formato en línea. En varias instituciones los estudiantes están recibiendo las horas de clases a través de una serie de plataformas remotas, tales como Microsoft Teams, Zoom, Jitsi, entre otras. (Abreu, 2020, citado por Ruz-Fuenzalida, 2021, pp. 135-134)

Según Valderrama (2021), con esta modalidad se tienen ventajas, como la flexibilización del tiempo escolar, “[...] el componente asincrónico gana protagonismo y los ritmos de aprendizaje se modifican” (p. 39). A la fecha, se tiene más claridad sobre los siguientes aspectos efectivos de esta modalidad de educación remota desde el discernimiento de los estudiantes y de los profesores participantes: la mayoría de docentes y de estudiantes, percibió ventajas de esta modalidad en comparación con la modalidad de educación presencial, principalmente en el “ahorro de tiempo” sobre todo, el utilizado para el traslado hacia la universidad, además “ahorro en dinero” invertido en el pago del transporte (bus o metro principalmente), en la posibilidad de “acceso a clases grabadas”, en la “disponibilidad de materiales variados y atractivos en línea para el estudio” y en la “posibilidad de que el tiempo dedicado al trabajo independiente aumenta”.

Por otra parte, con la implementación rápida de la modalidad de educación remota con apoyo de las TIC, se corrieron riesgos que atentaban contra la calidad de la educación y de las clases a través de las que se desarrollaron las diferentes asignaturas; “La transición rápida a una enseñanza remota de emergencia implica dejar de lado, en muchos casos, la calidad de los cursos y procesos impartidos por las instituciones o centros educativos” (Ruz-Fuenzalida, 2021, p. 136). Estos riesgos, a nuestra manera de ver, con potencialidad de ser transformados para su cualificación, estuvieron relacionados:

- Desde la percepción de los estudiantes, con “la calidad del aprendizaje logrado”, “la interacción directa con los profesores y con los compañeros”, “la confianza para participar en la clase”, “la poca disposición emocional” y “un ambiente de estudio poco adecuado”.
- Desde la percepción de los profesores con aspectos como “fue altamente notorio el silencio de los estudiantes durante el desarrollo de las clases”, con frecuencia, mantenían cámara y micrófono apagados, no daban señales de estar atentos, “de estar ahí”, algunos eran ausentes en el encuentro y esto explica, en parte, los riesgos anunciados, los mismos que se pueden transformar para contribuir en la calidad del desarrollo de las clases en los encuentros sincrónicos.
- Desde la percepción compartida entre docentes y estudiantes, con el hecho de que ambos manifestaron tener un sentimiento de decepción frente a la modalidad de educación remota con apoyo de las TIC. También opinaron que echaron de menos las clases presenciales durante la modalidad de enseñanza remota apoyada en las TIC, lo cual se evidencia en que el mayor porcentaje de los estudiantes percibió la modalidad como “aburrida” y/o “difícil”. También porque en sus casas no tenían muchas condiciones para este trabajo académico en línea.

Otro aspecto importante, específicamente manifestado por los estudiantes participantes, tiene que ver con la evidencia de una tendencia, casi general, de miedo sentido frente a esta modalidad de educación remota, explicable, en parte, por la manera tan abrupta como se llegó a ella, lo cual impactó “situaciones personales emocionales” y “situaciones relacionadas con el rendimiento académico”; de manera puntual, el miedo sentido por los estudiantes tenía diferentes causas (tabla 1).

Tabla 1

Causas de los temores sentidos por los estudiantes participantes frente a la modalidad de enseñanza remota con apoyo de las TIC (se podían elegir hasta tres respuestas)

Causa del temor	Resultado	Porcentaje de elección
No disponibilidad de tiempo	22	33 %
No disponibilidad de materiales para el estudio (documentos, libros, otros)	16	24 %
No disponibilidad de los recursos necesarios para los encuentros sincrónicos (computador, internet)	43	65 %
Poca calidad del aprendizaje construido	12	18 %
Poca posibilidad del trabajo independiente	19	29 %
Tareas y tiempo para ellas	22	33 %
Acceso difícil a clases grabadas	20	30 %
Baja calidad de las clases –encuentros sincrónicos–	16	24 %
Poca disposición emocional	7	11 %
Ambiente de estudio poco adecuado	22	33 %
Poca participación en los encuentros sincrónicos	0	0 %

Se advierte sobre estos problemas puestos en evidencia en la implementación de la modalidad de educación remota con apoyo de las TIC, los mismos que, de no ser transformados o intervenidos con acciones concretas, pueden generar desigualdades, inequidades e injusticias en la prestación del servicio educativo, desánimo para estudiar, deserción y baja calidad en los procesos formativos de los estudiantes.

Propuesta

Desde el punto de vista educativo, se tiene la certeza de que, desde las apreciaciones de los estudiantes y profesores del Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras, la implementación de la educación remota con apoyo de las TIC en las condiciones de confinamiento permitió construir vivencias y conocimientos que, a la fecha, sirven de fundamento para proponer sugerencias o puntos clave para la reflexión dirigidos a transformarla en los aspectos a mejorar identificados en ella y continuar

beneficiándonos con su implementación, así como con sus múltiples posibilidades y recursos en medio de la presencialidad; en síntesis, se considera que esto es justamente, el aspecto innovador de lo que se propone en este capítulo. La educación remota con apoyo de las TIC tiene potencia para dinamizar, flexibilizar e innovar los procesos docentes educativos, tanto presenciales como virtuales, en los diferentes programas académicos en la universidad. De acuerdo con Niño, S., Castellanos, J. y Patrón, F. (2021), para la implementación de esta modalidad en el desarrollo de las clases, se recomienda que los docentes posean un buen manejo de las TIC, lo cual los facultará para hacer un uso estratégico de estas herramientas y, a la vez, familiarizar a sus estudiantes con el uso de estas. Se adiciona la importancia de que docentes y estudiantes cuenten con los equipos necesarios, buena conectividad y buen estado de ánimo para participar en esta modalidad en condiciones de igualdad, equidad y justicia.

Dentro del sistema didáctico presentado en líneas anteriores, los encuentros sincrónicos que integran la educación remota con apoyo de las TIC se ubican en la categoría de formas de organización del proceso docente para el desarrollo de las clases; estos encuentros sincrónicos programados en momentos puntuales del desarrollo de las clases en las diferentes asignaturas del Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en la modalidad presencial la complementan y dinamizan significativamente y, además, le aportan diversificación, variación y flexibilización. En este orden de ideas y a manera de ejemplo, se piensa en la posibilidad de que, en la programación del semestre académico en el programa de la licenciatura en mención, se planeen:

Algunas sesiones de los cursos en la modalidad de clases presenciales. Se dedicarían a la enseñanza de temas relacionados con los aspectos teóricos y conceptuales, por un lado, los temas propios de las lenguas extranjeras, inglés y francés —se alude a los aspectos conceptuales a nivel gramatical, fonético, fonológico, sintáctico, semántico, lexical, entre otros— y, por otro lado, los temas propios de la formación de docentes —tales como enfoques pedagógicos, didáctica de las lenguas extranjeras, currículo, evaluación de los aprendizajes, teorías del aprendizaje, epistemología de la pedagogía, entre otros.

Algunas sesiones de los cursos en la modalidad remota con apoyo de las TIC en el marco de encuentros sincrónicos. Se desarrollarían en estas sesiones actividades puntuales con los estudiantes derivadas en principio de lo tratado en la clase presencial, tales como responder inquietudes concretas que hayan quedado del tema tratado en la clase presencial; ofrecer asesorías a un trabajo evaluativo que haya quedado como compromiso en la clase presencial; realizar seguimiento a los estudiantes en cuanto a los aprendizajes construidos de manera más personalizada; favorecer conversaciones, ampliaciones, profundizaciones sobre temas teóricos y conceptuales trabajados en la clase presencial; elaboración de talleres y de ejercicios prácticos con apoyo de las TIC; ofrecer más apoyos didácticos a los estudiantes que manifiestan dificultades con la comprensión del tema tratado en la clase, concretado en actividades adicionales para ayudarlos en la construcción de su aprendizaje.

Cuando en los cursos presenciales se diseña el sistema didáctico y dentro de él se integran algunas sesiones para los encuentros sincrónicos como una forma de organización del proceso docente, se requieren, tanto por parte del profesor como del estudiante de la licenciatura, los siguientes aspectos: a) actitud de apertura para ensayar nuevos métodos de enseñanza y de aprendizaje de los idiomas y para hacer uso de otros recursos alternativos que ofrece la internet, b) motivación para poner en escena nuevas formas y actividades que dinamicen el estudio de las lenguas extranjeras y estrategias para su enseñanza, c) explorar otros documentos digitales, en línea, que enriquezcan los materiales tradicionales de lectura; y d) pensar en nuevas formas de organización de la clase y de la evaluación de los aprendizajes en la lengua extranjera y de la enseñanza en estos idiomas. Esto no era tan claro en tiempos de la emergencia, solo muy recientemente nos hemos dado cuenta de la importancia que tiene el que, bien sea como profesores o como estudiantes, nos hagamos amigos de la modalidad de educación remota con apoyo de las TIC, confiemos en ella, nos beneficiemos de la gran riqueza que ofrecen los recursos TIC (tabla 2) y nos formemos en una actitud proactiva para hacer un uso adecuado de estas herramientas tecnológicas para el desarrollo de las clases en las actividades sincrónicas y asincrónicas.

Tabla 2*Recursos tecnológicos*

Recurso tecnológico	Opciones tecnológicas relacionadas
Medios de comunicación masiva	Telefonía móvil, Internet
Navegadores	Google Chrome, Opera, Mozilla Firefox, Safari, Internet Explorer
Mensajería	Gmail, Hangouts, Outlook, Correo UdeA, WhatsApp, Telegram, Remind
Videoconferencia	Google Meet, Zoom, Skype
Plataformas educativas	Microsoft Teams, Google Classroom, Edmodo, Jamboard
Almacenamiento	Google Drive, OneDrive, Dropbox
Lectores de texto	Pdf, Kindle Reader
Editores de texto y datos	Word, Google Docs, Excel
Presentación de diapositivas	Power Point, Google Slides, Prezi, Canva, Emaze, Slideshare
Creación de sitios web	Wix, WordPress, Google Sites
Contenidos multimedia	YouTube, Ted Talks, Podcasts, SoundCloud, Pinterest
Recursos para evaluación	Kahoot, Google Forms

La siguiente es una lista de links de acceso a recursos posibles que ofrece, específicamente, el navegador Google Chrome y que puede resultar de gran utilidad para la enseñanza de algún contenido disciplinar entre ellas la lengua extranjera:

Tabla 3*Links de acceso a recursos para la enseñanza de idioma*

Recurso tecnológico	Opciones tecnológicas relacionadas	links de acceso a recursos para la enseñanza de idioma
Navegador	Google Chrome*	Pronuntiation Checker (Verificador de pronunciaci3n): https://englishphonetics.net/english-pronunciation-tools/english-pronunciation-test-app-voice-online.html Traductor de Deepl: https://www.deepl.com/es/translator ReadLang: https://readlang.com/ Duolingo: https://es.duolingo.com/ Read & Write: https://chromewebstore.google.com/detail/readwrite-for-google-chro/inoeonmfapjbbkmdafoankkfajkcphgd?pli=1 Linguix Grammar https://linguix.com/grammar-check Speak it https://chromewebstore.google.com/detail/speak-it/amcnjejmfilapnfnfnhnhidhkifadk Dictionary: https://www.wordreference.com/es/translation.asp

* Consultado en “Las ocho extensiones de Google m3s populares para aprender idiomas”
<https://elblogdeidiomas.es/las-8-extensiones-de-google-mas-populares-para-aprender-idiomas/>

Reflexiones

En clave de la transformación de la educación remota apoyada en las tecnologías de la información y la comunicación.

Se considera que esta modalidad de educación remota con apoyo de las TIC llegó para quedarse, pero es necesario investigar más acerca de ella, conocerla, preparar a docentes y a estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en su propio dinamismo pedagógico, didáctico y curricular, y determinar las implicaciones de esta modalidad, así como lo que se necesita para su uso adecuado. Se ratifica la importancia de considerar esta modalidad educativa como una opción didáctica válida para flexibilizar el proceso de formación ofrecido en la educación superior presencial y para plantear el desarrollo de algunos cursos del plan de estudio —se recomienda muy especialmente, por un lado, en aquellos cursos que tienen una naturaleza más teórica y conceptual que práctica, por ejemplo cursos de lenguaje y cultura tanto en inglés como en francés, donde se desarrollan temas desde la teoría de la gramática, la sintaxis, la fonética entre otras y, por otro lado, en cursos teóricos propios del tema de la formación de docentes, educativos y pedagógicos que resultarían complementados con otros espacios remotos para las acciones de asesorías más puntuales a los estudiantes.

Con fundamento en lo compartido con los profesores participantes en el grupo focal, se proponen los siguientes puntos clave para motivar la reflexión direccionados a mejorar la modalidad de educación remota con apoyo de las TIC desde diferentes dimensiones, de tal manera que se pueda seguir contando con ella en la cotidianidad de la educación superior presencial:

- A. Mirar esta modalidad en el marco de la licenciatura en Lenguas Extranjeras desde su dimensión educativa para reflexionar sobre:
1. “Programar actividades de inducción, cursos propedéuticos y trabajo con semilleros previos al inicio de los semestres académicos de la licenciatura, principalmente con estudiantes de primer semestre, dedicadas a formar al estudiante en esta modalidad a nivel cognitivo y emocional” (Docente participante 1), en temas como el rol de docentes y de estudiantes, la modalidad propiamente dicha y su aporte al aprendizaje de la lengua extranjera, la

cultura que representa y la formación de docentes en los idiomas, los recursos y las herramientas con los que cuenta para su aprendizaje y cómo darles un uso adecuado y creativo en la enseñanza de los idiomas; sus ventajas, técnicas, estrategias, materiales y recomendaciones que ayuden a beneficiarse de las posibilidades de esta modalidad educativa como estudiantes de lenguas extranjeras y como futuros docentes de este saber específico.

2. Concientizar a los estudiantes de la licenciatura de la necesidad de mejorar los ambientes de estudio en casa y contar con los recursos tecnológicos indispensables (computadora, diadema, tableta, internet estable), disponer de materiales en línea y de una agenda de actividades; todo esto contribuye a la calidad de su aprendizaje, al estado del ánimo y a la motivación para mantenerse en esta modalidad educativa remota.

- B. Mirar esta modalidad en el marco de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en su dimensión epistémica y desde la investigación pedagógica dilucidar aspectos como la identificación y el reconocimiento de “[...] las propiedades que le aportan identidad a la modalidad de la educación remota, diferenciándola con claridad de las propiedades que le son propias a la modalidad de la educación virtual” (Docente participante 3); investigar para aclarar la identidad que define la modalidad de la educación remota apoyada en las TIC, reconociendo las propiedades que la caracterizan —en general y en lo particular de la enseñanza y del aprendizaje de las lenguas extranjeras—, evitando con ello confundirla con la modalidad de educación virtual, que si bien no son lo mismo y cada una tiene sus características, es cierto que se pueden complementar;

la educación remota no es la educación virtual ni viceversa; la educación remota es una modalidad educativa que tiene su propia identidad, como la tiene la educación virtual, la educación presencial, la educación semipresencial, ¿cuál es la identidad propia de esa educación remota? La investigación pedagógica daría luces respecto a esta pregunta. Es desde las posibilidades que ofrece la investigación pedagógica desde las que docentes y estudiantes deben estar muy atentos a encontrarse sincrónicamente con apoyo de plataformas y con una educación remota, pero ello no puede disminuir o deteriorar la calidad del aprendizaje construido desde esta modalidad,

calidad que se mide, entre otras cosas, en la posibilidad de transferir lo aprendido a diferentes contextos, sobre todo como respuesta o solución a situaciones problemáticas que estos manifiestan. (Docente participante 4)

C. Mirar esta modalidad en el marco de la licenciatura en Lenguas Extranjeras en su dimensión curricular y didáctica, para reconocer:

1. En qué aspectos específicos la modalidad de la educación remota con apoyo de las TIC puede favorecer, de manera complementaria, las actividades docentes en la enseñanza de los idiomas y en la formación de docentes en inglés y francés, todo ello como complemento de las actividades que se planean tanto en la modalidad de educación presencial como en la modalidad de educación virtual; en ambas, la modalidad de educación remota las flexibiliza, las dinamiza, les aporta una novedad que enriquece las modalidades virtuales y presenciales, pero se debe saber específicamente en qué puede apoyar, y en qué actividades y con qué recursos digitales puede influir, entre otros.
2. “Las posibilidades de programar para cada curso un porcentaje para las clases presenciales y un porcentaje para ser ofrecido remotamente en encuentros sincrónicos para actividades puntuales y no masivas” (Docente participante 1); esto variaría y flexibilizaría la presencialidad. Es necesario tener presente que esta modalidad ofrece posibilidades que le permiten al estudiante permanecer en el sistema educativo y no desertar.
3. Cómo favorecer la familiarización con esta modalidad, durante las clases presenciales de idiomas, para lo cual se debe “[...] abrir espacios de diálogo en torno a esta modalidad educativa y ensayar el uso adecuado de las herramientas TIC por medio de actividades inicialmente atractivas y lúdicas, como juegos, vídeos, collage y diferentes recursos que vamos a tener allí” (Docente participante 3), solucionar dudas, hacer ensayos o entrenamientos.
4. Diseñar actividades que simulen el dinamismo que le es propio a la educación remota, lo cual permite que los estudiantes de la licenciatura se vayan familiarizando;
5. La “[...] elaboración de programas de capacitación para colegas y estudiantes”, tal como lo expresó una de las docentes de la licenciatura que

participó del grupo focal. “Considero que capacitar a los colegas y a los estudiantes en el uso de las herramientas les permite, de una manera amigable, ver todas las posibilidades que esta modalidad puede ofrecer en lo virtual y en lo presencial” (Docente participante 4).

6. Acordar qué plataforma utilizarán todos los profesores en los cursos que ofrecen para el desarrollo de las actividades de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras; según lo manifiesta uno de los participantes en el grupo focal, este acuerdo “[...] permitiría una mayor familiaridad para nosotros [los docentes] y para los estudiantes, porque todos estaríamos trabajando con la misma plataforma, si decidimos Classroom o si decidimos Microsoft Teams, por ejemplo” (Docente participante 1).
7. Ofrecer el servicio de asesorías en las que se escuchen todas las inquietudes que les pueda generar a los estudiantes de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras esta modalidad y así “evitar que se sientan a la deriva, sin acompañamiento por parte del profesor (esto pasa en la educación virtual y puede pasar también en la educación remota)” (Docente participante 2); para ello, el docente propone un diseño instruccional organizado y la elaboración de rúbricas claras, sencillas y comprensibles para los estudiantes.
8. Formar al estudiante en estrategias que le permitan hacer un uso más eficaz del tiempo de trabajo independiente, individualmente o en equipos que favorezcan la interacción entre ellos desde los encuentros asincrónicos.

D. Mirar esta modalidad en el marco de la licenciatura en Lenguas Extranjeras en su dimensión afectiva y social y analizar, desde ahí;

1. El impacto psicológico de esta modalidad de educación remota, del dinamismo que la caracteriza en los estudiantes de la licenciatura, en sus situaciones personales —en lo emocional, social, afectivo, físico— y familiares —en cuanto a lo económico, a las interacciones familiares, al acondicionamiento de ambientes de estudio apropiados —; concretar la manera de atender estos impactos, atendiéndolos adecuadamente con apoyo de docentes y estudiantes.
2. Respecto a la disponibilidad emocional de los estudiantes de lenguas extranjeras, se sugiere “[...] consultar a los estudiantes los estados de áni-

mo con los que ingresan a los encuentros sincrónicos, escucharlos en sus inquietudes, en sus motivaciones, en sus temores y en las causas de los mismos” (Docente participante 3), en sus situaciones problemáticas, y, con apoyo en el diálogo, aportarles elementos para sus reflexiones, atender las sugerencias que los mismos estudiantes puedan ofrecer en cuanto a materiales en línea, estrategias y actividades que contribuyan a transformar significativamente el clima de los encuentros sincrónicos, de tal manera que se sientan más seguros de participar, más confiados en cuanto a su relación con los compañeros y más animados para asistir puntualmente a dichos encuentros con una actitud activa que supere la imagen de los encuentros sincrónicos de “aburridos” o el sentimiento de “decepción” que tienen de ellos.

3. Propiciar espacios en los encuentros sincrónicos para que juntos se puedan “Descubrir las posibilidades que ofrecen las plataformas para colocar fondos de pantalla que les permitan cuidar de la privacidad de sus espacios familiares, personales, y que, a la vez, les dé confianza para asistir a los encuentros sin el temor de que algunas realidades de sus espacios sean vistas por otros asistentes” (Docente participante 5). Simultáneamente, analizar la forma en que los estudiantes puedan compartir cámara y audios de manera confiada, tranquila. Afrontar propositivamente “[...] la preocupación de algunos para compartir cámara [...] de alguna manera se inmiscuía en lo interior de su casa [...] con espacios muy cerrados y con familias numerosas se perciben situaciones con las que ellos también se sienten mal [...]” (Docente participante 4).

E. Mirar esta modalidad en el marco de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras en su dimensión de infraestructura y de recursos, para analizar las adecuaciones que implica para las instituciones educativas el dinamismo propio de esta modalidad educativa; espacios físicos adecuados al ambiente de aprendizaje y a las actividades de estudio —aireación, iluminación, escritorio, silla, libros, instalaciones eléctricas y de la red, equipos con sus respectivas aplicaciones, diademas, cámaras—, entre otros.

Algunas ideas adicionales

La educación remota merece atención desde la investigación pedagógica y didáctica, por parte de docentes y de los estudiantes, dadas sus grandes contribuciones potenciales a la educación, la pedagogía y la didáctica en general y en lo específico de la formación que favorece el Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. Su implementación requiere apoyo de los representantes académico-administrativos de las instituciones educativas y de las soluciones que pueden proponer para acondicionar las instalaciones físicas, los recursos materiales, entre otros, y superar la escasez de espacios físicos en las instituciones educativas de orden superior, debido al creciente número de estudiantes cada año; al respecto un profesor opinó: “[...] es innegable que el número de estudiantes crece cada año, no así los espacios, estos son reducidos dado el aumento del número de los estudiantes [...] el acondicionamiento de los espacios físicos para la enseñanza no crece de la manera como crece este número [...] yo siento que la educación remota y la educación virtual nos pueden ayudar a solventar problemas de espacios físicos, de infraestructura, que tienen que ser resueltos desde lo administrativo” (Docente participante 5).

Por otra parte, es necesario considerar que su implementación adecuada puede flexibilizar “[...] algunos procedimientos tradicionales que tienen que ver con lo pedagógico, con lo didáctico”, que se gana con su implementación en creatividad, innovación y transformación de la educación en general, “esta educación que a veces se enseña en hacer siempre lo mismo, de la misma manera”. Como se ha venido pensando, la educación remota se asume con una potencia tal que incluso podría hacer más atractiva y flexible no solo a la educación presencial, sino también a la educación virtual, “[...] porque sea como fuera, sabemos que la educación presencial tiene a los estudiantes ahí, en frente, todos los días, y la educación virtual tiene a los estudiantes, todos los días, ausentes; pero la educación remota, me parece, que está en un punto intermedio de ambas, por eso las complementaría, sin ser ninguna de ellas en específico”. (Docente participante 3).

Finalmente, la educación remota con apoyo de las TIC le aporta a la educación virtual la posibilidad de encuentros sincrónicos puntuales con los estudiantes, recreando la comunicación, la cercanía, el diálogo con el

docente y con otros compañeros, mientras que a la educación presencial le da la posibilidad de ofrecer actividades remotas, sincrónicas para el desarrollo de actividades concretas, liberando espacios físicos para otras actividades institucionales, por ejemplo, para el desarrollo de eventos académicos —jornadas de cine en lengua extranjera, actividades lúdicas y de interacción con hablantes nativos, actividades de bienestar universitario, por ejemplo—. Así, ambas modalidades se favorecen con su aporte.

Se requiere, por tanto, actitud de apertura por parte de administrativos, docentes y estudiantes para darle a esta modalidad la bienvenida a la cotidianidad educativa favoreciendo su inmersión progresiva en los procesos docentes educativos de la educación superior y del Programa de la Licenciatura en Lenguas Extranjeras. La educación remota debe ser tema de análisis epistemológico, pedagógico, didáctico, curricular y administrativo para beneficiarnos de ella en el proceso de orientar la formación, la enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes en este saber específico.

Referencias bibliográficas

- Aldana, P. (2022). *Palabras inaugurales. En: Un paso adelante de la educación remota de emergencia*. Repensar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente. (p. 12-13) Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas.
- Colino, N. (2022). Repensar la enseñanza para fortalecer el vínculo con el saber: lengua, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales. En: *Un paso adelante de la educación remota de emergencia. Repensar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente*. (p. 136). Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas.
- Díaz, A. y Echeverri, S. (2020). Las competencias: propuesta teórica para orientar su desarrollo con una didáctica pertinente. *Competencias en la educación superior. Experiencias investigativas y enfoques innovadores*. Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Díaz, A. y Quiroz, R. (2001). Corrientes pedagógicas, enfoques pedagógicos y enfoques curriculares. Relación sistemática entre ellos. *Revista Avanzada*, (10), 116-130.
- Díaz, A. y Quiroz, R. (2021). *Apreciaciones de los estudiantes acerca de la trans-*

- formación de la enseñanza y las competencias profesionales”. En: *Competencias en la Educación Superior: investigar para transformar la práctica pedagógica* (pp. 185-210). Institución Universitaria de Envigado y Universidad de Antioquia.
- Díaz, A., Quiroz, R. y Rieckmann, M. (2021). *The Education System of Colombia. A Commitment to Civic Education for Prosperity*. Springer Nature.
- Dussel, I. (2022). Resignificar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente. En: *Un paso adelante de la educación remota de emergencia. Repensar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente*. (p. 188-189) Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas.
- González, E. (1999). *La educación: metáfora de la vida. Modelo didáctico basado en la comunicación para generar acciones creativas en el mundo de la vida*. [Tesis de doctorado]. Universidad de La Habana.
- González, E. (2010). *Una visión holística de la pedagogía contemporánea*. <https://www.buenastareas.com/ensayos/Una-Vision-Holistica-De-La-Pedagogia/226482.html>.
- Ruz-Fuenzalida, C. (2021). Educación virtual y enseñanza remota de emergencia en el contexto de la educación superior técnico-profesional: posibilidades y barreras. *Revista Saberes Educativos*, (6), 128-143. <https://doi.org/10.5354/2452-5014.2021.60713>.
- Niño, S., Castellanos, J., y Patrón, F. (2021). Contraste de experiencias de estudiantes universitarios en dos escenarios educativos: enseñanza en línea vs. Enseñanza remota de emergencia Contrasting the experiences of university students in two educational scenarios : online teaching vs . emergency. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1–25. <https://doi.org/10.6018/red.440731>
- Valderrama, E. (2022). Panel 1. el vínculo pedagógico en entornos socio-técnicos, mediación y acompañamiento. En: *Un paso adelante de la educación remota de emergencia. Repensar el sentido de las tecnologías, la escuela y la formación docente*. (p. 39) Segundo Ciclo Iberoamericano de Encuentros con Especialistas.
- Cibergrafía consultada:
“Las ocho extensiones de Google más populares para aprender idiomas”
<https://elblogdeidiomas.es/las-8-extensiones-de-google-mas-populares-para-aprender-idiomas/>

Capítulo 2.3

Narrativas de saberes: a etnografia no estágio supervisionado da formação de professores de sociologia

Harryson Júnio Lessa Gonçalves
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” UNESP
harryson.lessa@unesp.br

<https://doi.org/10.61728/AE20250157>



Resumo

O ensaio visa descrever a trajetória formativa do Estágio Supervisionado, como parte obrigatória da formação de professores de Sociologia no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), câmpus de Marília, percebendo o estágio supervisionado, desde um olhar etnográfico para o “Currículo”, enquanto “produção do cotidiano escolar”, como possibilidade para construção da identidade docente. Para tanto, o texto foi construído partir da experiência docente do autor, que é professor de estágio supervisionado. E explora a etnografia como metodologia central no estágio destacando a sua importância na formação docente por articular teoria e prática e por destacar o papel do olhar etnográfico na construção da identidade docente.

Introdução

A obrigatoriedade do ensino de sociologia no Brasil surge no início do século XX, substanciada no ideário republicano e atravessada por disputas ideológicas e políticas que promoveram avanços e retrocessos que marcam a implementação desta disciplina no Ensino Médio brasileiro.

Mesmo com o advento da Lei Federal nº 11.684/2008 que torna obrigatório o ensino de Sociologia e Filosofia no Ensino Médio, tal disciplina é constantemente atacada, como por exemplo em 2016, durante a elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em que a sua obrigatoriedade foi questionada e, ainda, os atuais movimentos conservadores que consideram os temas tratados nessas disciplinas como controversos.

Deste modo, os cursos de licenciatura em Ciências Sociais ou em Sociologia tornam-se espaços de (re)existências para a estabilidade desta disciplina no currículo escolar. Tais espaços de formação possibilitam o ensino crítico da disciplina pautado na justiça social – situação que incomoda forças neoliberais e conservadoras que tensionam o currículo escolar.

Nesta perspectiva é que teço a presente narrativa com o intuito de descrever a trajetória formativa do Estágio Supervisionado, como parte obrigatória da formação de professores de Sociologia no curso de Licenciatura

em Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC) da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), câmpus de Marília, percebendo o estágio supervisionado, desde um olhar etnográfico para o “Currículo”, enquanto “produção do cotidiano escolar”, como possibilidade para construção da identidade docente. Tal perspectiva de Currículo é pautada nos escritos da pesquisadora brasileira Inês Barbosa de Oliveira.

[...] diferentemente do pensamento hegemônico, que percebe o cotidiano como espaçotempo de repetição e do senso comum, no qual não há reflexão e, portanto, não há criação de conhecimentos, entendendo o cotidiano como espaçotempo rico de criações, reinvenções e ações, de tessitura de relações sociais e de redes de conhecimentos e valores. (Oliveira, 2012, p. 56)

Para isso, destaco que esta escrita se desenvolve na primeira pessoa a partir da análise documental do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Sociais¹ e da Regulamentação dos Estágios do Curso de Ciências Sociais² e da minha experiência docente³ como orientador de estágio supervisionado no curso noturno de Licenciatura em Ciências Sociais da FFC.

Esta escrita foi desenvolvida de forma híbrida, mesclando tipologias dissertativa e descritiva; ou seja, ora me apresento como narrador, ora como observador. Para tanto, utilizo como gênero textual central o “ensaio” (ainda que permeado por outros gêneros), pois ele permite aspectos discursivos, argumentativos e/ou expositivos.

Conforme aponta Jorge Larrosa (2003), o texto ensaístico apresenta o autor como um livre-pensador – um escritor que também é leitor (ou um leitor que também é escritor) – o que possibilita uma perspectiva estética e criativa. Esse gênero é considerado, pelos dogmas da ‘filosofia sistemática’ e da ‘razão técnico-científica’, como uma ruptura com a ‘escrita pura’ –

1 Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/CienciasSociais/projeto_politico_pedagogico-2018.pdf. Acesso em: 18 ago. 2024.

2 Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1BuPzNxjaCUHxs-ps-K9v_Sj0xcwOZOWX/view?usp=sharing. Acesso em: 18 ago. 2024.

3 Sou pedagogo, antropólogo e professor de ciências sociais e matemática. Atuo como professor do curso de Ciências Sociais da FFC-Unesp, câmpus de Marília.

a linguagem científica hegemônica enraizada na tradição anglo-saxônica. Trata-se então, neste caso, de uma escrita impura, que transita por caminhos tortuosos e não retilíneos.

O ensaio foi construído desde os seguintes tópicos: (i) Estágio Supervisionado – aponta aspectos conceituais e normativos do estágio supervisionado na formação de professores no Brasil; (ii) A FFC e a Formação de Professores de Sociologia – apresenta aspectos relativos à tradição da FFC na formação de professores de sociologia no estado de São Paulo; (iii) O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Ciências Sociais – caracteriza a organização do Estágio Supervisionado do curso analisado; (iv) Etnografia no Estágio Supervisionado – evidencia o papel da etnografia como central na práxis do estágio supervisionado; (v) considerações finais – são traçadas algumas reflexões finais do texto.

Estágio Supervisionado

O estágio supervisionado se caracteriza como um espaçotempo de articulação entre teoria e prática, sendo essencial para a formação docente, permitindo aos licenciandos o exercício da ação docente na Educação Básica supervisionada conjuntamente por professores da escola e da universidade.

Ele se estabelece como um espaço de aprendizado para o magistério e de construção da identidade docente. É reconhecido como um lócus de conhecimento, ao qual deve ser atribuído um estatuto epistemológico intrínseco à prática docente, entendida como práxis. Assim, configura-se como uma atitude investigativa permeada pela reflexão crítica e pela intervenção em questões educacionais (Silva & Gaspar, 2018, p. 206).

No Brasil, a formação inicial de professores ocorre na Educação Superior em cursos de graduação na modalidade específica para tal fim denominada “licenciatura”⁴. Esses cursos são previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9394/1996)⁵ e regulamenta-

4 No Brasil os cursos de graduação são oferecidos nas modalidades bacharelado, licenciatura e tecnólogos.

5 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 17 ago.20 24

dos pela Resolução CNE/CP nº 4 de 29 de maio de 2024⁶, que estabelece que os cursos de licenciatura terão, no mínimo, quatro anos de duração, com carga horária mínima de 3.200 horas. Sendo distribuída da seguinte forma: (i) 880 horas para formação geral (que abrange conhecimentos sobre o fenômeno educativo e a educação escolar, comuns a todas as licenciaturas); (ii) 1.600 horas para os conhecimentos específicos (correspondem aos conteúdos das áreas de atuação profissional); (iii) 320 horas de atividades acadêmicas de extensão universitária (devem ser ofertadas, necessariamente, de forma presencial); 400 horas de estágio supervisionado (realizada, obrigatoriamente, na modalidade presencial).

Assim, o estágio supervisionado não é apenas uma atividade prática isolada, mas um processo formativo complexo que permite ao futuro professor refletir criticamente sobre sua prática pedagógica, integrar os conhecimentos teóricos adquiridos durante a formação e desenvolver uma postura investigativa e reflexiva (Pimenta & Lima, 2017; Pimenta, 2018).

