

Revista historia de la educación latinoamericana

ISSN 0122-7238 - Vol. 26 No. 44, septiembre 2024 - Tunja - Colombia

Edición especial sobre Educación comparada

Special edition on Comparative Education

Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Ciencias de la Educación CADE – UPTC – RUDECOLOMBIA
Grupos de Investigación HISULA – ILAC
Tunja, Colombia



Revista Historia de la Educación Latinoamericana indexada categoría B

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana -RHELA- es una publicación semestral editada por la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y adscrita académicamente a la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

RHELA, a partir de su creación en 1998, es el órgano de expresión de SHELA, la UPTC, la Facultad de Ciencias de la Educación, el Doctorado en Ciencias de la Educación, la Escuela de Ciencias Sociales y de los grupos de Investigación HISULA - ILAC de la UPTC. Con una periodicidad semestral, está destinada a un público especializado en Historia de la Educación, a la comunidad académica de historiadores, sociólogos, educadores, politólogos y profesionales vinculados con el ámbito de las Ciencias Sociales, Humanas y Educación, por lo que, publica artículos originales resultados de investigación (**artículos de investigación**, Documento que presenta de manera estructurada, clara y veraz resultados de un proyecto de investigación culminado, mediante la aplicación de un método científico. La estructura generalmente utilizada contiene los siguientes apartes: título, resumen, palabras clave, introducción, método o metodología, resultados o discusión, conclusiones y referencias bibliográficas) (**artículos de reflexión**, los cuales son resultados de investigaciones terminadas, desde una perspectiva analítica, interpretativa o crítica del autor sobre un tema específico, recurriendo a fuentes originales, y **artículos de revisión**, los cuales son resultado de investigaciones terminadas donde se analizan, sistematizan e integran los resultados de investigaciones publicadas o no publicadas; se caracterizan por presentar una cuidadosa revisión bibliográfica con calidad sustancial de referencia a investigaciones, (incluye 52 referencias). Los números son monográficos, con una sección de artículos de otras investigaciones, publica artículos en español, portugués, inglés y francés. Edición electrónica: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana

Las ideas expuestas en cada artículo son responsabilidad exclusiva del autor, la SHELA y la UPTC, no se hacen responsables en ningún caso de la autenticidad de los escritos. El material de esta Revista, publicado en papel y versión electrónica son propiedad de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana puede ser reproducido parcialmente, siempre y cuando se mencione y cite como fuente el artículo, su autor y la *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 26, n. 44, septiembre 2024.

The Journal History of Latin American Education is a bi-annual publication edited by the Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) and the Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (Society for the History of Latin American Education) (SHELA).

RHELA (The Journal History of Latin American Education 1998) operates as disseminator of UPTC, SHELA, the Faculty of Education Sciences, the PhD Programme in Educational Sciences, the School of Social Sciences, and the Research groups HISULA- ILAC, since 1998 when it was created. This bi-annual journal is intended for a specialized public in History of Education, for the academic community of historians, sociologists, educators, political scientists, and for professionals working in the field of Social, Human, and Education Sciences. Consequently, this journal publishes original articles, product of research findings (**Reflection articles**, resulting from completed research works from an analytical, interpretative, or critical perspective of the author on a specific subject by using original sources. **Review articles**, resulting from completed research works where published or unpublished research findings are analyzed, systematized, and integrated. In this type of article, the author carries out a careful bibliographical review with substantial quality of reference. (It includes 52 references.) Issues are published in a monographic edition along with a section of other research articles. Articles can be published in spanish, portuguese, english and french. Electronic edition: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana. The ideas expressed in the articles are the sole responsibility of the author; SHELA and UPTC are not responsible in any way for the authenticity of the texts. The material of this journal -print and online versions belong to SHELA and UPTC. It may be partially reproduced, as long as the article is cited as a source and credit is given to the author and to the Journal History of Latin American Education. vol. 26, n. 44 september 2024.

A Revista História da Educação Latino-Americana -RHELA- é uma publicação semestral da Sociedade de História da Educação Latino-americana (SHELA), adscrita academicamente à Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia (UPTC).

RHELA, desde a sua criação em 1998, é o órgão de expressão da UPTC, SHELA, da Faculdade de Ciências da Educação, da Escola de Ciências Sociais e dos grupos de pesquisa HISULA-ILAC da UPTC. Com uma periodicidades semestral, está destinada a um público especializado em História da Educação, à comunidade acadêmica de historiadores, sociólogos, educadores, politólogos e profissionais vinculados ao âmbito das Ciências Sociais, Humanas e Educação, publicando, desta forma, artigos originais resultados de pesquisa (artigos de pesquisa, documento que apresenta de maneira estruturada, clara e verdadeira os resultados originais de um projeto de pesquisa concluído, por meio da aplicação de um método científico. A estrutura geralmente usada contém as seguintes seções: título, resumo, palavras-chave, introdução, método ou metodologia, resultados ou discussão, conclusões e referências bibliográficas) (**artigos de reflexão**, os quais são resultados de pesquisas terminadas, a partir de uma perspectiva analítica, interpretativa ou crítica do autor sobre um tema específico, recorrendo a fontes originais, e **artigos de revisão**, os quais são resultados de pesquisas terminadas, nos quais se analisam, sistematizam e integram os resultados de pesquisa publicadas ou não publicadas; se caracterizam por apresentar uma cuidadosa revisão bibliográfica com qualidade substancial de referência a pesquisas, inclui 52 referências). Os números são monográficos, publica artigos em espanhol, português, inglês e francês. Edição eletrônica: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana

As ideias expostas em cada artigo são responsabilidade exclusiva do autor. A SHELA e a UPTC não se responsabilizam, em caso algum, pela autenticidade dos escritos. O material desta Revista, publicado em papel e versão eletrônica, são propriedade da Universidade Pedagógica e Tecnológica de Colômbia, Sociedade de História da Educação Latino-americana, e pode ser reproduzido parcialmente, sempre e quando se mencionar e citar como fonte o artigo, seu autor e a *Revista História da Educação Latino-americana*, vol.26, n. 44, setembro 2024.



Este número es financiado por:

Esta edición es financiada con recursos del Patrimonio Autónomo Fondo Nacional de Financiamiento para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación, Francisco José de Caldas, Minciencias” y por Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia - Doctorado en Ciencias de la Educación, CADE- Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Grupo de Investigación Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana - HISULA (clasificación A en MINCIENCIAS, código Colciencias COL0011868) y la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana - SHELTA.

Adquisición y Canje:

Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.
Avenida Central del Norte. Edificio Administrativo, segundo piso, correo electrónico: rhela@uptc.edu.co. Telefax: (057) 608 744 8215.

Página Web: https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican/issue/view/567

Periodicidad:	Semestral
Revisión Editorial:	Diana Soto Arango, José Rubens Lima Jardilino.
Traducción de resúmenes al inglés:	María Camila Buitrago. Grupo de investigación HISULA.
Traducción de resúmenes al portugués:	María Camila Buitrago. Grupo de investigación HISULA.
Composición de textos:	Sandra Liliana Bernal Villate, grupo de Investigación HISULA.
Corrección de estilo:	Claudia Amarillo.
Diseño Portada:	Antonio Elías de Pedro Robles
Fotografía de Portada y separadores:	Manuel Bergström Lourenço Filho, Fotografía tomada https://www.google.com/url?sa=i&url=https%3A%2F%2Fwww.oexplorador.com.br%2Fum-dos-primeiros-profissionais-de-sua-area-a-perceber-a-importancia-de-formar-professores%2F&psig=AOvVaw2g5bhU4CbHbYDczn-PAOV&ust=1728151988947000&source=images&ccd=vfe&opi=89978449&ved=0CBQjRxqFwoTCKJi_2p9YgDFQAAAAAAdAAAAABAE
Sello Editorial:	Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Diagramación:	Búhos Editores Ltda.
Aspecto Físico:	Tamaño 17x24, papel propalibros de 70 gramos a una tinta, carátula en propalcote de 240 gramos.
Coordinadora de texto físico:	Sandra Liliana Bernal Villate, Grupo de Investigación HISULA
Manejo Electrónico:	Sandra Liliana Bernal Villate, Grupo de Investigación HISULA
Estado Legal Sociedad:	No. 145-250 de junio de 1995
Revista ISSN:	0122-7238
Revista ISSN (versión online):	2256-5248
Indexada:	No. 01227238. Indexada en Categoría B – PUBLINDEX – MINCIENCIAS



Esta obra está bajo una licencia Creative Commons. Atribucion-No Comercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana hace parte de los siguientes sistemas de indexación, bases de datos – agregadores – páginas web:

Portales Web

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinamerican
<http://ilacdianasoto.wix.com/revistarhela#!noticias/c1mlu>
<http://www.shela-hedu.org>
<http://biblioteca.claco.edu.ar/banners/>
<http://www.bne.es/>
<http://www.grupodeinvestigacionhisula.com>
<http://www.grupodeinvestigacionilac.com>
<http://www.bibliotecanacional.gov.co/> (Biblioteca Nacional, Colombia)
http://www.lablaa.org/listado_revistas.htm (Biblioteca Luis Ángel Arango, Colombia)
<http://www.isdfundacion.org/publicaciones/revista/enlaces.htm>

INDIZACIONES – Índices de ciencia métrica



Índice Nacional de Publicaciones Seriadadas Científicas y Tecnológicas Colombianas, Colciencias, desde el 2004, actualmente categoría B.



SciELO Colombia – 2014. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_serial&pid=0122-7238&lng=es&nr-m=iso



Redalyc – Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. <http://redalyc.uaemex.mx>



Biblat – Bibliografía Latinoamericana en revistas de investigación <https://biblat.unam.mx/es/>



Capex- Portal de Periódicos/Qualis – desde 2016 – Categoría A3. <https://www.sucupira.capes.gov.br>

BASES DE DATOS - COMITÉ DE SELECCIÓN - AGREGADORES



Fuente Académica Premier – EBSCO, 2009. <http://search.ebscohost.com>
Left Index (The) – 2014. <http://www.ebscohost.com/academic/the-left-index>
Fuente Académica Plus 2014 . <http://search.ebscohost.com>
Education Source - 2015 <https://www.ebscohost.com/academic/education-source>



Eric Plus - 2015. <https://dbh.nsd.uib.no/publiseringskanaler/erihplus/periodical/info?id=483949>

DIRECTORIOS



<http://miar.ub.edu/issn/0122-7238>



Ulrichs Periodical – 2014. <http://ulrichsweb.serialssolutions.com/login>



Latindex – Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal. www.latindex.unam.mx



Dialnet -Fundación Dialnet – 2007. http://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?tipo_busqueda=CODIGO&clave_revista=10778



CENGAGE Learning – 2014. <http://infotrac.galegroup.com/itweb/lfmeed> (Informe Académico, Académico Onefile)



CLASE – Citas Latinoamericanas en Ciencias Sociales y Humanidades. <http://clase.unam.mx/>



REDIB – 2015: https://www.redib.org/recursos/Record/oai_revista1780-revista-historia-educacion-latinoamericana



Actualidad Iberoamericana – 2014. <http://www.citrevistas.cl/b2b.htm>



LaTAM PLUS – 2014. <http://www.latam-studies.com/>



DOAJ – 2009. <http://www.doaj.org/>



IISUE - www.iisue.unam.mx/iresie/



IRESIE – Banco de datos sobre educación <http://iresie.unam.mx/>



REBIUN – Red de bibliotecas universitarias: <http://rebiun.absysnet.com/cgi-bin/abnetop/X16883/ID1072319373?ACC=161>