A FFC e a Formação de Professores de Sociologia

A história das universidades no Brasil é muito recente, remetendo-se ao início do século XX com a criação em 1912 da Universidade do Paraná (atualmente, Universidade Federal do Paraná – UFPR). Todavia, algumas instituições já ofereciam educação superior no Brasil desde a chegada da Família Real em 1808: (i) Escolas de Medicina: a primeira foi a Escola de Cirurgia da Bahia, fundada em 1808, seguida pela Escola de Anatomia, Cirurgia e Medicina, do Rio de Janeiro, em 1809; (ii) Escolas de Engenharia: em 1810, foi criada a Real Academia Militar, no Rio de Janeiro, para formar engenheiros militares; (iii) Escolas de Direito: em 1827, em São Paulo (Faculdade de Direito do Largo de São Francisco) e em Olinda (Faculdade de Direito de Olinda).

Neste contexto, é criada em 30 de janeiro de 1976 a Unesp⁷ resultado da integração de diversas faculdades e institutos isolados que já existiam

6 Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 17 ago. 2024.

7 Disponível em: <https://www2.unesp.br/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

no estado de São Paulo. A proposta era constituir uma universidade estadual, seguindo o modelo das demais universidades públicas brasileiras já estabelecidas. A UNESP é uma das quatro universidades estaduais paulistas, ao lado da Universidade de São Paulo (USP), Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e Universidade Virtual do Estado de São Paulo (Univesp). Todas essas universidades são vinculadas ao governo do Estado de São Paulo e gozam de autonomia universitária⁸.

A Unesp é uma instituição pública, concebida no formato multicâmpi, que oferece formação superior gratuita nos níveis de graduação e pós-graduação (mestrado e doutorado). Sua organização se baseia no tripé Ensino, Pesquisa e Extensão. A universidade está espalhada pelo estado de São Paulo, dispondo de 34 campi que abrigam diferentes faculdades, institutos e unidades de ensino, abrangendo uma ampla variedade de áreas do conhecimento.

Figura 1
Mapa da Unesp



Nota. portal da Unesp*

* Disponível em: <https://www2.unesp.br/portal#!/sobre-a-unesp/historico/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

8 Constituição Federal de 1988, em seu artigo 207, estabelece que “as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

A FFC⁹ é uma das unidades mais antigas da Unesp, com mais de 65 anos de história (fundada em 13 de janeiro de 1959). Ela é mais antiga do que a própria Unesp, que tem pouco mais de 48 anos, conforme supramencionado.

A FFC esta localizada em Marília, cidade do interior paulista. Ela desempenha um papel crucial para a região, oferecendo contribuições significativas que impactam em diversos aspectos o Estado de São Paulo. Ela se destaca especialmente por promover uma formação acadêmica de alta qualidade para estudantes de graduação e pós-graduação. Seus cursos abrangem as áreas de Humanas (Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais, Filosofia, Pedagogia e Relações Internacionais) e Saúde (Fisioterapia, Fonoaudiologia e Terapia Ocupacional). Esta formação não apenas capacita os alunos para suas futuras carreiras, mas também contribui para a formação de profissionais qualificados que atendem às demandas do mercado de trabalho regional e nacional.

Desde o final dos anos 1950, a FFC tem se dedicado à formação de professores, consolidando-se como uma das instituições de ensino superior mais prestigiadas do país. A faculdade tem sido um importante palco de debates e embates acadêmicos, científicos e políticos nas áreas de Educação (com o curso de Pedagogia desde 1959), Ciências Sociais (formando professores de Sociologia desde 1963) e Filosofia (formando professores de Filosofia desde 1967). Além disso, a FFC oferece renomados programas de pós-graduação, que têm formado mestres e doutores de altíssimo nível em áreas como Educação, Ciências Sociais, Ciência da Informação, Filosofia, Fonoaudiologia e Sociologia. Seus egressos atuam em universidades e centros de pesquisa de destaque no Brasil e no exterior.

Deste modo, a proposta de formação de professores de Sociologia – especialmente do Estágio Supervisionado – do curso de Ciências Sociais da FFC nos remete a uma experiência formativa com mais de 60 anos de tradição¹⁰.

O curso de Ciências Sociais da FFC tem uma duração mínima de qua-

9 Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

10 Cabe destacar que a Faculdade de Ciências e Letras da Unesp, câmpus de Araraquara, também oferece o curso de licenciatura em Ciências Sociais da Unesp formando professores de Sociologia desde 1963. Com ingresso anual de 100 estudantes (sendo 50 no matutino e 50 no noturno).

tro anos, ou seja, oito semestres letivos, e oferece duas modalidades: bacharelado e licenciatura. O curso tem a carga horária total de 2.760 horas para a modalidade bacharelado e 3.345 horas para a modalidade licenciatura (inclusive 420 horas de Estágio Supervisionado).

No bacharelado, os estudantes têm a possibilidade de flexibilizar a grade curricular, escolhendo uma das seguintes áreas de especialização: Sociologia, Antropologia ou Ciência Política. Já a licenciatura é voltada para a formação de professores de Sociologia, capacitando-os para atuar no Ensino Médio e, se necessário, também nas disciplinas de História, Geografia e Filosofia nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O corpo docente do curso é composto por 90 professores efetivos da Unesp (Assistentes, Associados e Titulares)^{11 12}, todos com doutorado e a maioria deles com título de livre-docente¹³.

11 Disponível em: <https://unesp.br/portaldocentes/docentes/?cursoGraduacao=78>. Acesso em: 18 ago. 2024.

12 Esses docentes estão vinculados ao Departamento de Didática, Departamento de Administração e Supervisão Escolar, Departamento de Filosofia, Departamento de Sociologia e Antropologia, Departamento de Ciências Políticas e Econômicas ou Departamento de Educação e Desenvolvimento Humano.

13 O título de livre-docente atribuído pela Unesp pressupõe maturidade acadêmica conquistada após a obtenção do título de Doutor. É uma qualificação acadêmica que tem como objetivo avaliar a capacidade de ensino, pesquisa e orientação de um docente, além de sua produção científica. É uma das mais altas titulações acadêmicas e é um pré-requisito para a progressão à posição de professor associado e titular nas universidades públicas paulistas. O título é concedido mediante concurso público em que o candidato é avaliado por uma banca composta por cinco professores avaliadores (especialistas na área, todos livre-docentes e/ou professores titulares em outras universidades). O concurso consta de análise do memorial (contribuições significativas do candidato ao conhecimento científico e à formação de alunos), prova escrita (com questões relacionadas à sua área de especialização, a prova avalia o domínio do candidato sobre temas relevantes e sua capacidade de argumentação e reflexão crítica), prova didática (avalia a capacidade do candidato de ensinar e comunicar seu conhecimento de forma clara e didática), defesa pública de tese ou conjunto de trabalhos (avalia a originalidade e relevância científica do conteúdo apresentado). Disponível em: <https://www.assis.unesp.br/#!/ensino/secao-tecnica-academica/livre-docencia/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

O ingresso no curso é realizado por meio de vestibular¹⁴, sendo oferecidas 100 vagas anuais (50 para o matutino e 50 para o noturno)¹⁵. Em 2024, a concorrência no vestibular era de 1,6 candidatos por vagas para o curso matutino e 1,7 para o noturno¹⁶. Para o preenchimento de vagas ociosas surgidas ao longo do curso por desistências, a FFC cria anualmente processos seletivos para ingressos de estudantes via “transferência” (estudantes que estudam o mesmo curso na Unesp ou outras instituições de ensino superior) e “vagas remanescentes para portador de diploma de nível superior”.

O Estágio Supervisionado na Licenciatura em Ciências Sociais

O Estágio Supervisionado do curso de licenciatura em Ciências Sociais da FFC ocorre nos três últimos semestres do curso, distribuídos da seguinte forma: Estágio Supervisionado I (no 6º semestre letivo, com carga horária de 105 horas), Estágio Supervisionado II (no 7º semestre letivo, com carga horária de 105h) e Estágio Supervisionado III (no 8º semestre letivo, com carga horária de 210h). Totalizando 420 horas de Estágio Supervisionado em escolas e na área do curso. Ele é articulado com três disciplinas que substanciam as atividades realizadas durante o estágio dos estudantes. Essas disciplinas são ministradas pelo mesmo professor de estágio, conforme figura 1.

14 Disponível em: <https://vestibular.unesp.br/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

15 Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/#!/graduacao/cursos/ciencias-sociais/>. Acesso em: 18 ago. 2024.

16 Disponível em: <https://vestibular.unesp.br/Home/editaisedocumentos/unesp-2024---candvaga.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2024.

Figura 1

Quadro das Disciplinas e Estágio Supervisionado

Semestre letivo	Disciplinas / estágio supervisionado		
6º Semestre	-	-	Estágio Supervisionado I (105h)
7º Semestre	História da Educação e do Ensino de Sociologia no Brasil (90 horas)	Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I (120 horas)	Estágio Supervisionado II (105h)
8º Semestre		Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II (120 horas)	Estágio Supervisionado III (210h)

Fonte: próprio autor.

O estágio supervisionado é realizado prioritariamente nas escolas do sistema público ou em escolas da rede privada (reconhecidas) e que tenham disciplina de Sociologia /Ciências Sociais em seus currículos (Unesp, 2014).

De acordo com o artigo 15 da Regulamentação dos Estágios em Ciências Sociais (Unesp, 2014), “o estágio supervisionado deve cumprir etapas que consistem num processo de aprendizagens, desenvolvendo as seguintes etapas” (p. 4):

- I. Observação da estrutura, funcionamento, recursos, estudantes e profissionais da escola na qual o estágio;
- II. Observação da atuação didática e pedagógica do professor regente da classe em que está estagiando;
- III. Participação das aulas, atuando em atividades de ensino sugeridas e/ou autorizadas pelo professor regente da classe;
- IV. Regência de classe, ministrando aulas na classe em que está estagiando;
- V. Desenvolvimento de atividades extraclasse, que correspondem ao planejamento e programação do estágio, de acordo com a orientação do professor supervisor;

- VI. Apresentação, pelo licenciando, do Relatório Final do professor supervisor, em data marcada pelo supervisor do estágio, contemplando:
- a) Análise sociológica da escola, fundamentada em autores das Ciências Sociais e da Educação;
 - referencial teórico;
 - descrição e avaliação das atividades específicas do estágio;
 - bibliografia consultada;
 - c) Produção de material didático, a partir de temas das Ciências Sociais reelaborados à abordagem científica-escolar, fundamentada em teorias pedagógicas e das Ciências Sociais;
 - d) Fichas de horas de observação da escola, devidamente assinada pelo docente e coordenador ou direção da escola. (Unesp, 2014, p.5)

O artigo 21 do Regulamento aponta que a avaliação do estágio supervisionado deverá ser diagnóstica e contínua visando apresentar informações sobre o processo de ensino-aprendizagem pelo qual o estudante está sendo avaliado, possibilitando parâmetros para possíveis reformulações (Unesp, 2014).

Etnografia no Estágio Supervisionado

Considerando as legislações e normatizações mencionadas nos itens anteriores, tecerei algumas considerações sobre as possibilidades de construção do Estágio Supervisionado que permita aos estudantes prover reflexões críticas sobre o cotidiano escolar e, conseqüentemente, para a construção de sua identidade docente.

A proposta de estágio supervisionado desenvolvida por mim na FFC substancia-se em aspectos teóricos (conceituais e epistêmicos) da Antropologia da Educação, campo que toma as diversas relações presentes na cotidianidade da escola com foco de interpretação da cultura escolar.

A Antropologia trata-se de uma ciência pautada na empiria e artesanaria, tomando a etnografia como aspecto central para suas interpretações. Ou seja, as etnografias são constituídas – na Antropologia da Educação – a partir do empírico, da realidade escolar, tomando o seu cotidiano como o lócus investigativo desde uma atitude de alteridade, atravessada pelo relati-

vismo cultural (DaMatta, 2010), como exercício de superação etnocêntrica do olhar investigativo.

A empiria se constitui como ponto fundamental de tecitura de situações de comunicação (voluntárias e involuntárias, verbais e não verbais) na etnografia. Essas situações comunicacionais são pautadas em afetações: “eu, ao contrário, escolhi conceder estatuto epistemológico a essas situações de comunicação involuntária e não intencional: é voltando sucessivamente a elas que constituo minha etnografia” (p. 160).

E, ainda, a etnografia – enquanto perspectiva epistêmica pautada na Teoria Antropológica – se delinea a partir do ingresso do investigador em campo (na realidade cultural a ser investigada). Quiçá antes disso, ocorrem intencionalidades de pesquisa. Por isso, o delineamento de cada etnografia é singular, dando-a um destaque artesanal para sua construção.

Um ponto importante a destacar é que a etnografia, tradicionalmente associada ao campo da Antropologia, tem estabelecido conexões com a sociologia ao longo da história dessas disciplinas. Isso pode ser observado na própria organização dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, que, formal e oficialmente, se referem à Sociologia, e não especificamente à Antropologia. Tal distinção reflete como a etnografia é compreendida dentro desses campos, com a Antropologia frequentemente assumindo um papel mais central na utilização dessa metodologia. Entretanto, as controvérsias em torno da etnografia, especialmente a partir dos anos 1980, destacam sua relevância não apenas como uma técnica metodológica, mas como um processo epistêmico mais profundo. O famoso Seminário de Santa Fé, em 1984, por exemplo, culminou na obra “*Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*” (Clifford & Marcus, 1986), que questionou e promoveu uma reflexão crítica sobre os modos de fazer e escrever etnografia, ampliando o entendimento de seu papel. No entanto, limitar a etnografia a uma simples metodologia pode representar uma perda significativa em termos de qualidade epistêmica. Ao mesmo tempo que a perspectiva do autor(a) reconhece a etnografia como uma ferramenta poderosa nos processos de conhecimento e aprendizagem, parece importante destacar que ela não se resume a um conjunto de técnicas de coleta de dados. Em vez disso, trata-se de uma abordagem que permite uma imersão e uma interpretação rica das realidades sociais.

Outro ponto a destacar é que a etnografia é uma ciência do concreto por excelência, sendo o seu ponto de partida a interação entre o pesquisador e seus interlocutores. “É, de certa forma, o protótipo do ‘qualitativo’. E – melhor ainda – com sua ênfase no cotidiano e no subjetivo, parece uma técnica ao alcance de praticamente todo mundo, uma técnica investigativa, enfim, inteligível para combater os males da quantificação” (Fonseca, 1999, p. 58).

Em relação à escrita etnográfica, ela se constitui como um reflexo das vozes advindas dos interlocutores da pesquisa – em que se traçam tecituras artesanais entre tais vozes produzidas a partir dos sujeitos (narrativas dos interlocutores), vozes da literatura científica (pesquisadores outros), às vozes do próprio pesquisador e, se for o caso, do orientador, vislumbrando a promoção de uma escrita dialogada “com” e “entre” as diversas vozes que se atravessam durante a etnografia e transitam entre as múltiplas identidades (Gonçalves, 2024). Ou seja, como uma produção colaborativa; uma escrita sensível que abre espaço de “negociação com, um diálogo, a expressão das trocas de uma multiplicidade de vozes” (Caldeira, 1988, p.141).

Pautado nestas reflexões iniciais tecidas no campo da Antropologia da Educação é foi organizado o trabalho pedagógico no âmbito do estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da FFC (curso noturno) em que tomo em tal espaço de formação a investigação etnográfica como central para a realização do estágio.

No início de cada semestre letivo visito algumas das escolas públicas de Marília para explicar sobre a proposta e solicitar apoio para receber os estagiários, assim as escolas os recebem compreendendo a nossa perspectiva metodológica, bem como as intencionalidades das atividades. Nessas reuniões são feitos encaminhamentos e reencaminhamentos para o estágio supervisionado.

Os estudantes são organizados em grupos (até quatro estagiários) que cumprem os seus estágios na escola em dias e horários previamente estabelecidos e acordados com a escola (diretor e supervisor de estágio na escola).¹⁷ Cabe destacar que nos estágios I e II os estudantes cumprem

17 Geralmente é o coordenador pedagógico ou o próprio diretor. O supervisor de estágio acompanha os estudantes na escola e direcionando as suas atividades. Esses supervi-

uma carga horária mínima na escola de 50h e no III de 100h – chamado de “Atividade Escola” (AE). As demais horas de estágios são cumpridas em “Atividades Complementares” (AC), sendo elas:

Tabela 1
Etapas do Estágio Supervisionado

ETAPAS DO ESTÁGIO					
Estágio Supervisionado I		Estágio Supervisionado II		Estágio Supervisionado III	
Análise Sociológica da Escola e Definição do Olhar Etnográfico (AC)	16h	Delineamento Teórico (conceitual e metodológico) da Etnografia (AC)	16h	Produção da escrita etnográfica (AC)	30h
Encontros na Unesp para Socialização das experiências de Estágio Supervisionado (AC)	16h	Encontros na Unesp para Socialização das experiências de Estágio Supervisionado (AC)	16h	Encontros na Unesp para Socialização das experiências de Estágio Supervisionado (AC)	40h
Produção do Material Didático 1 (AC)	10h	Produção do Material Didático 2 (AC)	10h	Produção do Material Didático 3 (AC)	25h
Escrita do Relatório Final de Estágio (AC)	5h	Escrita do Relatório Final de Estágio (AC)	5h	Escrita do Relatório Final de Estágio (AC)	7h
Jornada de Ensino de Ciências Sociais (AC)	8h	Jornada de Ensino de Ciências Sociais (AC)	8h	Jornada de Ensino de Ciências Sociais (AC)	8h
Etnografia na Escola (AE)	50h	Etnografia na Escola (AE)	50h	Etnografia na Escola (AE)	100h
Total	105h	Total	105h	Total	210h

Fonte: próprio autor.

A composição da carga horária apresentada na tabela 1 se dá principalmente pela dificuldade de realização do estágio supervisionado em classes es-

sores de estágio realizam tal atividade sem qualquer remuneração da universidade.

pecíficas de Sociologia, pois atualmente no currículo das escolas públicas paulistas, durante todo o Ensino Médio, são fixadas duas aulas semanais de Sociologia e apenas no 2º ano do Ensino Médio. Assim, os estagiários realizam seus estágios também nas disciplinas de História, Filosofia e Geografia; além de outros espaços da escola (reuniões de professores, salas de leitura, grêmio estudantil etc.) mediante acordos com os supervisores de estágios.

Em geral, os estudantes realizam as etapas do estágio supervisionado na mesma escola visando delinear o seu olhar etnográfico. As primeiras aulas de estágio supervisionado na universidade, que ocorrem às sextas-feiras das 19h às 23h, são destinadas para orientações sobre as atividades, construção do Plano de Estágio e do Termo de Compromisso de Estágio Obrigatório (elaborado nos termos da Lei Federal nº 11.788/2008¹⁸). Tais documentos são elaborados em três vias (uma para universidade, outra para a escola e para o estudante), todas vias são firmadas pelos supervisores de estágio, estudante, diretor da escola e comissão de estágio da FFC.

No primeiro estágio, eles constroem um memorial sobre a sua trajetória pessoal, escolar e acadêmica que os levaram para escolha do magistério e, ainda, realizam uma análise sociológica da escola a partir da sua imersão na realidade escolar. Essa análise sociológica é importante para que os estagiários definam, ao término do primeiro estágio, o seu olhar etnográfico que será investigado nos estágios II e III. Alguns dos temas comumente escolhidos pelos estudantes para direcionar o seu olhar etnográfico são: educomunicação, questões de gênero e de sexualidade, relações étnico-raciais, educação antirracista, relação professor-aluno, Tecnologias da Comunicação e Informação (TICs) no ensino de Sociologia etc.

O tema e a definição do olhar etnográfico são feitos pelos próprios estudantes a partir da sua inserção na realidade escolar e apresentados em sala de aula durante os encontros na Unesp para socialização das experiências. Nos encontros eles socializam as suas intenções para a etnografia e, colaborativamente, o professor supervisor/orientador de estágio e demais estagiários contribuem para o delineamento do olhar etnográfico coletivamente, propondo – inclusive – uma literatura científica para substanciar a investigação.

18 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm. Acesso em: 18 ago. 2024.

No segundo estágio eles constroem a sua etnografia, delineando ao longo do semestre coletivamente e colaborativamente a sua etnografia. Para tanto, eles definem colaborativamente: tema, relevância, motivações, questões, objetivos, caminhos teóricos e percursos etnográfico. A partir daí começam a produzir seus dados a partir do cotidiano da escola. No estágio II eles devem realizar, ao menos, duas regências em aulas de Sociologia.

No terceiro estágio os estagiários finalizam as suas etnografias e produzem as suas escritas etnográficas, construindo um relatório etnográfico com qualidade acadêmica/científica e promissor para geração de futuras publicações (tais como artigos científicos e/ou capítulos de livro). E, ainda, criando uma possibilidade para continuação dos estudos no âmbito da pós-graduação (mestrado e doutorado).

Outro ponto importante das atividades de estágio supervisionado para se destacar é a produção do material didático. Os estagiários em duplas constroem, em cada um dos estágios, um material didático para aulas para utilização em aulas de Sociologia. No estágio 1 eles constroem uma sequência didática. Nos estágios II e III eles desenvolvem o material didático a partir das discussões promovidas durante as disciplinas “Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I” e “História da Educação e do Ensino de Sociologia no Brasil” no caso do Estágio Supervisionado II; no caso do Estágio Supervisionado III das discussões da disciplina “Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II”. Algumas das possibilidades de produção de material didático são: livros extracurriculares, apostilas, vídeos Educativo, material audiovisual, software educativo, games ou jogos educativos, materiais manipulativos, sequências didáticas, podcasts, plataformas e ambientes virtuais.

Para fins de avaliação das atividades de estágio supervisionado, ao final de cada semestre letivo, é realizada a “Jornada de Ensino de Ciências Sociais” – um evento científico formal no qual os estagiários apresentam individualmente seus relatórios em sessões públicas para, no mínimo, três avaliadores (pesquisadores, professores e/ou o professor orientador de estágio). Todos os avaliadores recebem previamente os relatórios e, durante as sessões, oferecem contribuições para a melhoria da qualidade da etnografia. Essa atividade assegura o aprimoramento das investigações etnográficas e proporciona aos estagiários a experiência de apresentar trabalhos em um evento científico.

Considerações Finais

A integração da etnografia no estágio supervisionado do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da FFC/UNESP se configura como uma abordagem inovadora e extremamente enriquecedora para a formação de futuros professores.

Ao aproximar os licenciandos da realidade escolar pautada por uma postura crítica e investigativa, a etnografia não apenas propicia o desenvolvimento de competências pedagógicas, mas também amplia a visão do campo sociocultural onde a prática educacional ocorre. Esse processo formativo, que articula de modo indissociável a teoria e a prática, é central para a constituição da identidade docente e para a formação de profissionais aptos a lidar com os dilemas colocados pela educação contemporânea de forma crítica, sensível e contextualizada.

Nesse sentido, consolida-se o que pode ser chamado de “Pedagogia da Etnografia”, uma abordagem especialmente relevante para a formação de professores de sociologia nos cursos de Ciências Sociais, uma vez que favorece um processo formativo pautado na compreensão aprofundada das dinâmicas sociais e culturais presentes no cotidiano escolar.

Por fim, a proposta de estágio supervisionado centrada na etnografia coloca os licenciandos em contato direto com a prática escolar, possibilitando-lhes constituir uma prática pedagógica fundamentada na observação, reflexão e intervenção contextualizada. Esta experiência formativa os prepara não apenas para a docência, mas também para a atividade investigativa crítica e socialmente comprometida, reafirmando a importância do estágio supervisionado como um espaço nuclear na formação de professores comprometidos com a garantia do direito à uma educação de qualidade e justa.

Referências

- Caldeira, T. P. R. (1988). A presença do autor e a pós-modernidade em antropologia. *Novos Estudos CEBRAP*, (21), 134–157.
- Clifford, J., & Marcus, G. E. (Eds.). (1986). *Writing culture: The poetics and politics of ethnography*. University of California Press. https://monoskop.org/images/c/ca/Clifford_James_Marcus_George_eds._Writing_Culture_The_Poetics_and_Politics_of_Ethnography_1986.pdf.
- Damatta, R. (2010). *Relativizando: uma introdução à antropologia social*. Rocco.
- Favret-Saada, J. (2005). Ser afetado. *Cadernos de Campo*, 13(13), 155-161. <https://www.revistas.usp.br/cadernosdecampo/article/view/50263>
- Fonseca, C. (1999). Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. *Revista Brasileira de Educação*, 10.
- Gonçalves, H. J. L. (2024). *The seven grandfather teachings: Etnografia sobre as tribal colleges/universities estadunidenses* [Dissertação de mestrado, Universidade Federal da Grande Dourados].
- Larrosa, J. (2003). O ensaio e a escrita acadêmica. *Educação e Realidade*, 28(2), 101-115. <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25643/14981>
- Oliveira, I. B. de. (2012). *O currículo como criação cotidiana*. Petrópolis: DP et alii; FAPERJ.
- Pimenta, S. G. (2018). *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* Cortez.
- Pimenta, S. G., & Lima, M. S. L. (2017). *Estágio e docência*. Cortez.
- Silva, H. I., & Gaspar, M. (2018). Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 99(251), 205-221. <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.99i251.3093>
- Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), Faculdade de Filosofia e Ciências, Conselho do Curso de Ciências Sociais. (2014). *Regulamentação dos estágios em ciências sociais*. https://drive.google.com/file/d/1BuPzNxjaCUHxs-ps-K9v_Sj0xcwOZOWX/view?usp=sharing

Parte **III**

Gestión

- La escuela del siglo XXI: un escenario para repensar el liderazgo y la cultura de aprendizaje profesional docente
- Escuela democrática desde el rizoma curricular
- Fortalecer y acompañar a los docentes, clave para una educación de calidad

Capítulo 3.1

La escuela del siglo XXI: un escenario para repensar el liderazgo y la cultura de aprendizaje profesional docente¹

Omar Aravena Kenigs
oaravena@uct.cl

Linda Bombin Garcés
lbombi2006@gmail.com
Universidad Católica de Temuco, Chile

<https://doi.org/10.61728/AE20250164>



¹ Agradecimientos: Este trabajo fue desarrollado en el marco del Proyecto Fondecyt Iniciación N° 11240854 “Prácticas de liderazgo pedagógico de los equipos directivos y docentes para construir una cultura de aprendizaje profesional situado en liceos de La Araucanía”.

Resumen

Este capítulo tiene como objetivo aportar a la reflexión sobre los desafíos de la escuela del siglo XXI como un escenario complejo que desafía a docentes y equipos directivos a repensar la forma en la que tradicionalmente se ha desarrollado el aprendizaje profesional. En este contexto, se requiere transitar de manera decidida hacia un liderazgo pedagógico y democrático que conecte la cultura de aprendizaje profesional con las necesidades e intereses del estudiantado. El capítulo ofrece algunas ideas sobre la relevancia de resignificar el rol docente, desde su reconocimiento como aprendices flexibles y críticos de su práctica educativa.

Introducción

El aprendizaje profesional docente es un tema central y prioritario en diversos sistemas educativos a nivel mundial; en tanto, se reconoce la fuerte influencia del quehacer docente —y de las prácticas pedagógicas en aula— en los procesos de mejoramiento educativo (Anderson, 2010; Bolívar, 2019; Day et al., 2009). En tal sentido, a medida que los desafíos de la sociedad avanzan, especialmente en esta era digital y globalizada, las expectativas sobre el rol docente también crecen. De igual forma, el papel de la escuela está tensionado hoy en día, puesto que está desafiada a posicionarse como un espacio capaz de brindar oportunidades sustantivas de aprendizaje y desarrollo integral, no solo a los y las estudiantes, sino también al profesorado (Aravena-Kenigs et al., 2022; Durán, 2019; Vaillant, 2019).

Desde esta perspectiva, los equipos encargados de liderar y gestionar las escuelas, así como el propio profesorado, tienen el deber de repensar las tradicionales formas y dinámicas que han caracterizado el desarrollo profesional docente. De acuerdo con Vaillant y Marcelo (2015), hace décadas ha imperado un modelo de desarrollo profesional centrado en la capa-

citación a través de talleres o cursos dictados por expertos, cuyo énfasis ha estado en la transmisión y actualización de conocimientos del profesorado por sobre la reflexión crítica de la práctica y el fortalecimiento de la colaboración como estrategia de aprendizaje situado.

Si bien este enfoque de desarrollo profesional ha contribuido a fortalecer las competencias profesionales del profesorado en diversos aspectos, tales como la apropiación curricular, el conocimiento de la normativa, la aplicación de estrategias de enseñanza y aprendizaje, entre otras; resultan aún insuficientes para responder a las nuevas formas de aprendizaje de los y las estudiantes. En esta línea, se requiere transitar hacia una cultura de aprendizaje mucho más conectada con los desafíos del siglo XXI, donde docentes y estudiantes desarrollen juntos nuevas formas de relacionarse (Fullan, 2019; Hargreaves y O'Connor, 2020; Quinn et al., 2021). Entonces, la escuela debe representar un entorno de aprendizaje sensible a las necesidades específicas de sus integrantes, en atención a las características y particularidades de sus contextos, lo cual implica no solo el desarrollo de competencias cognitivas, sino también el fomento de competencias globales para el aprendizaje profundo, como la colaboración, la comunicación, la creatividad, el pensamiento crítico, la ciudadanía y el carácter.

Replantarse la forma en la cual docentes y estudiantes aprenden juntos, precisa también resignificar el liderazgo pedagógico en la escuela, entendido como aquel liderazgo que pone énfasis en influenciar y acompañar la práctica docente para favorecer el desarrollo integral de los estudiantes como su principal responsabilidad (Bolívar, 2020; Robinson, 2019). Este liderazgo pedagógico es también un elemento clave si se quiere avanzar hacia culturas de colaboración efectivas que impacten en el mejoramiento de la práctica en aula, puesto que se ha demostrado que las prácticas de colaboración docente han impactado escasamente en el aprendizaje de los estudiantes. Entre otras razones, por la resistencia al cambio propia de la cultura escolar, la presión del profesorado frente a las políticas de accountability o la escasa comprensión de las reformas curriculares propuestas en los últimos años.

En este contexto, el objetivo de este capítulo es aportar a la reflexión sobre los desafíos de la escuela del siglo XXI como un escenario que interpela a docentes y líderes escolares a repensar el aprendizaje profesional

como un ejercicio situado y democrático. Para ello, en primer lugar, se realizará una breve revisión teórica sobre los constructos de aprendizaje profesional y culturas de aprendizaje. Posteriormente, se proponen algunas prácticas que ofrecen ciertas luces sobre cómo hacer visible el aprendizaje profesional en la escuela. Finalmente, se reflexiona sobre los desafíos del liderazgo pedagógico como eje articulador del aprendizaje en los centros escolares.

Fundamentación

Liderazgo para el aprendizaje profesional situado en la escuela

El concepto de aprendizaje profesional ha sido discutido por diversos autores y ha sido objeto de diversas investigaciones en los últimos años, principalmente porque la práctica docente en aula y la calidad de las interacciones pedagógicas condicionan la calidad y pertinencia del aprendizaje escolar. Precisamente, dada su influencia en el mejoramiento escolar, el aprendizaje profesional ha avanzado desde una lógica centrada en el desarrollo de capacidades individuales del profesorado hacia un ejercicio eminentemente colaborativo centrado en la reflexión y transformación de la práctica (Duran, 2019). Asimismo, el concepto de aprendizaje profesional ha superado la restricción de pensarse como un fenómeno que ocurre solo en espacios formales, sino que se reconoce como un proceso que ocurre también en las interacciones cotidianas diarias; por tanto, es socialmente construido.

Al respecto, Vaillant y Marcelo (2015) plantean que el aprendizaje profesional del profesorado es un proceso que ocurre en un espacio intersubjetivo y social; de esta forma, debe comprenderse como una experiencia que se desarrolla en la interacción con el contexto con el que interactúa el o la docente. Por su parte, Fullan (2020) dice que el aprendizaje docente es un proceso continuo que ocurre a lo largo de toda la vida profesional y un elemento primordial para adaptarse a los cambios y mejorar la práctica educativa. En este mismo sentido, Darling-Hammond et al. (2017)

proponen que las prácticas de aprendizaje docente deben sustentarse en la reflexión sobre las prácticas en aula, al mismo tiempo que esta reflexión debe darse en colaboración con otros.

Comprender el aprendizaje como un fenómeno social implica, entonces, reconocer la escuela como un escenario que desafía al profesorado y a los líderes escolares a aprender juntos y cuestionar sistemáticamente el impacto de su quehacer en la calidad de la tarea educativa que desarrollan sus estudiantes, como su principal responsabilidad (Bolívar, 2020; Domingo-Segovia y Shboul, 2015).

De acuerdo con las definiciones revisadas, el aprendizaje profesional docente conlleva la necesidad de asegurar determinadas condiciones al interior de los centros educativos, las cuales pueden referirse a cuestiones de orden más estructural, como, por ejemplo, recursos adecuados y tiempo suficiente para que los docentes se reúnan a trabajar juntos (Chapman et al., 2016; Hargreaves y Fullan, 2014). No obstante, se requiere también propiciar condiciones de tipo cultural que propicien interacciones de calidad y orienten las formas de colaborar y aprender juntos a partir de claros principios pedagógicos (Hargreaves y O'Connor, 2020). En definitiva, la calidad del aprendizaje profesional está supeditada a un conjunto de condiciones que requieren de líderes pedagógicos capaces de modelar la cultura y de construir una visión compartida del aprendizaje en la escuela.

Al respecto, varios autores plantean que el liderazgo pedagógico es uno de los factores que contribuye a crear una identidad profesional y sentido de agencia en el profesorado, principalmente porque aporta sentido y propósito a su labor (Montecinos, 2003). Asimismo, cuando este liderazgo es distribuido y compartido, es decir, ejercido por personas en diferentes roles y niveles dentro de la institución, aporta a la construcción de autoeficacia y corresponsabilidad por el aprendizaje en el equipo docente.