Editora

Diana Elvira Soto Arango
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia) RUDECOLOMBIA
Grupo de investigación HISULA - ILAC - UPTC
<https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>
diana.soto@uptc.edu.co

Editora Asistente

Sandra Liliana Bernal Villate
Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA - UPTC
<https://orcid.org/0000-0003-2869-3139>
rhela@uptc.edu.co

Editor asociado del número

José Rubens Lima Jardimino
Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil
Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana
<https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>

Comité Científico / Editorial

Saúl Bermejo Paredes
Universidad Nacional del Altiplano de Puno (Perú)
<https://orcid.org/0000-0001-9885-7974>

Renan Antônio da Silva
Centro Universitario del Sur de Minas (Brasil)
<https://orcid.org/0000-0003-1171-217X>

Marc Depaepe
Centre for the History of Intercultural Relations (Bélgica)

Fuensanta Hernández
Universidad de Murcia (España)
<https://orcid.org/0000-0003-2339-8149>

Eloy López Meneses
Universidad Pablo de Olavide (España)
<https://orcid.org/0000-0003-0741-5367>

Miguel Ángel Puig Samper
Consejo Superior de Investigaciones Científicas (España)
<https://orcid.org/0000-0002-6609-819X>

Ilich Silva Peña
Universidad de Los Lagos (Chile)
<https://orcid.org/0000-0001-9118-3989>

Marcos Villela Pereira
Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
(Brasil)
<https://orcid.org/0000-0002-3977-5167>

Chun Yen Chang
Science Education Center/ National Taiwan Normal
University (Tawian)
<https://orcid.org/0000-0003-2373-2004>

Juan Mansilla Sepúlveda
Universidad Católica de Temuco (Chile)
<https://orcid.org/0000-0001-8175-7475>

Editores científicos

Doris Bittencourt Almeida Pontificia

Universidade Católica de Rio Grande del Sur (Brasil) <https://orcid.org/0000-0002-4817-0717> Área: ciencias sociales, humanidades

Nancy Chacón Arteaga

Universidad de Ciencias Pedagógicas Enrique José Varona de La Habana (Cuba) <https://orcid.org/0000-0003-2228-5505>
Área: Ética aplicada a la educación moral, ciudadanía, pedagogía y didáctica.

Justo Cuño Bonito

Universidad Pablo de Olavide (España) <https://orcid.org/0000-0003-3035-3336> Área: ciencias sociales, humanidades, historia de Colombia

Enrique Javier Diez Gutiérrez

Universidad de León (España) <https://orcid.org/0000-0003-3322-1099> Área: didáctica y organización escolar

András Lénárt

Universidad de Szeged (Hungria) <https://orcid.org/0000-0002-6028-5410> Área: estudios hispánicos, historia, cine

Domingo Lilón

Universidad de Pécs (Hungria) <https://orcid.org/0000-0003-3716-7771> Área: historia, sociología, literatura comparada, humanidades

Denise Quaresma da Silva

Universidade Feevale y Unilasalle (Brasil) <https://orcid.org/0000-0002-3697-8284> Área: género, educación sexual, educación, psicoanálisis, inclusión

Bertha Ramos Holguín

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (Colombia) <https://orcid.org/0000-0003-4468-1402> Área: lingüística aplicada, educación, interculturalidad

Reinaldo Rojas

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela) <https://orcid.org/0000-0002-9749-3299> Área: educación, historia, política, cultura, economía

Consuelo Flecha

Universidad de Sevilla (España) <https://orcid.org/0000-0002-1580-0428> Área: teoría e historia de la educación

Renate Marsiske

Universidad Nacional Autónoma de México (México) Área: humanidades, ciencias de la educación, historia, sociología, idiomas y literatura

Judith Naidorf

Universidad de Buenos Aires (Argentina) <https://orcid.org/0000-0001-8215-5273> Área: cultura política y educación

Roger Pita Pico

Academia Colombiana de Historia (Colombia) <https://orcid.org/0000-0001-9937-0228> Área: historia de Colombia, ciencias políticas

Felipe Ziotti Narita

Universidad del Estado de São Paulo (Brasil) <https://orcid.org/0000-0002-3139-1919> Área: educación,

Comité asesor interno

Maria de Lourdes Alvarado

Universidad Nacional Autónoma de México Área: Educación, educación femenina, historia de la universidad, historia de la educación y la cultura.

José Enrique Cortez Sic

Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala) <https://orcid.org/0000-0001-6944-3035>
Área: Formación docente, educación bilingüe intercultural, materiales educativos, didáctica y pedagogía intercultural.

José Rubens Lima-Jardilino

Universidade Federal de Ouro Preto, <https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>,
Área: Formación docente, historia de la educación, escuelas normales.

Oscar Hugo López

Universidad de San Carlos de Guatemala (Guatemala) <https://orcid.org/0000-0002-1892-619X>
Área: Escuelas Normales y formación docente.

Elmer Robles Ortiz

Universidad Privada Antenor Orrego (Perú) <https://orcid.org/0000-0001-9737-9472>
Área: Educación, Universidad, Historia.

Armando Martínez Moya

Universidad de Guadalajara, México <https://orcid.org/0000-0002-9044-3504>
Área: humanidades, ciencias de la educación, historia



CONTENIDO, CONTENT, CONTEÚDO

Editorial, Editorial, Editorial

Jose Rubens Lima Jardimino. Educación Comparada / Comparative Education/
Educação comparativa.....9

Artículos, Articles, Artigos 13

Absalón Jiménez Becerra. Historia de la educación comparada en América Latina:
aproximación a un estado de la cuestión / History of Comparative Education in
Latin America: An Approach to a State of the Question / História da Educação
Comparada na América Latina: Uma Abordagem ao Estado da Questão. 15

Carlos Bauer, Luís Paiva. Estudio histórico comparado dos movimentos sindicais
docentes universitários da Argentina, Brasil, Colômbia e México / Estudio histórico
comparativo de los movimientos sindicales de docentes universitarios en Argentina,
Brasil, Colombia y México / Comparative historical study of university teachers'
union movements in Argentina, Brazil, Colombia and Mexico..... 43

Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo, Sandra Liliana Bernal Villate. Puentes entre dos
naciones: un análisis comparativo de la educación en Colombia y Guatemala /
Bridges Between Two Nations: A Comparative Analysis of Education in Colombia
and Guatemala / Pontes Entre Duas Nações: Uma Análise Comparativa da Educação
na Colômbia e Guatemala 63

Vinicius Figueiredo Costa. Bonifácio de Araújo, Regina Magna. “Por uma história
comparada da educação de jovens e adultos: uma defesa à luz da proposta de
Saviani / Por una historia comparativa de la educación de jóvenes y adultos: Una
defensa a la luz de la propuesta de Saviani / For a comparative history of adult
and youth education: aAdefense in light of Saviani’s proposal 85

Marlén Rátiva Velandia; José Rubens Lima Jardimino. La prensa pedagógica del siglo
XIX en Argentina y Colombia. Análisis documental comparativo / The Pedagogical
Press of the 19th Century in Argentina and Colombia: A Comparative Documentary
Analysis / A Imprensa Pedagógica do Século XIX na Argentina e na Colômbia:
Uma Análise Documental Comparativa 103

Luis Reyes Castellar; Orlando Deavila Pertuz; Lais Mantilla Escalante: Encuentros
y divergencias en la educación de la mujer en las Escuelas Normales de Cartagena
y Manizales (1903-1930) / Encounters and Divergences in Women’s Education
at the Normal School in Cartagena and Manizales (1903-1930) / Encontros e

Divergências na Educação de Mulheres na Escola Normal em Cartagena e Manizales (1903-1930).....	131
Luz Marina Cárdenas Oliveros; José Pascual Mora García. Estudio comparado desde la evaluación tradicional a la valoración transmoderna en instituciones educativas rurales de Piedecuesta / Comparative study from traditional evaluation to transmodern assessment in rural educational institutions of Piedecuesta / Estudo comparativo da avaliação tradicional à avaliação transmoderna em instituições educacionais rurais de Piedecuesta.....	155
Oscar Hugo López Rivas. Enseñanza de la Lectoescritura en la Escuela Primaria en tiempos de pandemia. Estudios de casos / Teaching Literacy in Primary School in times of pandemic. of pandemic. Case studies / O ensino da literacia no ensino básico em tempos de pandemia. Estudos de caso.	181
Enrique Richard; Denise Ilcen Contreras Zapata; Pedro Maillard Bauer. La asistencia obligatoria a clases en la universidad pública boliviana: una perspectiva histórica, jurídica y social / Compulsory Attendance in Public Universities in Bolivia: A Historical, Legal, and Social Perspective / Obrigatoriedade de Presença nas Universidades Públicas na Bolívia: Uma Perspectiva Histórica, Legal e Social.	205
Ana María Hernández Ayala. La educación infantil en Guatemala. Una mirada histórica. Siglos XX y XXI / Early Childhood Education in Guatemala. A Historical Perspective. 20th and 21st Centuries / A educação infantil na Guatemala. Um histórico histórico. Séculos XX e XXI.	229
Celina de Jesús Trimiño Velásquez. “Trayectorias y transformaciones: educación e investigación en feminismos, géneros, intersecciones, derechos humanos y paz / Trajectories and transformations: Education and research on feminisms, genders, intersections, human rights, and peace / Trajetórias e transformações: Educação e pesquisa sobre feminismos, gêneros, interseccionalidades, direitos humanos e paz	259
Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo; Olívia Morais de Medeiros Neta. Cinquante Jours au Brésil: relatos da Viagem de Édouard Claparède (1930) / Cinquante Jours au Brésil: Informes sobre el viaje de Édouard Claparède (1930) / Cinquante Jours au Brésil: Reports on Édouard Claparède's Journey (1930).....	281
Ximena Marin Hermann. La interculturalidad en la educación como postura y potencia epistémicas / Interculturality in Education as an Epistemic Stance and Power / Interculturalidade na educação como posição epistêmica e poder	303
Documentos, Documents, Documentos.....	323

Carta a los Lectores /as

Educación Comparada

La presente edición de la Revista Historia de la Educación latinoamericana se destina al tema de *Historia de la Educación comparada*. Este número presenta un dossier de siete (7) artículos de diferentes abordajes y contextos en Latinoamérica, más predominantes en el cono sur (Brasil Colombia y Venezuela)

Cuando el consejo de editores de Rhela me invitó a dirigir el dossier sobre la Educación Comparada para este número de la revista, me vino de inmediato las experiencias vivenciadas en el campo de la investigación, participación en seminarios, eventos académicos, en los cuales compartí con colegas intelectuales de Ibero y Latinoamérica, lamentablemente no todos, por diferentes motivos, están presentes en este dossier (Medófilo Medina; António Nóvoa, Marlén Rátiva; Armando Alcántara; Renate Marsiske, Diana Vidal, Carlos Bauer, entre otros), De pronto estos diálogos me han llevado a comprender que el campo de la educación comparada ha pasado por redefiniciones, en especial en este nuevo siglo. Como afirma Nóvoa (1998) la redefinición teórica y metodológica del campo se presenta hoy en el sentido de una relativización del papel de la escuela y una nueva concepción de la investigación científica.