Precisamente, la colaboración y el trabajo colegiado tienen la capacidad de favorecer significativamente la motivación y el compromiso del profesorado, en la medida en que estos tengan claridad respecto de los propósitos que se persiguen y apoyo para realizarlo (Krichesky y Murillo, 2018). Por otra parte, la colaboración profesional puede materializarse en importantes procesos de innovación educativa, dado que propicia el intercambio de experiencias y perspectivas que enriquecen el entendimiento

colectivo sobre cómo abordar diferentes desafíos educativos para la implementación de estrategias pedagógicas más pertinentes y contextualizadas a las necesidades de los estudiantes.

Para generar estas transformaciones, también es necesario tener conciencia sobre los principales obstaculizadores y prácticas contraproducentes para desarrollar una sólida cultura de aprendizaje profesional, tales como el aislamiento profesional y el individualismo docente (Bolívar, 2019), la resistencia al cambio y la falta de confianza entre pares (Leithwood et al., 2017), así como los estilos de liderazgo autoritarios y verticalistas que muchas veces invisibilizan el aporte que los integrantes de la comunidad escolar pueden realizar para construir conocimiento situado (Mellado et al., 2020).

En atención a los elementos mencionados, repensar la escuela del siglo XXI implica fortalecer el sentido de comunidad, desde discursos y prácticas que aporten a crear un sentido de pertenencia y responsabilidad compartida. Al respecto, Fullan (2020) destaca el concepto de liderazgo moral, haciendo referencia a que los líderes deben actuar con integridad, focalizando sus esfuerzos en asegurar que todos los y las estudiantes, independiente de su contexto, se desarrollen integralmente. En definitiva, liderar una cultura de aprendizaje desafía a docentes y equipos de gestión a replantear las condiciones y principios que están a la base de las relaciones profesionales, para lo cual la reflexión colaborativa y el cuestionamiento de las prácticas educativas emergen como una necesidad prioritaria. En esta línea, visibilizar la cultura de aprendizaje conlleva analizar de qué forma docentes y estudiantes aprenden juntos, qué tipo de desafíos están abordando y qué tipo de relaciones están cultivando al momento de aprender.

Cultura de colaboración y aprendizaje profesional

Como hemos planteado, el desarrollo de una cultura de aprendizaje precisa el surgimiento de comunidades escolares críticas, capaces de crear un sentido de pertenencia que les permita (re)construir su identidad profesional (Montecinos y Cortez, 2015). Asimismo, el compromiso de los líderes escolares para aprender junto a sus docentes y modelar las prácticas de colaboración efectivas (Fullan, 2020; Kool et al., 2020; Qian y Walker,

2021). La relevancia de esta idea radica en que el solo hecho de colaborar no siempre se traduce en mejora de las prácticas docentes (Little, 2002; Rincón- Gallardo, 2019), por tanto, la construcción de culturas de aprendizaje implica crear profundidad de las interacciones entre profesionales y dotarlas de un claro sentido pedagógico (Hargreaves & O'Connor, 2020; Mellado et al., 2020).

Cuando hablamos de cultura, Giménez (2004) la define como “la organización social del sentido, interiorizado en forma relativamente estable por los sujetos en forma de representaciones compartidas, y objetivado en formas simbólicas, todo ello en contextos históricamente específicos y socialmente estructurados” (p.78). De esta forma, la cultura ejerce una poderosa influencia, tanto en las en las creencias, representaciones y prácticas de las personas (Evans, 1996), al mismo tiempo que tiende a preservar lo que se conoce (Corti, 2015; Fullan, 2020; Rincón-Gallardo et al., 2019). En consecuencia, es relevante que los equipos docentes y directivos tomen conciencia sobre el tipo de cultura profesional de aprendizaje que predomina en los centros, así como los factores que favorecen y obstaculizan su desarrollo.

Por su parte, cuando hablamos de cultura profesional, Corti (2015) la describe como aquellas prácticas y saberes profesionales que las instituciones van normalizando y homogeneizando, las cuales actúan como sistemas reguladores a través de la reproducción de determinados métodos de trabajo. Por consiguiente, la resignificación de la cultura escolar implica reflexionar sobre el sentido que los docentes y directivos atribuyen a su práctica y a las formas de relacionarse profesionalmente.

En esta misma línea, Ávalos et al. (2010) plantean que los significados que los docentes atribuyen a su trabajo inevitablemente están influidos por la cultura escolar; por consiguiente, los propósitos de las políticas educativas se ven tensionados a la hora de su implementación con las creencias y las distintas comprensiones que los docentes tienen de su labor. Esta fuerza de la cultura escolar explicaría —en parte— la dificultad para producir cambios desde la lógica “desde adentro hacia afuera” (Mintrop et al., 2018), y consecuentemente, obstaculiza el proceso de construcción de identidad profesional, definido por Ávalos y Sotomayor (2012) como el concepto que los/as profesores/as construyen de sí mismos en relación

a su profesión y que se sustenta en elementos referidos a la concepción personal de la enseñanza, así como a la percepción de eficacia (Mendoza-Velásco et al., 2021).

Es decir, las oportunidades de aprendizaje de docentes y directivos afectan la valoración que poseen de su trabajo, así como la percepción de su propio desempeño. Lo anterior resulta decisivo, en tanto se ha demostrado que la forma en la que los docentes perciben la calidad de su aprendizaje profesional en las escuelas, especialmente en sus primeros años de ejercicio, tiene directas implicancias en la decisión de abandonar o mantenerse en el sistema educativo (Ávalos, 2014; Pérez-Gómez, 2019). En este contexto, Chile es uno de los países que presenta mayor deserción docente, con una tasa de abandono del 40 % en los primeros cinco años de ejercicio profesional (Ávalos y Valenzuela, 2016). Dentro de las razones del abandono, los profesores declaran, precisamente, insatisfacción con las oportunidades de formación continua en sus escuelas, sumado a que no son valorados como profesionales, cuestión que se expresa en la limitada autonomía que poseen para tomar decisiones y la sensación de desconfianza que perciben de sus equipos directivos (Ávalos y Valenzuela, 2016).

Esta última idea es avalada por Gaete-Silva et al. (2017) quienes plantean que los docentes chilenos abandonan el sistema porque perciben un liderazgo autoritario que ofrece insuficientes apoyos a sus necesidades formativas, sumado a las escasas oportunidades para innovar y reflexionar sobre su práctica. Lo anterior, tiene directa relación con los planteamientos de diversos autores que advierten la ausencia de una cultura de aprendizaje en las escuelas, desalienta al profesorado a trabajar colaborativamente, dado que perciben estos espacios como una distracción más que un aporte para encontrar soluciones los problemas que enfrentan en sus aulas (Monje-López et al., 2018; Vaillant, 2019), al tiempo que este nudo crítico sería aún mayor en los contextos educativos más vulnerables (Ritacco y Amores-Fernández, 2019; Day et al., 2009).

En otras palabras, la ausencia de un liderazgo pedagógico centrado en el aprendizaje tiene consecuencias profundas en la construcción de identidad profesional; por tanto, se requiere comprender y profundizar sobre los principios y prácticas que favorecen la consolidación de las escuelas como escenarios de aprendizaje desafiantes y nutritivos para el profes-

rado y los propios líderes. La construcción de una cultura de aprendizaje requiere, entonces, oportunidades sistemáticas que permitan al profesorado y líderes reflexionar sobre sus propias representaciones de lo que significa aprender. Asimismo, consensuar en qué medida sus prácticas de desarrollo profesional se traducen en cambios profundos al interior del núcleo pedagógico, o bien, mantienen inamovible la cultura convencional de aprendizaje.

Propuesta

En virtud de los aspectos teóricos revisados, nos proponemos en este apartado proporcionar ciertas orientaciones o líneas de acción para apoyar a docentes y líderes escolares a construir una cultura de aprendizaje y colaboración profesional en la escuela. Cabe destacar que estas orientaciones poseen un carácter no prescriptivo, es decir, no imponen instrucciones específicas, ni aseguran soluciones predeterminadas. Más bien, es una propuesta que busca apoyar la reflexión y la innovación de la práctica y que está abierta a la flexibilidad y creatividad de los equipos para su adaptación e implementación acorde a los diferentes contextos y necesidades de las escuelas.

Esta propuesta nace tanto de los conocimientos profesionales construidos desde la literatura especializada, así también de la práctica y la evidencia recogida desde el rol de los autores como investigadores de la práctica educativa. Desde esta perspectiva, las preguntas que guían la propuesta son las siguientes: ¿cómo entendemos el aprendizaje en el centro escolar?, ¿qué y cómo aprenden nuestros estudiantes en el aula?, ¿cuál es la coherencia entre la forma de aprender del profesorado y los estudiantes?, ¿cómo están docentes y estudiantes aprendiendo juntos en el aula?, ¿de qué formas el profesorado y directivos escolares hacen visible su aprendizaje en la escuela?

En atención a estas interrogantes, definimos las siguientes orientaciones que nos ayudarán a repensar el liderazgo y la cultura de aprendizaje profesional docente.

a) Construir una comprensión compartida del aprendizaje en la escuela

Cuando hablamos sobre la necesidad de crear una cultura de aprendizaje profesional, nos referimos al conjunto de creencias, valores y prácticas que orientarán las relaciones profesionales en la escuela. Sin embargo, sabemos que tanto los docentes como los estudiantes tenemos una mirada y comprensiones distintas sobre lo que significa aprender, dado que estas creencias y representaciones están permeadas por nuestras propias experiencias de vida, formación, trayectorias, entre otras.

Claxton (1987) dice que cuando los docentes no comprendemos cómo se produce en aprendizaje y qué condiciones requiere, tenemos la misma posibilidad de favorecerlo que de obstaculizarlo. Bajo esta premisa, un primer aspecto clave es dedicar tiempo a discutir y reflexionar sobre qué entendemos por aprendizaje y qué propósito tendrá en la escuela del siglo XXI. En palabras simples, se recomienda que docentes y directivos reflexionen sobre cómo se aprende y la “utilidad” del aprendizaje escolar, es decir, qué tanto de lo que aprenden los estudiantes en la escuela les sirve para resolver problemas complejos en su vida cotidiana y qué tan duraderos o profundos son estos aprendizajes.

Otro aspecto para considerar en los procesos de reflexión colectiva es preguntarse qué oportunidades poseen los estudiantes para dar cuenta pública de su aprendizaje más allá de los tradicionales exámenes o pruebas escritas. Sin duda, esta reflexión interpela la práctica en aula y puede abrir ciertas alternativas para que docentes y estudiantes exploren juntos nuevas formas de aprender. Asimismo, se considera fundamental involucrar al estudiantado y escuchar su voz respecto a cómo conciben ellos el aprendizaje y qué piensan de las oportunidades que ofrece la escuela.

Una vez que docentes, directivos y estudiantes dialogan, construyen una narrativa y avanzan hacia una comprensión compartida sobre lo que se entenderá por buen aprendizaje, será mucho más fácil pensar en las condiciones, desafíos y escenarios que se deberán intencionar para que ocurra. También es importante pensar en qué tipo de relaciones deben cultivarse al momento de aprender, no solo entre estudiantes, sino que especialmente entre docentes y estudiantes, reconociéndose ambos como aprendices activos.

b) Crear coherencia entre el aprendizaje docente y el aprendizaje estudiantil

Cuando pensamos en la forma en la que aprenden los adultos y la forma en la que aprenden los y las estudiantes, el sentido común nos puede decir que existen diferencias sustantivas. Esto se puede deber a que asociamos el aprendizaje estudiantil con una serie de secuencias estructuradas —muchas veces lineales— caracterizadas por la presencia de un fuerte componente cognitivo (contenidos) y la posterior demostración o aplicación de “lo aprendido”, todo este proceso necesariamente mediado por el docente. Por otra parte, cuando pensamos en la forma de aprender de los adultos, tendemos a relacionarlo con formas más libres y autónomas, pensando que existe la autorregulación y motivación intrínseca necesaria para hacerlo efectivamente

Sin embargo, cuando analizamos ciertos principios, teorías y condiciones del aprendizaje, podemos darnos cuenta de que actúan indistintamente en adultos y estudiantes. Una de estas condiciones sería considerar el conocimiento previo de las personas al momento de aprender, así como sus intereses y motivaciones. Tal como plantea la teoría del aprendizaje significativo de Ausubel, las experiencias previas y el saber cotidiano de las personas son clave al momento de aprender algo nuevo. En ese sentido, cuando los docentes aprenden colaborativamente con sus pares, necesariamente debe considerarse su trayectoria y saber profesional, superando la lógica prescriptiva de capacitación.

Un segundo aspecto para considerar es que se aprende mejor con otros, es decir, el aprendizaje es una práctica eminentemente social, lo cual no quiere decir que no existan instancias de aprendizaje individual. De acuerdo con Vygotsky, las personas aprendemos a través de la interacción con otros, el intercambio de ideas, la observación de prácticas, la mediación y la retroalimentación constante. Desde esta perspectiva, las actividades de aprendizaje profesional docente deben transitar hacia una colaboración auténtica, lo cual implica también erradicar las lógicas de pseudocolaboración que tienen la finalidad de evaluar o supervisar la práctica docente.

Asimismo, las actividades que orientan el aprendizaje colaborativo docente deben representar un desafío relevante y debe conectarse con las ne-

cesidades que enfrentan los estudiantes al momento de aprender. Es decir, se debe resguardar que los docentes resuelvan juntos aquellas cuestiones críticas o situaciones problemáticas que experimentan los estudiantes en su proceso de aprendizaje, de tal forma que les permita ofrecer mejores alternativas y retroalimentación para que los estudiantes puedan autorregularse y tomar decisiones con mayor autonomía. En otras palabras, los profesores deben experimentar situaciones que los conflictúe cognitivamente, que les permita equivocarse, reflexionar sobre el error y hallar soluciones junto a sus pares.

c) Propiciar escenarios de aprendizaje colaborativo y recíproco entre docentes y estudiantes

Las escuelas del siglo XXI deben propender a consolidarse como escenarios de aprendizaje colaborativo y recíproco entre docentes y estudiantes, cuestión que implica crear entornos educativos donde tanto los maestros como los alumnos se involucren en proyectos compartidos que favorezcan la interacción y el intercambio de conocimientos, habilidades y experiencias para el logro de objetivos comunes. Esta premisa desafía a cambiar los paradigmas tradicionales que posiciona al docente como “fuente de conocimiento y saber”, para comprenderlos como un aprendiz comprometido que actúa como facilitador que se pone a disposición para explorar nuevas ideas, cuestionar sus supuestos y descubrir junto a sus estudiantes nuevas formas de hacer, enfatizando en la bidireccionalidad del proceso educativo, donde se valora la contribución de cada individuo.

La necesidad de que el profesorado aprenda de y junto a sus estudiantes es más urgente que nunca, especialmente en una sociedad donde los niños, niñas y jóvenes son nativos digitales y manejan códigos de aprendizaje distintos. Los estudiantes de las escuelas del siglo XXI poseen habilidades tecnológicas y formas de pensar diferentes, de las cuales los y las docentes pueden beneficiarse y aprender a incorporar herramientas digitales a su pedagogía. Asimismo, cuando el profesorado aprende conjuntamente con sus estudiantes, emergen procesos de retroalimentación pertinente y oportuna, posibilitando el mejoramiento de la comunicación y el apoyo mutuo, facilitando un entorno más inclusivo y receptivo.

Por último, nos gustaría destacar que cuando los docentes y estudiantes aprenden juntos, el profesorado conoce en forma más profunda los intereses y contextos lo cual le permite diseñar e implementar métodos de enseñanza y aprendizaje mucho más pertinentes, motivantes y consistentes a los desafíos de la actual sociedad.

d) Hacer visible el aprendizaje de docentes y líderes escolares

La visibilización del aprendizaje de docentes y líderes escolares en las escuelas del siglo XXI tiene relación con la capacidad de estos actores educativos para compartir sus prácticas, conocimientos y experiencias pedagógicas como un hábito profesional que ocurre en forma natural y cotidianamente. Desde esta lógica, hacer visible la forma de aprender implica desprivatizar la práctica y promover colaboración de alta calidad sustentada en la documentación y el análisis de estrategias pedagógicas, evidencia de aprendizaje de los y las estudiantes para reflexionar y generar procesos de mejoramiento sostenidos.

Cuando los docentes y líderes escolares colaboran y hacen visibles sus prácticas de aprendizaje profesional desde un enfoque formativo, se crea un entorno de transparencia y confianza que facilita poner sobre la mesa aquellas creencias o dificultades que se enfrentan en la práctica, de modo de propiciar oportunidades de formación profesional más efectivas y pertinentes para el profesorado.

Desde la perspectiva del liderazgo pedagógico, cuando los docentes y directivos escolares hacen visible su aprendizaje, modelan colaboración a sus estudiantes, proporcionándoles ejemplos tangibles sobre cómo trabajar juntos en función de objetivos comunes. Por su parte, cuando los y las estudiantes observan a sus docentes participar de análisis críticos, ajustar su práctica basándose en evidencias y demostrar disposición a aprender de sus pares, pueden asumir con mayor facilidad estas dinámicas, pues es parte de la cultura de la escuela. Por el contrario, cuando se pide a los estudiantes aprender juntos, pero ellos no ven este hábito en los docentes, se genera una cultura que se sustenta en discursos inconsistentes con la práctica de las personas.

En conclusión, la escuela del siglo XXI debe entenderse como una comunidad que permite a todos sus integrantes desarrollarse de acuerdo con sus intereses y expectativas, en atención a las necesidades del contexto y la sociedad. Al mismo tiempo, la escuela debe consolidarse como un escenario que fomenta el aprendizaje democrático que desdibuja las jerarquías tradicionales entre docentes y estudiantes, en tanto, aprender es un acto voluntario que convoca el interés auténtico por mejorar y ayudar a otros desinteresadamente a conseguir sus propósitos.

Reflexiones

Como hemos planteado en este capítulo, la educación en el siglo XXI enfrenta una serie de desafíos significativos que demandan una reconfiguración profunda de las dinámicas educativas tradicionales, especialmente aquellas que ocurren al interior del aula. En este contexto, repensar el aprendizaje profesional docente emerge como un aspecto central para enfrentar estos desafíos y promover una mejora educativa sostenible, entendiendo que la escuela debe transitar hacia una cultura de aprendizaje mucho más conectada con los desafíos actuales, para lo cual es primordial que docentes y estudiantes desarrollen juntos nuevas formas de relacionarse y de aprender.

Desde esta lógica, la colaboración profesional está desafiada a superar la artificialidad y proponerse como una práctica genuina que permita el intercambio de experiencias, la reflexión crítica y la innovación pedagógica. Las prácticas de aprendizaje profesional deben estar permeadas por un liderazgo pedagógico que propicie las condiciones para crear sentido y propósito al quehacer docente. Solo a través de un compromiso compartido y una visión clara de lo que significa un buen aprendizaje, las escuelas y el profesorado podrán enfrentar los desafíos contemporáneos y preparar a los estudiantes para un futuro complejo y cambiante.

En tal sentido, repensar la escuela también implica re-pensar el liderazgo pedagógico, principalmente porque el desafío es volver a conectar con el aprendizaje desde las bases que lo sustentan. Para propiciar una cultura de aprendizaje, los líderes deben estar dispuestos a sumergirse en la forma en la cual estudiantes y profesorado se relacionan, de modo de compren-

der sus necesidades y lograr construir una visión compartida sobre las prácticas que se desean alcanzar. Asimismo, los líderes deben estar dispuestos a resignificar sus saberes y experimentar el aprendizaje profundo desde una relación horizontal con todos los integrantes de la comunidad educativa.

Cuando entendemos el aprendizaje profesional como una práctica socialmente construida, nos podemos despojar de creencias arraigadas en la cultura escolar, tales como el miedo al error, la competitividad y el individualismo, para darnos la oportunidad de conectar con otros y transformar nuestro quehacer atribuyéndole un sentido mucho más profundo y útil. En la escuela del siglo XXI este sentido debería estar sustentado en comprender el aprendizaje como una forma de ver el mundo, que nos permite a docentes y estudiantes cuestionar críticamente sus formas de pensar, de ser y de actuar con la finalidad de transformarlas con plena conciencia para contribuir al bien común de las personas y al pleno desarrollo de la sociedad.

Referencias bibliográficas

- Anderson, S. (2010). Liderazgo Educativo: Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), 34-52. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-127>
- Aravena-Kenigs, O., Montanero Fernández, M. y Mellado Hernández, M. E. (2022). Percepción de docentes y directivos escolares sobre el acompañamiento pedagógico en aula. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 26(1), 235-257. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v26i1.13460>
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos*, 40, 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>
- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M. y Sotomayor, C. (2010). La Profesión Docente: Temas y Discusiones en la Literatura Internacional. *Estudios Pedagógico*, 36(1), 235-263.
- Ávalos, B., & Valenzuela, J. P. (2016). Education for all and attrition/retention of new teachers: A trajectory study in Chile. *International Journal of Educational Development*, 49, 279-290.

- Ávalos, B. y Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), 57-86.
- Bolívar, A. (2019). *Una dirección escolar con capacidad de liderazgo pedagógico*. La Muralla.
- Bolívar, A. (2020). En la reapertura de las escuelas: Reconstruir la comunidad. *Cuadernos de Pedagogía*, 512, 112-116.
- Chapman, C., Chestnutt, H., Friel, N., Hall, S., & Lowden, K. (2016). Professional capital and collaborative inquiry networks for educational equity and improvement. *Journal of Professional Capital and Community*, 1(3), 178-197. DOI: <http://doi.org/10.1108 / JPCC-03-2016-0007>
- Claxton, G. (1987). *Vivir y aprender. Psicología del desarrollo y del cambio en la vida cotidiana*. Alianza Editorial.
- Corti, A. (2015). Cultura de trabajo docente y gestión del cambio: del aislamiento a la colaboración. *Temas de Educación*, 3(1), 127-139.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M., & Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Learning Policy Institute.
- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kington, A. (2009). *Impact of school leadership on pupil outcomes*. Final report. University of Nottingham and The National College for School Leadership.
- Domingo-Segovia, J., & Shboul, Q. (2015). Realidad y necesidades formativas del profesorado en ejercicio en la provincia Autónoma de Irbid. *Edetania*, 48, 17-39.
- Duran, D. (2019). Aprendizaje docente entre iguales: Maestros y escuelas que aprenden unos de otros. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 50, 50-62. <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1219>
- Evans, R. (1996). *The Culture of Resistance*. In *The Human Side of Change* (pp. 40-50). Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2019). *El Matiz: Por qué unos líderes triunfan y otros fracasan*. Morata.
- Fullan, M. (2020). *Liderar en una cultura de cambio*. Morata.
- Gaete-Silva, A., Castro, M., Pino, F. y Mansilla, D. (2017). Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 123-138.
- Giménez, G. (2004). Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología*,

66, 1-23.

- Haiyan, Q., Walker, A., & Xiaowei, Y. (2017). Building and leading a learning culture among teachers: A case study of a Shanghai primary school. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(1), 101-122.
- Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2020). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos*. Morata.
- Kools, M., Stoll, L., George, B., Steijn, Bekkers, V., & Gouëdard, P. (2020). The school as a learning organisation: The concept and its measurement. *European Journal of Education*, 55(1), 24-42. <https://doi.org/10.1111/ejed.12383>
- Krichesky, G. y Murillo F. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XXI*, 21(1), 135-156. <https://doi.org/10.5944/educXX1.15080>
- Leithwood, K., Sun, J., & Pollock, K. (2017). *How School Leadership Influences Student Learning: The Four Paths*. Springer.
- 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>
- Mendoza- Velazco, D., Cejas, M., Navarro, M., Flores, E. y Castillo, K. (2021). La eficacia pedagógica en la cultura organizativa escolar y la comunidad profesional de aprendizaje. *Uniciencia* 35(2),1–15. <https://doi.org/10.15359/ru.35-2.11>
- Mintrop, R., Órdenes, M. y Madero, C. (2018). Mejora Escolar en Chile: El énfasis de la lógica “desde afuera hacia adentro” y el desplazamiento de la lógica “desde adentro hacia afuera”. *Cuaderno de Educación*, 79, 1-10.
- Monge-López, C., Domingo-Segovia, J. y Torregro, J. C. (2018). Cultura de colaboración en un centro educativo: aportaciones desde el asesoramiento. *Educatio Siglo XXI*, 36(2), 277-302. <https://doi.org/10.6018/j/333011>
- Montecinos, C. (2003). Desarrollo profesional docente y aprendizaje colectivo. Psicoperspectivas. *Individuo y Sociedad*, 2, 105-128.
- Montecinos, C. y Cortez, M. (2015). Experiencias de desarrollo y aprendizaje profesional entre pares en Chile: implicaciones para el diseño de

- una política de desarrollo docente. *Revista Docencia*, 55, 52-61.
- Pérez-Gómez, A. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. Márgenes. *Revista de Educación de La Universidad de Málaga*, 3–17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Qian H., & Walker A. (2021) Creating conditions for professional learning communities (PLCs) in schools in China: the role of school principals. *Professional Development in Education*, 47(4), 586-598. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1770839>
- Quinn, J., McEachen, J., Fullan, M., Gardner, M., & Drummy, M. (2021). Sumergirse en el aprendizaje profundo. *Herramientas atractivas*. Morata.
- Rincón-Gallardo, S. (2019). *Liberar el aprendizaje: El cambio educativo como movimiento social*. Grano de Sal.
- Ritacco, M. y Amores-Fernández, F. (2019). Capacidades del liderazgo pedagógico en la dirección escolar de centros ubicados en zonas de riesgo social: Un estudio cualitativo. *Revista Mexicana de investigación Educativa*, 24(81), 375–402. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v24n81/1405-6666-rmie-24-81-375.pdf>
- Robinson, V. (2019). Hacia un fuerte liderazgo centrado en el estudiante: afrontar el reto del cambio. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 123-145. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993068>
- Vaillant, D. y Marcelo, C. (2015). *El A, B, C y D de la Formación Docente*. Narcea.
- Vaillant, D. (2019). Directivos y comunidades de aprendizaje docente: un campo en construcción. *Revista Eletrônica de Educação*, 13(1), 87-106. <http://dx.doi.org/10.14244/198271993073R>

Capítulo **3.2**

Escuela Democrática desde el Rizoma curricular

Elsa Georgina Aponte Sierra
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
elsa.aponte@uptc.edu.co

<https://doi.org/10.61728/AE20250171>



Resumen

La escuela contemporánea se enfrenta a retos significativos que cuestionan su papel esencial en la formación de los individuos y en la promoción de una sociedad democrática. Aunque es reconocida como un pilar para el desarrollo cultural y social, las presiones externas, como la influencia de intereses políticos y la adaptación a las demandas inmediatas del mercado laboral, están condicionando su función educativa. Se propone entonces una reflexión sobre una estructura rizomática como posibilidad para el encuentro con la democracia y con una escuela otra. Esto implica abrazar el cambio constante, el diálogo y la construcción colectiva, superando las estructuras tradicionales que limitan la libertad de pensamiento y acción. Este enfoque propone que los maestros y estudiantes tomen el riesgo de vivir la experiencia educativa en un espacio de movimiento, adaptándose y autoconstruyéndose en un proceso dinámico. Al romper con los patrones fijos y al evitar quedar atrapados en métodos rígidos, los maestros pueden desempeñar un papel más flexible y transformador.

Introducción

La experiencia de educar y ser educado invita a reflexionar sobre el papel de las instituciones, la escuela y el maestro, así como sobre el proceso mediante el cual los individuos se constituyen como sujetos. Esto abarca tanto la autopercepción de las personas como la manera en que son vistas y categorizadas por la sociedad. Esta reflexión se inicia con una breve referencia a cómo los organismos internacionales influyen en nuestro sistema educativo y social. Luego, se aborda el papel de la escuela en la sociedad y su responsabilidad en la formación de sujetos, para culminar con una apuesta por una escuela democrática que promueva la emancipación tanto del individuo como de la sociedad en su conjunto.

En este contexto, se explora la experiencia de la institución educativa Rayuela, y la manera como esta concibe la pedagogía a partir de una es-

estructura rizomática que abre múltiples posibilidades de interacción para repensar el currículo, así como la vida de maestros y estudiantes en la escuela. Finalmente, se presenta la figura del intercesor como una manera de enriquecer el rol del maestro y la maestra, que se han cuestionado históricamente dada su importancia como agente de transformación social.

Impacto internacional

Las instituciones autorizadas para impartir verdades tienen la capacidad de influir en la comprensión del mundo por parte de los sujetos, especialmente si se trata de entidades a las que se les ha otorgado autoridad a nivel mundial. Estas instituciones desempeñan un papel crucial en la configuración de políticas y prácticas en los sistemas educativos, tanto a nivel global como local.

Las instituciones u organismos internacionales poseen un notable saber-poder, ya que generan investigaciones, estándares, directrices que influyen en la comprensión y aplicación de la educación en diversos contextos. Organizaciones como la de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), se especializan en la cooperación internacional en educación, ciencia, cultura, desarrollo sostenible, financiación y su impacto en el mercado laboral, presentando informes (2023 y 2024), investigaciones y programas que respaldan la necesidad de estándares globales. En el caso particular de Colombia, las investigaciones e informes destacan preocupaciones como la desigualdad en el acceso y la calidad de la educación, los porcentajes significativos de individuos que no finalizan de estudios, la falta de financiamiento educativo necesario para alcanzar los objetivos establecidos, la preocupación por no lograr el desarrollo sostenible y el acceso a la tecnología. Estas desigualdades se miden a través de pruebas sobre el impacto de una formación adecuada y con los resultados de aprendizaje, mostrando un efecto especialmente notable en las zonas rurales. De esta forma se presenta el reflejo de la situación actual, se subraya además la importancia del desarrollo de habilidades socioemocionales y técnicas que permitan adaptarse al mundo, criterios de verdad institucional a nivel mundial.

Por su parte, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2023) presenta estadísticas e indicadores sobre los sis-

temas educativos de los países miembros y asociados, enfocándose en la evolución de estos sistemas, su financiación, su impacto en el mercado laboral y el desarrollo económico. En particular, destaca la importancia de la segunda etapa de la educación secundaria, ya que los programas desarrollados en esta fase son cruciales para asegurar la alineación entre la educación y el trabajo, facilitando así una transición exitosa al mercado laboral.

Además, la OCDE analiza y compara el porcentaje del PIB que cada país destina a la educación, el gasto educativo en relación con el gasto público total, y otros indicadores relacionados con el mercado laboral, como los salarios de los profesores. También evalúa la financiación educativa, las horas de clase, la distribución de las áreas de estudio, las vacaciones escolares, el número promedio de estudiantes por docente, el perfil del profesorado, los exámenes y evaluaciones aplicados a los alumnos. Todo esto subraya la necesidad de aumentar la financiación y enfocarse en las competencias, clave para garantizar que los estudiantes estén bien preparados para el futuro.

Pensar la educación desde los análisis y planteamientos de los organismos internacionales lleva a entender que existe una forma de organización de la sociedad que se basa en la idea de mercado como principal regulador de las relaciones sociales y económicas. Sin duda es una respuesta al capitalismo global y las políticas neoliberales que afectan la vida social e individual, por lo tanto, permean el sistema educativo. El neoliberalismo, como ideología económica y política, promueve la reducción del papel del estado, elimina barreras para proponer mercados libres y abiertos. En este panorama, el sujeto debe asumir una responsabilidad individual de su propio bienestar, dispone además de las técnicas y tecnologías para navegar en el mundo global; de esta forma, puede ser compensado por su eficiencia e innovación en la carrera de competencia con los otros.

La globalización señala un centro de interés económico y político; al ampliar la mirada a otras comunidades, culturas, formas de vida, se amplía la competencia comercial, social, educativa, con ella el consumo, los mecanismos de control a través de las redes y sistemas de información donde circula con mayor facilidad la información, las personas, la economía, invitando a la transformación permanente que genera nuevas posibilidades;

a la vez, desestabiliza las estructuras construidas durante largos periodos de la historia.

La escuela como gran estructura de la modernidad, según Veiga-Neto (2018), es un instrumento clave de gobernabilidad en el contexto de globalización. A través de la educación, los Estados y las fuerzas globales buscan formar subjetividades que se ajusten a las necesidades del mercado global. Esto implica la promoción de competencias, habilidades y un currículo global que prepare a los estudiantes para ser productivos en una economía globalizada, al mismo tiempo que se moldean actitudes que favorecen el consumo, la competitividad y la adaptación a los cambios rápidos.

¿Cómo debe funcionar la escuela, los maestros, el enseñar y aprender? Según Veiga-Neto (2018), hemos pasado históricamente por diversos saberes y prácticas pedagógicas que pueden ser cuestionadas o asumidas; sin embargo, no se discute que los individuos deben ser preparados. Se ha naturalizado la idea de la escuela como una institución que prepara a los sujetos para el futuro, unos sujetos transformados con espacios y tiempos diferentes ligados a los sistemas de información que afectan las formas de ver la realidad. Los espacios y tiempos cambian con el paso de una sociedad disciplinar a una sociedad de control; la escuela construida en una sociedad disciplinaria se desestructura y cambia lentamente a una escuela de la sociedad de control. Sin embargo, aún queda mucho de esa escuela disciplinar, rígida, cuya organización depende de las jerarquías.

La distribución del espacio en las escuelas determina el nivel relacional entre los individuos. En la sociedad disciplinaria, se caracteriza por establecer límites separándose del resto de la sociedad. Los estudiantes son clasificados y ordenados por edades y desempeño; las filas, la posición que ocupa cada uno, las reglas a seguir sugieren una lógica que no es natural, es una lógica de la vigilancia y la disciplina. Sin embargo, paradójicamente, en esos espacios cerrados, el cuerpo de cada individuo le da un sentido en la medida en que lo habita y lo territorializa.

Los espacios de encierro también pueden ser de encuentro, el lugar donde se internalizan normas y se moldean comportamientos e identidades; también es un lugar para pensarse. Esto se lleva a cabo a través de prácticas y técnicas en tiempos y lugares determinados que, en su forma, organización y distribución, otorgan significado a la presencia del sujeto.

La posición y el espacio que ocupa el cuerpo influyen en la relación con el entorno, consigo mismo y con los demás, considerando que el espacio compartido ha sido diseñado de acuerdo con las características de los sujetos, ya sea teniendo en cuenta sus edades y niveles de desarrollo físico, cognitivo, personal y social. A su vez, cada sujeto construye en su mente un espacio para alojar recuerdos y experiencias, lugares a los que recurrirá en los momentos más íntimos, como nos recuerda Bachelard (1997, P. 38).

Creemos a veces que nos conocemos en el tiempo, cuando en realidad solo se conocen una serie de fijaciones en espacios de la estabilidad del ser, de un ser que no quiere transcurrir, que en el mismo pasado va en busca del tiempo perdido, que quiere “suspender” el vuelo del tiempo. En sus mil alvéolos, el espacio conserva tiempo comprimido. El espacio sirve para eso. (P. 38)

Las largas estancias en el espacio de la escuela, son tiempos que se conservan, se fijan, no solo en rincones, corredores, patio de recreo, sensaciones de luz, color, tamaños, sonidos, ambiente, sino en interacciones con maestros y compañeros que marcan nuestro espacio interior y el transcurrir de la existencia.

Además de organizar el espacio, las instituciones diseñan el tiempo que cada sujeto debe seguir, estableciendo una sucesión lineal de momentos destinados a cumplir tareas específicas. Veiga-Neto (2018) se refiere al tiempo como un constructo al que el cuerpo se somete, donde es subjetivado, fraccionado y fragmentado según horarios preestablecidos que facilitan el control del movimiento y la repetición cíclica de las acciones. Así, los sujetos son sometidos a una programación semanal, mensual o a un cronograma determinado.

Por otra parte, la escuela en la sociedad de control puede parecer flexible, con espacios abiertos de aparente libertad; incluso las fronteras de la escuela pueden desvanecerse, volverse difusas en la medida en que se reconoce que el aprendizaje no se limita a las aulas, puede extenderse a través de tecnologías digitales y otros medios que permiten la educación en cualquier lugar y en cualquier momento. De esta forma, los espacios son flexibles, adaptables a las necesidades, especialmente del mercado global, agregando a esto una vigilancia constante, incluso más allá de la escuela.

La percepción del tiempo es parte de la construcción social que se incorpora según lo determina la cultura. En la sociedad de control o sociedad disciplinar, estas construcciones se pueden percibir cada vez más veloces, incluso ambiguas, generando la duda sobre lo que es real o virtual. Por un lado está la gran cantidad de información que hay que procesar solo con acceso a un clic en el celular o la computadora; se podrá trasladar a otros tiempos, lugares y culturas, evadiendo el otro tiempo diseñado por horarios y asignaturas. Sin duda se marcan otras formas de aprender y enseñar. La tecnología se ha convertido en un acelerador del tiempo vivido, mediante enlaces y plataformas que acortan distancias y nos invitan a experimentar diferentes maneras de percibir el tiempo: un tiempo real que marcan los relojes y un tiempo virtual con eventos que ocurren a diferentes velocidades según los entornos virtuales y el diseño de los sistemas. Las experiencias pueden correr el riesgo de ser efímeras y cambiantes, en la medida en que se disminuye la duración necesaria para sentir y reflexionar como se desearía en un encuentro para enseñar y aprender.

Tanto el espacio como el tiempo siguen siendo elementos importantes que configuran la escuela. Hay cierta sensación de desconexión del tiempo real que ha sido capturado por entornos virtuales; el sujeto juega con las sensaciones, ya sea de grandes velocidades o lentitud según la interacción digital. Esta situación genera tensiones en el nivel de respuesta; así, la percepción del tiempo puede ser ambigua, afectando la experiencia a nivel personal y social. Las nuevas tecnologías van constituyendo nuevos sujetos inmersos en grandes y rápidas transformaciones; el reto consistiría en la capacidad de digerir la información y adaptarse temporalmente. Así mismo, es necesario pensar un currículo que trascienda los tiempos y espacios, que invite al conocimiento a la reflexión y promueva la crítica a las estructuras institucionales para repensar el papel de la educación en un nuevo orden social.

La escuela

La escuela, cumple una función esencial en la sociedad, ese lugar controvertido, de utilidad para la instalación de políticas educativas, pero a la vez, es también un lugar de encuentro de niños y jóvenes que se preparan para adquirir habilidades, comprender la cultura y la sociedad en la que están

inmersos, siguiendo a Masschelein y Simons (2014) estar en la escuela es estar juntos de una manera que difiere de la vida cotidiana, pasa a ser un lugar no solo de transmisión de conocimientos o habilidades, sino a un entorno donde se da un respiro del mundo y se posibilita una relación diferente con el tiempo y el espacio. Esto se refiere a la oportunidad de dedicar tiempo a lo que se está aprendiendo, sin las presiones inmediatas del mercado laboral o de las expectativas sociales.

La escuela contemporánea enfrenta una serie de desafíos que ponen en tensión su papel crucial en la intersección de los mundos político, social e intelectual. Aunque se reconoce como un espacio fundamental para la construcción cultural y la transformación social, la realidad muestra una serie de problemáticas que limitan su capacidad para formar individuos capaces de participar activamente en la sociedad y contribuir al desarrollo democrático. La influencia de intereses políticos a menudo distorsiona las políticas educativas, imponiendo agendas que no siempre responden a las necesidades pedagógicas ni al bienestar de los estudiantes. Esta situación dificulta la promoción, la participación cívica y el pensamiento crítico, esenciales para formar ciudadanos informados y comprometidos con la democracia.

De acuerdo con Masschelein y Simons (2014) algunos aspectos que afectan la misión educativa y social están relacionados con la presión para que la escuela se adapte a las necesidades inmediatas del mercado laboral y la economía, que lleva a la reducción de la educación al entrenamiento para el trabajo, centrándose en los términos de resultados utilitarios como la empleabilidad o habilidades técnicas, así se puede desvirtuar el sentido profundo de la educación que es formar ciudadanos críticos y autónomos, agregado a esta situación, la importancia de tener tiempo para la reflexión, el estudio y la creación de significado, espacio y tiempo que puede resultar invadido por la rapidez de la tecnología y sus respuestas inmediatas que dan la impresión de verdades universales para ser aceptadas en lugar de ser cuestionadas.

Un desafío más para el trabajo que se pretende desarrollar es la importancia de la escuela para la formación de ciudadanos democráticos. Para lograrlo, se requiere en primer lugar que la escuela sea un lugar verdaderamente democrático, situación que se relaciona directamente con una

sociedad democrática. Colombia es formalmente una república democrática según la constitución de 1991; significa que, en teoría, los ciudadanos ejercen su soberanía a través de elecciones libres. Además, cuenta con un marco legal que garantiza libertades fundamentales. Sin embargo, en la práctica, la participación electoral puede estar influenciada por la violencia, la corrupción, la falta de confianza en las instituciones y la desigualdad social que limita el pleno ejercicio de la democracia.

Esta reflexión no tiene la intención de abordar los problemas de la democracia en Colombia, solo tocar tangencialmente el contexto en el que se encuentran los niños y jóvenes al cursar la escuela. El ejercicio de los derechos democráticos pueden estar afectados por la incapacidad del estado para garantizar seguridad, aunque se avanza de forma significativa en los procesos de paz, existen serias limitaciones para el acceso a los recursos y la igualdad de oportunidades, además de la presencia de prácticas corruptas en el gobierno y otras instancias que debilitan la confianza pública en las instituciones, fundamental para el funcionamiento efectivo de la democracia.

Por lo anterior, una escuela democrática en Colombia parece ser un reto difícil de cumplir; sin embargo, constituye también una oportunidad para reconocer que la escuela no depende simplemente de las políticas y lineamientos establecidos. Habitar la escuela hoy en espacios y tiempos es considerar la renovación de la sociedad, desde una postura crítica que cuestione el lugar y la sociedad que nos ha correspondido vivir. Proponer una escuela “otra” es un desafío que comienza cuestionando nuestra sociedad, el rol de maestros, estudiantes y formación de sujetos; en primer lugar, reconocer el concepto de igualdad en una comunidad. Este reconocimiento haría posible la participación y con esto fortalecer la idea de democracia. La igualdad en el trato cotidiano, la igualdad en el reconocimiento y construcción de las diferencias, la igualdad en los saberes.

Asumir la igualdad en una sociedad tradicionalmente jerarquizada, implica contar con argumentos en largas sesiones de trabajo con los maestros, tomando a Rancière (2003) quien presenta la idea de la igualdad intelectual para aprender, es decir que no hay jerarquía de inteligencias entre maestro y estudiante, los dos pueden aprender y enseñar, el maestro se despoja de su papel de explicador para generar espacios de aprendizaje donde se

reconoce la igualdad intelectual de los participantes, dando herramientas que orienten a la emancipación, proceso mediante el cual se reconoce la capacidad de todos los sujetos para pensar y aprender por sí mismos, sin necesidad de la explicación del maestro, pero no sin maestro.

Rancière (et al.2003) aclara que la igualdad de las inteligencias no significa que todos sepan lo mismo o tengan las mismas habilidades, sino que todos poseen habilidades específicas para aprender y razonar, no hay ninguna inteligencia “superior” o “inferior” en su esencia; las diferencias están en el conocimiento y habilidades adquiridas de acuerdo con las experiencias, circunstancias y oportunidades de cada sujeto, no a una desigualdad constitutiva de su capacidad intelectual.

Plantear la igualdad en el plano intelectual genera controversia no solo porque tradicionalmente se asume al maestro con un conocimiento superior que debe transmitir a un alumno que se considera intelectualmente inferior, sino por los procesos de desarrollo que la psicología implanta como base para determinar alumnos aptos frente a alumnos con déficit, incluida la medición del coeficiente intelectual y su clasificación. Pensar la igualdad de las inteligencias es dar valor a los saberes construidos, las experiencias y, sobre todo, ubicar a los estudiantes y a la comunidad educativa en un plano de igualdad.

La estructura democrática en la escuela

La idea de que la igualdad es viable dentro de una estructura concebida y construida desde la democracia, tal como señala Rancière (2022). El odio hacia la democracia surge de la resistencia de ciertos sectores privilegiados, ya que este sistema no se limita a la simple participación electoral; desafía las jerarquías tradicionales y distribuye el poder de manera más equitativa. De este modo se genera incomodidad entre aquellos que históricamente han mantenido el control, quienes ven sus privilegios y su posición de dominio amenazados. La democracia aboga por la emancipación política de los individuos, lo que implica no solo la participación en procesos democráticos formales, sino también la capacidad de desafiar las estructuras de poder existentes y reclamar una mayor igualdad y justicia en la sociedad.

Cuestionar las percepciones convencionales sobre la democracia y promover una comprensión más profunda de su potencial emancipatorio y transformador en la sociedad es algo que se aprende, un proceso educativo en el que las personas adquieren conciencia de su capacidad para desafiar las estructuras de poder existentes y reclamar una mayor igualdad y justicia en la sociedad. En este sentido, la pedagogía se relaciona con la idea de empoderamiento y liberación de las personas a través del conocimiento y la reflexión crítica. Así mismo, Freire (1970) plantea que la emancipación implica concientización, proceso mediante el cual los individuos toman conciencia de su realidad social, económica y política y reconocen las estructuras que los mantienen subordinados.

Sostiene además que la educación tradicional, a la que él llama “educación bancaria”, tiende a perpetuar las desigualdades y posiciona a los estudiantes como receptores pasivos de conocimiento. En contraste, propone una educación emancipadora, donde los estudiantes y los educadores colaboran en un diálogo crítico para comprender el mundo y transformarlo. En este sentido, la emancipación, según Freire, es un acto colectivo de liberación en el que los individuos no solo adquieren conocimientos, sino que desarrollan una conciencia crítica que les permite cuestionar y transformar las estructuras opresivas de la sociedad. Es un proceso de autonomía y autodefinición que promueve la acción y la lucha por una mayor justicia social.

Tanto Freire como Rancière comparten cierta visión sobre la democracia, la educación y la emancipación; para Freire, la educación es un proceso de liberación a través de la concientización, los oprimidos pueden tomar conciencia de su situación y empoderarse para transformar su realidad. Por su parte, Rancière también considera la educación como herramienta de emancipación, pero a través de la idea de que todos los seres humanos son igualmente inteligentes. Si todos pueden aprender y enseñar, se desafían las jerarquías tradicionales del maestro sabedor. En cuanto a la democracia, están de acuerdo en que se trata de un proceso participativo, donde cada uno construye su realidad reclamando su lugar y su voz en la sociedad; sin embargo, Rancière prefiere referirse a la participación como un proceso de reclamación que irrumpe lo establecido, no como el ideal a alcanzar planteado por Freire.

Simons M. y Masschelein (2011) se basan en las ideas de democracia y educación de Rancière para analizar cómo estas se relacionan en el contexto escolar. Afirman que la democracia y el sentido de ciudadanía se adquieren a través de la educación, la cual se puede y se debe aprender. De esta manera, se aprende a respetar las diferencias, a practicar la solidaridad, y a participar en debates, conflictos y en la búsqueda de soluciones. Así, la escuela se convierte en un espacio de ensayo de la ciudadanía, donde se experimentan las reglas democráticas y se prepara para la participación, de este modo está también en sintonía con el reconocimiento del otro y construcción de las diferencias.

La idea de que la educación es un medio fundamental para lograr la emancipación, la participación ciudadana y la transformación social se explica en las múltiples posibilidades que tiene la escuela para analizar las necesidades de los sujetos más allá de los límites impuestos. El hecho de compartir el día a día hace posible comprender las diferencias desde diversas posiciones, desigualdades que entran en conflicto. Mejía (2012) sostiene que “el proyecto de sociedad tiene que estar presente en el acto educativo; por ello la emancipación y la liberación que se construye en la práctica educativa tiene implicaciones institucionales en la acción del individuo y en la sociedad” (pg.109). De esta forma, confía en la educación tanto como los autores anteriormente mencionados, y agrega que la transformación de las prácticas educativas enfocadas a la participación social y pública logra una democracia real constituida a partir de hacer real la igualdad, fraternidad y solidaridad; para esto es necesario leer la realidad críticamente y transformarla.

El hecho de que autores europeos y latinoamericanos de diferentes épocas y contextos valoren la educación y la democracia como herramientas de liberación resalta la importancia de la escuela, el educador y la emancipación, entendida como un proceso educativo en el que las personas toman conciencia de su capacidad para desafiar las estructuras de poder existentes y reclamar una mayor igualdad y justicia en la sociedad. En este contexto, la pedagogía se vincula con la idea de empoderar y liberar a las personas mediante el conocimiento y la reflexión crítica. Se habla entonces de una pedagogía democrática que promueva la participación activa de los estudiantes para propiciar el encuentro consigo mismos y a la vez ser reconocidos en un contexto de lo público.

Rayuela una oportunidad para una pedagogía democrática

Rayuela es una institución educativa para niños y jóvenes que se proyectó en el año 2000 como educación alternativa de participación democrática en la ciudad de Tunja, departamento de Boyacá en Colombia, su propósito es promover la construcción y el desarrollo de la diferencia, una diferencia construida para sí mismo con los otros, desde un juego de múltiples posibilidades como el juego... planteado en el libro de Julio Cortázar (1963) que desafió las convenciones narrativas tradicionales, que cuestiona el sentido de la vida y la realidad, se convirtió en una invitación para soñar una propuesta pedagógica de estructura no lineal, donde la literatura y el arte tocan todas las demás disciplinas para desordenarlas, provocando nuevos órdenes, sin temor al juego, al estar, el compartir, el cuestionar, tomar la palabra, investigar equivocarse y volver a comenzar.

Entre el desafío narrativo de Rayuela y su capacidad para cuestionar las estructuras tradicionales, emerge la necesidad de una propuesta pedagógica que fomente la flexibilidad y el dinamismo. Al igual que el juego de Cortázar, el juego de la rayuela permite una reconfiguración constante y un espacio para la experimentación y el error. En este contexto, Rayuela no solo es un libro, sino un modelo de interacción en el cual el aprendizaje se convierte en un proceso de construcción colectiva y personal. De este modo, el juego infantil se convierte en metáfora para la búsqueda de una forma de educar y ser educados que privilegia la comprensión de tiempos, ritmos, movimientos individuales y colectivos, fomentando la colaboración y el equilibrio en el grupo. Esta propuesta pedagógica, inspirada en el espíritu de Rayuela, facilita una experiencia educativa donde se trabaja en el respeto mutuo para avanzar en la interacción dinámica como fundamento para el reconocimiento de sí mismo y de los otros.

Rayuela el juego de niños, el nombre también de la institución educativa, útil para recordar la importancia de encontrar pretextos para estar juntos, comprender tiempos, ritmos, movimientos donde cada uno actúa desde sus intensidades, en el recorrido se encuentran, se cruzan, se chocan, en fin, descubren la práctica, las reglas para construir mundos y mantener el equilibrio, estas son las razones para dar este nombre a una propuesta pedagógica que incluye un ejercicio sobre sí mismo en la medida que es reconocido y valorado en interacción con un grupo.

En este espacio y tiempos otros, fue necesario buscar una estructura que permitiera el movimiento, la reconfiguración permanente, el viaje que invita al recorrido, a la experiencia que impacta los sentidos, modifica las creencias, a no temer al cambio de opinión, asumiendo el error como parte del aprender y descubrir otras formas de enseñar. En esta dinámica, cabe resaltar la importancia de tomar en cuenta las ideas construidas y confrontadas con el otro, en la conversación, dada la necesidad de reconocerse a sí mismo y construirse con los otros.

En esta interacción, se reconoce el conocimiento de cada individuo como algo en constante crecimiento y transformación; así la búsqueda de sustento nos lleva al encuentro con Deleuze y Guattari (2004), quienes fortalecen la idea de la construcción de la diferencia en interacción con lo colectivo. El conocimiento, al ser orgánico y dinámico, se asemeja a las raíces de un rizoma, capaz de interactuar con otros saberes y facilitar su evolución. Deleuze y Guattari desarrollaron el concepto de rizoma como una metáfora para describir estructuras donde no hay unidades de medida; hay multiplicidades que ocupan todas sus dimensiones según el número de conexiones que puedan establecer. Al igual que ciertos sistemas en la naturaleza, la organización es horizontal y descentralizada, con múltiples puntos de entrada y salida, y sin una jerarquía o centro fijo. Esta forma de organización, que contrasta con la estructura piramidal tradicional, refleja cómo la cultura y la escuela pueden emular patrones naturales, expandiéndose en todas las direcciones gracias a sus líneas de fuga.

El rizoma es un modelo de crecimiento y multiplicación que no sigue una dirección preestablecida, sino que se extiende y se ramifica en múltiples direcciones de forma no lineal. Los elementos del rizoma no están necesariamente relacionados entre sí de manera jerárquica o causal, sino que se conectan a través de múltiples líneas de fuga. Deleuze y Guattari (et al. 2004) describieron el rizoma como una alternativa a las estructuras jerárquicas y autoritarias, y lo utilizaron como una herramienta para pensar sobre la política, la cultura y la sociedad. Según ellos, el rizoma puede ser utilizado para crear nuevas formas de organización y resistencia que sean más democráticas, abiertas y horizontales.

Rizoma curricular en Rayuela

La estructura rizoma permeó el juego de la rayuela, se instaló para ampliar sus posibilidades, para pensar “una escuela otra”, no jerárquica, no lineal; sus ramificaciones se fueron extendiendo de manera horizontal y descentralizada, sin un punto de origen o un centro dominante. Cualquier punto podría conectarse con cualquier otro punto, sin necesidad de seguir una línea directa o un camino preestablecido. Esta característica sugiere un modelo de organización donde las conexiones y las interacciones son múltiples. El rizoma está en constante cambio y expansión, así las nuevas conexiones pueden surgir en cualquier momento, y la red puede crecer de manera impredecible, reflejando un proceso dinámico, conectando diversas formas de codificación, en este caso las disciplinas como las artes, las ciencias, los saberes, la política, la economía que producen modos de agenciamiento, útiles para comprender las relaciones y configuraciones del día a día en Rayuela.

Instalar la escuela en un rizoma implica sentir su movimiento, descubrir un espacio lleno de posibilidades para las pedagogías, para los pedagogos de diferentes latitudes, las perspectivas teóricas de los maestros, prácticas cotidianas, saberes de las familias, los contextos que impactan formas de ser y estar de los niños y jóvenes; cada uno puede generar una línea y, en el encuentro con los otros, generan multiplicidades, territorializan el espacio y el tiempo y, a la vez, generan líneas de fuga marcando la desterritorialización. En esta dinámica, el encuentro, la discusión, la reflexión y el análisis se convierten en la oportunidad para pensar sobre lo que cada uno ha construido para sí mismo en diálogo con los demás, con los otros y lo otro: una recarga en los saberes para continuar su camino. Lo esencial es que, a través de estas interacciones, los niños, los jóvenes, los maestros, las maestras se cuestionen y transformen en su diferencia, valorando la experiencia de estar juntos.

En esta dinámica, la concepción del tiempo y el espacio se acomoda para dar lugar a la conversación, la discusión, los encuentros y desencuentros que hacen fluir el conocimiento como algo vivo en constante viaje, al igual que las raíces del rizoma.

De este modo, los pensamientos, las acciones y las concepciones individuales se entrelazan con los demás en una red de conexiones múltiples.

Esto propicia la creación de propuestas en equipos de trabajo interdisciplinarios, donde el acto de enseñar y aprender trasciende el modelo tradicional de planes, programas, competencias y resultados. Porque enseñar es tan impredecible como aprender, y está profundamente vinculado a la experiencia compartida entre maestro y estudiante.

El maestro - el intercesor

Ser maestro en un modelo que se construye y deconstruye constantemente, que sigue la estructura rizoma, de hecho trasciende las estructuras tradicionales, implica estar dispuesto y atento a los constantes cambios; además, considerar la diversidad de saberes que se conectan en un equipo de trabajo. Es por ello que necesita un equipaje robusto de argumentos y creatividad, además de estar dispuesto al diálogo, la discusión, la conversación y la construcción colectiva. Siguiendo a Deleuze (1996).

Ya no hay un origen como punto de partida, sino un modo de ponerse en órbita. Se trata fundamentalmente de situarse en movimiento de una gran ola, de una columna de aire ascendente, de colocarse “entre”, y no de ser el origen de un esfuerzo. (p.194)

Ponerse en órbita es jugar con el tiempo, atreverse a romper los patrones fijos que bloquean las acciones, los cuestionamientos y, por lo tanto, la libertad de pensar. El maestro tiene la oportunidad de ponerse en órbita, autoconstruirse como un ser capaz de movimiento; sin embargo, es preciso reconocer que la estructura tradicional nos atrapa haciéndonos creer que desempeñamos un papel según un método que poco a poco se vuelve rígido. Para comprender lo que sucede, es necesario revisar autores que han cuestionado esta postura tradicional, especialmente en el contexto latinoamericano.

Se cuestiona al maestro tradicional que deposita conocimientos como en el sistema bancario al que se refería Freire (2005), que ve a sus estudiantes como receptores vacíos. En consecuencia, el maestro ya no es el dueño único del saber; puede ser un facilitador del proceso educativo que busca la emancipación y liberación, un agente de cambio que promueve la reflexión crítica. Además, invita al estudiante a participar en un proceso

de aprendizaje conjunto y dialógico. Por otra parte, Meireu (2013) comparte con Freire la idea de emancipación, de la formación para la libertad, para la democracia, y agrega que el maestro es quien sabe interceptar la inteligencia del otro y a la vez percibe el momento en que comprende un nuevo conocimiento; así, la mayor satisfacción del maestro es desarrollar la inteligencia. El pedagogo es quien da tiempo y medios para reflexionar, debatir y pensar; esto implica aplazar, desacelerar las respuestas, liberar la tensión entre la exigencia de satisfacción inmediata de los estudiantes y la exigencia de los docentes.

Por otra parte, Mejía (2015) reconoce al maestro como sujeto investigador de sus prácticas, mediante las cuales produce conocimiento sobre la manera en la que se lleva a cabo su ejercicio, de allí que puede asumir una postura crítica que le da valor a la experiencia histórico-social en perspectiva latinoamericana, para revalorar los saberes y las prácticas locales; se convierte así en un agente de transformación social que ayuda a los estudiantes en la comprensión crítica del contexto social.

El diálogo con estos autores impulsa un replanteamiento del papel del maestro y la maestra, y otra forma de concebir la práctica pedagógica. Más allá de la simple transmisión de conocimientos, se busca estimular una conciencia crítica y promover acciones transformadoras en los estudiantes. Así, la escuela se entiende como un motor de cambio social, un lugar donde se generan tiempos y espacios para la reflexión. Estas ideas invitan a reconsiderar el rol del maestro y la maestra en lo que podría ser “una escuela otra”.

La “escuela otra” demanda el reconocimiento de argumentos desde diversas perspectivas, en este orden de ideas, asumir que habitamos un mundo profundamente interconectado. Sin desconocer que a lo largo de la historia a Latinoamérica se le han impuesto verdades, especialmente de origen eurocéntrico, que han definido métodos, normas y procesos que influyen en las orientaciones pedagógicas y, en consecuencia, en la educación y la vida social. Sin embargo, también es fundamental reconocer que pertenecemos a un mundo que se mueve de manera orgánica. Este reconocimiento de la vida, independientemente del lugar donde se manifieste, resulta clara la posibilidad de configurar una escuela donde se dé cabida al saber construido en diversas latitudes. Lo importante es su interacción y con ella las respuestas,

los cuestionamientos, la oportunidad de elegir y valorar los saberes construidos, sin importar su origen, pero sí su utilidad.

Por lo anterior, la propuesta pedagógica Rayuela se piensa desde el rizoma, como una escuela democrática que toma diversos saberes sobre la pedagogía, la didáctica, la investigación con la intención de permitir a los sujetos (maestros, maestras y estudiantes) construirse a sí mismos y, a la vez, construirse con los otros, construir el mundo para adaptarlo a las necesidades, proteger, perpetuar formas de existencia. Así se toma la idea de “intercesor” de Deleuze (1996) para enriquecer la idea de maestro que transita entre las diferentes disciplinas y mantiene relaciones de intercambio.

Lo esencial son los intercesores. La creación son los intercesores. Sin ellos no hay obra. Pueden ser personas - para un filósofo, artistas o científicos, filósofos o artistas para un científico-, pero también cosas, animales o plantas, como en el caso de Castaneda. Reales o ficticios, animados o inanimados, hay que fabricarse intercesores.” (p. 200)

La idea del intercesor es liberadora en cuanto permite encontrar líneas de fuga en el reconocimiento del otro o lo otro, en la legitimidad de la experiencia de la realidad vivida y compartida más allá de las normas. Necesitamos construir otros discursos sobre el ser maestro o maestra, necesitamos construir intercesores en la escuela que den sentido a la participación activa y compartida; esto confiere legitimidad a las acciones, ser intercesores el uno para el otro para escapar del silencio, para tomar la palabra en una explosión de heterogeneidades, dejándose sorprender por el acontecimiento, el movimiento creativo como forma de transitar por la incertidumbre.

Para concluir, pensar y vivir “una escuela otra” es la experiencia de imaginar y crear una sociedad otra, de allí que sea necesario trabajar en procedimientos y lógicas de relación acordes con la dinámica de la vida, comenzando una reflexión conjunta, heterogénea, en medio de conflictos, discusiones, para dibujar un mapa de múltiples posibilidades, un rizoma de cuestionamientos de las verdades respecto a la democracia, la educación, la escuela y el maestro.

La vida se nos presenta con acontecimientos cada vez menos previsibles; esto hace sentir cierta impotencia para dar respuestas propias. Estos

acontecimientos de un mundo cambiante pretenden ser capturados por formas externas en una estructura con respuestas prediseñadas de orden mundial, orientadas hacia las competencias, los resultados de aprendizaje, las pruebas estandarizadas, lo cual puede dar una aparente seguridad. Sin embargo, estar aferrados a este sistema implica ser cómplice de la deshumanización, la desigualdad y la exclusión. Es necesario asumir el riesgo de la incertidumbre, del error que nos hace humanos, y trazar líneas de fuga en esa estructura; es la esperanza de continuar con la ruta que se deja sorprender por los caminos inesperados donde el compartir con otros es la clave para sostenerse en movimiento frente a lo imprevisible, porque en lo imprevisible está la creación.

La estructura rizomática, aplicada a la educación, propone un modelo organizativo horizontal y descentralizado, donde las conexiones y el aprendizaje surgen de manera impredecible y dinámica. Este enfoque desafía las estructuras jerárquicas y lineales tradicionales, permitiendo que cualquier punto se conecte con otro, creando una red en constante expansión. Al adoptar este modelo en la escuela, se abre un espacio lleno de posibilidades pedagógicas, donde el encuentro, la reflexión y el diálogo entre sujetos de diversas latitudes y perspectivas se vuelven esenciales. Este proceso permite que niños, jóvenes, maestros y maestras se cuestionen, se transformen y evolucionen, adaptando sus concepciones a la experiencia compartida, en un flujo continuo de conocimiento, similar al crecimiento orgánico y expansivo del rizoma.

Ser maestro en una estructura rizomática y en constante deconstrucción exige una apertura al cambio continuo, a la diversidad de saberes dentro del equipo de trabajo. Este enfoque rompe con las estructuras tradicionales, invitando al docente a posicionarse en un espacio de movimiento y transformación, en lugar de aferrarse a un punto fijo, seguro y manipulable. Según Deleuze, es esencial situarse “entre” y no ser el origen de un esfuerzo, lo que implica un desafío constante a los patrones rígidos que limitan la libertad de pensar y actuar. El maestro tiene la oportunidad de “ponerse en órbita”, es decir, de autoconstruirse como un ser dinámico, capaz de adaptarse y evolucionar.

Referentes Bibliográficos

- Bachelard, G. (1997). *La poética del espacio* (4ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido* (2ª ed.). Siglo XXI Editores. (Trabajo original publicado en 1970).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2004). *Mil mesetas*. Capitalismo y esquizofrenia. Pre-textos
- Deleuze, G. (1996). *Conversaciones*. Pre-Textos.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO]. (2024). *Informe de seguimiento de la educación en el mundo*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388894/PDF/388894spa.pdf.multi>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE]. (2023). *Panorama de la educación 2023: Indicadores de la OCDE*. <https://www.observatoriodelainfancia.es/oia/esp/descargar.aspx?id=8443&tipo=documento>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. *Esta obra es una de las más influyentes en el campo de la educación*.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.
- Meirieu, P. (2013). *La opción de educar y la responsabilidad pedagógica*. Ministerio de Educación de la República de Argentina.
- Mejía, M. (2015). El maestro y la maestra como productores de saber y conocimiento: Refundamentar el saber escolar en el siglo XXI. *Revista Educación y Ciudad*, 29, 16-38.
- Rancière, J. (2003). *El maestro ignorante*. Laertes.
- Rancière, J. (2022). *El odio a la democracia*. Amorrortu.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2011). Subjetivación gubernamental, política y pedagogía: Foucault con Rancière. En M. Simons, J. Masschelein y J. Larrosa (Ed.). *Jacques Rancière La educación pública y la domesticación de la democracia* (cap. 4). Miño y Dávila.
- Veiga-Neto, A. (2018). In Noguera-Ramírez, C. (Comp.), Alfredo Veiga-Neto y los estudios foucaultianos en educación. En C. Noguera (Comp). *Pensando (de otro modo) la educación (Primera parte)*. Universidad Pedagógica Nacional (UPTC).

Capítulo **3.3**

El desempeño profesional del docente, clave para una educación de calidad

María Elena Villegas
Universidad Católica Andrés Bello
mvillega@ucab.edu.ve

<https://doi.org/10.61728/AE20250188>



Resumen

En este capítulo se reflexiona sobre los retos educativos pendientes en América Latina, partiendo del análisis de la situación educativa actual en la región con base en algunos informes y reportes provistos por algunos organismos multilaterales. Para lograr el objetivo ODS número 4: educación de calidad, se plantean algunas alternativas de acción inmediata para mejorar la calidad educativa, centrándose en el fortalecimiento de la formación docente y el acompañamiento al mismo desde las diferentes instancias de gestión educativa.

Introducción

Declaración de los Derechos Humanos:
“*Toda persona tiene derecho a la educación. (...) La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales ...*” (ONU, 1948, Art. 26).

Se parte del derecho a la educación, dada la relevancia y la potencia que tiene para la mejoría de la calidad de vida de una sociedad y de una región. Sin embargo, es necesario señalar que este capítulo está impregnado de la perspectiva concreta de la autora. Se trata de una reflexión postpandemia COVID-19, desde la perspectiva de una nación en la cual se percibe que el ente responsable no se “esfuerza” en lograr una educación de calidad para todos.

Dos detalles a modo de ilustración: los niños, niñas y jóvenes que asisten a los centros educativos de adscripción a los gobiernos nacionales, regionales y estatales (sector público), que son la mayoría (alrededor del 80 %), lo hacen solamente dos días a la semana, porque sus maestros no reciben un sueldo cónsono para su mantenimiento y el de su familia que les permita pagar el transporte todos los días de jornada escolar. El sueldo mensual del maestro en las instituciones públicas está entre 7,23 \$ y 16,41\$ según la categoría del docente y horas de dedicación (40 horas o 53,33 horas docentes a la semana) además, recibe un bono de alimentación por

40\$ (Maestra al día, 2024, Tabla Salarial Docentes 2024 en Venezuela). El costo mensual para adquirir los alimentos de una persona es de 110 \$ (Bolívar, 2024, Economía).

Durante el período transcurrido entre el año 2020 y el presente, gracias a la pandemia y a contar entre la población estudiantil del programa de posgrado en educación con docentes ubicados en diferentes naciones de América Latina, se ha tenido la oportunidad de hacer seguimiento a políticas públicas, programas e innovaciones educativas en los países latinoamericanos, así como en otros continentes, para seguir facilitando y promoviendo una educación de calidad.

En este capítulo se revisa la situación de la educación en América Latina y teniendo como meta el ODS 4: “una educación inclusiva y de calidad e inclusiva para todos”, a partir de informes y reportes de estadísticas de la región, para plantear acciones en dos vertientes que fortalezcan el desempeño profesional del docente en los centros educativos: su formación y actualización profesional y el apoyo de los diferentes ámbitos de la gestión educativa de los centros educativos.

Fundamentación

La educación, desde cierta perspectiva sociológica, es la institución encargada de la formación del ser social (Brígido, 2006), mediante la cual las generaciones adultas ejercen su influencia sobre las generaciones “que aún no están maduras para la vida social”. “Tiene como objeto el despertar y el desarrollo de cada niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que le son demandados por la sociedad política en la que se encuentra y los grupos especiales a los que está particularmente destinada” (Durkheim, 1922, c/p Hurst, s.f., 2.8.1).