En búsqueda de preparación de una cartografía de los estudios de educación comparada, Nóvoa (op.cit. p.65) ha hecho un grande estado del conocimiento, llegando a determinar cuatro ejes que han orientado los estudios comparados, a saber: Adopción de teorías del consenso influenciadas por perspectivas funcionalistas basadas en la idea de equilibrio social o teorías del conflicto, influenciadas por perspectivas críticas basadas en la idea de cambio social. Adopción de enfoques descriptivos basados en fenómenos y hechos observables considerados como realidades naturales o enfoques conceptuales que miran los hechos como realidades construidas por discursos que los reubican en un espacio-tiempo determinado. Al final después de esta arquitectura en torno de estado de la arte de la Educación Comparada, nos invita a tomar nuevas rutas para este campo investigativo una inversión intelectual a través de la profundización conceptual, a través de la construcción de nuevas teorías.

Como invitación a la reflexión sobre la temática, Rhela invita o los expertos, estudiantes o interesados en general a la lectura de los artículos del presente dossier. El primer texto trata de un estado del conocimiento sobre el tema. *Historia de la educación comparada en América Latina: aproximación a un estado de la cuestión* que orientó conceptual y metodológicamente la historia de la educación comparada en América latina, aportando con la dimensión histórica en lo cual destaca la temática, que mismo, además de sus avances en el siglo XX más que un campo de disputa fue un terreno baldío para historiadores y pedagogos, quienes, desde finales del siglo XX e inicios del XXI, poco a poco vinieron delimitando los objetos de estudio haciendo un balance del pasado a fin de percibir puntos de encuentro para instalarse en Latinoamérica como un referente de enunciación histórico en la contemporaneidad. Conforme el autor, quizás en la actualidad los investigadores de la región, “sin temor académico establezcan unidades de comparación novedosas que permitan generar una teoría de la historia de la educación latinoamericana situada, acompañada de sus propios

conceptos, propias periodizaciones y particularidades metodológicas, como también de sus variadas formas de abordaje”.

Seguido de dos estudios con novedosas temáticas en la historia da la Educación comparada. El primero, un aporte brasileño que trata de un estudio en lo cual aborda de manera comparada algunos aspectos presentes en la historia de los movimientos sindicales organizados por argentinos, brasileños, colombianos y mexicanos. Se concluye el artículo afirmando que un elemento común en la producción del campo educativo es la predominancia de análisis de carácter nacional, estrechamente asociados a conflictos de alcance regional. Considerando que el capital financiero y sus agentes ya están articulados en la esfera global, todavía, los trabajadores aún operan a escala nacional y superan el límite nacional parece, por ahora, un objetivo aún lejos. El artículo llama a la reflexión el desafío impuesto a la articulación internacional de los movimientos sindicales se refleje en organizaciones de cooperación a nivel internacional. El segundo texto, “*Estudio comparado desde la evaluación tradicional a la valoración transmoderna en IE rurales de Piedecuesta*” El estudio comparado propone como objetivo develar las prácticas desde una evaluación instrumental hacia el desplazamiento de una valoración para los saberes culturales en la comprensión de la transmodernidad, desde las epistemologías del sur.

“Puentes entre dos naciones: Un análisis comparativo de la educación en Colombia y Guatemala” es el título del artículo que nos invita al estudio comparativo entre Colombia y Guatemala que explora la situación educativa de ambos países, construyendo puentes de conocimiento que nos permitan comprender las realidades específicas y qua aporte salidas hacia el futuro. Se busca identificar similitudes, diferencias, fortalezas y desafíos en los sistemas educativos de ambos países. Como resultado del estudio, se espera generar recomendaciones y propuestas que contribuyan a mejorar la calidad y equidad de la educación en los dos países, impulsando su desarrollo social y económico.

El siguiente artículo que retrata una experiencia brasileña de educación de adultos es un ensayo temático que tiene como objetivo promover la discusión sobre un enfoque integral y crítico de la historia de la educación, la Historia Comparada como metodología clave para el estudio en profundidad de las estructuras y sistemas que configuran el campo educativo incluso en el contexto posmoderno. El objetivo es enriquecer y diversificar el discurso académico, brindando una comprensión multifacética de la historia de la educación y sus implicaciones para el presente y el futuro, más allá de un cierto status quo predominante en las metodologías históricas utilizadas en los principales centros académicos del país en los últimos años. Se propone reflexionar sobre Educación de Jóvenes y Adultos - EJA en América Latina y Brasil, más allá de la mera investigación académica, involucrando a la formulación de soluciones y la implementación de políticas efectivas en el área.

Los dos últimos artículos que compone este dossier, es una contribución de relaciones académicas desde hace tiempo (largo plazo) entre académicos de Brasil y Colombia. El primero texto se trata de un estudios comparado entre Argentina y Colombia, que presenta por medio de análisis histórico, documental y comparativo de dos periódicos del siglo XIX publicados en Argentina y Colombia, considerando tres unidades de análisis, a saber: El papel de la mujer en la instrucción pública, la renovación pedagógica y didáctica, y la organización curricular. El último texto del presente dossier, “Encuentros y divergencias en la educación de la mujer en las Escuelas Normales de Luis Reyes Castellar; Orlando Deavila Pertuz;

Lais Mantilla Escalante, Cartagena y Manizales, (1903--1930)” que analiza, en perspectiva comparada, la implementación de la Ley de Instrucción Pública de 1903 en las Escuelas Normales de Institutoras de Cartagena y Manizales durante el primer tercio del siglo XX, a través de la relación entre tres unidades de análisis: fines sociales, regímenes y contenidos educativos derivados.

La presente edición de Rhela aún nos brinda cinco artículos más de temáticas generales del campo educacional internacional presentando otros aportes de la investigación educativa en América Latina de Ecuador, Bolivia, Guatemala y Colombia.

Para concluir este editorial, la calidad de editor de este dossier que trata del tema de la Educación comparada, hace un homenaje a un gran intelectual educador brasileño *Manuel Bergström Lourenço Filho*, mas conocido solamente por Lourenço Filho, una de las lentes más importante de la educación brasileña, que tenemos el honor de ilustrar en la carátula del presente número de Rhela. De igual modo, presentamos al final en el apartado “Documentos” una bio-bibliografía para el conocimiento mayor de su vida y contribución a la educación. Lourenço Filho dejó una importante contribución para el tema de la Educación comparada, disponible en portugués en línea, libre para descarga en: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/historia-da-educacao/educacao-comparada>

José Rubens Lima Jardimino

Universidad Federal de Ouro Preto - UFOP

Co-Director del Grupo HISULA

Brasil, septiembre del 2024





Historia de la educación comparada en América Latina: aproximación a un estado de la cuestión

Absalón Jiménez Becerra¹ ✉

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-2500-6498>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17096>

Historia del artículo:

Recibido: 11/04/2024

Evaluado: 14/05/2024

Aprobado: 27/07/2024

Publicado: 01/09/2024

Cómo citar este artículo

Jiménez, Absalón: "Historia de la educación comparada en América Latina: aproximación a un estado de la cuestión" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).

Resumen

Objetivo: orientar conceptual y metodológicamente *la historia de la educación comparada* en América latina a manera de un estado de la cuestión.

Originalidad/Aporte: en América latina no hay una gran tradición historiográfica de historia de la educación comparada. El método comparado en historia de la educación se basa en el establecimiento de preguntas –una causalidad compartida– como también en *unidades de comparación* comunes; busca semejanzas y diferencias para encontrar las tendencias, yuxtaponer análisis y llegar a conclusiones que trasciendan las fronteras locales y que nos permitan pensarlos a nivel regional.

Método: es una investigación cualitativa ubicada en el método hermenéutico, pues mediante una revisión historiográfica se realiza un estado de la cuestión sobre los avances de la historia de la educación comparada, particularmente, entre Colombia y Argentina desde finales del siglo XX a la actualidad.

1 Profesor titular Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Doctorado Interinstitucional en Educación, Bogotá, Colombia. Línea historia de la educación comparada en Latinoamérica.

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Absalón Jiménez, Calle 30, no. 4-45, Barrio La Macarena Bogotá, abjimenezb@udistrital.edu.co



Estrategia/Recolección de información: se rastreó y organizó la información que permitiera pensar la historia de la educación comparada en América latina tanto temática como conceptualmente destacando los principales exponentes de Colombia y Argentina.

Conclusiones: la historia de la educación en nuestra región tiene un antecedente importante en la primera mitad del siglo XX, que deviene de la relación entre marxismo y educación, como lo fue en el caso argentino. A pesar de una serie de avances puntuales, más que un campo de disputa fue un terreno baldío para historiadores y pedagogos, quienes, desde finales del siglo XX e inicios del XXI, poco a poco vinieron delimitando los objetos de estudio haciendo un balance del pasado a fin de encontrar puntos de encuentro para instalar a *América Latina como un referente de enunciación histórico*. Producto de la experiencia ganada en la actualidad con base en las coincidencias culturales se debe avanzar en la *historia de la educación comparada* buscando que los investigadores de la región sin temor académico establezcan *unidades de comparación* novedosas que permitan generar una teoría de la historia de la educación latinoamericana situada, acompañada de sus propios conceptos, periodizaciones y particularidades metodológicas, como también de sus variadas formas de abordaje.

Palabras clave: *Historia de la educación; comparación; sincronía; semejanza; diferencia; análisis.*

History of Comparative Education in Latin America: An Approach to a State of the Question

Abstract

Objective: To provide conceptual and methodological guidance for studying the history of comparative education in Latin America, framed as a state-of-the-question analysis.

Originality/Contribution: In Latin America, there is no substantial historiographical tradition in the history of comparative education. The comparative method in the history of education is based on the formulation of questions—a shared causality—as well as on common units of comparison; it seeks to identify similarities and differences to discern trends, juxtapose analyses, and reach conclusions that transcend local boundaries, enabling us to think of ourselves at a regional level

Method: This qualitative research follows a hermeneutic approach, conducting a historiographical review to present a state of the question concerning the advances in the history of comparative education, particularly between Colombia and Argentina, from the late 20th century to the present.

Strategy/Data Collection: Information was traced and organized to conceptualize the history of comparative education in Latin America, both thematically and conceptually, highlighting the main contributors from Colombia and Argentina.

Conclusions: The history of education in our region has significant roots in the first half of the 20th century, particularly through the relationship between Marxism and education, as observed in Argentina. However, despite some specific advances, rather than being a contested field, it remained largely underdeveloped by historians and educators who gradually defined the objects of study by reflecting on the past to find points of convergence and establishing Latin America as a reference of historical enunciation; this around the late 20th and early 21st centuries.

As a result of the expertise gained, based on cultural similarities, there is now a need to advance the field of the history of comparative education by encouraging regional researchers to establish innovative units of comparison, free from academic apprehension. This would facilitate the development of a situated theory of the history of Latin American education, accompanied by their concepts, periodizations, methodological particularities, and diverse approaches.

Keywords: *History of education; comparison; synchrony; similarity; difference; analysis.*

História da Educação Comparada na América Latina: Uma Abordagem ao Estado da Questão

Resumo

Objetivo: Fornecer orientações conceituais e metodológicas para o estudo da história da educação comparada na América Latina, enquadrada como uma análise de estado da questão.