Hoy día se reconoce que esta institución social, materializada en el sistema educativo con todos los niveles que lo conforman, es la que con su acción aporta al logro de una educación inclusiva y de calidad para todos, que es uno de los Objetivos para el Desarrollo Sostenible (ODS) acordados entre los países miembros de la Organización de Naciones Unidas (ONU) para el año 2030. Este ODS se define como “asegurar que todas las niñas y niños completen su educación primaria y secundaria gratuita

para 2030. También aspira a proporcionar acceso igualitario a formación técnica asequible y eliminar las disparidades de género e ingresos, además de lograr el acceso universal a educación superior de calidad.” (PNUD, 2024, Objetivo 4).

Para analizar el estado de la educación de los países de la región se revisaron algunos informes y reportes publicados por organismos internacionales multilaterales, a cuyas propuestas se les ha venido haciendo seguimiento especialmente a partir de la pandemia covid-19, para conocer las políticas, programas y estrategias aplicadas en el mundo para atender el ámbito educativo, que estuvo muy afectado por la imposibilidad de movilidad y asistencia presencial a los centros educativos durante 2020 y 2021.

La data estadística del área de Educación del Banco Interamericano de Desarrollo (2024a) para los países latinoamericanos disponible en su sitio web muestra una asistencia escolar alta en el nivel de educación primaria, así como un muy alto porcentaje de cobertura y una tasa de finalización cercana al 100 %. Al analizar otros niveles educativos en relación con otras regiones más aventajadas como Canadá, Estados Unidos, los países de Europa y algunos países de Asia, se identifica una baja cobertura en la etapa preescolar, y que en secundaria existe una cobertura menor al 90 %. Las mayores diferencias se encuentran en la matriculación en el nivel superior. Además, en este último nivel educativo, para muchos países existe una diferencia muy importante en el acceso entre el quintil 1 y el 5 del ingreso económico de los hogares. Destacan otras diferencias de la distribución según quintiles, como son: la proporción de población joven (entre 15 y 24 años) que no estudia y no trabaja. Predomina allí una diferencia a favor de las jóvenes del sexo femenino y del quintil 5 de menor ingreso. También existen diferencias importantes en cuanto a la distribución de la población adulta por años de escolaridad acumulados, según los quintiles de ingreso económico. Estas diferencias indican la necesidad de una reflexión considerando el objetivo de desarrollo sostenible: una educación inclusiva y de calidad para todos, ya que pareciera que no todos los ciudadanos de la región están teniendo oportunidades equitativas en los sistemas educativos.

Arias et al. (2023) hicieron un análisis comparativo de América Latina y el Caribe con respecto a otras regiones del mundo, que profundiza sobre “las tres principales dimensiones que dan cuenta del nivel de desarrollo

de los sistemas educativos: recursos financieros, cobertura y eficiencia, y aprendizajes”. Encontraron que la inversión en educación en la región sigue siendo menor al promedio de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (OCDE/ OECD, siglas en inglés).

En términos de acceso, progresión oportuna y culminación, el análisis revela que las tasas de finalización de la educación secundaria y de transición a la educación terciaria en la región continúan significativamente por debajo de los comparadores internacionales. Desde el punto de vista de la calidad, tal como se constata en base a los resultados de las pruebas PISA 2022, los aprendizajes en competencias fundamentales (lectura, matemáticas, ciencia) son muy bajos, y con la tarea pendiente de incorporar las habilidades del siglo XXI para dar respuesta a la desconexión existente entre lo que ofrecen los sistemas educativos y lo que demanda el mercado laboral. Finalmente, el panorama educativo en América Latina y el Caribe está marcado por la desigualdad. Las brechas por nivel socioeconómico, género, área de residencia y etnia están presentes en prácticamente todos los indicadores educativos de la región (Arias, et al., 2023, p. iv).

En la región, el 35 % de los jóvenes entre 21 y 23 años no ha terminado el nivel de secundaria (Arias et al., 2023, p. 1).

La OCDE encontró a partir del análisis de los indicadores educativos que “el simple aumento de horas de clase dedicado a los aspectos centrales como las matemáticas no garantiza automáticamente los resultados de aprendizaje, particularmente si los métodos de enseñanza no son efectivos o si los recursos educativos son insuficientes” (OECD, 2024, p. 6). Advirtiendo que otros factores como las tutorías privadas o las actividades extracurriculares parecen ser importantes en los resultados obtenidos por los estudiantes.

Igualmente subraya aspectos contractuales de los docentes, como por ejemplo la remuneración salarial. En algunos países asociados a esta organización se observa que la profesión docente se ha tornado menos atractiva por la reducción de los salarios, por lo cual muchos países reportan falta de personal. La carrera docente no resulta atractiva, sobre todo para el nivel de secundaria, ya que allí los sueldos están entre un 10 y un 30 % por

debajo de otras profesiones de nivel universitario. Además, se informa que en la mitad de los países de la organización con indicadores disponibles, dichos sueldos incluso han disminuido (OECD, 2023, p. 22).

Otro organismo multilateral, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID/IDB, siglas en inglés), realiza y promueve investigaciones sobre la educación, siendo que en la actualidad orienta su acción desde tres objetivos interrelacionados como son: “reducir la pobreza y la desigualdad”, “abordar el cambio climático” y “reforzar el crecimiento sostenible” (IDB, 2024b), con foco en la equidad de género y la inclusión de grupos diversos de población, el desarrollo del capital humano, el desarrollo productivo y la innovación a través del sector privado, así como la integración regional.

Al analizar los requerimientos de competencias digitales desde la perspectiva del mercado de trabajo al que se van a incorporar los niños y jóvenes a futuro se encontró que:

Las habilidades digitales, a excepción de las más básicas (como utilizar un teléfono móvil para llamadas de voz o mensajes sencillos), requieren competencias básicas de lectura, escritura y cálculo. Por lo tanto, es esencial asegurar el fortalecimiento de esas competencias básicas al mismo tiempo que se desarrollan las habilidades digitales. En muchos países, trabajar las habilidades digitales de forma transversal en el plan de estudios implica garantizar que todos los maestros estén familiarizados con el uso de la información y la tecnología digital, no solo para su propio trabajo, sino también para involucrar a los estudiantes en estas herramientas. Es vital contar con un soporte técnico consistente para que los profesores con poca experiencia en el uso de TIC y los estudiantes puedan resolver inconvenientes asociados al hardware, el software, la conexión a internet y el uso de los contenidos. (Suárez et al., 2024, p. 7)

Un estudio con diseño experimental realizado en Perú, en escuelas públicas, con alumnos en los grados primarios 3ro y 5to concluyó que “si bien el acceso a Internet puede mejorar el alfabetismo digital, esto no se traduce automáticamente en beneficios educativos o cognitivos más amplios”. Se encontró que el “tener acceso a Internet no garantiza que los alumnos lo utilizarán de maneras que apoyen su aprendizaje”. Por lo tanto, las políticas educativas deberían incorporar guías claras y capacitación para que

los docentes y los padres puedan orientar a los niños en su uso de Internet con fines educativos” (Malamud et al., 2024, p. 2). García (2023), en un estudio en el Ecuador, también llegó a concluir sobre la necesidad de “una actualización permanente en materia de TIC para los docentes y la inclusión de estas en la educación, incluso en modalidades presenciales” (p. iv).

Aunque no se cuenta con estadísticas de todos los países de la región, se ha encontrado que entre los adultos existe ausencia de habilidades digitales, según Suárez, et al. (2024). En ocho países de los que se obtuvo información, solamente el 30 % de los adultos posee habilidades digitales básicas, mientras que en cinco países desarrollados de Asia y Europa este porcentaje es del 80 %. Entre los jóvenes (entre 15 y 24 años), en diez países de América Latina, un tercio posee estas habilidades básicas, una proporción por debajo del promedio mundial (Suárez et al., p. 6).

Hoy día, adicionalmente, existe el reto de formar al docente en el uso de las herramientas de inteligencia artificial (IA) para que pueda hacer uso responsable y crítico de las mismas, así como desarrollar estas competencias en sus estudiantes.

Estos aspectos afectan a la dimensión educativa, en especial por su relación con las oportunidades educativas y laborales en las sociedades a las que pertenecen los jóvenes, y apuntan hacia la importancia del desarrollo de competencias en el personal docente de la región para gestionar los procesos de enseñanza y aprendizaje, que es el aspecto que deseamos acentuar. Porque docentes muy competentes profesionalmente, motivados por su profesión, constituyen una diferencia en las naciones donde se prioriza la educación a través de sus políticas públicas.

De tal forma que invertir en la formación de los docentes del sistema público de educación, así como pensar los incentivos que promuevan su interés por prepararse, brindar el espacio, las horas de dedicación para formarse es fundamental. Invertir en educación tiene un resultado a mediano y largo plazo; puede ser muy potente para promover una mejora arrolladora de los logros del sistema educativo en América Latina, ya que las diferencias en relación a la situación educativa global son muy grandes, especialmente para los estudiantes del sistema público. Prácticamente, las oportunidades de estudio parecen estar asociadas a los años de escolaridad de los padres. Permanecer en el sistema educativo compite con la genera-

ción temprana de ingresos, el poco interés por los contenidos y la desactualización del currículum y sus medios o estrategias, además de la escasa perspectiva de continuar en la educación superior. En América Latina, un ciudadano con educación superior en promedio se estima obtendrá un ingreso 100 % mayor que los ciudadanos con nivel secundario de educación; no así en Europa, donde la diferencia de ingreso es solamente el 50 % (BID, 12-8-2024).

Otro tema no menos importante que se plantea en los informes publicados, a propósito de la guerra en Ucrania, es la necesidad de incorporación de los refugiados a los sistemas educativos, tanto para lograr “sus desempeños académicos y los proyectos del mercado laboral, así como para su bienestar social y emocional (Cema, 2019)” (OECD, 2023, p. 23). Además, su incorporación facilita que sus padres y cuidadores puedan tomar un empleo (OECD, 2023). Estableciendo un paralelismo, en nuestro contexto latinoamericano, estaríamos hablando de la necesidad de promover la incorporación de los migrantes y desplazados de sus territorios a los sistemas educativos de las naciones en las que se encuentran. El trabajar con estos grupos poblacionales requiere de los docentes el desarrollo de competencias para integrar y atender la diversidad de procedencias socioculturales y de vivencias personales y familiares particulares, a veces dolorosas o traumáticas. Reimers y Schleicher (2020) en un estudio sobre la atención escolar durante la pandemia y la reapertura de los centros educativos, encontraron una alta frecuencia de la mención por parte de los docentes y el personal directivo de la necesidad de prepararse para atender el bienestar de los estudiantes, cuidar su salud mental, apoyar a los alumnos con estrés psicológico por haber sido víctimas de violencia en el hogar, así como acompañar a los estudiantes provenientes de contextos socioeconómicos en desventaja (p. 39).

En otro orden de ideas, Kang (2021), a partir del análisis de lo ocurrido en Japón a partir de la pandemia, planteó que se han dado dos tendencias en el ámbito educativo: el aumento de la educación a distancia y de las innovaciones en las tecnologías educativas (p. 17). Esto implica otro reto para la región.

En la práctica, la pandemia implicó retos muy exigentes para cambiar la forma de gestionar los procesos pedagógicos, innovando con apoyo en los recursos tecnológicos y en los diseños instruccionales, aprendiendo mediante la colaboración entre pares y desarrollando formas efectivas de comunicación entre todos los miembros de las comunidades educativas: directivos, docentes, padres y representantes, estudiantes; entre muchos otros retos que tuvieron que ser atendidos (Reimers y Schleicher, 2020).

La interacción por vía digital y las dificultades enfrentadas para la atención educativa debidas a las limitaciones de infraestructura, servicios públicos, recursos de los países y de los centros educativos, así como las limitaciones en cuanto a las habilidades digitales de los docentes, se plasmó en la región con un rezago en el desarrollo de competencias fundamentales. Por ejemplo, se observó que en las pruebas PISA hubo un descenso de 15 puntos en matemáticas y de 10 puntos en comprensión lectora y conocimiento de la ciencia. Se encontró que “en lectura y ciencia más de la mitad de los estudiantes de 15 años de la región no alcanzan el nivel mínimo de competencias, mientras que para matemáticas el porcentaje asciende al 75 %” (Arias et al., 2022, p. 1).

Asimismo, estos cambios han implicado la incorporación de las herramientas tecnológicas a los procesos de enseñanza y de aprendizaje una vez se retornó a la presencialidad, como la generación de nuevas ofertas educativas en modalidades no presenciales diversas.

Propuesta

Ante los retos planteados a la educación en nuestra región, luego de los cambios que trajo la pandemia de covid-19, unidos a la incertidumbre e inestabilidad socioeconómica vividas, y que para algunos países de la región ha implicado además inestabilidad política y económica, se pasa a las propuestas. Se plantean dos líneas de acción para asegurar el avance hacia el logro del ODS N° 4: Una educación inclusiva y de calidad para todos, fundamentada básicamente en el ejercicio profesional docente y su acompañamiento desde las diversas instancias de gestión de los centros educativos.

La formación y actualización de los docentes en todos los niveles educativos

Se requiere una formación integral y permanente del docente de cada uno de los niveles educativos: preescolar, básica, secundaria y superior. Docentes formados para la realidad de nuestros países, con su diversidad regional interna, pero también para los próximos 25 años, que no sabemos exactamente qué tecnologías traerán, ni qué otros retos en las condiciones de vida y del mercado laboral futuro.

El fortalecimiento profesional ha de ser integral, para prepararse para atender diferentes dimensiones del desarrollo de los niños y jóvenes; y permanente, para que pueda ajustarse e innovar ante las nuevas circunstancias y retos que surjan durante su ejercicio profesional.

Comprende, en primer lugar, las competencias pedagógicas, fundamentadas en el conocimiento y la investigación sobre las estrategias de enseñanza y los procesos de aprendizaje, junto al dominio del conocimiento disciplinar sobre el que se van a facilitar los procesos educativos.

Luego la competencia para la expresión escrita y oral de textos en la lengua materna y en al menos una segunda lengua, así como la comprensión de dichos textos a través de la lectura. Si le correspondiera ejercer la docencia en un subgrupo poblacional o comunidad indígena, además de asegurar la competencia comunicativa en la lengua indígena, se requerirá el dominio de la lengua de uso mayoritario de la nación a la que pertenece. Asimismo, será necesario el manejo y buen uso de la expresión y comprensión de textos a través de medios y herramientas digitales.

El dominio de la competencia de pensamiento racional, lógico y matemático, con su forma de expresión: el lenguaje simbólico. La capacidad de análisis y de síntesis del mundo que les rodea, el desarrollo de la competencia investigadora, acompañada de un criterio ético, crítico y autorreflexivo, en la búsqueda de nuevos conocimientos y propuestas para atender necesidades de la vida humana, constituyen otros retos de la formación docente.

También es necesario lograr en ellos la comprensión y el manejo de las innovaciones tecnológicas y las herramientas digitales: aplicaciones educativas, redes sociales e inteligencia artificial, que están en desarrollo constante y permanente. Deben ser capaces de sacar el mayor provecho

de las mismas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, manteniendo una postura crítica.

Además de las herramientas cognitivas, se requiere desarrollar en ellos y en sus estudiantes estrategias metacognitivas y la autorregulación de los procesos de aprendizaje, así como también de las propias emociones.

La capacidad de expresar las emociones y de establecer la comunicación con otros para establecer acuerdos, para alcanzar objetivos comunes, respetando la perspectiva y las habilidades de cada uno son fundamentales. Esta necesidad se hizo muy evidente con el retraimiento de la vida social a partir de la pandemia.

Igualmente, es necesario el desarrollo de estrategias para el manejo de la incertidumbre, así como para acompañar procesos de elaboración de proyectos de vida, que fortalezcan el sentido de la vida. Esto permitirá a los propios docentes, así como a los niños y jóvenes, tener una buena salud mental y emocional, evitando la salida del sistema educativo, así como la protección para evitar la depresión o el consumo de sustancias que generan dependencia.

Es por las características de la experiencia vivida por los docentes recientemente a propósito de la pandemia COVID-19 y del acelerado desarrollo de aplicaciones y herramientas digitales y de inteligencia artificial en este momento de “la sociedad del conocimiento”, que implican el manejo de la incertidumbre y el acceso a grandes volúmenes de información, que también es necesario fortalecer o desarrollar competencias para la adaptación, la resiliencia, la innovación y la creatividad.

Todas estas dimensiones de la preparación profesional del docente facilitarán que sea capaz de desarrollar estrategias pedagógicas efectivas y motivadoras para el logro de una educación de calidad, inclusiva, que alcance el desarrollo de competencias en sus estudiantes: razonamiento matemático, lectura y producción de textos, habilidades socioemocionales, uso de tecnologías y herramientas digitales, incluyendo las de inteligencia artificial.

Acompañamiento al docente desde las diversas instancias de gestión del sector educativo

Se propone como segunda vertiente fortalecer y atender integralmente el acompañamiento, cuidado, formación y actualización de los docentes, desde el liderazgo de los equipos responsables de los centros educativos, combinado con un trabajo en red en las localidades y regiones. Actuar con base en la identificación de las necesidades y debilidades, mediante el intercambio de buenas prácticas pedagógicas y formativas con la participación de todos los actores antes mencionados, así como de las universidades y centros e institutos de investigación, como generadores de nuevos conocimientos.

Maragall (2024) hace referencia a los buenos resultados obtenidos a nivel de la gestión de una provincia (“estado”, en Venezuela) mediante un espacio de reuniones de trabajo periódicas entre los diferentes actores del sector educativo: gestores de la educación a nivel provincial, equipos directivos de los centros educativos, dirigentes sindicales, entre otros; partiendo de la comprensión y la aceptación de la realidad de cada centro educativo y de la provincia (p. 146) para acompañar estos procesos y tomar decisiones sobre las políticas, programas educativos y de apoyo para niños y jóvenes. A este espacio de trabajo se le dio el nombre de “Escuela de Directores de Escuela” (p. 144).

El autor señala que “una política educativa efectiva se basa en la comprensión de que las escuelas constituyen la columna vertebral del sistema educativo. La mejora global del sistema depende de la transformación y mejora de cada escuela” (Maragall, 2024, p. 148).

Procuramos una escuela que desde el liderazgo del equipo directivo, se organice para el uso adecuado y consciente de los recursos que provee el estado y/o las familias, así como para asegurar la mejor puesta en práctica de las competencias de los docentes, e invertir en reforzar o desarrollar aquellas en las cuales se identifique la existencia de debilidades.

Es necesario agregar que también la escuela o centro educativo es responsable del respeto y promoción del valor de la labor del docente y de la propia institución, a través de la gestión interna, así como con los padres y representantes y con la comunidad a la que presta servicio.

El docente requiere un ambiente de trabajo respetuoso en el que pueda desempeñarse, así como un ambiente de trabajo enriquecedor, que le fortalezca, donde pueda aprender de los colegas, proponer innovaciones pedagógicas para alcanzar los objetivos que se establecen en el “currículum” correspondiente a su nación y nivel educativo, así como desarrollar las competencias necesarias para la vida de los alumnos a su cargo.

Además, es necesaria la incorporación de los padres o la familia para fortalecer la gestión del docente, tal como se concluyó en los trabajos de grado de Cevallos (2022) y de Tapia (2023). Cevallos (2022) verificó la “necesidad de insertar en la gestión educativa planes sólidos con relación al estímulo para la participación continua de los padres en las actividades escolares que contribuya con un mejor nivel de rendimiento del educando” (p. iv). Tapia (2023), quien formuló una propuesta de “gestión social para la participación de la familia en la formación integral del estudiante socialmente vulnerable” (p. 98-120) para ser aplicada por los docentes y por el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE, en Ecuador).

Una gestión integral y respetuosa del acompañamiento del docente desde el liderazgo en los centros educativos potenciará tanto la formación profesional como la motivación y el compromiso del docente, así como mejorarán los logros educativos para alcanzar una educación inclusiva y de calidad.

Reflexiones

Desde la atención de los retos que afrontamos en la región latinoamericana en los diversos niveles educativos, así como de la implementación de las propuestas que se plantearon, se espera mejorar los logros del sector educativo, fundamentalmente por la gestión escolar y el fortalecimiento profesional y como persona del docente. Sin embargo, esto ocurre en un contexto nacional y regional donde la gestión de los gobiernos nacionales para alcanzar el objetivo de desarrollo sostenible número 4: “una educación inclusiva para todos y de calidad” produce un impacto y puede facilitar o frenar esos avances.

Es por ello que es necesario que cada gobierno esté atento a evaluar su gestión en el área educativa, para adecuar sus políticas educativas y la inversión en formación del capital humano (especialmente de docentes), la inversión en construcción o reparación de centros educativos y su equipamiento o dotación; así como asegurar la provisión de los servicios públicos requeridos para su funcionamiento: agua potable, disposición de las aguas servidas, servicio eléctrico, conectividad de internet; asegurar la disponibilidad de transporte y aseguramiento de la alimentación de los alumnos y docentes, y por último la seguridad y protección física y emocional de los niños.

Sin estas condiciones básicas, ni los equipos directivos de los centros educativos, ni los docentes formados profesionalmente, podrán lograr una educación inclusiva y de calidad para todos, como es la meta establecida en la Agenda de Desarrollo Sostenible para el año 2030.

Con las condiciones básicas aseguradas, los centros educativos y su personal docente podrán ser los protagonistas de una educación de calidad, una vez se implementen las propuestas de formación y actualización profesional en los diversos ámbitos descritos; así como se fortalezca la gestión de los centros educativos con un trabajo mancomunado entre las autoridades regionales, los padres y representantes, entre otras instancias involucradas en la gestión educativa. Las universidades y los centros e institutos de investigación son espacios privilegiados para fortalecer la formación del personal docente en ejercicio, así como aportar al fortalecimiento de la gestión efectiva, eficaz y exitosa de los centros educativos; si se ocupan de investigar en torno a cada uno de los retos presentados, atendiendo las características presentadas para la región de América Latina.

Referencias bibliográficas

- Arias, E., Giambruno, C., Morduchowicz, A., y Pineda, B. (2023). *El estado de la educación en América Latina y el Caribe 2023*. Nota técnica No IDB-TN-02708. Banco Interamericano de Desarrollo, Departamento de Educación. <https://publications.iadb.org/en/state-education-latin-america-and-caribbean-2023>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2024, agosto, 12). Episodio 6: El aula, un campo de juego desigual. Voces en acción. *Pensar la igualdad*. [Podcast]. <https://www.youtube.com/watch?v=1nXU-bSwIyg>
- Bolívar, M. (Admin.) (2024, agosto, 25). Cendas: El 90 % de los venezolanos no puede cubrir la Canasta básica familiar. *El Periódico de Monagas*. <https://elperiodicodemonagas.com.ve/economia/cendas-el-90-de-los-venezolanos-no-puede-cubrir-la-canasta-basica-familiar/>
- Brígido, A.M. (2006). *Sociología de la Educación. Temas y perspectivas fundamentales*. Brujas.
- Cevallos, K. (2022). Participación de los padres de familia en la gestión escolar para mejorar el rendimiento académico de sus representados. Trabajo de grado de maestría para optar al grado de magister en *Educación, mención Gerencia Educativa*. Universidad Católica Andrés Bello. <https://saber.ucab.edu.ve/items/34e69c23-1c7f-443d-a810-5e100519b4d5>
- García, J. (2023). Corpus teórico en atención a la integración de las tecnologías de la información y comunicación en la práctica pedagógica para la optimización de competencias digitales docentes. *Trabajo de grado de maestría para optar al grado de magister en Educación, mención Procesos de Aprendizaje*. Universidad Católica Andrés Bello. <https://api-saber.ucab.edu.ve/server/api/core/bitstreams/e3d3d905-149b-41d3-9ad6-076b74f1997b/content>
- Hurst, A. (s.f.) 2.8: Educación y Sociología (1922). *Libre texts*. CC BY-SA 4.0. <https://espanol.libretexts.org/@go/page/143664?pdf>
- Inter-American Development Bank. (2024a). *General data by country*. <https://www.iadb.org/en/sharing-knowledge/data/social-data/data-country>

- Inter-American Development Bank. (2024b). *Institutional Strategy*. [Página web institucional] <https://www.iadb.org/en/who-we-are/institutional-strategy>
- Kang, B. (2021). How the COVID-19 pandemic is reshaping the education service. (Chapter 2) pp.15-36. Open Access. In: Lee, J & Han, S.J. (Editors). (2021). *The future of service post-COVID-19 pandemic*, Volume 1. *Rapid Adoption of Digital Service Technology*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-33-4126-5>
- Maestra al día. (2024). Tabla salarial docentes 2024 en Venezuela. *Maestra al día. Tu guía en el proceso educativo*. [Blog]. <https://www.maestraaldia.com/2022/09/tabla-salarial-docentes-actualizado.html>
- Malamud, O., Cueto, S., Cristia, J. y Beurman, D. (2024). ¿Se benefician los niños del acceso a internet? *Perspectivas de investigación*, 123. IDB. <https://publications.iadb.org/en/research-insights-do-children-benefit-internet-access>
- Maragall, J. E. (2023). Lecciones aprendidas de las políticas educativas de la Secretaría de Educación de Miranda durante el periodo 2008-2017. Trabajo de grado de maestría para optar al grado de magister en *Educación, mención Gerencia Educativa*. Universidad Católica Andrés Bello. <https://sib.ucab.edu.ve/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=e-f00f3907ed3685583200e8806cfc3e7>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2023). *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2024). How is the school year organized in OECD countries. *Education indicators in focus*, 86. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/a6385722-en.pdf?expires=1724650750&id=id&accname=guest&checksum=421E-88566BAF3199D25A49ED4B2BF361>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración de los Derechos Humanos*. <https://www.un.org/es/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2024). *Objetivos de desarrollo sostenible. Objetivo 4*. [Página web] <https://www.undp.org/es/sustainable-development-goals/educacion-calidad>

- Reimers, F. & Schleicher, A. (2020). *Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education*. OECD. <https://doi.org/10.1787/68b11faf-en>
- Suarez, S. Yang, H.M. y Chacón, G. (2024). *Habilidades digitales. Serie Habilidades para la vida*. IDB. <https://publications.iadb.org/en/skills-life-series-digital-skills>
- Tapia, L. (2023). Estrategias de gestión social para la participación de la familia en la formación integral del estudiante socialmente vulnerable de la Unidad Educativa “Juan Bautista Vásquez” Azogues- Ecuador. Trabajo de grado de maestría para optar al grado de magister en *Educación, mención Gerencia Educativa*. Universidad Católica Andrés Bello. <https://sib.ucab.edu.ve/cgi-bin/koha/opac-retrieve-file.pl?id=f-5141b51093321ee7a1b382b16d9920c>

Parte **IV**

Formación escolar

- Educación inclusiva. Reflexiones sobre la situación de los menores migrantes de retorno
- Propuestas para pensar la educación secundaria en contextos rurales: el caso de las escuelas con albergue en Córdoba (Argentina)
- Por uma educação física histórico-crítica para a educação infantil no Brasil

Capítulo 4.1

Educación inclusiva. Reflexiones sobre la situación de los menores migrantes de retorno

Ma. de Lourdes Salas Luévano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México
lourdessalas@uaz.edu.mx

Beatriz Herrera Guzmán
Universidad Autónoma de Zacatecas, México
bherrera@uaz.edu.mx

Marco Antonio Salas Luévano
Universidad Autónoma de Zacatecas, México
salasluevano@gmail.com

<https://doi.org/10.61728/AE20250195>



Resumen

En este documento se expone, desde una mirada reflexiva, la situación por la que atraviesan los menores migrantes de retorno: niñas, niños, adolescentes y jóvenes que llegan desde Estados Unidos a México junto con sus padres, y son inscritos en las escuelas nacionales donde enfrentan las complejidades para acceder a una educación desde la diversidad cultural y la inclusión educativa por lo que se requiere de la implementación de políticas educativas que abarquen la escuela, el currículo y el idioma, y la formación y capacitación docente, para acceder a una educación que responda a las características y necesidades de aprendizaje que tienen los menores retornados en las escuelas.

Introducción

En los últimos años, se ha registrado un proceso de retorno de migrantes mexicanos desde Estados Unidos, ocasionado por la política antiinmigrante, la ampliación del marco legal para deportar a los migrantes irregulares y las crisis económicas registradas en ese país, generando un retorno voluntario o involuntario de hombres, mujeres y/o familias completas a sus lugares de origen.

El retorno es un punto sensible para los migrantes en la integración social de cada uno de los miembros de la familia; para algunos de ellos “significa reconectarse con sus relaciones sociales anteriormente establecidas, para otros, los menores; implica descubrir y entender las formas de convivencia e interacción en un lugar ajeno al suyo, teniendo que desarrollar estrategias de integración y adaptación en el lugar al que llegan” (Baca, García y Sosa, 2019, p. 409).

En las familias que regresan desde Estados Unidos a México, muchas de ellas vienen acompañadas de niñas, niños y adolescentes (NNA) en edad escolar, la gran mayoría, con trayectorias educativas en ese país, quienes al incorporarse a las escuelas mexicanas enfrentan situaciones complejas por

las diferencias culturales, idioma, costumbres, valores, etc., evidenciando y cuestionando las ausencias que el Sistema Educativo Mexicano (SEM) tiene para proporcionarles una atención educativa desde la inclusión.

En México, el enfoque inclusivo de la educación se fundamenta en documentos como; la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (CPEUM), que en su artículo 3° se establecen los principios que rigen al SEM, garantiza el derecho a la educación para todos los ciudadanos, y estipula que la educación impartida por el Estado debe ser obligatoria, universal, inclusiva, pública, gratuita y laica (Cámara de Diputados, 2021); la Ley General de Educación (LGE), que en su artículo 8°, menciona sobre “garantizar la atención educativa de la población que habita en áreas dispersas y en situaciones de vulnerabilidad por factores socioeconómicos, físicos, mentales, identidad cultural, origen étnico o nacional, situación migratoria, así como aspectos de género, preferencia sexual o prácticas culturales” (Cámara de Diputados, 2024); y en la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (ENEI), que precisa las acciones plasmadas en la LGE y que pretende convertir al SEN en un sistema inclusivo, flexible y pertinente que favorezca la conclusión de los estudios de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ) en todo el país (SEP, 2019), todos, son documentos que en la actualidad dan sustento al modelo de la Nueva Escuela Mexicana¹ (SEB, 2019). Para el caso concreto de los menores migrantes, la Ley de Migración (LM), que en su artículo 8° señala que los migrantes podrán acceder a los servicios educativos [...] independientemente de su situación migratoria (Cámara de Diputados, 2019).

Pese a lo indicado en estos documentos, el SEM no se encuentra preparado para educar desde la diversidad cultural y la inclusión de NNAJ que tienen o viven con discapacidad o marginación por sus condiciones culturales, sociales o económicas (donde se incluyen los menores migrantes de retorno), y estas nobles intenciones se quedan solo en el papel y el discurso.

1 La Nueva Escuela Mexicana, tiene como centro la formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes (NNAJ), y tiene como objetivo promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo, para lo cual se realizaron reformas a los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución.

Desde esta perspectiva, en este trabajo, desde una mirada reflexiva, se plantean algunos aspectos que dificultan el ejercicio de una educación inclusiva para las NNA migrantes de retorno que se incorporan a las escuelas del territorio mexicano, donde se destacan las complejidades que tienen que ver con: a) la escuela, b) el currículo y el idioma, y c) la formación y capacitación docente; los que representan desafíos importantes para favorecer la inclusión de estos menores en las escuelas, desafíos que deben ser trabajados desde el rediseño de la política educativa, que permita avanzar en el aseguramiento de una educación inclusiva (donde se ubican las NNA migrantes de retorno). Se concluye con una reflexión en torno a la educación inclusiva de la que se reconocen importantes avances, pero también, de que aún falta mucho por avanzar.

Niños migrantes de retorno y educación inclusiva

En los últimos años, se ha hecho hincapié del trabajo educativo en las escuelas desde una práctica inclusiva, sin barreras ni limitaciones que impidan el desarrollo de los alumnos, independientemente de las características individuales que tengan.

La educación inclusiva, puede considerarse un concepto idealista o utópico por las complejidades que su práctica entrañan, que ha transitado por los conceptos de inserción o integración, hasta llegar a la inclusión.

En la actualidad, las estrategias implementadas por los diferentes países relacionadas con la educación inclusiva son resultado de las recomendaciones y principios emitidos en documentos como la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948), la Convención sobre los Derechos del niño (1989), así como, del trabajo y acuerdos derivados de la Conferencia Mundial sobre la Educación para todos, plasmados en la Declaración mundial sobre educación para todos (Jomtien, 1990),² además de lo establecido en la Declaración de Salamanca (1994),³ donde se enfatiza la

2 En dicho evento se aludió sobre las grandes dificultades que enfrentan algunos países para proporcionar a su población una educación de calidad, empañada por las situaciones de pobreza, desigualdad y exclusión, entre otros.

3 En la Declaración se menciona que cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios [...] los sistemas educativos deben ser diseñados y los programas aplicados de modo que tengan en cuenta toda la gama de

necesidad de proporcionar una educación para todos los estudiantes históricamente excluidos, por ser considerados diferentes.

Para autores como Blanco, la educación inclusiva:

implica que todos los niños de una determinada comunidad aprendan juntos independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales. Se trata de lograr una escuela en la que no existan requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo; una escuela que modifique sustancialmente su estructura, funcionamiento y propuesta pedagógica para dar respuesta a las necesidades educativas de todos y cada uno de los niños y niñas, incluidos aquellos que presentan una discapacidad. (s/f p. 12)

Desde la perspectiva de Echeita y Sandoval, la inclusión educativa es:

un constructo que cumple un papel de aglutinador de muchos aspectos diferentes (aunque complementarios entre sí) vinculados a la tarea de cómo (y por qué) alcanzar en los sistemas educativos el equilibrio entre lo que debe ser común (comprensividad) para todos los alumnos y la necesaria atención a la diversidad de necesidades educativas derivadas de la singularidad de cada alumno, sin generar con ello desigualdad ni exclusión. (2002, p. 37)

La UNESCO, por su parte, define la inclusión educativa como:

un proceso para responder a la diversidad de todos los estudiantes, garantizando su presencia, participación y logros; atendiendo principalmente a quienes, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de ser marginados, por lo que es necesario definir políticas y programas educativos, con el fin de que la educación sea para todos. (UNESCO, 2005)

Entonces, la educación inclusiva debe considerar las necesidades de cada uno de los estudiantes, de adecuar escuelas, flexibilizar planes y programas, y de formar y capacitar a los docentes para la atención de los alumnos, independientemente de su condición social, intercultural, de salud, personal, etcétera.

esas diferentes características y necesidades (ONU, 1994, pp. viii-ix).

En el caso de México, además de los grupos mencionados que enfrentan vulnerabilidad en su derecho a una educación de calidad desde una perspectiva inclusiva, son los niños migrantes de retorno, un grupo minoritario que regresa desde Estados Unidos por situaciones ajenas a su decisión y voluntad, en acompañamiento de sus padres al lugar de origen de estos, una situación compleja, dado que crecieron en un contexto social, económico, cultural y educativo diferente al que llegan.

El retorno de la población migrante desde el vecino país del norte a México ha estado presente desde los primeros flujos históricos registrados. En la actualidad, en el retorno de los migrantes mexicanos desde Estados Unidos, han sido decisivos eventos como la política antiinmigrante y las crisis económicas sufridas por el país norteamericano.

De acuerdo con Moctezuma, el retorno de migrantes comprende: a) repatriaciones, b) retornos voluntarios individuales y c) retornos de tipo familiar (2013, p. 150). En este último, la presencia de menores en acompañamiento de sus padres y hermanos constituye esa otra parte de la población migrante retornada.

Son menores, muchos de ellos nacidos en México, que migraron muy pequeños junto con sus familias hacia Estados Unidos y crecieron en ese país; otros son hijos de padres mexicanos, que nacieron en el país del norte, los que, a pesar de ser ciudadanos estadounidenses, regresan al lugar de origen de sus padres por situaciones diversas. En ambos casos, la socialización primaria inicia o se reanuda en Estados Unidos, de donde han adoptado normas, valores, costumbres, idioma, etc. (Jacobo, 2022; Zúñiga, 2013; Salas, Herrera y Salas, 2021).

Se trata de NNA de retorno que vivieron un tiempo relativamente corto en México; otros nunca habían vivido en estos territorios y llegan por primera vez a este país, los que al inscribirse en las escuelas enfrentan diversos desafíos relacionados con su inclusión en las aulas escolares, entre los que intervienen: a) la escuela, b) el currículo y el idioma, y c) la formación de los profesores..

La escuela

Como elemento importante del SEM, la escuela juega un papel prioritario en la formación de las personas, constituye un espacio fundamental de prácticas y expresiones sociales, el segundo más importante después de la familia; un lugar donde niñas, niños y/o adolescentes interactúan con sus pares, pero también donde ejercen el rol de alumno, compañero y amigo.

Desde su función formadora, la escuela integra elementos pedagógicos, metodológicos y estructurales propicios para la orientación de los procesos enseñanza-aprendizaje [...] proporcionados por un docente, un espacio de interacción, construcción y desarrollo de potencialidades necesarias para la comprensión del mundo, sus relaciones y sus posibles transformaciones; desde su función social, la escuela propicia una actividad de socialización, un lugar apropiado para que los sujetos que asisten a ella se sientan incluidos y motivados a ser ellos mismos (Echavarría, 2003), independientemente de su situación de origen, cultural, social, física-cognitiva, lingüística, entre otras.

Autores como Calderón, sostienen que la escuela debe romper barreras, buscar adecuaciones de acceso sin distinción de condición, “fundamentando una práctica educativa que permita atender las necesidades, características e intereses de las personas que asisten a esta [...], en la que se pueda participar en igualdad y equidad de oportunidades para que las personas en edad escolar participen en ella” (2003, p. 6).

El deber de la escuela es actuar y proporcionar el derecho a la educación que tienen todos los alumnos sin excepción. Es uno de los focos de aprendizaje que mayor influencia tiene en la formación de la ciudadanía, “espacios privilegiados para generar los cambios hacia la inclusión, participación y colaboración de la comunidad escolar” (Duk y Murillo, 2012, pp. 12-13).

En el caso de los NNA retornados, la transición de un modelo y sistema educativo entre uno y otro país, es el primero de los desafíos que enfrentan, iniciando algunas veces, con las dificultades para dar cumplimiento a trámites burocráticos y administrativos que obstaculizan su ingreso a la escuela.⁴

⁴ Con el Acuerdo 286 y Normas específicas de control escolar, se ha autorizado la eliminación de la apostilla y traducción por peritos a documentos oficiales estadounidenses, para agilizar trámites de inscripción, acreditación y certificación, sin embargo, muchos directivos y docentes desconocen estas disposiciones (SEGOB, 2017).

En este mismo tenor, en las escuelas mexicanas no se cuentan con protocolos específicos de ingreso que orienten a directivos y docentes sobre los procedimientos a seguir en su proceso de inscripción (por citar un ejemplo, al no contar con documentos que acrediten el grado cursado en el país vecino, directivos y docentes definen ubicarlo en un determinado grado, con base en la edad que tenga el NNA retornado); estas ausencias atentan contra su pleno derecho de acceso a la educación.

El currículo y el idioma

En México se trabaja con un modelo educativo construido a partir de un enfoque sociohistórico, impulsando e imponiendo un currículo masificador-estandarizado-homogeneizador, para aplicarse en escuelas monolíticas y monolingües, con libros de texto que no consideran a las minorías; un modelo educativo que perdura en nuestros días, con cambios mínimos, y que en la actualidad, se ha visto rebasado por las necesidades actuales debido a la diversidad cultural de los menores que asisten a las escuelas mexicanas (Azamar, 2015; Jacobo, 2016; Schmelkes, 2013, Zúñiga, 2013).

Para autores como Apple (1986), Freire (1990) y Giroux y McLaren (1998), un currículo estandarizado implica la homogenización en los criterios de enseñanza y esa homogenización puede tener posibles repercusiones a la hora de afrontar la diversidad en las aulas (citados por Rodríguez, p. 249).

Entonces, derivado del diseño de un currículo único que opera sobre todo en educación básica, y que obliga a las escuelas mexicanas a trabajar con los mismos planes y programas de estudio, en nada se contribuye en el desarrollo y ejercicio de una educación para la diversidad cultural y la inclusión.

Desde esta perspectiva, los niños que han cursado parte de su escolarización en Estados Unidos, enfrentan la incompatibilidad de los contenidos en los planes y programas de estudio que se imparten en las escuelas mexicanas, un claro ejemplo de ello, son las asignaturas de Historia y Geografía, cuyos contenidos e intereses de aprendizaje son totalmente diferentes entre los dos países, además, en México la enseñanza de la asignatura de Español, que tiene el objetivo de proporcionar las destrezas en

comprensión y expresión oral y escrita, así como, de desarrollar las competencias socio-comunicativas que el niño requiere para su interacción con la sociedad, son capacidades que evidentemente carecen los NNA retornados.

Considerando lo anteriormente mencionado, los menores de retorno en las escuelas tienen que ajustarse a las disposiciones que el SEM dicta en el currículo y en los planes de estudio, diseñados para trabajar con las mayorías, sin considerar a las minorías, obstaculizando por tanto su aprendizaje y una inclusión efectiva.

Con relación al idioma, la presencia de grupos lingüísticamente diferentes genera, a veces de manera involuntaria, un proceso de exclusión por el desconocimiento o manejo de las lenguas o idiomas. En este sentido, la lengua natural es la que se aprende a hablar al escuchar a las madres o a quienes crían y por el contacto e interacción que se tiene con la sociedad de pertenencia. Según Ramírez, “el aprendizaje de una lengua natural o materna no requiere del conocimiento de reglas o de métodos específicos, a diferencia de una lengua extranjera o de la lengua escrita, que sí requieren de un estudio más dedicado” (2017, p. 85).

Para los menores migrantes de retorno, su lengua natural es el idioma inglés; si bien es cierto que algunos de ellos hablan el español, pero generalmente no lo escriben, lo que constituye un aspecto necesario y obligado en la transmisión de los aprendizajes, y se convierte entonces en un importante generador de conflictos y dificultades comunicativas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entorpeciendo con ello su inclusión escolar

Esta situación se complica aún más, porque algunos de los docentes que atienden a los menores en las aulas, cuentan con un precario conocimiento del idioma inglés, dificultando la interacción educativa con los NNA retornados, en estos casos, es cuando se registra la segregación escolar, debido a que el docente desconoce cómo brindarles la atención y el apoyo requerido⁵ (Franco, 2017; Salas et al., 2021; Vargas, 2018).

5 En estas situaciones, muchas veces el docente trata de mantener ocupados a los menores, realizando tareas y actividades diferentes que el resto de sus compañeros (pintar, dibujar, colorear, ejercicios de caligrafía, etc.), actividades que incluso no concuerdan con los contenidos programáticos del grado que cursan.

Formación y capacitación docente

Una figura clave en el escenario educativo, son los docentes responsables de la enseñanza en el aula quienes fungen como agentes socializadores, los que mediante su práctica, transmiten valores que se quedan directa o indirectamente en la formación de los menores (Prieto, 2008).

La formación docente para la inclusión educativa hoy día, es un asunto prioritario en todos los sistemas educativos. La teoría y la práctica de la inclusión educativa, indican que uno de los elementos que más incide en el proceso de aprendizaje de los estudiantes tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes y con las expectativas sobre los logros de sus alumnos (Martinic, 2003; citado por Calvo, 2013, p. 6), así, un docente necesita ante todo:

Capacidad de construirse un punto de vista personal que implica una identidad propia como persona capaz de aprender, de ser responsable e innovadora, así como capacidad para resolver tareas estableciendo sus propias metas, planteando sus propias estrategias, procesando información y encontrando recursos para aprender. También debe ser capaz de flexibilizar el currículum para poder contextualizar y garantizar la permanencia de los estudiantes en el centro educativo, además de priorizar el trabajo entre la escuela y la comunidad. (Calvo, 2013, p. 9)

En el caso de los menores retornados, diversos autores han planteado en sus investigaciones la falta de herramientas y habilidades docentes para su atención educativa en las escuelas mexicanas (Franco, 2014; Jacobo, 2022; Salas et al., 2021; Tacelosky, 2021; Zúñiga, 2013; entre otros).

En efecto, los docentes en activo, en su gran mayoría carecen de elementos para el ejercicio de una educación para la diversidad cultural y la inclusión; esto tiene que ver de inicio con la formación profesional del docente, ya que en el currículo de las instituciones formadoras de formadores no se consideran cursos para educar en la diversidad cultural, ni para la inclusión.

Son ausencias y carencias de las que el docente en activo es consciente, quienes sugieren que la capacitación continua que coadyuve a corregir y enfrentar estas situaciones en las escuelas.

Por otro lado, la asignatura de inglés que se imparte en las instituciones formadoras de docentes es muy básica y no permite una enseñanza efectiva y adecuada en la atención educativa de este tipo de estudiantes. No obstante estas dificultades que se viven en las escuelas mexicanas, personal directivo y docente en lo general muestran gran disposición para implementar estrategias que favorezcan la atención educativa, considerando las condiciones y características de los menores retornados, así como para favorecer las relaciones interpersonales positivas, esenciales para que los menores se sientan acogidos y puedan prosperar en su escolaridad.

Propuesta

Los puntos antes mencionados son aspectos que tienen que ver con el diseño, desarrollo y ejecución de políticas educativas aplicables en todas las instituciones para que se puedan crear las condiciones y aseguramiento del acceso, permanencia y promoción de los menores retornados desde una educación inclusiva, en el nivel y modalidad que lo demanden.

Una de las primeras acciones que se deben realizar por parte de las autoridades educativas en materia de currículo es romper con modelos educativos inflexibles y homogéneos por modelos pedagógicos heterogéneos y flexibles que atiendan la diversidad cultural y lingüística, además de establecer e incorporar protocolos sin tantos trámites burocráticos y administrativos que agilicen la inscripción e ingreso de los menores retornados al SEM, según el grado que le corresponda.

De igual manera, el ejercicio docente debe ser repensado, generando nuevas metodologías de enseñanza y procesos didácticos adaptados a las necesidades y particularidades de la diversidad que guardan los alumnos, y que permita garantizar una educación inclusiva y de calidad.

Además, considerar que desde la formación profesional de los futuros docentes, se deben impartir contenidos, estrategias y herramientas didácticas sobre educación inclusiva e intercultural; posterior a su formación, contar con capacitación y actualización permanente en estos temas.

También, en las instituciones formadoras de formadores, la asignatura del idioma inglés avanzado debe ser básica en todo el trayecto formativo; con ello, se podrá facilitar la interacción comunicativa entre el docente-alumno, favoreciendo el ambiente de enseñanza-aprendizaje.

Es importante considerar implementar cursos especiales en las escuelas sobre aprendizaje intensivo del idioma español desde una atención personalizada, que favorezca no solo su comunicación (no solo para hablarlo, sino también para escribirlo y leerlo), donde se inscriban los niños retornados.

Incorporar en este tipo de cursos la enseñanza de asignaturas con contenidos desconocidos para estos niños, como son Historia, Ciencias Sociales, Geografía, entre otras. En esta estrategia, se puede considerar la implementación de la actividad tutorial y de mentorías, buscando favorecer la interacción, el aprendizaje y las competencias socio-comunicativas, y que permitan generar ambientes de confianza con sus pares, los docentes, la comunidad, favoreciendo así el proceso inclusivo.

Reflexiones

Las transformaciones suscitadas en la sociedad actual, conlleva a la reflexión en torno del reconocimiento de la diversidad de las poblaciones para una convivencia en condición de igualdad y respeto.

En pleno siglo XXI, son muchos los menores que se ven vulnerados en su derecho a una educación de calidad por su condición de indígena, por tener capacidades diferentes, niños jornaleros agrícolas, los que habitan en las zonas rurales, niñas, niños y adolescentes migrantes retornados, entre otros, abogando porque los sistemas y ministerios de educación de los diferentes países, trabajen en el diseño de políticas educativas desde enfoques inclusivos y de diversidad cultural.

En México, los menores retornados que llegan junto con sus familias (padre, madre y hermanos) desde Estados Unidos constituyen un grupo minoritario, cuya principal demanda es su integración e inclusión en una escuela que garantice su derecho a la educación. Sin embargo, se encuentran con un modelo educativo monolítico, monolingüe e inflexible que obstaculiza el desarrollo y practica una educación inclusiva.

La escuela y los maestros, se convierten en elementos fundamentales para el desarrollo del estudiante al brindar el conocimiento y las herramientas para afrontar las situaciones de la vida. Es también en la escuela donde afloran las complejidades que envuelven la educación de los meno-

res retornados, pues se trata, no solo de su ingreso y asistencia a las escuelas, sino, de garantizar su derecho a la educación acorde a las necesidades y características que poseen.

Desde este escenario, la escuela, el currículo y el idioma, y la formación de los profesores, deben ser reajustados o rediseñados desde la política educativa, para que las autoridades educativas y docentes puedan dar respuesta a las necesidades y características que presenta la diversidad de las poblaciones, y en este caso concreto, los menores migrantes de retorno. Si desde la política educativa no operan estos reajustes o rediseños, entonces, la escuela y el docente deben de repensar y replantear la actividad que se realizan, buscando flexibilizar su práctica educativa en beneficio de los niños que solo buscan ejercer su derecho a la educación desde la inclusión y la interculturalidad.

Finalmente, es importante reconocer que en el trabajo hacia una educación inclusiva y desde la diversidad cultural, existen avances importantes, aunque igual, también es importante reconocer que aún falta mucho por hacer.

Referencias Bibliográficas

- Azamar, A. (2015). El modelo educativo en México: una revisión de su alcance y una perspectiva para el futuro, *Rastros Rostros*, 17(31), 127-141 DOI: <http://dx.doi.org/10.16925/ra.v17i31.1094>
- Baca, N., García, S., y Sosa, M. (2019). Desafíos multidimensionales en la educación para migrantes en México, *Estudios Pedagógicos XLV*(3) 407-421. DOI: 10.4067/S0718-07052019000300407
- Blanco, R. (1999). Hacia una escuela para todos y con todos, en *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. 55-72. http://www.innovemosdoc.cl/diversidad_equidad/investigacion_estudios/hacia_una_escuela.pdf.
- Calderón, R. (2003). La inclusión educativa: Una tarea que le compete a toda una sociedad, *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación* 3(1), 1-17, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44730104>
- Calvo, G. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa, *Páginas de Educación* 1(6). 1-22. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-74682013000100002

- Cámara de Diputados. (2019). Ley de Migración en Diario Oficial de la Federación, 3 de julio. Congreso de la Unión.
- Cámara de Diputados. (2021). Decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3º, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa, 30 de septiembre. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Cámara de Diputados. (2024). Decreto por el que se reforman y adicionan diversas disposiciones de la Ley General de Educación, en materia de educación inclusiva y humanista a pueblos y comunidades indígenas y afroamericanas, migrantes y jornaleros agrícolas, 7 de junio. https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lge/LGE_ref04_07jun24.pdf
- Duk, C., y Murillo, J. (2012). La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* 6(2), 11-13. <https://www.rinace.net/rlei/numeros/vol6-num2/editorial.pdf>
- Echavarría, C. V. (2003). La escuela: un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1692-715X2003000200006&lng=en&tlng=es
- Echeita, G., y Sandoval, M. (2002). Educación inclusiva o educación sin exclusiones, *Revista de Educación* (327), 31-48. https://www.researchgate.net/publication/39155802_Educacion_inclusiva_o_educacion_sin_exclusiones
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño* <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Franco, M. (2014). Escuela de papel: Intervención educativa en una institución donde asisten niñas y niños migrantes. *Sinéctica, revista electrónica de educación* (43), 1-20. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=43_escuela_de_papel_intervencion_educativa_en_una_institucion_donde_asisten_ninas_y_ninos_migrantes
- Franco, M. (2017). Sistemas educativos y migración. Una mirada a la educa-

- ción en Estados Unidos y México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 22(74), 705-728. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14053215003>
- Jacobo, M. (2016). Desafíos actuales de la escuela monolítica mexicana: el caso de los alumnos migrantes transnacionales. *Sinéctica, revista electrónica de educación*, 1-17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/645>
- Jacobo, M. (2022). La niñez y juventud migrante de retorno en México: Hallazgos, avances y pendientes (2015-2022), *Norteamérica, Revista Académica del CISAN-UNAM*, 17(2), DOI: <https://doi.org/10.22201/cisan.24487228e.2022.2.587>
- Moctezuma, M. (2013). Retorno de migrantes a México. *Su reformulación conceptual, Papeles de población*, 19(77), 149-175. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-74252013000300009
- Organización de las Naciones Unidas [ONU], (1948). Declaración Universal de Derechos Humanos. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Organización de las Naciones Unidas [ONU], (1994). Declaración de Salamanca.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (1990). Declaración sobre educación para todos. Marco de acción para satisfacer las necesidades básicas. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- Organización de las Naciones Unidas [ONU], (1994). Declaración de Salamanca. <https://www.riadis.org/wp-content/uploads/2020/10/Declaracion-de-Salamanca-UNESCO.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU], (2005). Guidelines for Inclusion. Ensuring Access to Education for All. Editor.
- Prieto, E. (2008). El papel del profesorado en la actualidad. *Su función docente y social, Foro de Educación* (10), 325-345. <http://dialnet.unirion.es>
- Ramírez, W. (2017) La inclusión: una historia de exclusión en el proceso de enseñanza aprendizaje. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, (30), 211-230. DOI: <https://doi.org/10.19053/0121053X.n30.0.6195>
- Rodríguez, E. (2017). La estandarización en el currículo educativo: la punta del iceberg de la homogeneización, *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 12(2), 248-261. DOI: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.17163/alt.v12n2.2017.10>

- Salas, M., Herrera, B., y Salas, M. (2021). Niños y niñas migrantes de retorno a México y problemáticas educativas, *Praxis educativa UNLPam*, 25(3), 1-19, DOI: doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250315
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40), 1-12. http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_educacion_para_un_mexico_intercultural
- Secretaría de Educación Pública [SEP], (2019). Estrategia nacional de educación inclusiva, SEP.
- Secretaría de Gobernación [SEGOB], (2017). Secretaria de Gobernación. Diario Oficial de la Federación. Acuerdo con el que se modifica el número 286, 15 de junio. http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5480031&fecha=18/04/2017
- Subsecretaría de Educación Básica [SEB], (2019), Modelo educativo: Nueva Escuela Mexicana, México <https://bi-bliospd.files.wordpress.com/2019/05/mode-loeducativonuevarfedumeep.pdf>
- Tacelosky, K. (2021). Migración de retorno y escolaridad en México: atención educativa a la población transnacional. *Anales de Antropología*, 55(I), 49-57. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/ia.24486221e.2020.0.72236>
- Vargas, E. (2018). Los desafíos para la inclusión educativa de los migrantes de Estados Unidos a México, en Silvia Giorguli et al. (coords), Migración de retorno y derechos sociales. *Barreras a la integración* (3), 21-29. https://migracionderetorno.colmex.mx/wp-content/uploads/2019/06/COM-PILADO_WEB.pdf
- Zúñiga, V. (2013). Migrantes internacionales en las escuelas mexicanas: desafíos actuales y futuros de política educativa. *Revista Electrónica Sinéctica*, (40), 1-12. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99827467009.pdf>

Capítulo **4.2**

Propuestas para analizar la educación secundaria en contextos rurales: el caso de las escuelas con albergue en Córdoba, Argentina

*Verónica Virginia Ligorria
Universidad Nacional de Córdoba. Argentina
veronica.ligorria@unc.edu.ar*

<https://doi.org/10.61728/AE20250201>



Resumen

Este capítulo recupera resultados de una investigación doctoral que estudió la educación secundaria rural y la experiencia formativa que se construye en una institución con albergue mixto, ubicada en la provincia de Córdoba, Argentina. En este marco, se propondrá analizar cómo las instituciones de educación secundaria rural que cuentan con albergue mixto son una propuesta clave de la política educativa estatal para asegurar el cumplimiento de la educación secundaria legalmente obligatoria; y una institución determinante para que familias y jóvenes provenientes de contextos rurales y/o de proximidad rural aseguren el cursado y culminación de la educación secundaria.

Introducción

El presente trabajo se enmarca en una investigación realizada en el doctorado en Ciencias de la Educación, perteneciente a la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina; y a la vez en los abordajes que forman parte del programa del cual participé como investigadora.¹ Dicho programa concentró investigaciones sobre los procesos mediante los cuales se produce el acceso y apropiación de la educación básica rural y de jóvenes y adultos/as, considerando políticas educativas, instituciones y actores que intervienen.

En este marco, mi tesis doctoral se propuso indagar sobre la educación secundaria rural y la experiencia formativa que propone a jóvenes estudiantes que la transitan, en una institución educativa ubicada en un paraje rural del Valle de Traslasierra, la zona oeste de la provincia de Córdoba,

1 Programa “Transformaciones estructurales, procesos y prácticas políticas y experiencias formativas en espacios rurales y urbanos”, con sede en el Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

que cuenta con albergue mixto. En el diseño original confluyeron una serie de preocupaciones de base teórica y empírica que, desde el año 2003, son producto de mi experiencia en el campo de la investigación académica y de actividades de gestión técnica. Desde esos momentos, tales preocupaciones analíticas se centraron en las particularidades que presentaban las instituciones secundarias rurales de la provincia, y dieron lugar a una Tesis de Maestría (Ligorria, 2008).

En la dimensión metodológica se trató de un trabajo de corte cualitativo, específicamente socio antropológico, con enfoque etnográfico. Esta perspectiva apuesta a un contundente trabajo de campo en constante vinculación con el contexto inmediato, y con las transformaciones políticas y estructurales a la luz de la historia (Cragolino y Lorenzatti, 2007; Rockwell, 2009).

En este artículo se tomarán los resultados de la investigación doctoral para analizar cómo las instituciones de educación secundaria rural que cuentan con albergue mixto son una propuesta clave de la política educativa estatal para asegurar el cumplimiento de la educación secundaria legalmente obligatoria; y una institución determinante para que familias y jóvenes provenientes de contextos rurales y/o de proximidad rural aseguren el cursado y culminación de la educación secundaria.

Se considera una oferta institucional que vale la pena analizar, tanto con fines académicos como de gestión, para fortalecer su propuesta destinada a jóvenes que habitan en contextos rurales —como un grupo muchas veces invisibilizado para las políticas educativas en la actualidad— y así evitar las consecuencias del alejamiento de sus familias y comunidades.

Se tomará como referencia el estudio en caso de que fuera objeto de investigación doctoral y se combinará con aportes conceptuales y con el análisis de opiniones de estudiantes albergados, en una aproximación a las perspectivas y sentidos construidos a partir de sus experiencias en el devenir cotidiano de la vida en el albergue.

Fundamentación

Educación secundaria rural en contexto: dimensiones políticas e institucionales que enmarcan el análisis

En Argentina hay 10 533 escuelas rurales primarias y 3483 escuelas secundarias rurales, ubicadas en poblaciones de menos de 2000 habitantes o en campo abierto (Tapia et al., 2022). En la dimensión político-normativa, el marco legal nacional es la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN, 2006), que otorga visibilidad y avanza en explicitar y nombrar a la Educación Rural como una de las ocho modalidades del Sistema Educativo Nacional; entendiendo a las modalidades como:

aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación común, dentro de uno o más niveles educativos, que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atender particularidades de carácter permanente o temporal, personales y/o contextuales, con el propósito de garantizar la igualdad en el derecho a la educación y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. (Art. 17)

Al instaurar como modalidad del sistema educativo a la educación rural, de manera transversal en todos los niveles de educación inicial, primaria y secundaria, la LEN garantiza el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a través de formas adecuadas a las necesidades y particularidades de la población que habita en zonas rurales (Art.49).

A su vez, establece la necesidad de elaborar propuestas específicas, adecuadas a los requerimientos y características de la población de ámbitos rurales, garantizando el cumplimiento de la obligatoriedad y permitiendo modelos de organización escolar adecuados a cada contexto (LEN, 2006, Artículos 17, 49, 50 y 51).

En este marco, en el año 2009 el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (MEC) diseñó e implementó variados dispositivos de consulta dirigidos a directivos y docentes, con la finalidad de iniciar los debates para la adecuación tanto de los postulados de dicha Ley como de los

acuerdos federales, que finalmente derivaron en documentos orientadores de la política educativa jurisdiccional. Posteriormente, en el año 2010 se sancionó la Ley de Educación Provincial N.º 9870, en consonancia con los postulados de la LEN, y se estipuló que la educación secundaria tendrá una duración de seis años, dividida en dos ciclos de tres años cada uno: Ciclo Básico y Ciclo Orientado. En consecuencia, el despliegue de la obligatoriedad en la modalidad rural requirió adecuar sus estructuras en función de la nueva disposición, lo que en la provincia de Córdoba implicó la extensión y generalización del Ciclo Orientado en toda la oferta educativa.

De acuerdo con datos y cifras estadísticas oficiales en la provincia de Córdoba (MEC. Estadísticas Educativas, 2018), para la distribución de la oferta de nivel secundario según el ámbito, vemos que el 13,6 % de las unidades educativas se ubican en localidades rurales, en las que trabaja el 11,7 % del personal docente total (6906), para atender al 7,9 % de la matrícula (25.978 estudiantes); mientras que el 86,4 % de las unidades restantes se encuentra en poblaciones urbanas.

Se definió también que la organización institucional vigente para la secundaria rural en la provincia se presenta de acuerdo con dos formatos: uno pluricurso y otro graduado, determinados por la cantidad de estudiantes que asistan a cada escuela. En ambos formatos se mantiene la división en dos ciclos (Ciclo Básico Rural y Ciclo Orientado Rural), y la organización de espacios curriculares para bajo la forma de disciplinas y/o áreas, donde cada una constituye una unidad autónoma de acreditación.

Con relación a las escuelas secundarias que ofrecen albergue, según datos del MEC en el año 2017 funcionaban 53 escuelas secundarias rurales con albergue (Ligorria, 2020). Estas escuelas cuentan además con preceptores que acompañan al estudiantado en las distintas actividades que se realizan durante el resto de la jornada, al finalizar el horario de clases. Con instalaciones edilicias diferenciadas, promueven la escolaridad tanto para mujeres y varones que proceden de parajes aledaños o también de ciudades cercanas, con trayectorias previas desfavorables en otras escuelas secundarias urbanas.

Conceptos centrales para el estudio del albergue en la educación rural

Abordar la temática de las escuelas rurales con albergue se constituye en una instancia particular dentro de la educación rural, con considerable desarrollo en el caso de la educación primaria en Argentina, pero con escasos aportes en relación al nivel siguiente, la secundaria.

Aun así, Guirado (2006) propone que:

Son pocos los estudios vinculados a la experiencia escolar en escuelas albergues, donde docentes y alumnos conviven por varios días, con el rol central de un agente educador poco estudiado, como es el celador, y fundamentalmente, el cruce de lo doméstico y lo escolar en el espacio de escolarización de niños en marcada situación de vulnerabilidad social (p. 2).

Los avances logrados en la mencionada investigación dan cuenta de lo relatado, entendiendo que los análisis que demandan las escuelas albergues implican atención debido principalmente a dos condicionantes claves de la trayectoria escolar en los contextos rurales: condiciones geográficas y económicas.

Un interesante antecedente de los estudios en el tema es el de Alicia Civera (2006), sobre los albergues que funcionaban en las escuelas normales rurales en México durante la primera mitad del siglo XX. Relata que en 1927 las memorias de la Secretaría de Educación Pública (SEP) informan que los internados de las escuelas normales rurales se organizaban como familia: el director funcionaba como el padre, su esposa era la madre, los maestros eran los hermanos mayores, todos ellos cuidando a los alumnos: los hermanos menores. Dicha idea se conserva hasta la actualidad, en el himno de las escuelas normales rurales, con la única diferencia de que, en este, la escuela misma ocupa el lugar de la madre. Se agrega que la organización del internado como familia fue ante todo una “necesidad práctica”, que funcionaba como “barrera para la desconfianza” ante comentarios/rumores sobre la vida en común que propiciaba el albergue mixto, y que respaldó el modelo organizacional y de funcionamiento institucional asemejándolo al de la familia.

A los estudiantes también se les introduce un papel en la organización de la familia, ya que deben colaborar con las labores del internado y no solo con sus deberes escolares; por ejemplo, los estudiantes se organizan

para limpiar y ordenar el albergue y acarrear leña, lo que muestra la manera particular en que en cada institución se regulan los tiempos, la designación y distribución de los trabajos, se marcan las reglamentaciones y se vigila la disciplina. El apoyo de los estudiantes va acompañado de un sentido de pertenencia, que de acuerdo a la misma autora puede variar de acuerdo al origen social y cultural de los mismos estudiantes. Relata cómo en algunos casos las familias de los jóvenes prestaban tierras para los trabajos de campo, y en otras situaciones debían directamente proveer vajilla, mantas o abrigo para sostenerse. El modelo de escuela como familia perduró en las normales rurales mexicanas hasta principios de la década del 30 del siglo pasado.

Otra relevante perspectiva estudia las condiciones de los albergues destinados a niños y niñas de educación primaria pertenecientes a las comunidades indígenas huicholes en México (Rojas, 2001; Rojas y Durin, 2006). Las autoras enmarcan estas ofertas en lo que Goffman (1961) llama una institución total, pero sin sentido valorativo, ya que no se pretende etiquetar a las instituciones como buenas o malas, adecuadas o impropias, sino examinar su funcionamiento y su impacto en la socialización infantil. Mencionan que, si bien el concepto de institución total es lo suficientemente amplio como para abarcar desde un hospital psiquiátrico hasta un albergue de niños y niñas, el impacto socializante de este último tipo de institución en la separación de infantes de sus familias debe analizarse en su especificidad; por lo cual se ahonda en las consecuencias de tal alejamiento, centrándose en tres categorías interrelacionadas: la convivencia en familia, la formación en el trabajo y la identidad cultural.

Las mismas autoras explicitan que la dificultad de llevar una vida de familia remite a aspectos muy importantes en la socialización primaria, a saber, la imposibilidad de los niños y niñas huicholes de contar con el afecto proporcionado no solo por sus familias directas, sino por la familia extensa con la que conviven en las rancherías; y la estructuración moral, como elemento clave de la socialización primaria. Las normas oficiales que se van aprendiendo en el albergue son útiles para regular la convivencia y el control en el recinto, pero difieren tanto en el modo de impartirlas como en significatividad con las que puedan lograrse en el espacio familiar a través de los llamados “consejos de las personas mayores”. Otro punto a considerar es que en los albergues las normas se transmiten en forma de

consejos, pero estos son más esporádicos y no se imparten con la calidad de tiempo, atención e interés que parientes cercanos suelen prestarle al asunto.

Continuando con los aportes de Rojas (2001) y Rojas y Durin (2006), en el albergue, niños y niñas cambian los hábitos que lo vinculan con la formación para el trabajo y se detectan diferencias en el tiempo y en las actividades de acuerdo a cada género: las niñas en su casa no hacen actividad física y en el albergue no cocinan, y los varones en el albergue no trabajan en el campo; también hay divergencia con el ritmo y carga de trabajo: niños y niñas entienden que en el albergue casi no trabajan, o si lo hacen es más liviano porque se reparte entre más personas o porque tienen posibilidad de escaparse y no hacerlo por los escasos controles. Si bien esto último para muchos niños y niñas representa una liberación de sus obligaciones domésticas, el cambio les produce desconcierto.

Sobre la identidad cultural, las autoras citadas destacan que los estudiantes alojados en los albergues se encuentran en la etapa de la vida en la que la socialización en la propia cultura apenas comienza, y que las repercusiones de su estancia en la institución pueden ir más allá de un simple rezago informativo respecto a los cambios cotidianos en su localidad de origen, y pueden afectar la formación del mundo de la vida y la identidad cultural propia.

En suma, los autores consultados en este apartado (Guirado, 2006; Civera, 2006; Rojas, 2001 y Rojas y Durin, 2006) mencionan que la educación impartida en el albergue podría trastocar los elementos constitutivos de la identidad que se va formando en la socialización primaria, no porque dicha educación se oponga de manera activa a ella, sino por la ausencia de los niños y niñas en la vida cotidiana de sus familias y comunidades; dimensiones que también pueden aplicarse al análisis de la experiencia de jóvenes en la escuela secundaria con albergue.