Originalidade/Contribuição: Na América Latina, não há uma tradição historiográfica substancial na história da educação comparada. O método comparativo na história da educação baseia-se na formulação de perguntas—uma causalidade compartilhada—bem como em unidades comuns de comparação; busca identificar semelhanças e diferenças para discernir tendências, justapor análises e alcançar conclusões que transcendam as fronteiras locais, permitindo-nos pensar em nós mesmos em nível regional.

Método: Esta pesquisa qualitativa segue uma abordagem hermenêutica, realizando uma revisão historiográfica para apresentar um estado da questão sobre os avanços na história da educação comparada, particularmente entre a Colômbia e a Argentina, desde o final do século XX até o presente.



Estratégia/Coleta de dados: As informações foram rastreadas e organizadas para conceituar a história da educação comparada na América Latina, tanto tematicamente quanto conceitualmente, destacando os principais contribuidores da Colômbia e da Argentina.

Conclusões: A história da educação em nossa região tem raízes significativas na primeira metade do século XX, particularmente através da relação entre o marxismo e a educação, como observado na Argentina. No entanto, apesar de alguns avanços específicos, em vez de ser um campo contestado, permaneceu amplamente subdesenvolvido por historiadores e educadores que gradualmente definiram os objetos de estudo refletindo sobre o passado para encontrar pontos de convergência e estabelecer a América Latina como referência de enunciação histórica; isso no final do século XX e início do século XXI.

Como resultado da expertise adquirida, com base nas semelhanças culturais, há agora uma necessidade de avançar no campo da história da educação comparada, incentivando pesquisadores regionais a estabelecer unidades de comparação inovadoras, livres de apreensão acadêmica. Isso facilitaria o desenvolvimento de uma teoria situada da história da educação latino-americana, acompanhada de seus conceitos, periodizações, particularidades metodológicas e abordagens diversas.

Palavras-chave: *História da educação; comparação; sincronia; semelhança; diferença; análise.*

Introducción

Desde finales de los años noventa del siglo XX, con el auge de la globalización cultural liderada por los medios de comunicación, las nuevas tecnologías y la economía de consumo, se manifiesta en el campo de las ciencias sociales y, particularmente, de la historia, la necesidad de trascender el localismo con el que abordamos los problemas propios del Estado nación y, en nuestro caso, la constitución del sistema público de la educación y sus diversos problemas en regiones como América latina.

También, para esta coyuntura, el mundo fue pensado en varias regiones y bloques económicos –Unión Europea, Grupo del G-3, Mercosur, Unasur, etc.–, los cuales, con base en una historia y un interés compartido, indicaban la importancia de ir más allá de las fronteras locales y pensarnos a nivel regional. Por otro lado, a finales del siglo XX se presentó la crisis de las ciencias sociales modernas, ahondándose el camino hacia la inter y transdisciplinariedad, lo que trajo como consecuencia el cuestionamiento al eurocentrismo y el etnocentrismo con el que afrontamos nuestros estudios, en términos regionales.

Como lo manifiesta el investigador José Manuel González:

La interdisciplinariedad y la comparación fueron cardinales para la explicación histórica, pues permitieron transformar e incorporar análisis de los acontecimientos simples, cambiando

las explicaciones nacionales por grandes estructuras al interior de las sociedades que, especialmente desde lo económico y social, facilitaron comparaciones con otras sociedades y la comprensión de sus cambios, permanencias, similitudes y diferencias².

Para la investigadora Verónica Giordano, en el ámbito latinoamericano los años noventa del siglo XX habían significado un retroceso para la tradición del pensamiento crítico regional ganando espacio en algunos casos un núcleo de saberes específicos acompañados de bibliografía y citas de autoridad “foráneas” que no permitían interpretar nuestra realidad³. América latina debía ser releída en un nuevo momento de crisis económica y social vivida en Argentina, Ecuador y Brasil entre 2001 y 2004, cuando *la sociología histórica comparada* como hibridación disciplinar recobra una fuerza muy importante para captar especificidades nacionales en el cuadro conjunto que es América latina.

Frente al momento de transición que vive el mundo desde los años noventa del siglo XX, pero particularmente el vivido en nuestra región a inicios del siglo XXI, se hace necesario retomar la discusión de *la historia comparada*, que en América latina tiene un importante antecedente en *la sociología histórica comparada*, la cual nace a la sombra de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en 1949 y los estudios liderados desde 1964 por el Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales CLACSO.

En tal sentido, se debe reconocer que en la gran mayoría de los países de América Latina no existe una tradición de historia comparada, más bien se manifiesta un desconocimiento de sus postulados básicos. En búsqueda de una orientación conceptual y metodológica de contexto en la temática para quienes se inician en el tema de *la historia de la educación comparada*, se escribe el presente documento, el cual en su parte inicial pretende aclarar aspectos de carácter transversal, como un concepto de historia comparada y sus principales características; después, se adentra en el campo de la historia de la educación en América Latina y en un breve *estado de la cuestión* de historia de la educación comparada que, como propuesta, se inicia en los años noventa del siglo XX y que en la actualidad es una de las principales propuestas de trabajo para la región. En este primer ejercicio se requirió consultar los avances de historia de la educación comparada en Argentina, país en el que se ubican los mayores avances y experiencias investigativas para referenciar en este primer trabajo.

Hacia un concepto de historia comparada: unidades de comparación y causalidad múltiple

En primer lugar, cabe aclarar que *comparar* quiere decir “examinar para descubrir las semejanzas o diferencias entre cosas”; en consecuencia, comparar implica fijar la atención en dos o más objetos para descubrir sus relaciones o estimar sus diferencias o semejanzas. La historia comparada es una rama de la historia, en cuanto aborda el pasado de dos o más experiencias sociales o institucionales y que con principios básicos de semejanza o diferencia histórica nos permite analizar el pasado de una manera más amplia que la ofrecida por la historia nacional.

2 José Manuel González, “La historia comparada como posible metodología para comprender los movimientos sociales del magisterio en Brasil y Colombia, entre 1954-1990”. *Revista Paideia*, n.º 20 (2015).

3 Verónica Giordano, “La sociología histórica y la sociología latinoamericana. La comparación en nuestras ciencias sociales”. *Revista de la Red Intercédtas de Historia de América Latina Contemporánea* 1, n.º 1 (2013).

Por cierto, desde Marc Bloch hasta la actualidad, para que exista comparación en historia es necesario que haya cierta similitud entre los hechos, procesos, instituciones o casos indagados y, por otro lado, que se hallen diferencias entre ellos en su conformación⁴.

En términos conceptuales, la historia comparada puede ser pensada en tres sentidos distintos: *una orientación hacia el estudio del pasado*, basada en el uso de analogías entre dos o más sociedades o períodos; *una subdisciplina* de la ciencia histórica, caracterizada por la comparación sistemática de ideas o instituciones cuidadosamente definidas en sociedades diferentes, y *un método específico* de explicación histórica en el que los desarrollos en una situación social son explicados comparándolos con los de otras⁵.

La historia comparada se mueve con los siguientes preceptos básicos que debe tener en cuenta el investigador que pretenda abordar esta orientación conceptual y metodológica: *homogeneidad*, *heterogeneidad* y *globalidad*. La *homogeneidad* significa que el objeto de investigación debe contar con semejanzas en sus rasgos constitutivos y en sus principios esenciales. En lo que respecta a la *heterogeneidad*, los fenómenos estudiados han de ser expresiones diversas de una misma naturaleza, y en cuanto a la *globalidad*, esta se refiere a la posibilidad de aportar con sus conclusiones a visiones amplias que trasciendan las fronteras nacionales.

La historia comparada, como *orientación hacia el estudio del pasado*, debe ser pensada en términos conceptuales y metodológicos, pues ella tiene una serie de implicaciones para quien pretende desarrollar una investigación en este campo de la historia. En tal sentido, los objetos de investigación deben ser comparables no solo en términos de causalidad, sino también de temporalidad para poder aplicar una serie de principios investigativos básicos. Se debe establecer, al menos, *una unidad de comparación* de las sociedades o experiencias institucionales por indagar, que debe garantizar algún tipo de cotejo y permitir, a través de la *yuxtaposición*, elaborar un análisis que vaya más allá de las fronteras locales y que aporte una visión regional y global de la historia.

Ahora, cuando se habla de *unidades de comparación* en historia se hace referencia al establecimiento de una temática común, basada en experiencias sociales o institucionales de al menos dos países y que, con base en un principio de causalidad compartido, puntualiza semejanzas o diferencias históricas en un periodo de tiempo determinado. Inicialmente, las unidades de comparación en historia están asociadas ante todo a *la sincronía*, a los acontecimientos ocurridos en un mismo periodo en sociedades que compartieron condiciones culturales similares. Aunque, como lo aclaró Fernand Braudel, en historia no existe una sincronía perfecta, una suspensión instantánea que detenga todas las duraciones del tiempo, lo que sería un absurdo⁶. En la historia comparada en términos sincrónicos se trabaja sobre coyunturas de cambio teniendo en cuenta que el pasado penetra en el presente.

Con Braudel, la historia establece un matrimonio con la sociología, únicas ciencias globales capaces de extender su curiosidad a cualquier aspecto de lo social. En tal vínculo, el tiempo

4 Marc Bloch, "A favor de una historia comparada de las civilizaciones europeas. Proyecto de docencia de Historia Comparada de las sociedades europeas", en *Historia e historiadores*, editado por Marc Bloch (Madrid: Ediciones Akal, 1999), 14.

5 Ignacio Olábarri, "Qué historia comparada", en *Studia Historica-Historia Contemporánea*, vols. X-XI. (Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1993), 53.

6 Fernand Braudel, *La historia y las ciencias sociales*. (Madrid: Alianza, 1970), 83.

cotidiano e inmediato –de corta duración– se asocia al tiempo coyuntural o de cambio –de mediana duración– con el tiempo estructural como trasfondo (entre ellos, el económico) –de larga duración–. “Para el historiador una estructura no es solamente arquitectura, ensamblaje; es permanencia, con frecuencia más que secular, el tiempo es estructura”⁷.

El método comparado en la historia como disciplina –como también en la sociología histórica como hibridación disciplinar– floreció después de la Segunda Guerra Mundial, periodo caracterizado por el discurso y la práctica del desarrollo económico. No obstante, la globalización conceptual en torno al tema de la unidad nacional y la constitución del Estado moderno se volvió problemática, lo que evidenció la necesidad de trascender esta unidad de comparación⁸. Además, dicha situación demandó cierto tipo de flexibilidad investigativa buscando que el método quede integrado al problema y la teoría por investigar⁹.

Sobre este tipo de flexibilidad metodológica, Verónica Giordano¹⁰ indica que la interdisciplinariedad y la comparación fueron inherentes a las ciencias sociales latinoamericanas. En este punto de la discusión debemos citar a manera de ejemplo el emblemático trabajo de Fernando H. Cardozo y Enzo Falleto, *Dependencia y desarrollo en América latina. Ensayo de interpretación sociológica*¹¹, en el que, además de buscar un pensamiento propio en términos interdisciplinarios para la región, se suma a la pesquisa de semejanzas y diferencias específicas (la comparación) como herramienta para desplegar la capacidad inventiva en el plano teórico, y recurre a conceptos tales como “crisis” y “cambio social” como claves para abarcar las dimensiones históricas de los análisis sociológicos¹². En dicho trabajo, Cardozo y Falleto utilizaron la forma sincrónica de comparación integrada, en la que las unidades de análisis pueden compararse dentro de una misma coyuntura. Así, la coyuntura se define como yuxtaposición de segmentos históricos distintivos que revelan dinámicas contradictorias teniendo en cuenta que una parte hace parte de un todo¹³. La coyuntura responde a un tiempo estructural más amplio, es decir, a la mediana y larga duración que el historiador no puede perder de vista como parte de la referencia, no tanto para ilustrar teorías sino para resolver problemas teóricos desde una perspectiva histórica.

Uno de los elementos importantes de la historia comparada es la *causalidad múltiple* y no unicausal. De acuerdo con Jürgen Schriewer, *el principio de causalidad múltiple* se constituye en un procedimiento para cuestionar la teoría ahondando las diferencias entre

7 *Ibid.*, 125

8 McMichael, 1992, 375

9 El formalismo del método comparado –por ejemplo, el que se aplica en la ciencia política–, puede generar en el caso de la investigación histórica una separación injustificada entre el problema, el método y la teoría. Lo que produce un efecto negativo en cuanto a la imposibilidad de un análisis final del problema. La economía mundial constituyó *el sistema mundo*, Immanuel Wallerstein, *Impensar las ciencias sociales* (México: Siglo XXI Editores, 1998), como desigual, impidiendo así que el Estado fuera una unidad de análisis que, asumida de manera apriorística, fuera estudiada bajo una forma *sincrónica* como lo pretendía desde sus inicios el método comparado de investigación. No obstante, en la segunda mitad del siglo XX, *la sociología histórica comparada* buscó formas de investigación más flexibles que integraran el problema, los referentes conceptuales y el método de investigación.

10 Giordano, “La sociología histórica y la sociología latinoamericana”.

11 Fernando H. Cardozo y Enzo Falleto, *Dependencia y desarrollo en América latina. Ensayo de interpretación sociológica*. (Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1967).

12 Verónica Giordano, “La sociología histórica y la sociología latinoamericana”, 20.

13 *Ibid.*, 25.

ciencias sociales ideográficas y ciencias sociales nomotéticas¹⁴. Estas últimas más afines a la comparación como la sociología, la ciencia política y la economía en la medida en que producen teorías que trascienden las fronteras nacionales. En este contexto de causalidad múltiple –*multicausalidad*– entraría también el tema de la educación¹⁵ y, por qué no, la pedagogía, que con sus postulados conceptuales busca comprometer al grueso de la población y producir variados efectos globales. No obstante, al ser heterogéneo el proceso de formación (configuración), nos debe permitir realizar el análisis en los ámbitos regional y mundial.

Por otro lado, el investigador argentino Jorge Myers –inspirado en los trabajos de Raymond Williamns– aclara que *toda historia cultural*, de entrada, *es comparada* en la medida en que esta, por lo general, rompe fronteras nacionales gozando de cierta autonomía política y económica con relación al ámbito nacional¹⁶. Así, las formaciones culturales en nuestra región, entre ellas la educativa, se prestan de manera explícita para ser abordadas desde una perspectiva comparada.

Myers menciona que dicha visión de una historia cultural comparada predominó en América Latina en la primera mitad del siglo XX, cuando nos preguntamos lo hispánico, lo latino o lo iberoamericano en nuestra región¹⁷; o recientemente, finales del siglo XX e inicios del siglo XXI, cuando nos planteamos como problema la *identidad cultural* latinoamericana y la hibridación cultural que hemos vivido producto de la globalización¹⁸.

Para Verónica Oelsner, en el caso argentino, son pocos los casos en los que se ha utilizado la perspectiva comparada en historia de la educación. Inspirada en los preceptos metodológicos de Jürgen Schriewer, la autora aclara la diferencia de las operaciones de comparación simples y complejas, donde las ciencias sociales y, en este caso, la historia de la educación, se ubican en las operaciones complejas y demandan supuestos hipotéticos ya sea de carácter nacional, cultural o educativo, a fin de identificar relaciones macrosociales recurrentes indagando regularidades que se puedan interpretar en términos de causalidad¹⁹.

14 Jürgen Schriewer, "La reconciliación entre la historia y la comparación", *Revista Española de Educación Comparada* n.º 34 (2019): 148-162.

15 Jürgen Schriewer y Hartmut Kaelble, (comp.), *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar* (Barcelona: Octaedro, 2010).

16 Jorge Myers, "Términos de comparación: ideas, situaciones, actores". *Prismas, Revista de Historia Intelectual*, 8, n.º 2 (2004): 175-182. Prismas08_dossier_06 JORGE MYERS.pdf

17 En esta primera oleada, la historia cultural de América Latina se preguntó por la historia general de todos los aspectos de la cultura y la filosofía de la región, como también de las artes plásticas, la música, la arquitectura, las tradiciones culinarias y las creencias populares, y aspiraba a abarcar todos los países en que se fraccionaba el antiguo imperio español en América, reconociendo la diversidad de experiencias que los separaron entre sí, pero enfatizando de un modo aún más contundente los factores que imprimían cierta unidad a la cultura. Este primer momento vivido a mediados del siglo XX estuvo acompañado de grandes editoriales que hicieron presencia en un eje cultural que se ubicó entre Madrid, México y Argentina, encabezado por el Fondo de Cultura Económica, el papel de la Editorial Losada en Buenos Aires y la colección de libros de la Biblioteca Ayacucho.

18 En esta segunda oleada se destaca el trabajo liderado por Néstor García Canclini, *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad* (México: Grijalbo, 1990); *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 1995; y el trabajo de Jesús Martín Barbero, *De los medios a las mediaciones* (Bogotá: Convenio Andrés Bello), 1998.

19 Verónica Oelsner, "Historia de la educación, circulación de ideas y comparación: notas teórico metodológicas". En Galak, Abramowski, Assaneo y Frechtel, *Circulaciones, tránsito y traducciones en la historia de la educación*. (Buenos Aires: UNIPE, 2023).

Como abordajes alternativos se encuentra el *transfer*, que se refiere a la circulación de ideas y valores influenciada por la migración de personas de una sociedad a otra; la *shared history*, que hace referencia a la historia entrelazada o compartida, no solo por la influencia colonial de la metrópoli, sino por la influencia que ejercen las colonias en ella; la *histoire croisée*, que es una historia cruzada en permanente vigilancia sobre fenómenos similares ocurridos en dos países. Desde esta serie de postulados se puede indagar la historia de la educación de la región, como también la circulación de las ideas pedagógicas en Latinoamérica desde el periodo colonia hasta la actualidad.

En este contexto debemos preguntarnos por las conexiones entre personas y grupos que estructuran relaciones de sentido que van más allá de las fronteras locales. De nuevo, las formaciones culturales como las educativas aparecen como una expresión de adaptación, oposición e incluso de resistencia identitaria que nos diferencia de Europa y los Estados Unidos. Aspecto que vamos a abordar en el siguiente aparte sobre historia de la educación Latinoamérica e historia de la educación comparada y sus avances en la región.

Historia de la educación en América latina: un balance inicial

La historia de la educación en América latina tiene un antecedente importante en la primera mitad del siglo XX que deviene de la relación dada entre marxismo y educación. Lo anterior se sustenta en el papel que desempeñó el intelectual argentino Aníbal Ponce (1898-1938) con su libro, *Educación y lucha de clases*, publicado en 1937²⁰, quien establece una propuesta de análisis para pensar en términos filosóficos y políticos la educación, más allá de fronteras locales de cualquier país latinoamericano.

Asimismo, se debe destacar a Lorenzo Luzuriaga Medina (1889-1959), quien, con el apoyo de la Editorial Losada de Buenos Aires promovió el pensamiento pedagógico escribiendo una vasta obra sobre el tema. En uno de sus libros, *Antología pedagógica*, aborda brevemente desde una perspectiva comparada a Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) destacándolo como el principal educador y pedagogo no solo argentino sino latinoamericano del siglo XIX, y hace una referencia explícita a sus principales obras pedagógicas que buscaban fundar una vida nacional y democrática²¹. En otro de sus libros, *Historia de la educación y la pedagogía*, Luzuriaga habla de la educación en la América hispánica destacando el papel de las congregaciones religiosas y del poder real en la cristianización de los indígenas y en la educación de los habitantes. Igualmente, destaca la fundación de los primeros colegios de secundaria en México en 1575, como también la fundación de las primeras universidades que antecedieron a las anglosajonas como la Universidad de San Marcos en Perú en 1551, la de Santo Tomás en Colombia en 1580 y de Córdoba en Argentina en 1613²². De tal manera, debemos reconocer que este español, exiliado en Buenos Aires a causa del franquismo, se constituyó en un referente pedagógico de la región al hacer una serie de aportes para situar la discusión en el ámbito regional.

20 Aníbal Ponce, *Educación y lucha de clases* (Buenos Aires: UNIPE, 2015).

21 Lorenzo Luzuriaga Medina, *Antología pedagógica* (Buenos Aires: Lozada, 1956).

22 Lorenzo Luzuriaga Medina *Historia de la educación y la pedagogía* (Buenos Aires: Lozada, 1951).



A pesar de estos antecedentes, durante buena parte del siglo XX la historia de la educación latinoamericana tuvo que remar a contracorriente. Se puede decir que esta propuesta de trabajo en estos últimos treinta años logró superar varios momentos de adversidad, puesto que tuvo que moverse desde sus inicios en un ambiente de trabajo hostil, donde imperaba el desinterés de los historiadores y la desconfianza de los pedagogos. De tal manera, para Nicolás Arata y Myriam Southwel:

Más que a un campo de disputa se asemejó a un terreno baldío que los primeros no querían ocupar porque carecía de un estatuto científico, y que a los segundos no les preocupaba defender, porque estaban mucho más interesados en dar respuesta a los problemas del presente que construir un saber a largo aliento sobre la escuela²³.

La formación de dicho campo se dio mediante la consolidación de redes, la creación de revistas especializadas y la realización de eventos que se remontan a los primeros años de la década del 90. Para Sandra Carli, desde finales del siglo XX la historia de la educación se constituye en “un discurso especializado” integrado por particulares comunidades académicas en momentos en que se viven transformaciones sociales, políticas y económicas en la región, pasando de la apropiación de referentes conceptuales europeos a componer una comunidad de interpretación regional y local que reconoce el papel activo del sujeto investigador²⁴. Así, en la segunda década del siglo XXI se evidencia cierto grado de madurez en el campo, si se tiene en cuenta que en el 2014 Arata y Southwel publican *Ideas en la educación latinoamericana. Balance historiográfico*, libro producto de varios balances de la temática, en el que se manifiesta un buen nivel de avance, puntos de llegada temáticos y algunas perspectivas de trabajo.

No obstante, desde nuestro punto de vista, la historia de la educación en América Latina se constituyó de manera explícita en las últimas décadas del siglo XX a la par del liderazgo de un número reducido de intelectuales de la educación, quienes han sido gestores del tema ya sea desde cátedra universitaria, desde una posición crítica e independiente o desde la investigación educativa. Por ende, se puede reconocer que en la constitución del campo de la historia de la educación latinoamericana desempeñan un papel importante en los años 80 del siglo XX los argentinos Gregorio Weinberg y Adriana Puiggrós, así como el colombiano Alberto Martínez Boom²⁵ en el norte de Suramérica. A continuación, haremos una breve referencia a los trabajos de estos tres gestores de un particular campo de investigación y que nos sirve de base para hablar de la propuesta del presente documento, *la historia de la educación comparada* en la región.

23 Nicolás Arata y Myriam Southwel, *Ideas en la educación latinoamericana. Balance historiográfico*. (Buenos Aires: UNIPE, 2014), 32.

24 Sandra Carli, “La historia de la educación en el escenario global. Comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual”, *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14, n.º 40 (2009): 69-91.

25 Alberto Martínez Boom es fundador, en compañía de Olga Lucía Zuluaga, en 1978, del *Grupo Historia de la Práctica Pedagógica* en Colombia, el cual cuenta con un gran volumen de investigación y publicaciones de reconocimiento en el ámbito regional. Por lo demás, uno de los libros que abre un lente de observación a Latinoamérica es *Currículo y modernización*, escrito en coautoría con sus entonces discípulos Carlos Noguera y Jorge Orlando Castro. En este libro en uno de sus capítulos se aborda la crisis mundial de la educación de los años sesenta diagnosticada por Philip Coombs cuya respuesta inmediata para Colombia y para buena parte de la región fue la tecnología instruccional y educativa de corte conductista proveniente de Norteamérica que desde 1973 comienza a ser ensayada como propuesta educativa en la región. Alberto Martínez, Carlos Noguera y Jorge Castro *Currículo y modernización* (Bogotá: UPN-Magisterio, 2003).

En primer lugar, resaltamos a Gregorio Weinberg (1919-2006) como uno de los iniciadores del campo de historia de la educación en América latina. Este profesor de la Universidad de Buenos Aires (UBA) lideró dicha temática desde la cátedra universitaria, la cual como esfuerzo académico toma cuerpo en el libro *Modelos educativos en la historia de América Latina*²⁶. En dicho texto, de entrada, se rompe con la historia que se había centrado en la escuela y la historia de la instrucción pública de cada país para ampliar la mirada espacial y temporal de la historia de la educación de América Latina desde la educación prehispánica (tupi, azteca e inca) hasta llegar a la historia de la educación popular de finales del siglo XX. Este libro, pionero por el nivel de su originalidad, planteó nuevos interrogantes y retos para la historia de la educación en nuestra región. En este sentido, la temporalidad perdida es disruptiva y novedosa, como también la manera en que son abordadas las temáticas, constituyéndose en un derrotero para tener en cuenta²⁷. Se destaca no solamente la manera como abordó la educación prehispánica, sino su capacidad de análisis del periodo colonial, la emancipación de América, la educación liberal y la conservadora desde el siglo XIX, para llegar a la educación popular que se convirtió en un lente de lectura importante para la región, gracias al legado de Simón Rodríguez (1769-1854) como primer pedagogo de América.

En términos metodológicos, la manera como revaloró un marco de historia de la educación regional acompañado de documentos poco apreciados desde esta perspectiva, el manejo que le dio, por ejemplo, a Simón Rodríguez, el preceptor del Libertador Simón Bolívar, la forma en que apreció esas otras educaciones, desde la indígena hasta la popular, y la periodización que se mueve en una lógica de larga duración, pues sus reflexiones desbordan los cinco siglos de historia compartida de América Latina. En este último punto hay que destacar que nuestra región construye una relación plural con el tiempo, caracterizada por asimetrías educativas vividas no tanto en las ciudades latinoamericanas como en el escenario rural, donde hasta épocas reciente existieron otros ritmos y lógicas de educación muy plurales y dispares.

En segundo lugar, destacamos la obra de Adriana Puiggrós. De su amplio trabajo se deben tener en cuenta de manera inicial dos libros: *Imperialismo y educación en América Latina*²⁸, y *La educación popular en América latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*²⁹; hay un tercer texto, al que nos referiremos como iniciativa de trabajo regional: *Historia de la educación iberoamericana*³⁰. Se puede decir que toda su obra se ha caracterizado por una mirada regional de la historia de la educación en América Latina y ha dejado un importante derrotero desde una posición crítica que fortalece su análisis para leer problemas estructurales en la región³¹.

26 Gregorio Weinberg, *Modelos educativos en la historia de América Latina* (Buenos Aires: UNIPE 1984).

27 Debemos destacar que la Universidad Pedagógica de Argentina UNIPE, en 2020, como homenaje a Gregorio Weinberg, publicó de nuevo su libro *Modelos educativos en la historia de América Latina*, para reconocer su labor en la cátedra universitaria dictando por varios años la materia de Historia de la Educación de América Latina en la UBA. Fue un pionero en varios temas, ya sea como profesor, intelectual y gestor editorial con una visión latinoamericana. Por lo demás, dicho libro fue escrito en Chile sin el apoyo de su biblioteca y documentos del tema en la oficina de la CEPAL en momentos en que se vivía el régimen militar argentino.

28 Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina* (Buenos Aires: Colihue, 2015).

29 Adriana Puiggrós, *La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas* (Buenos Aires: Colihue, 2017).

30 Adriana Puiggrós, *Historia de la educación iberoamericana* (México: Guadalupe, 1995).

31 La producción de Adriana Puiggrós es muy amplia, uno de sus últimos libros lleva por título: *Luchas por una democracia educativa (1995-2018)*, en el que se recogen sus reflexiones más recientes sobre la educación argentina y latinoamericana.

El primer libro escrito por Puiggrós, *Imperialismo y educación en América Latina*, entre 1977 y 1980, hizo parte de su trabajo de maestría, el cual logró rápidamente un reconocimiento regional en cuanto aborda la política educativa internacional haciendo énfasis entre 1945 y 1977; es decir, desde la segunda posguerra hasta cuando se publican por parte de las agencias internacionales de educación los reconocidos informes de Phillip Coombs en 1971 y Edgar Faure en 1974. El libro *Imperialismo y educación en América Latina* de Puiggrós, aborda desde una posición crítica el papel preponderante de los Estados Unidos, su concepto de *progreso* y de destino manifiesto, para discutir su incidencia en términos de política de *desarrollo* para la región, la cual estuvo antecedida por la Alianza para el Progreso, el Instituto Lingüístico de Verano, los cuerpos de paz y los programas de investigación y desarrollo en educación en América Latina promovidos hasta 1977, por organismos internacionales desde una intencionalidad conductual y funcionalista para el capitalismo de la época³².

Llama la atención en el libro el peso que para Puiggrós tiene el pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952), quien explicita la importancia preponderante de la escuela como institución para garantizar el desarrollo y progreso, tanto individual como colectivo, y que en ocasiones no asegura la familia o la comunidad de la que se proviene. La escuela es un elemento consustancial para lograr la democracia, el progreso de la comunidad y el desarrollo, incluido el material. También resalta en el análisis de Puiggrós el peso que tiene Domingo Faustino Sarmiento (1811-1888) en América Latina, en la diada *civilización o barbarie*, quien antepone la escuela a la barbarie para lograr el progreso. Puiggrós cuestiona el concepto de progreso de este educador, político y presidente de Argentina, quien, con sus iniciativas, buscó influenciar un modelo de sociedad europea y, a lo sumo, norteamericana, para esta parte del continente. Para la autora, estos dos educadores exponentes del progreso pedagógico asumieron un pensamiento funcional al capitalismo en momentos en que la democracia liberal era vista como sinónimo de desarrollo y destino manifiesto. En este libro, la principal unidad de análisis (comparación) es *el imperialismo* de la segunda mitad del siglo XX, acompañado de sus conceptos de progreso y desarrollo para indagar su incidencia en la educación de América Latina. De hecho, debido a este libro y este tipo de análisis, se asumió, en su momento, que la historia comparada era sinónimo de estudiar la política educativa regional, en este caso, desde una perspectiva crítica muy cercana al marxismo.

El segundo libro de relevancia regional, *La educación popular en América Latina*, aborda las iniciativas educativas de izquierda de corte socialista en la región, en las primeras tres décadas del siglo XX. Este libro, que fue su tesis doctoral, elaborado entre 1980 y 1984, se inscribe en una línea de análisis de carácter marxista, pues habla de producción, circulación y consumo del discurso pedagógico en la región. En este se manifiesta como una fuerte hipótesis, que “toda práctica social lleva consigo de manera implícita una práctica pedagógica. No obstante, toda practica escolar no conlleva a [sic] un discurso pedagógico”³³. El periodo abordado en la investigación –las tres primeras décadas del siglo XX– es importante porque para Puiggrós, en el marco del Manifiesto de Córdoba de 1918, por primera vez la educación

na. Adriana Puiggrós, *Luchas por una democracia educativa (1995-2018)* (Buenos Aires: Galerna, 2019).

32 Adriana Puiggrós, *Imperialismo y educación en América latina*.

33 Adriana Puiggrós, *La educación popular en América latina*, 28.

latinoamericana es pensada en términos regionales por parte del movimiento estudiantil reformista de la época³⁴.

Es decir, pensarnos en términos regionales desde la perspectiva universitaria se da, una vez se consolida el sistema de instrucción público en varios países de la región en la segunda mitad del siglo XIX, como también en momentos en que una postura liberal y laica busca deslindar fronteras con el papel de la Iglesia católica en la educación. De tal manera, con base en los aportes de Marx, Althusser y Gramsci, recorre el socialismo, el anarquismo y su relación con la pedagogía latinoamericana, acompañada de los debates de la Internacional Socialista y el nacimiento de los partidos comunistas en la región, el origen del nacionalismo popular y el discurso pedagógico para esa época que coincide con el gobierno de Hipólito Yrigoyen en la Argentina (1916-1922). Por cierto, es a la luz o a la sombra de estos acontecimientos que toma cuerpo el libro de Aníbal Ponce, *Educación y lucha de clases*, publicado en 1937 en la ciudad de Buenos Aires. Ahora bien, un elemento importante en este trabajo de Puiggrós es la reivindicación y el rastreo del “sujeto pueblo” sobre el cual tomaría cuerpo la educación popular décadas después.

Posteriormente, en 1995, Adriana Puiggrós lidera un proyecto de importante envergadura a nivel regional, titulado *Historia de la Educación Iberoamericana*, en el que participan varios investigadores de la región con aportes locales de Argentina, Brasil, Colombia, Cuba, Chile y España. En sus reflexiones como compiladora y editora da a conocer que la historia del movimiento reformista de Córdoba de 1918 ha convocado enfoques convergentes latinoamericanos, siendo este tipo de ejercicios una excepción. No obstante, aclara en términos metodológicos que la historia latinoamericana de la educación debe hacerse a la idea de registrar el desarrollo desigual, asincrónico y combinado de los sistemas educacionales³⁵, pues hasta finales del siglo XX aún se tenía un registro de la historia oficial de la educación, en la que las élites desempeñaron una función determinante en el relato de carácter lineal, evolucionista y positivista. La historia social de la educación está por hacerse, sin que esto quiera decir que se va a elaborar una historia paralela, más bien lo que se busca es construir una historia integral del proceso educativo latinoamericano.

No obstante, dicha historia *asincrónica* demanda en todo caso el uso de la comparación como método permanente que incluya en sus trabajos diferentes países latinoamericanos y diversas regiones, como es el caso de Centroamérica y el Caribe. Aunque hay que tener presente que en varios países no hay una cultura del archivo sobre el tema, no se han guardado ni valorado los documentos sobre historia de la educación, más bien han sido objeto de descuido, destrucción, saqueo y cercenamiento por parte de quienes lideran la historia oficial. Para Adriana Puiggrós, producto de su experiencia, la historia de la educación en América Latina debe generar una teoría de la historia latinoamericana acompañada de sus propios conceptos, propias periodizaciones, particularidades metodológicas y formas de abordaje³⁶.

34 *Ibid.*

35 Adriana Puiggrós, *Historia de la educación iberoamericana*, 22.

36 Adriana Puiggrós ha seguido vigente en el campo de la historia de la educación Latinoamericana. Uno de sus últimos libros de resonancia regional es: *Adiós, Sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado*. En este texto se abordan las paradojas de la modernidad educativa Latinoamérica desde el siglo XIX a la actualidad, en el que se reconoce la instauración de la escuela pública como un acto civilizatorio acompañado de imponer el habla “Castila”. No obstante, en el contexto contemporáneo se han dado pasos importantes en la desescolarización e individualización de la educación que es sus-

Desde la perspectiva del norte de Suramérica, se debe destacar a un tercer investigador, quien es de vital importancia tener en cuenta en la consolidación del campo de historia de la educación en América Latina. Nos referimos al profesor universitario Alberto Martínez Boom, con su libro *De la escuela expansiva a la escuela competitiva*, el cual hace parte de su tesis doctoral escrita entre 1997 y 2004, y en el que se recoge el discurso del desarrollo en política educativa promovida por organismo internacionales. En este texto se busca identificar los giros que ha tenido no solo el sistema escolar sino también el sistema educativo en general, garantizando su expansión para llegar a finales del siglo XX a través de un discurso neoliberal al concepto de competencia y su implicación en la calidad en educación. En las últimas décadas del siglo XX entra en crisis el modelo desarrollista instado por las agencias internacionales, ya no solo de la UNESCO, sino del Banco Mundial y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), y adquiere consistencia el discurso neoliberal, pasándose de *la escuela expansiva a la escuela competitiva*³⁷.

En la nueva agenda neoliberal se instalan enunciados como equidad, competitividad y calidad, acompañados de otros, como la evaluación de los aprendizajes, el culto a la eficacia y la profesionalización docente. Los anteriores enunciados serían parte de las agendas temáticas para ser abordadas por las agencias internacionales, los centros de investigación y las universidades más destacadas de la región. Para inicios de los años noventa, se abandona la premisa ingenua de que la educación es el eje del cambio social, estableciendo más bien una serie de requisitos previos y cambios sustantivos en la estructura política, económica y social del país.

De acuerdo con Alberto Martínez Boom, en este último periodo hay un viraje hacia el discurso de *las necesidades básicas de aprendizaje* como eje fundamental de cualquier acción educativa, hecho que fue facilitado por tres elementos importantes: el desprestigio de la escuela, la crisis del paradigma de la investigación educativa y la irrupción de la revolución tecnológica y la globalización cultural³⁸.

Así, los ejes de gravitación que definen los nuevos ejes temáticos de la discusión para el nuevo siglo fueron: la Conferencia Mundial de Educación Para Todos de Jontiem, de 1990; los resultados de la reunión de ministros de Educación de Quito, en abril de 1991; el informe de J. Delors, *La educación encierra un tesoro*, de 1996; y la influencia del Banco Mundial en la generación de políticas públicas en educación³⁹.

En este último contexto, el discurso expansionista sobre educación se desplaza hacia el campo del aprendizaje, con el cual se prefiguran escenarios alternativos y posibles planes de acción. Así, la educación, pensada desde el eje del aprendizaje que se materializa en el nuevo contexto cultural, cambia totalmente la agenda para el siglo XXI, cambia el tono, cambia los contenidos, cambia las prioridades y cambia el valor mismo de la educación. Frente al

tentada por políticos, ministros de Educación e inclusive intelectuales de la educación. Lo que nos hace pensar el fin de cierto tipo de educación moderna en la región basado en la escuela pública y en los principios de Domingo Faustino Sarmiento. Adriana Puiggrós, *Adiós, Sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado* (Buenos Aires: Colihue, 2017), 320.

37 Alberto Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*, (Barcelona: Anthropos, 2004), 47.

38 *Ibid.*, 204.

39 *Ibid.*, 206.

anterior panorama, la *historia de la educación comparada* emerge como una disciplina de gran utilidad política en la búsqueda de soluciones a problemas que, en cierta manera, han afectado a diversos países de América Latina.

Además de los anteriores mojones de referencia de historia de la educación en América Latina –Gregorio Weinberg, Adriana Puiggrós y Martínez Boom– podemos evidenciar en las dos últimas décadas un alto grado de elaboración en el campo producto de los congresos de Historia de la Educación de carácter regional, las revistas que abordan la historia de la educación en diversos países con matiz latinoamericano, como también proyectos de investigación compartidos e iniciativas de universidades y centros de investigación. Lo anterior en momentos en que el acceso a la información, las nuevas tecnologías y la globalización cultural facilitan aún más estas iniciativas de trabajo.

Historia de la educación comparada en la región

En este contexto, se debe recordar que en 1993 se había planteado desde Colombia, con Mario Díaz a la cabeza, que en el *campo intelectual de la educación* no solo se encuentra en juego la apropiación de un discurso sino la producción de este, donde el maestro investigador además de ser un gran lector semiótico debía tener la capacidad de escribir su realidad y por qué no, su pasado⁴⁰. De tal manera, el camino de la historia de la educación comparada en Latinoamérica lo podemos seguir rastreando al consultar el texto escrito por el investigador colombiano Alejandro Álvarez Gallego en 2008, publicado en el *Anuario de Historia de la Educación Argentina*⁴¹, quien hace un balance de la productividad regional después de quince años del *Primer Encuentro de Historia de la Educación Latinoamericana* realizado en Bogotá en 1993. En este texto se reconoce la constitución de un *campo de producción intelectual* en el que, para Álvarez, sobresalen como temas: la formación de maestros, las políticas educativas, la pedagogía, las ciencias de la educación, la psicología educativa, las didácticas específicas, problemas relacionados con las políticas para la infancia, la formación en la lectoescritura, la museología y las políticas de la memoria⁴².

Realizando un barrido por los ocho congresos realizados hasta ese entonces, se ubican como cuarto eje temático de producción “los enfoques teórico-metodológicos de la historia de la educación latinoamericana”. Para Álvarez, la existencia de esta comunidad y de estos espacios de encuentro académicos “presenciales y virtuales ofrecen un material inmensamente rico para avanzar *en los estudios comparados*, organizar programas de investigación interins-

40 Mario Díaz, *El campo intelectual de la educación en Colombia* (Cali: Centro Editorial Universidad del Valle, 1993), 93.

41 En el *Anuario de Historia de la Educación de Argentina* se destacan varias experiencias investigativas de historia de la educación comparada, iniciando por el texto de Magda Sarat, “Educación de la infancia: acercamientos entre Brasil y Argentina”, *Anuario de Historia de la Educación de Argentina*, 15 n.º 2 (2014); de José Gondra y Juan Suasnabar, “Revistas pedagógicas y gobierno (intenso, sutil y prolongado) del profesorado. Estados Unidos, Argentina y Brasil (1855-1881)”, *Anuario de Historia de la Educación Argentina* 17 (2016): 3-22; y de Inés Dussel y Carlos Ortega Ibarra, “Espacio y escuela en perspectiva histórica: aportes latinoamericanos”, *Anuario de la Historia de la Educación Argentina* 20, n.º 1 (2019): 6-10.

42 Alejandro Álvarez Gallego, “Quince años construyendo una comunidad académica”, *Anuario de Historia de la Educación Argentina* 9 (2008): 169.

titucionales e internacionales y trabajar más colegiadamente en historias más generales, de los sujetos, de las instituciones, de los saberes, de los sistemas, entre otras posibilidades⁴³.

Para Nicolás Arata y Myriam Southwel, en la segunda década del siglo XXI se comprueba un estallido temático que instala a América Latina como lugar de enunciación. En sus análisis se destaca la idea de que se debe repensar en periodizaciones de la historia de la educación de nuestra región que, retomando la ruta de Gregorio Weinberg, tengan en cuenta la experiencia latinoamericana, la cual tiene una impronta propia no solo en términos de temporalidad –que debe seguir siendo ensayada⁴⁴– sino también establecer nuevos referentes conceptuales y metodológicos que nos permitan inspeccionar nuevos archivos con base en las nuevas lógicas que impone la tecnología digital, la virtualización de la información y, en general, la globalización cultural.

Además, en el actual contexto, la historia de tiempo presente para Sandra Carli también se muestra potente para retomar temáticas contemporáneas, ante todo el concepto de lo público, acompañado de la relación entre educación y política⁴⁵. En esta lógica, la teoría política y la teoría cultural se entrelazan para redefinir el papel de la escuela como configurador de lo social. Actualmente, el estatuto mismo de la democracia es cuestionado, las divisiones entre lo privado, lo público y lo íntimo se difuminan, y la generación de conocimiento trasciende las fronteras institucionales de la universidad y la escuela. En general, para Sandra Carli, los historiadores de la educación latinoamericanos deben superar cierto cerco conceptual instalado por la modernidad europea que les permita constituirse en una comunidad interpretativa con el fin de revisar y crear nuevas categorías que les posibilite afrontar una nueva realidad afectada por la lógica global⁴⁶.

Hoy en día, hay un mayor interés por la historia de la educación que de manera paulatina gana presencia en el escenario académico de las universidades, en los seminarios de historia de la educación, en la consolidación de redes, en la realización de eventos y en la publicación periódica de revistas especializadas. En el balance historiográfico del libro *Ideas en la educación latinoamericana* se da cuenta de los avances logrados en las últimas décadas en diversas temáticas. En este sentido, la mexicana Eugenia Roldán Vega destaca la producción en tres ejes a nivel regional acompañados de su bibliografía: historia de la universidad y los movimientos estudiantiles en América Latina, historia de la educación rural y la internacionalización de la educación⁴⁷.

Otro de los temas en los que se ha avanzado mucho a nivel regional son los estudios de historia de infancia en América Latina, en los que sobresale la constitución de una red latinoamericana sobre dicho tema, que agremia a historiadoras –porque en la mayoría son mujeres– de Argentina, México, Chile, Uruguay, Brasil y Colombia. Dicha red tiene su

43 *Ibid.*, 174.

44 Nicolás Arata y Myriam Southwel *Ideas en la educación latinoamericana. Balance historiográfico*, 26.

45 Sandra Carli, "Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico", *Anuario de Historia de la Educación Argentina*, 9 (2008): 39-55.

46 Sandra Carli, "La historia de la educación en el escenario global. Comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual", *Revista Mexicana de Investigación Educativa* 14, n.º 40 (2009): 69-91.

47 Eugenia Roldán, "Realidades y posibilidades en la historiografía de la educación latinoamericana: una perspectiva mexicana", en *Ideas en la educación latinoamericana. Balance historiográfico*, 45-65. (Buenos Aires: UNIPE, 2014).

origen en 2008, en las primeras jornadas sobre historia de la infancia que fueron realizadas en la Universidad de General Sarmiento en Buenos Aires, reconociendo el papel pionero de la profesora Sandra Carli de la Universidad de Buenos Aires (UBA). Así mismo, sobresale la producción sobre historias nacionales de la educación, historia social e historia de la educación, historia del libro e historia de la educación, como también historia de la lectura e historia de la educación⁴⁸.

En este contexto de la discusión debemos destacar que la historia de la educación comparada aborda el pasado de las experiencias educativas de al menos dos países, mediante principios básicos de semejanza o diferencia histórica que ofrecen una visión más amplia que la presentada por la historia nacional. Para que exista comparación en historia de la educación es necesario que exista cierta similitud entre los hechos, los procesos, instituciones o casos indagados, como también que se hallen diferencias entre ellos en su conformación. La historia de la educación comparada vista como una *orientación hacia el estudio del pasado*, se basa en el establecimiento sincrónico de unidades de comparación.

En América Latina, el primer esfuerzo de historia de la educación comparada con las anteriores características metodológicas lo ubicamos en la segunda mitad de la década del 80 del siglo XX, cuando la investigadora Marcela Mollis saca adelante un trabajo sobre los sistemas universitarios argentino y japonés. Más allá de los resultados del trabajo donde tiene como trasfondo la consolidación del Estado moderno y la instauración de la universidad de acuerdo con determinados intereses económicos y políticos del Estado nación, los principales recaudos de esta experiencia se dieron a conocer en el campo metodológico que fueron sustentados en un *Ateneo* interno realizado en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA entre octubre y diciembre de 1987.

Para Mollis, la historia de la educación comparada demandaba establecer tópicos o, más bien, problemas históricos que permitieran organizar temáticas –*unidades comparación*– referenciales bajo una misma estructura, ubicando un enfoque metodológico que se puede pensar en tres ejes: a) análisis macrocausal, b) demostración paralela de la teoría, c) el contraste del contexto⁴⁹. En el primero, *análisis macro causal*, el propósito es realizar referencias causales sobre estructuras y procesos sociales macro. Para satisfacer dicho objetivo se busca establecer preguntas novedosas –*hipótesis alternativas*–, que permitan cuestionar las explicaciones tradicionales. El segundo, *demostración paralela*, propone a través de la yuxtaposición de casos históricos convencer al lector de una teoría o hipótesis demostrando su utilidad en una serie de acontecimientos históricos relevantes. El tercero, *contraste de contexto*, se refiere al análisis específico de las diferencias estudiando cada caso como una única y compleja configuración sociohistórica en un momento de cambio, dándole mayor importancia a la descripción que a la explicación, en el que el sentido cronológico de los hechos sea el garante de cierto grado de objetividad.

De acuerdo con la experiencia que vivió Marcela Mollis, en historia de la educación comparada, es recomendable aplicar una combinación entre el análisis macroestructural (que

48 Absalón Jiménez, "La infancia desde la perspectiva latinoamericana", en *Infancia y juventud en Colombia: aproximación historiográfica*, editado por Absalón Jiménez y Carlos Reina. Bogotá: UDFJC, 2019.

49 Marcela Mollis, *La historia de la educación comparada: una aproximación teórica y metodológica aplicada* (Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Biblioteca Flacso, 1989), 9.

establece preguntas orientadoras y razones que motivan el fenómeno estudiado) con la lógica del método comparativo por contraste de contexto⁵⁰. No debemos olvidar, además, que la historia de la educación comparada, por lo general, tiene como trasfondo el problema de Estado, las instituciones, los modelos pedagógicos de época, las organizaciones de maestros y estudiantes, los organismos internacionales y las políticas educativas establecidas para la región.

Luego, en el año 1995, surge la investigación liderada por Silvina Gvirtz y Diana Gonçalves, quienes, como investigadoras de historia de la educación comparada, consolidan una iniciativa de trabajo entre Brasil y Argentina con el fin de asumir de manera explícita la perspectiva metodológica de historia comparada, abordando como objeto de estudio la irrupción de la *Escuela Nueva* en los países de Brasil y Argentina, entre 1870 y 1930. este grupo surge en el marco del II Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamérica, CIHELA⁵¹.

Entre los participantes de este colectivo se pueden mencionar a Ovide Menim de Brasil y Mariano Narodowski de Argentina, como también, Silvina Gvirtz, Clarice Nunes, Marta Carvalho y Diana Gonçalves Vidal. Posteriormente, hacia el 2005, el grupo creció integrando investigadores de Francia, España y Suiza, lo que generó de nuevo una serie de preguntas que atravesaban el ámbito de lo conceptual y lo metodológico de una propuesta de este tipo. Entre las preguntas planteadas por este grupo de historia de la educación comparada, se encuentran: ¿es posible compararnos?, ¿somos comparables?, ¿qué puede compararse de nuestras historias educativas?, ¿qué incidencia tiene en nuestro presente?, ¿qué es lo que hace comparable a dos países?

Las anteriores preguntas evidencian que la historia comparada no se puede iniciar con un principio antepuesto, sino que debe pasar por una iniciativa de reflexión y consenso en el colectivo de investigadores que pretenden trabajar según esta propuesta. En un balance realizado en el año 2005, después de diez años de trabajo comparado entre Argentina y Brasil, varias la enseñanza nos quedan para quienes nos queremos acercar a este tipo de iniciativas. En primer lugar, desde una perspectiva diacrónica, se debe cuestionar la historia de la educación por su carácter desarrollista y modernista de la escuela. En palabras de Silvina Gvirtz y Julia Coria:

[en] la historia de la educación y muy especialmente la historia de la educación comparada operaba una selección de acontecimientos o procesos lineales que tenían por momento culmine la actualidad, lo cual dejaba libre también la posibilidad de delinear soluciones “intrínsecas” a la coyuntura, predicciones inobjectables a partir de la lectura de un pasado unidireccional⁵².

Esta noción estaba en conexión con una idea de linealidad que permitía suponer que, a partir de la comparación, es posible exportar soluciones eficaces, en otros casos similares al que se quería trabajar. En esta perspectiva, la comparación en historia de la educación se reducía a la comparación de las políticas. De hecho, en los noventa, algunos miembros de este colectivo llegaron a la conclusión de que la historia de las políticas educativas de la

50 *Ibid.*, 10.

51 Producto de esta iniciativa de trabajo colectivo, se dio a conocer el libro Silvina de Gvirtz et al., *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas* (Buenos Aires: Miió y Dávila Editores, 1996).

52 Silvina Gvirtz y Julia Coria, “Alcances y límites de la investigación en historia de la educación comparada”, *Revista História da Educação*, 5, n.º 10 (2001), 22.

región era sinónimo de historia de la educación comparada. No obstante, para los líderes del grupo fue importante

No yuxtaponer, en el sentido de no inventar ni forzar las características propias de la educación en los países que se comparan: el camino apropiado parece, en cambio, iniciar un derrotero preguntándonos si lo que hemos de comparar es susceptible de ser comparado; preguntarse qué se puede comparar y cuáles son los límites de la comparación. Ahora bien, ir más allá de la yuxtaposición no es el punto de partida sino el punto de llegada del trabajo comparativo. Cuando en nuestro grupo decidimos iniciar la tarea supusimos que el Movimiento de Escuela Nueva era un tema común⁵³.

Una vez superada esta experiencia, en la que se acumuló un importante saber, para empezar se debía sospechar de la homogeneidad de los procesos latinoamericanos, pero también de su supuesta originalidad. Sin entrar en detalles, un muy grosero abordaje a una historia de los sistemas educativos en Brasil y Argentina permitió rápidamente desechar cualquier pretensión homogeneizadora.

Los distintos tiempos de conformación y consolidación de la Escuela Nueva, así como las diferentes características de ambos, muestran claramente que no se trata de procesos homogéneos. Particularmente, en el caso de Brasil, para finales del siglo XIX, no se puede hablar como un territorio cuyo sistema educativo estuviera unificado, situación algo contraria a lo ocurrido en Argentina para ese periodo. En este caso, el problema propio de la comparación de la Escuela Activa, en los dos países, fue ver cómo y en qué tiempos se implementó o no dicha iniciativa a nivel regional y nacional.

Otro ejemplo de diacronía en la historia de la educación en la región, de carácter lineal ascendente, se da mediante la irrupción de la edición mixta que permite la presencia de la mujer en la escuela en el mismo salón de clase con el hombre. Para Enrique Gordillo, a pesar de que desde J. A. Comenio en su *Didáctica magna* (1632), según el principio de “enseñar todo a todos”, no se debía diferenciar en la escuela a los niños de las niñas, estableciendo razones filantrópicas y también económicas en el caso de la pedagogía de los Estados Unidos del siglo XIX, en el caso de Perú, solo hasta 1972 se permitió la educación mixta, la cual se asumió de una manera acrítica y poco científica al igual que en el resto de países de la región⁵⁴. Las razones filantrópicas nunca se han contrastado con las razones económicas o científicas que en determinadas coyunturas de la historia de la educación latinoamericana se esgrimieron para tomar esta decisión.

Igualmente, los procedimientos de comparación, en términos investigativos, procuraron volver a las fuentes e intentar rescatar el acontecimiento, es decir, buscar lo singular para pensarlo de nuevo. Lejos de situar los acontecimientos en algún punto de la historia total, se trató de reconstruir su particularidad. A pesar de sus especificidades, los objetos debían ser “comparables”, es decir, debían existir unas coincidencias básicas para iniciar cualquier trabajo de este tipo. Para cerrar este punto, debemos afirmar que en esta propuesta, según un

53 *Ibid.*, 25.

54 Enrique Gordillo, “Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental”, *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 17, n.º 25 (2015): 107-124.



principio *sincrónico*, hay cierto grado de flexibilidad metodológica en la toma de decisiones para el investigador o grupo de investigadores que enfrenten este reto.

Desde esta perspectiva sincrónica, para Marcelo Caruso (2011), la escuela lancasteriana como experiencia histórica vivida en el siglo XIX se constituye en una muy buena excusa no solo para pensar la historia de la educación en el ámbito regional, sino para pensar la globalización cultural en términos de intercambio y difusión de un modelo educativo vivido entre 1815 y 1850. La escuela lancasteriana afectaría a la vez los modelos de escuela de países como Francia, España, Inglaterra, Estados Unidos, como también de países de la región, como Colombia, México y Brasil, entre otros. El trabajo de Caruso muestra los contrastes que se viven desde la primera mitad del siglo XIX entre la difusión global del modelo educativo y la manera como las redes locales se apropian de la propuesta y se relacionan en el contexto sociocultural. Las redes de contacto para la época evidencian el efecto que tuvo el modelo en Latinoamérica con un sello propio; en el caso de Colombia, por ejemplo, buscó ante todo alfabetizar para garantizar una ciudadanía letrada y no propiamente la formación de obreros como ocurrió en Europa⁵⁵.

Por último, para 2011 se da a conocer un trabajo de historia de la educación comparada producto de un proyecto liderado por Diana G. Vidal y Adrián Ascolani, *Reformas educativas en Brasil y en Argentina. Ensayos de historia comparada de la educación, 1820-2000*⁵⁶. Dicho trabajo recoge la experiencia de Silvina Gvirtz, Diana González Vidal, José González Gondra, Pablo Pineau, Myriam Sothwell y Sandra Carli, entre otros. El libro se mueve en una propuesta diacrónica de comparación integrada, estableciendo la época como elemento generalizador para el análisis. Así mismo, la mayoría de estos investigadores utilizan la comparación para iluminar un proceso histórico con base en su objeto con el fin de explicar la diversidad histórica de los dos países.

Dicho texto aclara en términos metodológicos que las fronteras en el estudio comparado, más que físicas pueden ser epistemológicas y conceptuales, y que más que identificar, se trata de construir comparaciones. Además, analiza un mecanismo de pensamiento a partir de