Propuesta

A partir del caso estudiado, se recuperan resultados de la investigación doctoral que permitirán presentar la propuesta de las escuelas secundarias rurales con albergue como una oferta destacada para la concreción del derecho a la educación secundaria.

Se trata de una escuela secundaria con albergue mixto ubicada en un paraje rural del Valle de Traslasierra, en la zona oeste de la provincia de Córdoba. La zona se distingue por la presencia de cordones montañosos, valles y extensiones salinas; fuertes vientos, escasas lluvias, clima seco y desértico. Es foco de incendios durante los períodos de altas temperaturas. Estas características se suman a la de los suelos poco favorables para la explotación agrícola. En el territorio solo el 12,3 % de las tierras son aptas para agricultura, y el 67,9 % de la región se dedica a las actividades ganaderas. El turismo es la actividad económica más importante de la zona. En lo educativo, la zona escolar estudiada evidencia menores índices de matrícula, y cuenta con 21 escuelas secundarias, de las cuales 12 son rurales (8 estatales y 4 privadas) (Ligorria y Serra, 2024).

La institución estudiada tiene formato graduado, cuenta con una matrícula de aproximadamente 100 estudiantes y un edificio para el albergue ubicado en un terreno contiguo con capacidad para cuarenta (40) estudiantes, demanda que fue variando de acuerdo a los sucesivos ciclos lectivos desde el año 2015. Son justamente los mismos estudiantes quienes expresan su experiencia en esta escuela y construyen motivos de su elección y permanencia; tal como se desarrollará a continuación.

La palabra del estudiantado: por qué elegir y permanecer en la escuela con albergue mixto

Como mencionan los aportes teóricos presentados anteriormente, el albergue ofrece un marco institucional que requiere a la juventud rural la separación de sus familias y de su entorno, lo cual puede entenderse como un conflicto en el proceso de construcción de su identidad. En el caso de la escuela estudiada, esas dimensiones no aparecen como un problema significativo.

Para el grupo de estudiantes que permanecen en el albergue toda la semana,² las primeras expresiones que ingresan para referirse a la secunda-

2 El criterio metodológico de trabajo con jóvenes fue armar grupos focales mixtos de acuerdo a la división de los dos ciclos que estructuran la educación secundaria en la provincia de Córdoba: Ciclo Básico (CB), de primero a tercer año; y Ciclo Orientado (CO), de cuarto a sexto año. Ambos grupos constituyeron un total de 35 jóvenes aproximadamente, por contar con variaciones en cada ciclo lectivo.

ría aluden a momentos de temor en los primeros años, grandes cambios, responsabilidades nuevas, pensarla como una etapa de muchas dificultades por ser quizás un salto grande desde la escuela primaria, pequeña y contenida, donde todos se conocían y se llevaban muy bien. El lazo afectivo con la primaria rural es el principal punto emotivo del recuerdo; un estudiante conmemora: “la cosa más importante era la humilde forma de enseñar {de la maestra}, y sobre todo que me trataban con cariño” (comunicación personal, noviembre de 2016).

La opción más destacada que aparece como motivo de su llegada a esa escuela secundaria es la cercanía y tener hermanos/as mayores que han ido años anteriores, solo uno menciona haberla elegido específicamente por la oferta de albergue. Los inicios se recuerdan con mucho miedo, timidez, incertidumbre, vergüenza y nerviosismo... aunque se reitera el punto de haber sido bien recibidos; luego los obstáculos parecen irse reconvirtiendo en fuertes amistades que sostienen la estadía y el devenir de los años, “cuando llegué me sentía extraño, no estaba cómodo... el primer año fue feo hasta que me hice de amigos” (comunicación personal, estudiante del Ciclo Básico, noviembre de 2016).

Hacer la secundaria en la ruralidad y en el albergue demanda acostumbrarse y dominar la resignación; en otros casos, se alude al apoyo relativo de sus familias para la continuidad de los estudios, en especial en el caso de las jóvenes mujeres. La escuela es elegida y seleccionada por su oferta académica y por ser un espacio de encuentro entre pares, donde la presencia del albergue provee ciertas “estructuras de sostén” de la escolaridad, que ellos mismos reconocen en la figura de los preceptores de albergue. Los estudiantes de los primeros años (Ciclo Básico) envuelven esa figura en sentidos más grandes que los exclusivamente escolares, ellos los posicionan en tanto “contenciones afectivas” donde el aspecto escolar es solo uno más de una red de dimensiones que hacen posible apuntalarse y enfrentar la estadía semanal. En una entrevista un grupo de estudiantes del Ciclo Básico expresó:

Soledad: andamos bien en la escuela porque tenemos el apoyo de la profe... que nos ayuda, nos explica un poquito

VL: Los profesores o los preceptores, ¿a quiénes se refieren ustedes?

Ariana: A los preci, a los preceptores

Facundo: Los preceptores.

Santiago: Sí, los preceptores... y sí... si salimos de la escuela y venimos acá... compartimos todo.

Ariana: son como padres

(Soledad, Ariana, Facundo y Santiago,³ estudiantes del Ciclo Básico, comunicación personal, abril de 2015.)

La construcción afectiva que se enuncia en relación con la figura del preceptor es entendida por la dureza que conlleva el ingreso al albergue al comenzar primer año de la secundaria, la separación inicial de sus familias y las primeras adaptaciones a un nuevo modo de vida. Esa primera etapa se recuerda como muy triste, puede durar entre una o dos semanas, y luego da paso a “la novedad”, y la generación de amistades que ayudan en la adaptación posterior.

En el grupo de estudiantes más grandes, que asistían al Ciclo Orientado, expresaron que su llegada a la escuela se concreta también por el despliegue de una red de relaciones familiares que otorga seguridad ante los temores y garantiza la compañía. Se reedita la idea del albergue como familia (Civera, 2006) pero una familia más extendida, que alcanza a dos generaciones y también a primos/as y habitantes de vecindades próximas de la zona rural.

Se destaca también que la totalidad de los testimonios refieren únicamente a la madre como determinante de la decisión de llegar a esa escuela; no hay menciones explícitas al padre como parte de las estrategias familiares que definen la continuidad escolar en la secundaria. Esto se puede vincular con la palabra de preceptores y directora, que remarcan el perfil de las familias de estudiantes albergados, en gran parte monoparentales (a cargo de la madre) o ensambladas (madre - padrastro). Pero también se encuentran algunas situaciones que manifiestan trayectorias intermitentes, que alternan asistencias escolares desfavorables en contextos urbanos próximos, con posterior ingreso a la secundaria del contexto rural (Ligorria, 2009).

En este grupo particular de estudiantes de los últimos años de la secundaria las notas centrales de la estadía aluden a que, una vez superado el deslumbramiento de los primeros tiempos, el albergue es un espacio de

3 Como opción metodológica en la tesis doctoral no se utilizaron nombres y apellidos reales de estudiantes, solo nombres ficticios, para resguardar el anonimato.

encuentros, pero controlado; y que, de acuerdo a la historia institucional de los últimos años, alternó sentidos de “opresión” con etapas de mayor soltura y “libertad regulada”.

El análisis realizado en las conclusiones de la tesis permitió observar que se presentan algunas construcciones de sentido diferenciadas por género, donde las jóvenes mujeres retoman similares sentidos de lo que enuncian para los espacios familiares durante los fines de semana. Para ellas, permanecer en el albergue se trata de un “transcurrir”, alternado entre “encierro y aburrimiento”, dimensiones que no aparecen con fuerza en sus compañeros varones. Estos últimos sí conectan sus intereses y elecciones de la estadía semanal con su afición por la práctica deportiva, principalmente de fútbol, práctica que se torna determinante en los usos masculinos del tiempo libre en el albergue.

Más allá de las edades y los ciclos escolares, un último dato atraviesa a la totalidad de estudiantes albergados, y es que la totalidad cuenta con teléfono celular propio. La escuela les autoriza el uso de los teléfonos durante la estadía en el albergue, que en su mayoría son modelos Smart, que permiten contar con datos móviles para conectarse a Internet y a la vez disponer de aplicaciones como WhatsApp e Instagram; pero dada la ubicación geográfica de la escuela, no es posible establecer una conexión fluida con dichos teléfonos, por lo cual los pueden usar cuando finalmente “enganchan” señal de celular, de lo contrario no se puede establecer conectividad a Internet. A su vez, condicionan el uso del teléfono cuando pueden disponer de dinero para ingresar una carga virtual que habilite el uso de la web.

El teléfono celular también es referido como un dispositivo determinante para analizar el uso del tiempo y los modos de concretar la recreación en los períodos de albergue. Fuera de los momentos estipulados para las actividades obligatorias que establece la permanencia, el celular se torna un elemento clave y a la vez concluyente de los modos en que se despliega el tiempo libre, en especial entre las jóvenes mujeres. Esto último puede vincularse con los “márgenes de autonomía” (Ames, 2014; García Abad y Barreto Ávila, 2014) que las jovencitas construyen en su estadía, de mayores alcances que la lograda en sus espacios domésticos familiares.

Reflexiones finales

Este capítulo recuperó los principales resultados de una tesis doctoral en Ciencias de la Educación, que estudió la educación secundaria rural y la experiencia formativa que propone a un grupo de jóvenes, en una institución con albergue mixto ubicada en la zona oeste de la provincia de Córdoba.

Considerando el objetivo de la convocatoria de este libro, se presentaron notas analíticas que permitirán delinear posibles intervenciones en escuelas secundarias rurales con albergue, entendidas como instituciones potentes, que, a pesar de estar envueltas en situaciones de desarraigo y carencia, constituyen para muchos estudiantes rurales la única posibilidad de asistir a la escuela.

A la vez, se destaca la importancia de analizar estas instituciones como espacios clave de socialización, espacios de vida juvenil y ámbito de encuentro con pares que llegan de distintas zonas y con otras experiencias de vida, donde se concretan amistades y noviazgos. Se consolida el planteo de que la rutina del albergue no es solo un espacio “de esparcimiento”, sino que allí los/las jóvenes aprenden de sus experiencias en un amplio registro y forman sus identidades (Guerra y Guerrero, 2012; Weiss, 2012). Al mismo tiempo se planteó que en el albergue se construyen vínculos entre lo escolar y lo social, se estrechan lazos de contención, apoyo y ayuda mutua en una visión familiar; pero en este caso, con más autonomía.

Por todo lo anterior, esta contribución se presenta como una oportunidad para brindar elementos teórico-metodológicos que orienten el diseño de programas específicos dirigidos a jóvenes rurales; y proyectos de intervención pedagógica que consideren en su total complejidad la diversidad de modos diferenciados de ser jóvenes rurales en la actualidad, perfilando enfoques, problemáticas actuales y desafíos para su visibilidad. En este marco, enfocar en la educación secundaria se vuelve clave para cumplir el derecho a la escolaridad obligatoria, que se concretiza en escenarios sociales y simbólicos que apuestan a la mejora y el cambio en las condiciones de vida y el futuro de estudiantes y sus familias.

Referencias bibliográficas

- Ames, P. (2014). Niños y adolescentes frente a las nuevas tecnologías: acceso y uso de las tecnologías educativas en las escuelas peruanas. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, (6), 145- 172 <https://doi.org/10.34236/rpie.v6i6.44>
- Civera, A. (2006). El albergue como familia: Las escuelas normales rurales en la década de 1920. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXX-VI, (3- 4) 53-73 <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27036404>
- Cragolino, E., y Lorenzatti, M. (2007). Jóvenes y adultos en espacios sociales urbanos y rurales: contextos de cultura escrita, alfabetización y conocimientos. *LINHAS*, 8 (1), 109-123. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1381>
- Díaz, J. (2006). Identidad, adolescencia y cultura. Jóvenes secundarios en un contexto regional. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 11 (29), 431-457. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002906>
- García, A., y Barreto, M. (2014). El uso, apropiación e impacto de las TIC por las mujeres rurales jóvenes en el Perú. *Revista Redes. com - Revista para el desarrollo social de la comunicación*, (9). 251-270. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4716168>
- Goffman, E. (1961). Internados. *Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales*. Ed. Amorrortu.
- Guerra, I., y Guerrero, M. (2012). ¿Para que ir a la escuela? Los significados que los jóvenes atribuyen a los estudios de bachillerato. En Weiss, Eduardo (coord.) *Estudiantes y bachillerato*. ANUIES.
- Guirado, B. (28 y 29 de octubre de 2010) *Verdaderas casas del pueblo. La escuela albergue rural, un tipo particular de oferta educativa*. Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural. Centro Agustín Ferreiro. Uruguay. <https://elchajafiorida.blogspot.com/2010/11/seminario-interna>
- Ligorria, V. (2 y 3 de julio de 2009). *Los de afuera los avivan ... aproximaciones al estudio del carácter disciplinador de la escuela secundaria rural. Una mirada inicial de los procesos actuales en Córdoba [exposición]*. VI Jornadas de Investigación en Educación. Universidad Nacional de Córdoba. Córdoba, Argentina.
- Ligorria, V. (2020). *Hacer la secundaria en una escuela rural con albergue mixto. Experiencias formativas de jóvenes rurales en Córdoba*. (Tesis Doctoral en Cs.

- de la Educación). Facultades de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.
- Ligorria, V. y Serra, F. (24 al 26 de abril de 2024). Relaciones escuela - familias en la educación secundaria rural. Estudio en dos instituciones con albergue mixto de la provincia de Córdoba (Argentina)". *IV Seminario Internacional de Educación Rural en América Latina: Configuraciones, proyectos y utopías* [exposición]. Rosario, Argentina. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.irice-conicet.gov.ar/sites/default/files/Internacional_de_Educacion_Rural_en_America_Latina.pdf
- Olivera, I. (2009) Los sentidos de la escolaridad. O la relación juventud rural - escuela frente a los procesos de exclusión. *Revista Peruana de Investigación Educativa*. 1 (1) 61-90.
- Pacheco, L. (2009). Juventud rural. Entre la tradición y la cultura. Juventudes, culturas, identidades y tribus juveniles en el México contemporáneo. Diario de campo. *Suplemento N° 56*.
- Rojas, A. (2001) *Albergues indigenistas, instituciones totales y socialización en la Sierra Huichola*. Seminario – taller: Modelo educativo para albergues escolares indígenas en la zona Huichola [exposición]. Guadalajara, México.
- Rojas, A., y Durin, S. (2006) El conflicto entre la escuela y la cultura huichola. Traslape y negociación de tiempos. *Revista Relaciones*, XXVI (101).
- Rockwell, E. (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Tapia, M., Meléndez, C. y Yuni, J. (2022) Una experiencia de escolarización en el contexto rural en la Puna Argentina. *Revista de estudios y experiencias en educación*. 21, (47), 12-30. <https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162202202102147001>
- Weiss. E. (2012) Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, XXXIV, (135). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000100009

Documentos consultados

Ley de Educación Nacional N° 26.206 (2006. 14 de diciembre). Congreso de la Nación Argentina.

Ley de Educación de la provincia de Córdoba N.o 9870 (2010. 15 de diciembre). Poder Legislativo de la Provincia de Córdoba.

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2010). La educación secundaria en ámbitos rurales. Estudio de impacto.

Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba (2018). Área Estadísticas e Información Educativa - Documento Anual de Estadísticas Educativas. Argentina.

Capítulo 4.3

Por uma educação física histórico-crítica para a educação infantil no Brasil¹

Jorge Fernando Hermida
Universidade Federal da Paraíba – BRASIL
jorgefernandohermida@yahoo.com.br

Matheus Bernardo Silva
Universidade do Extremo Sul Catarinense – BRASIL
matheusbernardo25@gmail.com

<https://doi.org/10.61728/AE20252335>



¹ Este capítulo de livro foi desenvolvido a partir de fundamentos de um artigo que já foi aprovado para ser publicado numa conceituada revista acadêmica no Brasil. Contamos com sua autorização.

Resumo

Refletir sobre a importância da Educação Física na Educação Infantil é o objetivo central deste texto. De fato, saberes e conhecimentos vinculados com a Educação Física não fazem parte da Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC). Mesmo tendo um Campo de Experiência “Corpo, gestos e movimentos”, a presença dos educadores físicos tampouco é garantida nesse setor de ensino. Nesse sentido, cabe questionar-se: A Educação Física pode contribuir no processo de formação humana das crianças na primeira infância? Valendo-se dos fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica e do Materialismo Histórico e Dialético, defende-se a ideia de que os saberes da disciplina, fundamentados nas Ciências da Educação, são essenciais para o pleno desenvolvimento das crianças, na perspectiva da formação humana.

Introdução

Este capítulo apresenta uma reflexão dos autores sobre a importância da disciplina Educação Física, na Educação Infantil, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica e do Materialismo Histórico e Dialético.

A partir da década de 1990, a formulação de novas políticas no Brasil para a Educação Infantil tentou superar uma fragilidade histórica na matéria, referente à polarização existente entre assistencialismo e educação, e que tinha como pano de fundo propostas educacionais diferentes para públicos (crianças) diferentes. Se por um lado as creches e pré-escolas foram criadas com finalidade assistencialista para atender principalmente crianças pobres, provenientes de famílias de baixa renda e filhos da classe trabalhadora, por outro lado, existiram instituições que promoviam outro tipo de oferta, com propósitos educativos, para os filhos das classes mais abastadas e da classe dominante (Conde & Hermida, 2021).

Os avanços ocorridos em matéria educacional concretizados no texto constitucional aprovado em 1988 e aprofundados com a posterior aprovação da lei maior da educação (a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996), de diversos planos educacionais (o Plano Nacional de Educação – PNE, de 2001; o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, de 2007 e o PNE de 2014) e de programas (Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH, de 2009), procuraram garantir o direito à educação das crianças pequenas sem distinção de classe, credo, cor e/ou renda. Esses avanços legais foram construções sociais históricas, motivadas pelos movimentos sociais defensores do ensino público, laico e gratuito, no propósito de assegurar o direito à educação dos filhos das classe trabalhadora, uma vez que a sociedade retomava os direitos civis e as liberdades democráticas, depois de mais de vinte anos de ditadura militar (1964-1985).

Os progressos no setor de ensino se consolidam com a aprovação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB, em 2007), pois, até a sua aprovação, não existia garantia de recursos para a Educação Infantil. Também são criadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI, de 2009), e diretrizes para a Formação de Professores nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura em geral (2006).

Os avanços políticos também tiveram seus desdobramentos pedagógicos. Duas grandes propostas passaram a orientar pedagogicamente a práxis educativa na Educação Infantil, após a aprovação da Constituição de 1988: o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI, DE 1998) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, de 2017). Ainda que as duas referências pedagógicas oficiais tratassem de assuntos clássicos que fazem parte do universo da Educação Física, já que no RCNEI encontramos um capítulo versando sobre a Linguagem do Movimento, e na BNCC termos um campo de experiência que trata de Corpo, Gestos e Movimento, de fato, nenhum dos documentos pedagógicos oficiais trazem referências (explícitas ou implícitas) ou defendem a presença da Educação Física na Educação Infantil. Deixando claro, portanto, ainda que por omissão, que a Educação Física e seus professores não devem fazer parte do currículo escolar e do quadro docente das escolas que im-

partem educação para as crianças desde a sua tenra idade.

Para nós, autores deste artigo, essa realidade é ainda mais preocupante ao observarmos que os cursos de formação de professores de Educação Física tampouco tem conseguido implantar uma proposta qualitativa e coerente para formar licenciados para atuar na Educação Infantil. De fato, as mudanças políticas e pedagógicas ocorridas na Educação Infantil, pelo menos nos últimos trinta anos, não motivaram mudanças curriculares significativas na grande maioria dos Cursos de Licenciatura em Educação Física no Brasil (Hermida & Silva, 2024).

Esse aparente “desinteresse” com a Educação Infantil, que em termos curriculares caracteriza a formação profissional em Educação Física, é fácil de ser constatado, quando percebemos que o número de conteúdos e disciplinas ofertados para a formação de um professor que atua nesse campo de ensino é bem pequeno. Tomemos como exemplo o curso de Licenciatura do Departamento de Educação Física da UFPB, instituição onde trabalha um dos autores deste artigo. Quando analisamos os conteúdos que são ministrados em disciplinas relacionadas à Educação Infantil, como é o caso de Educação Física Infantil, Educação Física Especial, Didática Aplicada à Educação Física, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino I, constatamos que essas disciplinas são ministradas a partir de fundamentos advindos das Ciências da Educação e das Ciências Humanas e Sociais, contrastando com a perspectiva biológica, fisiológica e positivista, ancorada nas Ciências Biológicas e Ciências da Saúde, as quais orientam as propostas da esmagadora maioria das disciplinas do currículo do curso de Licenciatura (85%).

As reflexões aqui descritas nos conduzem à explicitação da nossa questão norteadora, a saber: Pode a Educação Física contribuir no processo de formação humana das crianças na primeira infância?

Valendo-se dos fundamentos teóricos e metodológicos da Pedagogia Histórico-crítica e do Materialismo Histórico e Dialético, os autores deste artigo defendem a ideia de que os saberes da disciplina Educação Física, ancorados em fundamentos das Ciências da Educação, são essenciais para o aprimoramento de uma proposta pedagógica que promova o pleno desenvolvimento das crianças na sua primeira infância, na perspectiva da formação humana.

Além desta Introdução, na primeira parte do artigo apresentamos os fundamentos pedagógicos e políticos que orientam a proposição desta alternativa educacional, que visa justificar a importância da presença da Educação Física e seus professores na Educação Infantil. No momento seguinte, apresentamos brevemente três assuntos essenciais da proposta: o papel do professor, o objeto de estudo e as principais categorias empíricas. O artigo se encerra com a apresentação das Reflexões Finais.

Fundamentos pedagógicos e políticos da proposta

Um importante pressuposto para refletir sobre as especificidades da Educação Física na Educação Infantil aloja-se no bojo dos processos de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança. Ou seja, na promoção humana da criança (processo de humanização). Para isso, importa destacar a problemática da relação entre ensino e aprendizagem que, por consequência, corrobora para o desenvolvimento psíquico e pessoal da criança.

Como sabemos, há uma vasta teorização direcionada para a Educação Infantil, que estabelece como problemática a relação supracitada (processo de ensino e aprendizagem), sendo comum evidenciar a espontaneidade (interesse empírico) da criança como fio condutor para o seu próprio desenvolvimento ou o seu contrário, ou seja, a utilização dos tempos e espaços escolares da Educação Infantil para antecipar conteúdos clássicos do Ensino Fundamental. Se bem o processo educativo das crianças pequenas não pode ser abandonado à própria sorte e iniciativa individual das crianças, também nos opomos à antecipação do ensino que caracteriza os primeiros anos do Ensino Fundamental.

Para Vigotski (2021), a instrução cumpre um papel-guia no desenvolvimento psíquico e pessoal do indivíduo. Para que o processo educativo seja exitoso, a inter-relação instrução e desenvolvimento precisa ser devidamente compreendida. Todavia, conforme mencionado anteriormente, à luz da Pedagogia Histórico-crítica, a criança, enquanto ser forjado no bojo das relações sociais, necessita se apropriar das máximas objetivações humanas. Para que isso possa acontecer de maneira correta, o processo de apropriação precisa respeitar a fase de desenvolvimento em que se encontra a criança – ou seja, compreender a natureza humana.

A Educação Infantil, como educação escolar, deve ser compreendida “[...] como lócus destinado à transmissão dos conhecimentos historicamente sistematizados às novas gerações e organizado em torno de um currículo, que é gerido pelo trabalho pedagógico de professores junto aos seus alunos” (Martins, 2012, p. 08-09). Observa-se que há a necessidade de um currículo escolar, ou melhor, um currículo formativo escolar que impactará, decisivamente, no desenvolvimento da criança no sentido integral ou, em uma perspectiva marxiana, no sentido omnilateral (Marx, 2021), indo para além, meramente, da espontaneidade.

Destarte, é fundamental que o currículo formativo escolar, parta de uma concepção de infância (Saviani, 2020), onde a criança deve ser compreendida como um ser situado, um ser que estabelece uma relação com a liberdade e um ser consciente. Essa concepção de infância, em linhas gerais, a partir de uma síntese dialética, evidencia, no que tange a realidade humana, os seguintes aspectos: situação, liberdade e consciência (estrutura dialética do ser humano).

Considerados isoladamente, cada um desses aspectos se comporta como síntese de pares antitéticos. Na situação descobrem-se dois polos: natureza e cultura; na liberdade, adesão (responsabilidade) e opção (criatividade); na consciência, irreflexão e reflexão. Não é difícil compreender a ligação íntima e a dependência direta em que esses polos se apresentam reciprocamente. Com efeito, o homem é natureza, mas natureza modificada (cultura); e é cultura, mas cultura condicionada por algo previamente dado (natureza). Em relação à liberdade, sabe-se que optar é sempre, em sentido próprio, arriscar, lançar-se no vazio; implica, portanto, uma dimensão de novidade, criatividade, originalidade, espontaneidade; mas para escolher, e ao escolher, o homem assume a sua escolha, engaja-se nela, o que quer dizer que ele é responsável pela sua decisão. E em relação à consciência, a própria análise já mostrou como a consciência irrefletida é condição da refletida e como esta se acompanha sempre daquela (Saviani, 2020, p. 267-268).

Por estes motivos defendemos a ideia de que a Educação Infantil não pode ser vista em oposição ao processo de escolarização, pois ela se constitui no próprio início do processo de escolarização da criança pequena. Quando

falamos da importância do processo de escolarização da criança desde a sua tenra idade, o fazemos respeitando as próprias características que o crescimento, o desenvolvimento e a aprendizagem têm nessas faixas etárias.

Ao tomarmos com base a Pedagogia Histórico-crítica, compreendemos que a educação escolar, portanto a própria Educação Infantil, configura-se em uma mediação no bojo da prática social global. A prática social, então, deverá ser o ponto de partida e o ponto de chegada da prática pedagógica. Sendo que a passagem entre tais pontos dar-se-á por intermédio dos momentos pedagógicos histórico-críticos (problematização, instrumentalização e catarse). Nesse caso, ao evidenciarmos a problemática sobre a estrutura dialética do ser humano e o método pedagógico histórico-crítico, no âmbito da Educação Infantil, sugerimos que seguir a reflexão de Saviani (2020, p. 271) é o mais acertado:

Ora, assumir essa orientação pedagógica na educação das crianças significa ter presente o modo como está estruturada a sociedade atual no interior da qual as referidas crianças nasceram. Cabe, portanto, educá-las para viver nessa sociedade, o que implica conhecê-la o mais profundamente possível. E conhecer não significa apenas deter informações, mas compreender as aparências dos fenômenos que se manifestam empiricamente à nossa percepção. Conhecer, implica, então, captar o movimento que nos permite entender como nasceu essa sociedade, de onde ela surgiu, como se encontra estruturada, quais as contradições que a movem, definindo as tendências de seu desenvolvimento e apontando para as possibilidades de sua transformação numa nova forma de ordem superior, que somente poderá ser instaurada pela ação efetiva, intencional e organizada das forças sociais que hoje se encontram subjugadas e, por isso, têm todo o interesse em buscar lutar para mudar as condições vigentes e instaurar outro tipo de sociedade em que as relações entre os homens encaminhem coletivamente o pleno desenvolvimento das forças produtivas humanas em benefício de toda a humanidade.

Como sabemos, a criança, em tempos atuais, está situada no âmbito da realidade humana vigente, onde impera determinados condicionantes que implicam no desenvolvimento de uma concepção de mundo, isto é, em

uma visão de mundo. A Educação Infantil, a partir dos fundamentos da Pedagogia histórico-crítica, pressupõe a relação entre conteúdo escolar e formas de ensiná-los com intuito de promover o processo de humanização e de emancipação da criança. Tomando, obviamente, como base as condições objetivas dos períodos do seu desenvolvimento (Pasqualini & Lazaretti, 2022).

Ao considerarmos esse posicionamento, revelam-se indicativos de que a Educação Infantil tem, como condição fulcral, o ensino das máximas objetivações humanas convertidas em conteúdos escolares (conhecimento escolar). Destaca-se, portanto, os conteúdos escolares a serem transmitidos por meio formas didático-pedagógicas que corroborem, concretamente, para o desenvolvimento integral da criança. Portanto, ao reivindicarmos a presença da Educação Física, mais especificamente a presença do professor de Educação Física no processo formativo da criança no espaço da Educação Infantil, estamos nos posicionando em proveito do ensino no que tange à formação integral (omnilateral) da criança. Destarte, o aspecto físico é um dos elementos cabais para o processo de ensino e aprendizagem na Educação Infantil.

Esse posicionamento pode ser compreendido, do ponto de vista teórico-didático, ao evidenciarmos a tríade conteúdo-forma-destinatário (Martins, 2013; Galvão et al., 2019). Conforme mencionado anteriormente, o conhecimento historicamente sistematizado (as máximas objetivações humanas) deve ser convertido em conteúdo escolar (conhecimento escolar). Para isso, é inerente a necessidade de um método pedagógico que permita essa conversão para que os indivíduos possam ter condições de se apropriar de tais conteúdos. À vista disso, Galvão et al. (2019) realizam o seguinte argumento sobre o conteúdo escolar:

[...] sendo derivado do saber sistematizado em suas formas mais desenvolvidas, necessita ser tratado pedagogicamente, selecionado, organizado, sequenciado e dosado pelo professor e assimilado pelos alunos em meio às tarefas escolares realizadas (correlação entre forma e conteúdo), mas que também é determinado pelas finalidades educativas (objetivos), pelas possibilidades materiais objetivas da prática educativa (condições) e pelo próprio nível de desenvolvimento dos alunos (destinatário).

Verifica-se, assim, como é salutar a transmissão do conhecimento historicamente sistematizado para o desenvolvimento do indivíduo, em nosso caso, da criança (para o seu processo de humanização e emancipação). Todavia, não se trata de selecionar determinados conhecimentos em detrimento de outros. É necessário ter como base pedagógica a omnilateralidade, com o intuito de elucidar o desenvolvimento da criança.

No caso deste texto, evidencia-se a importância da Educação Física escolar, bem como do professor de Educação Física, como indivíduo perfeitamente capaz de selecionar, sequenciar, dosar (tratar pedagogicamente) o conhecimento da corporeidade historicamente sistematizado. Trata-se, na verdade, de estabelecer esse tratamento pedagógico ao conhecimento historicamente sistematizado, tendo como finalidade o desenvolvimento da corporeidade da criança a partir do acúmulo histórico da corporeidade humana nas suas máximas objetivações (Bernardo Silva, 2018; 2022; Hermida & Silva, 2024; Saviani, 2019).

Na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica, justifica-se a inserção da Educação Física como disciplina a fazer parte da Educação Infantil, uma vez que, considerar o ser humano no seu todo, inclusive nos seus aspectos físicos se faz necessário e não menos importante. Trata-se, conforme Saviani (2019, p. 105), “[...] de uma concepção de homem referenciada na materialidade da condição humana em que o fato primordial e irrecusável se expressa na corporeidade, a educação corporal não pode ser considerada algo de menor importância.”

O processo de humanização e de emancipação da criança também depende de oportunizar, por meio da prática pedagógica em Educação Física, o domínio da sua condição corporal, da atividade prática, tendo em vista o acúmulo histórico, nas suas máximas objetivações, cuja predominância aloja-se na corporeidade humana. Para além da dualidade entre corpo e mente, o processo de apropriação das crianças (destinatário), considerando as suas condições de desenvolvimento, os conhecimentos referentes à corporeidade humana contribuem para o domínio da condição corporal da criança, onde o trabalho intelectual direcionado para a apropriação e produção do saber também está presente.

À luz dos fundamentos pedagógicos aqui descritos, ficam claros quais são seus fundamentos políticos. Destacaremos, dentre eles, a importância

do conteúdo, do método, do papel do professor e da função social da instituição escolar.

Ao realizar uma defesa enfática do conhecimento e como este deve estar presente nos processos educativos, somos favoráveis a que o conjunto das objetivações humanas seja acessível à todas as crianças do nosso país. E isto também deve acontecer na Educação Infantil, sempre respeitando os estágios de crescimento, desenvolvimento e aprendizagem nos quais a criança se encontra. Se conseguirmos isso, a educação, como ato especificamente humano desenvolvido desde a tenra idade, contribuirá de maneira significativa no desenvolvimento da segunda natureza humana: o mundo do humano, o mundo da cultura. Segundo Leontiev (2010), o que não é dado ao homem naturalmente, como herança biológica, precisa ser incorporado por meio do processo de apropriação das objetivações humanas.

No que diz respeito aos procedimentos metodológicos necessários para concretizar uma proposta educativa histórico-crítica, o método dialético indica que o processo de apropriação das objetivações humanas precisa ter, como ponto de partida e ponto de chegada, a realidade social concreta. Isto porquê, ao ser a educação “...uma atividade mediadora no seio da prática social global” (Saviani, 2018, p. 59), ela precisa contribuir no processo de formação humana de modo que o movimento que vai da síntese (isto é, uma visão caótica do todo) à síntese (o conhecimento da totalidade e de suas múltiplas determinações) mediado pela análise (processo de abstração do objeto) contribua, de maneira segura, no processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos.

No que concerne ao papel do professor, ele ocupa um lugar central. Ao ser a educação um processo intencional, baseado na sistematização e na transmissão dos conhecimentos clássicos, fica evidente que o trabalho educativo do professor espera que o aluno, no processo de apropriação das objetivações humanas, possa ir além dos conhecimentos cotidianos. Nesta direção, trabalhar na perspectiva pedagógica histórico-crítica implica na:

- a) identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção; b) conversão do saber objetivo em saber escolar de

modo a torná-lo assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção (Saviani, 2011, p. 08-9).

Finalmente temos o papel que coube à escola como importante meio de transformação social. A escola precisa retomar o seu papel central nos processos de socialização do conhecimento historicamente construído pela humanidade, sem ignorar que as crianças precisam ser consideradas como sujeitos ativos nos processos educativos. Esses conhecimentos e saberes são essenciais e precisam ser socializados.

Com efeito, se, como procuramos esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato pseudodemocrática? (...) Entendemos, pois, que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade. Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada. Consequentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado (Saviani, 2018, p. 62).

Resta claro, pois, que a escola, ao assumir uma proposta pedagógica emancipadora e progressista, torna-se apta a transformar a desigualdade cultural que existe nas crianças quando ingressam na escola numa igualdade exequível. E isso só é possível através da mediação da educação na perspectiva histórico-crítica.

A educação física histórico-crítica na educação infantil

Defendemos a tese de que a inserção da Educação Física e seus professores deva acontecer de forma crítica. Para tanto, faz-se necessário aproximar os conteúdos dos cursos de Licenciatura à realidade que caracteriza os tempos e espaços escolares clássicos da Educação Infantil. Quando defendemos a presença da Educação Física na Educação Infantil, o fazemos com plena ciência das limitações existentes, internas e externas à nossa área, e que precisam ser urgentemente superadas. Se queremos inserir a

Educação Física na Educação Infantil de forma crítica, precisamos formar melhor os nossos licenciados com disciplinas e fundamentos advindos das Ciências da Educação, que compensem o predomínio de fundamentos da Biologia e das Ciências da Natureza hoje presentes nos processos formativos da nossa área. Tendo como ponto de partida a prática social concreta, essa formação precisa relacionar-se com tudo o que caracteriza a natureza humana nos primeiros anos de vida, para assim podermos compreender a natureza da educação que precisamos desenvolver para esse setor de ensino, haja vista a importância da instrução nos processos de desenvolvimento e da aprendizagem. Esse deve ser o ponto de partida da construção de uma proposta educativa contrahegemônica, alternativa à BNCC, que pretenda ser verdadeiramente emancipadora. Esse é o ponto de partida da nossa proposta de Educação Física Infantil, ancorada na Pedagogia Histórico-crítica.

A proposta alternativa aqui recomendada supera, sobremaneira, as limitações do atual documento pedagógico oficial – a BNCC, cujo caráter é extremamente precário, naturalista, espontaneísta, individualista e centrado no próprio aluno, conforme foi possível verificar nas nossas pesquisas, observações e vivências, e demonstrado aqui neste trabalho. Com pouco mais de vinte laudas, a BNCC da Educação Infantil (2017) tem como principais partes constitutivas os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), os cinco campos de experiência (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), e a parte que descreve os objetos de aprendizagem e desenvolvimento. Desprovida de referências bibliográficas, a BNCC tampouco apresenta citações diretas e/ou indiretas dos clássicos da literatura pedagógica infantil. Ao analisarmos as práticas educacionais propostas pela BNCC e seus fundamentos, perceberemos que elas apreçoam visões de criança e infância ideais, valorizam de maneira exacerbada as experiências dos alunos (campos de experiência), colocam as crianças no centro do processo, ao tempo que o papel do professor é secundarizado. Evidentemente, a BNCC está ancorada nas Pedagogias da Infância e das Competências.

É por estes motivos que aqui apresentamos contribuições para firmar a práxis educativa da Educação Física para a Educação Infantil, numa perspectiva superadora da própria BNCC. Neste texto nos debruçaremos perante o papel do professor, o objeto de estudo da Educação Física e suas categorias analíticas e empíricas fundamentais.

Nota-se, por conseguinte, que a necessidade concreta do trabalho educativo do professor de Educação Física na Educação Infantil se dá, predominantemente, para promover o processo que “[...] exige a sistematização e a transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana” (Saviani, 2020, p. 105), em proveito do desenvolvimento da criança. Isto porque, no que tange a forma (disposições didático-pedagógicas), à luz do método didático histórico-crítico, pressupõe uma das necessidades didático-pedagógicas, conforme Galvão et al. (2019), o domínio do objeto do conhecimento a ser ensinado (neste caso, dos conhecimentos relativos à corporeidade humana, portanto, a ser tratado na Educação Física) pelo professor.

Como a transmissão do conhecimento é um vetor primordial no método didático e dialético histórico-crítico, urge como condição cabal “[...] o domínio pleno e seguro por parte de quem ensina o objeto do conhecimento e seus respectivos conteúdos, de modo que possa organizar, sistematizar e realizar as melhores formas de seu ensino” (Galvão et al., 2019, p. 144). Nesse sentido, compreender a ênfase na formação integral da criança inclui a própria dimensão ou aspecto físico, isto é, os conhecimentos relativos à corporeidade humana.

Todavia, devido a especificidade da Educação Física acima mencionada, evidencia-se o processo de transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana, convertidos em conhecimentos escolares (conteúdos escolares), direcionados para o desenvolvimento do pensamento e da ação corporal (enquanto unidade indivisível) da criança. Quem ensina, portanto, deve se ater a tal condição. Logo, quem ensina em teoria os conhecimentos oriundos da corporeidade humana, deveria ser o professor de Educação Física, dado seu processo formativo, bem como sua função no bojo do processo educativo escolar.

É o professor de Educação Física que deve ter o domínio da especificidade dessa área do conhecimento. Por conseguinte, ter condições de

compreendê-la, de maneira sintética, a tal ponto de corroborar, decisivamente, no processo de apropriação por parte dos alunos, considerando, obviamente, as suas características enquanto indivíduos singulares, inseridos nas relações sociais hodiernas. E, nesse caso, o professor de Educação Física tem, em tese, a possibilidade de concretizar o bom ensino no que tange a transmissão dos conhecimentos relativos à corporeidade humana.

Ao dominar as especificidades da Educação Física, ou seja, do seu objeto do conhecimento, há a possibilidade de ocorrer, via trabalho educativo, o bom ensino, o qual pode ser compreendido como a condição concreta de reprodução dos “[...] traços essenciais do objeto de estudo. Isso significa que cabe à prática pedagógica histórico-crítica [em Educação Física] fazer com que cada aluno seja uma totalidade de reprodução de determinações do objeto do conhecimento [da Educação Física]” (Galvão et al., 2019, p. 144). Como desdobramento, esse movimento pedagógico pode “...fazer com que os alunos [as crianças] reproduzam em pensamento traços constitutivos desse objeto de ensino” (Idem, p. 144).

Diante do exposto, fica evidente que o objeto de estudo da Educação Física na Educação Infantil é a corporeidade. Para Saviani (2019, p. 106), “A ideia que me parece central ao se considerar a educação física na perspectiva histórico-crítica diz respeito ao aprendizado do controle, por parte de cada indivíduo, do próprio corpo”. Segundo o autor, mesmo aquelas atividades corporais complexas – como a dança, ginástica e esportes – exigem altos níveis de controle físico e psíquico. O controle dos movimentos corporais (precisão e harmonia dos gestos) requer níveis elevados de concentração mental e emocional. Para os histórico-críticos, também fazem parte dos processos educativos da Educação Física “...não apenas o desenvolvimento pleno dos movimentos corporais, mas também a capacidade de contenção do movimento físico. Trata-se, aqui, das exigências de contenção colocadas pelo trabalho intelectual (Savani, 2019, p. 106).

Existem também categorias empíricas, que na perspectiva histórico-crítica ocupam um lugar relevante. Como a ênfase se localiza no desenvolvimento corporeidade, a contribuição de outras ciências deve ser compreendida como meio para atingir tal finalidade. “O que torna a Pedagogia como a ciência cabal para a relação professor e aluno no contexto da Educação Física escolar” (Hermida & Silva, 2024, p. 17). Além das catego-

rias clássicas que norteiam a educação na primeira infância (crescimento, desenvolvimento, aprendizagem), destacamos aquelas que contribuem significativamente para compreender a práxis educativa da Educação Física na Educação Infantil. São elas: atividade prática, atividade-guia, a brincadeira, a necessidade e a imaginação. Trata-se de categorias que, em teoria, deveriam ter presença quotidiana na práxis dos educadores físicos que trabalham com crianças na primeira infância.

Neste estudo, a atividade é concebida como sendo um aspecto constitutivo da criança, nas condições concretas de vida. Ela está vinculada aos estágios de desenvolvimento psíquico das crianças, que determinam a transição de um estágio de desenvolvimento para outro, pautada pelo principal tipo de atividade dominante. Através da atividade,

...o mundo da realidade humana que cerca à criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassaram agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra no mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles (Leontiev, 2010, p. 59).

Na atividade, a criança pequena interage com o meio ambiente e sua realidade social, cultural e histórica, possibilitando o processo de apropriação das objetivações, sempre numa perspectiva lúdica. Lembremos que a atividade principal é aquela que está em conexão com as principais mudanças que ocorrem no desenvolvimento psíquico e corporal das crianças, que aprimoram o caminho da transição da criança para a elevação dos seus níveis de desenvolvimento. Segundo Leontiev, a atividade principal da criança pode ser caracterizada pelos seguintes atributos: 1) a criança começa a aprender de brincadeira; 2) é aquela na qual os processos psíquicos particulares tomam forma e são reorganizados em formas de atividades lúdicas; e, 3) a atividade principal depende das principais mudanças psicológicas da personalidade infantil. “É precisamente no brinquedo que a criança, no período pré-escolar, por exemplo, assimila as funções sociais das pessoas e os padrões apropriados de comportamento” (Leontiev, 2010, pp. 64-5).

A aprendizagem de uma criança começa muito antes da aprendizagem escolar, a partir das suas condições históricas e sociais concretas. Nos processos de ensino-aprendizagem, a atividade prática está diretamente relacionada com outros dois conceitos fundamentais: o Nível Atual do Desenvolvimento da Pessoa (NADP) e a Zona de Desenvolvimento Iminente (ZDI). Na teoria histórico cultural, a instrução guia o desenvolvimento. Para que uma intervenção pedagógica seja exitosa, de posse do NADP (ponto de partida), o professor precisa planejar o tamanho da ajuda externa que a criança precisará para poder realizar uma determinada atividade sozinha (ZDI, ponto de chegada). Ou seja, o tamanho da ZDI será diretamente proporcional ao tamanho da ajuda necessária para poder realizar uma determinada tarefa automaticamente. A dosagem do NADP e da ZDI é desafiadora e merece muita atenção do docente, já que “...como destaca o autor da psicologia histórico-cultural, se a criança não pode fazer algo com a ajuda, isso significa que um dado conteúdo está fora da zona de desenvolvimento iminente” (Kratsov & Kratsova, 2021, p.40).

A brincadeira é outra categoria central do processo de desenvolvimento de uma criança em idade pré-escolar. Para Vigotski (2021), no desenvolvimento a brincadeira não é uma forma predominante de atividade, mas é a linha que guia o desenvolvimento na idade pré-escolar. Segundo o autor bielorrusso, a definição de brincadeira não deveria levar em consideração o critério de satisfação, pois há uma série de atividades que proporcionam vivências de satisfação mais intensas que a brincadeira. Também ele destaca que existem brincadeiras nas quais o próprio processo não proporciona satisfação, já que trazem satisfação quando o resultado é aquele que interessa à criança. “Dessa forma, a definição da brincadeira pelo princípio de satisfação, é claro, não pode ser considerada correta” (Vigotski, 2021, p. 210).

A brincadeira só faz sentido quando a criança manifesta a tendência para a resolução e satisfação de desejos, diretamente relacionados à esfera afetiva: “...parece-me que a brincadeira se organiza justamente na situação de desenvolvimento em que surgem as tendências irrealizáveis” (Vigotski, 2021, p. 212). Ao falar sobre desejo, necessidade e imaginação, o autor afirmou o seguinte:

É disso que surge a brincadeira, que deve ser sempre entendida como uma realização imaginária e ilusória de desejos irrealizáveis,

diante a pergunta “por que a criança brinca?” A imaginação é o novo que está ausente na consciência da criança na primeira infância, absolutamente ausente nos animais e representa uma forma especificamente humana de atividade da consciência; como todas as funções da consciência, forma-se originalmente na ação. (Vigotski, 2021, p. 213)

Ao dissertar sobre a importância do jogo para o desenvolvimento infantil, Leontiev (2010, p. 59) nos lembra que:

A infância pré-escolar é o período da vida em que o mundo da realidade humana que cerca a criança abre-se cada vez mais para ela. Em toda sua atividade e, sobretudo, em seus jogos, que ultrapassam agora os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Ela assimila o mundo objetivo como um mundo de objetos humanos reproduzindo ações humanas com eles. Ele guia um “carro”, aponta uma “pistola”, embora seja realmente impossível andar em seu carro ou atirar com sua arma.

Somos cientes que existe um rico e vasto acervo de conhecimentos da Educação Física que pode e deve fazer parte dos processos educativos na primeira infância, respeitando a natureza lúdica que caracteriza a existência humana nos primeiros anos de vida e conhecendo as especificidades dos estágios de desenvolvimento e suas atividades principais (as atividades-guia segundo a Escola de Vigotski). A utilização do jogo e da brincadeira como conteúdo, mas principalmente como método, ajudará a objetivar e organizar o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, de modo que ele possa apresentar uma atividade que tenha sentido e significado para as crianças.

Para finalizar, em linhas gerais, ao destacarmos a tríade conteúdo-forma-destinatário, na perspectiva histórico-crítica, é possível compreender o papel fundamental do professor de Educação Física (e tão somente dele) para selecionar os conhecimentos oriundos da corporeidade humana, convertê-los em conhecimentos escolares, consequentemente, dosá-los e sequenciá-los de uma maneira didática-pedagógica que considere as especificidades do desenvolvimento vigente do aluno (neste caso, das crianças

na Educação Infantil), bem como que contribua, no bojo do processo de transmissão e assimilação, para o desenvolvimento de formas mais aprofundadas tanto do pensamento quanto da ação corporal das crianças.

Reflexões finais

As reflexões aqui descritas se fundamentam na rica e vasta experiência dos dois autores deste texto,² cujas pesquisas e trabalhos com crianças na fase da primeira infância alicerçaram e continuam alicerçando a construção de uma proposta bem diferente de outras formulações pedagógicas da Educação Física escolar brasileira. Também explicitamos na Introdução deste texto a nossa intenção de superar as limitações que apresenta o atual documento pedagógico oficial, a BNCC.

A proposta educativa da BNCC, assim como sua principal categoria (campos de experiência), está baseada na Pedagogia da Infância e na Pedagogia das Competências. Somos cientes das limitações que caracterizam essas propostas pedagógicas, ancoradas no aprender a aprender, que, além de fomentar o processo de desescolarização, culminam na precarização do trabalho pedagógico e no papel do professor na sala de aula. Trata-se de uma proposição precária, naturalista e espontaneísta centrada no próprio aluno, que desconsidera os conhecimentos produzidos pela humanidade na sua vida em sociedade.

Como no nosso país o acesso ao conhecimento cumpre-se de maneira profundamente desigual e seletiva (Saviani & Duarte, 2015), o discurso do aprender a aprender e da pedagogia das competências termina por camuflar a realidade, pois subordina os objetivos da educação escolar à lógica individualista do permanente esforço para adaptar-se à vida e ao trabalho de maneira precarizada. E essa lógica adquire requintes de crueldade quando reconhecemos a avassaladora diferença que existe, em termos de capital cultural, entre os filhos da classe trabalhadora e os filhos da burguesia e das classes mais abastadas da nossa sociedade.

2 Destacamos em particular os projetos “Fundamentos para a prática pedagógica em educação física escolar”, do professor Matheus Bernardo Silva na UNESC, e “A Educação Física na Educação Infantil, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica”, do professor Jorge Fernando Hermida na UFPB.

Posto que o documento oficial que norteia as ações pedagógicas das escolas de Educação Infantil em todo o território nacional é a BNCC de 2017, como fazemos, então, para implementar uma proposta de Educação Física na Educação Infantil, na perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica? Trata-se, pois, de um grande desafio. Porque se consideramos que a educação se revela impossível apenas com os elementos que caracterizam à educação do homem no seu aspecto empírico, precisamos contribuir, então, com aqueles elementos científicos, filosóficos e culturais que caracterizam a educação do homem no seu aspecto concreto e social, na perspectiva da formação humana. Para os histórico-críticos, não há outra maneira de o indivíduo formar-se e desenvolver-se como um ser genérico. Isso pode ser possível pela relação dialética entre apropriação da atividade humana objetivada no mundo da cultura e a objetivação da individualidade por meio do trabalho (Saviani & Duarte, 2015, p. 22).

A superação da BNCC deverá acontecer não pela sua negação, mas sim pela sua incorporação e conseqüente superação. Só assim conseguiremos formar os indivíduos não só como seres individuais, mas principalmente como seres sociais. Trata-se de uma essência (a social) que não independe do processo histórico, se consideramos o caráter histórico que caracterizam as relações entre educação e sociedade.

Eis aí o grande desafio de hoje da Educação Física na Educação Infantil. Existe um rico e vasto acervo de conhecimentos, que podem e devem fazer parte dos processos educativos na primeira infância. A Educação Física pode contribuir, efetivamente e de maneira significativa, no processo da formação humana das crianças na primeira infância.

Sabemos que Pedagogia Histórico-crítica carrega um potencial revolucionário para fazer cumprir a função social da escola nas sociedades capitalistas. Se nessas sociedades a escola está destinada à reprodução do

status quo, essa reprodução também pode servir, por contradição, para a transformação social. É esse o objetivo indispensável dos histórico-críticos: contribuir, através da educação, no processo de construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Referências

- Base Nacional Comum Curricular. Educação é a base. (2017). Ministério da Educação.
- Bernardo Silva, M. (2018) *O objeto de conhecimento da educação física escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica*. [Tese Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Biblioteca de Teses e Dissertações da Unicamp.
- Bernardo Silva, M. (2024). O desenvolvimento da corporalidade na esfera da educação física escolar. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, 17(1), 885-900*, 2022.
- Conde, S. F., & Hermida, J. F. (2021). Pedagogia histórico crítica e posicionamento ativista transformador na Educação Infantil. *HOLOS, 8*, 1–18. <https://doi.org/10.15628/holos.2021.13210>
- Galvão, et al. (2019). *Fundamentos da didática histórico-crítica*. Autores Associados.
- Hermida, J. F. & Silva, M. B. A Educação Física na Educação Infantil na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações, a partir dos aportes de “Escola e Democracia”. *Debates em Educação, [S. l.], 16(38), 01-25*, <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17564>
- Kratsov, G. & Kratsova, E. (2021). A inter-relação instrução e desenvolvimento: problemas e perspectivas. In: Vigotski, L. S. *Psicologia, educação e desenvolvimento*. Expressão Popular.
- Leontiev, A. N. (2010). Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar. In: Vigotski, L. S. et al. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone Editora.
- Martins, L. M. (2013). *O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica*. Autores Associados.

- Martins, L. M. Prefácio. (2012). In: Pasqualini, J. C. & Lazaretti, L. M. *Que educação infantil queremos?: um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Mireveja.
- Marx, K. (2021) *Manuscritos econômico-filosóficos*. 1a ed. 12a reimpr. Boitempo.
- Pasqualini, J. C. & Lazaretti, L. M. (2022). *Que educação infantil queremos?: um manifesto em defesa da educação escolar para crianças pequenas*. Mireveja.
- Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. 3 volumes. (1998). Ministério da Educação.
- Saviani, D. (2020). Infância e pedagogia histórico-crítica. In: Galvão, A. C. (Org.) *Infância e pedagogia histórico-crítica*. 2a ed. Autores Associados.
- Saviani, D. (2019). *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Autores Associados.
- Saviani, D. (2018). *Escola e democracia*. 43° ed. Autores Associados.
- Saviani, D. (2011). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Autores Associados.
- Saviani, D. & Duarte, N. (2015). *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Autores Associados.
- Vigotski, L. S. (2021). *Psicologia, educação e desenvolvimento*. Expressão Popular.
- Vigotski, L. S. et al. (2010). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. Ícone Editora.

Acerca de los autores

Ana Clédina Rodrigues Gomes, Professora do Instituto de Educação Matemática e Científica (IEMCI), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas (PPGECM) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Educação Matemática pela PUC/SP e Mestre em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Graduada em Pedagogia pela UFPA. Realizou estudos de pós-doutoramento pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) em Educação Comparada sobre políticas curriculares no Ensino Secundário realizados no Brasil e Bolívia. Desenvolve estudos no campo da diversidade cultural e interculturalidade e formação de professoras e professores. É membro do Comitê Gestor da Red de Posgrados en Educación en Latinoamérica (REDPEEL).

Samuel Mendonça é Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e da Faculdade de Direito da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Consultor da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, CAPES e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq das áreas de Filosofia, Direito e Educação. É Pesquisador Principal do Centro de Ciência para o Desenvolvimento (CCD) FAPESP - CPTEn - Centro Paulista de Estudos sobre a Transição Energética. Bolsista Produtividade em Pesquisa do CNPq 1D. Pós-doutorado pela FE-USP em 2019 e pela Universidade de la República do Uruguai em 2012, com financiamento da CAPES. Desenvolve atividades como Visiting Scholar no Teachers Collages de la Universidad de Columbia em 2025. Atuou como Visiting Scholar na Shanghai Jiao Tong University, China, em 2014.

Alex Oswaldo Sánchez Huarcaya, Docente de la Pontificia Universidad Católica del Perú. PhD 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).

Joel Rojas Hernández, magíster en Educación con mención en Gestión por la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y psicólogo con orientación educativa por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM). Actualmente, es profesor de Educación para el Trabajo (EPT) en los grados de tercero a quinto de secundaria en la Institución Educativa Privada María Reina Marianistas. Además, es profesor y asesor de tesis en la maestría en Educación en la PUCP. Como investigador educativo, forma parte del grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas del CISE-PUCP, donde ha publicado artículos y capítulos de libros. Ha sido conferencista en congresos nacionales e internacionales y se desempeña como capacitador de docentes, abordando temáticas como comunidades profesionales de aprendizaje, educación emprendedora, TIC y educación, metodologías ágiles, y estrategias y recursos aplicados a la educación. Por último, promueve un emprendimiento educativo, centrado en la asesoría e investigación, denominado Aprendizaje con sentido.

Elizabeth Gutierrez Primo es licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Actualmente, trabaja como docente en una I.E. del distrito de San Juan de Lurigancho y forma parte del grupo de Investigación Aprendizaje, Innovación y Organizaciones Educativas, afiliado al CISE-PUCP. Tiene dos artículos relacionados con el clima y la cultura escolar, los cuales han sido publicados en revistas internacionales como REXE y ACADEMO. Asimismo, participó en la elaboración de un capítulo del libro titulado “Gestión Educativa, Perspectivas, Actores y Contextos”, el cual fue presentado en el marco de la Feria Internacional del Libro de Bogotá.

Marcelo Pérez Pérez, (c) doctor en Educación de la Universidad Nacional de Rosario. Programa específico de Formación en Investigación Narrativa (auto)biográfica en Educación. Licenciado en Educación Media. Magister en Educación mención Curriculum y Comunidad Educativa. Académico asociado del Departamento de Educación de la Facultad

de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Miembro fundador del Núcleo de Estudios en Currículum, Conocimiento y Experiencia Escolar de la Universidad de Chile. Actualmente es coordinador académico del Magister en Educación mención Currículum y Comunidad Educativa de la Universidad de Chile y Editor de la Revista Enfoques Educativos. Líneas de investigación: Epistemología de la Educación. Educación, ciudadanía y construcción de subjetividad política.

Eduard Moreno, Licenciado en Ciencias Sociales Universidad Pedagógica Nacional. Magister en Historia Universidad de los Andes. Doctor en Historia PUC-RS (Brasil). Profesor asistente, Departamento de Historia y Geografía, Pontificia Universidad Javeriana (Bogotá). ORCID: 0000-0003-4835-1865

Oscar Cuesta, Comunicador social Universidad Santo Tomás. Magister en educación Universidad Pedagógica Nacional. Doctor en Conocimiento y Cultura en América Latina IPECAL. Correo: ocuesta@javeriana.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7181-1183>

Rennier Ligarretto, Psicólogo de la Universidad Externado. Mestre en ciencias de la educación de la Universidade Nova de Lisboa, Doctorando en Média-Arte Digital de la Universidade de Algarve & Universidade Aberta, Portugal. Email: rennierligarretto@javeriana.edu.co Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8666-8284>

Ana Elsy Díaz Monsalve, Doctora en Ciencias Pedagógicas. Docente titular de la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. Coordinadora del grupo de investigación Pedagogía y Didáctica de las Lenguas Extranjeras. Correo electrónico: ana.diaz@udea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4017-5182>. Perfil <https://www.researchgate.net/scientific-contributions/Ana-Elsy-Diaz-Monsalve-26617120>.

Ruth Elena Quiroz Posada, Doctora en Ciencias Pedagógicas. Docente titular de la Universidad de Antioquia, Medellín-Colombia. Jefa del Departamento de Educación Avanzada de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Directora de Tesis del Doctorado en Educación. Correo electrónico: ruth.quiroz@udea.edu.co. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2726-8288>. Perfil <https://scholar.google.es/citations?user=PJHYWVAAAAAJ&hl=es>.

Harryson Júnio Lessa Gonçalves, Pedagogo, Antropólogo e Professor

Associado da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp). Graduado em Pedagogia, Matemática, Ciências Sociais. Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB) e em Antropologia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Doutor em Educação Matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUCSP). Livre-docente em “Didática e Currículo” Unesp. Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social e no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Professor no curso de Ciências Sociais da Faculdade de Filosofia e Ciências da Unesp, câmpus de Marília, e no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência da Faculdade de Ciências da Unesp, câmpus de Bauru, orientando estudantes de mestrado e doutorado. Pesquisador da área de Educação, no campo da Antropologia da Educação.

Omar Aravena Kenigs, Es profesor en Educación Media con mención en Educación Física y licenciado en Educación por la Universidad de Los Lagos, Chile. Magíster en Gestión Escolar por la Universidad Católica de Temuco, Chile y doctor en Innovación en Formación del Profesorado por la Universidad de Extremadura en España. Se desempeña como académico e investigador en la Facultad de Educación de la UC Temuco, sus líneas de investigación son el liderazgo pedagógico, desarrollo profesional docente y práctica educativa. Ha participado en diversos proyectos de investigación que analizan la influencia de las prácticas de liderazgo pedagógico en el desarrollo profesional docente y en la mejora de los procesos educativos en escuelas.

Linda Bombin Garcés, Es profesora de Educación Diferencial, Especialista en Necesidades Educativas Especiales Transitorias y Deficiencia Mental; licenciada en Educación y magíster en Gestión Escolar por la Universidad Católica de Temuco, Chile. Se ha desempeñado en el sistema escolar como coordinadora de Programas de Integración Escolar. Asimismo, posee experiencia como docente asesora de prácticas progresivas y profesionales de profesores/as en formación. Sus líneas de investigación tienen relación con el aprendizaje colaborativo y las estrategias pedagógicas para favorecer la inclusión educativa.

Elsa Georgina Aponte Sierra, Líder del grupo de investigación RIZO-

MA de la UPTC, desarrolla líneas de investigación en: Inclusión, diversidad, diferencia, pedagogía y currículo. Doctora en Ciencias de la Educación, UPTC-RUDECOLOMBIA. Magister en Educación de la universidad Externado de Colombia. Especialista en Necesidades de Aprendizaje, licenciada en Psicología Educativa de la UPTC. Se ha desempeñado como: directora del Centro de Educación Especial, coordinadora del proyecto piloto para integración de niños con necesidades educativas especiales. MEN- Secretaría de Educación de Boyacá. Co-fundadora de la Fundación Pedagógica Rayuela. Directora de la Escuela de Psicopedagogía, coordinadora de la maestría en Educación y la Especialización en Necesidades de Aprendizaje en Lectura, Escritura y Matemáticas de la UPTC.

María Elena Villegas, socióloga, magíster en Educación mención Procesos de Aprendizaje. Profesora de pregrado en las Escuelas de: Ciencias Sociales (1995-) y Educación (2000-2006) y de los posgrados en Educación (2012-) en cátedras de metodología de la investigación en la Universidad Católica Andrés Bello. Directora de Posgrado de la Facultad de Humanidades y Educación. Directora de los programas en Educación, menciones Procesos de Aprendizaje y Gerencia Educativa. Investigadora del Centro de Investigación y Evaluación Institucional, encargada de la línea de las estadísticas institucionales (2005-2010) y coordinadora de la especialidad en Sociología (1997-2006). Investigadora y tutora en la línea de investigación en educación, procesos de enseñanza y aprendizaje para la competencia investigadora.

Ma. de Lourdes Salas Luévano, doctora en Ciencia Política por la Universidad Autónoma de Zacatecas, actualmente responsable y docente investigador del Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas en la Unidad Académica de Docencia Superior, de la Universidad Autónoma de Zacatecas. Cuenta con algunas publicaciones en temas de educación, migración y género. Cuenta con Perfil PRODEP, es Candidata al Sistema Nacional de Investigadores, es integrante del Cuerpo Académico con Consolidación Definitiva CA-UAZ: “Problemas Educativos y Sociedad”. Contacto: lourdessalas@uaz.edu.mx , lourdes_salas@yahoo.com.mx

Beatriz Herrera Guzmán, doctora en Ciencias Políticas y Sociales por

la Universidad Autónoma de México. Es Docente-investigadora de la maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas de la Unidad Académica de Docencia Superior. Ha publicado diversos artículos y ensayos para revistas, así como libros en temas educativos, es candidata al Sistema Nacional de Investigadores, Perfil PRODEP, e integrante del Cuerpo Académico con Consolidación Definitiva CA-UAZ: “Problemas Educativos y Sociedad”. Contacto: beatriz_b2002@hotmail.com

Marco Antonio Salas Luévano, doctor en Ciencias de la Educación por ICE UABJO (Oaxaca). Integrante del Cuerpo Académico con Consolidación Definitiva CA-UAZ: “Problemas Educativos y Sociedad. Perfil PRODEP, Miembro del Sistema Nacional de Investigadores Nivel I. Profesor de Tiempo Completo del Programa de Maestría en Investigaciones Humanísticas y Educativas en la Unidad de Docencia Superior. Ha sido responsable del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación de la UADS, Director de la Unidad Académica de Docencia Superior de la UAZ y Coordinador de Investigación y Posgrado de la UAZ. Contacto: salasluevano@gmail.com

Verónica Virginia Ligorria, Lic. en Ciencias de la Educación (FFYH-UNC). Magíster en Educación Inclusiva y Diversidad por la Universidad Internacional de Andalucía (España, 2008) y doctora en Cs. de la Educación por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba (2020). Es docente e investigadora en la Universidad Nacional de Córdoba, en la Universidad Provincial de Córdoba, y en la Universidad Nacional de Chilecito (La Rioja). Actualmente, integra el equipo técnico pedagógico de la Secretaría de Asuntos Académicos del Rectorado de la UNC; y se desempeña como miembro del Comité Académico de la Maestría en Pedagogía (UNC). Es Coordinadora Académica del Doctorado en Educación de Jóvenes y Adultos (Undec) y dirige tesis de grado y postgrado. Sus temáticas de investigación se vinculan con la juventud rural y de proximidad rural, y con la formación en investigación educativa y docencia universitaria.

Jorge Fernando Hermida, Uruguayo, naturalizado brasileiro. Atualmente é professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Professor da Licenciatura e Bacharelado em Educação Física, do Centro de Ciências da Saúde da UFPB. Membro do Programa de Pós-graduação

em Educação (PPGE, nível Mestrado e Doutorado), do Centro de Educação da UFPB. Possui Mestrado em Educação Motora (1995) e Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2002), com estágio doutoral na Universidad de Salamanca - ESPANHA. Pós-doutorado no Departamento de Sociologia e Comunicação da Universidad de Salamanca, Espanha (2009-2010). Líder do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Pedagogia Histórico-crítica, Políticas Públicas e Mundo do Trabalho - membro do HISTEDBR Nacional, cadastrado no CNPq. Foi Pesquisador Visitante no Departamento de Sociologia e Comunicação da Universidad de Salamanca, Espanha, nos anos 1999, 2000 e 2001. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Política Educacional, atuando principalmente nos seguintes temas: Política Educacional, Educação Infantil, Gestão Escolar Democrática, História da Educação e Educação Física Infantil. Autor de vários livros e artigos de revista sobre esses temas educacionais. Atualmente é coordenador do PPGE da UFPB

Matheus Bernardo Silva, Doutor em Educação (2018) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Estágio de Pós-Doutorado em Educação (2019) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Mestre em Educação (2014) pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Graduação em Licenciatura em Educação Física (2011) pela Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC). Atualmente é Professor no Programa de Pós-Graduação em Educação e no Curso de Licenciatura em Educação Física da UNESC. Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Formação Humana e Prática Pedagógica (GE-FHP/CNPq). Coordenador Institucional do Programa Residência Pedagógica (2021-2022) da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL). Desenvolve pesquisa na área de Educação e de Educação Física, atuando principalmente nos seguintes temas: Trabalho Educativo e Sociedade, Prática Pedagógica e Formação de Professores, Educação Escolar e Concepções Pedagógicas, Prática Pedagógica em Educação Física Escolar, Formação de Professores de Educação Física.

Voces y propuestas educativas para otra educación. Perspectivas desde los contextos latinoamericanos.

Se terminó de editar en marzo de 2025

en los talleres de Astra Ediciones

Av. Acueducto No. 829

Colonia Santa Margarita, C. P. 45140

Zapopan, Jalisco, México.

33 38 34 82 36

E-mail: edicion@astraeditorial.com.mx

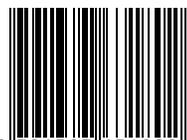
www.astraeditorialshop.com

Este libro se erige como un punto de encuentro para estudiar críticamente la práctica educativa desde la acción docente. Nos invita a reflexionar sobre los propósitos, el conocimiento y los contextos locales y globales en los cuales trabajamos. Es un pasaporte para pensar en las distintas visiones que, tanto el pensamiento como las tradiciones pedagógicas, nos ofrecen para analizar la realidad. De esta forma, nos abre camino para reflexionar sobre las implicancias políticas y sociales inherentes a la acción de la enseñanza.

El libro actúa como un elemento de mediación entre cada uno de nosotros como docentes y la acción de la enseñanza. Es un espacio que promueve la reflexión crítica frente a la tradición, ya que puede interpretarse y adaptarse a partir de nuestros deseos en diálogo con las necesidades profesionales. Como profesionales de la enseñanza, nos lleva a pensar en un proceso permanente de constitución histórica y social, hacia el estudio contextualizado de la relación entre saber y poder, entre enseñar y aprender.

La inclusión de todas las personas en las instituciones de enseñanza será el punto de partida de nuestro accionar. Este libro no solo nos invita a cuestionar las prácticas educativas existentes, sino también a imaginar nuevas formas de construir espacios educativos más equitativos y participativos. En este sentido, se convierte en un puente entre la teoría y la práctica, guiándonos hacia un compromiso ético y transformador con la educación.

ISBN: 979-13-87631-80-2



9 791387 163180 2



Consulta y descarga



REDPEEL

RED DE POSGRADOS EN EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA

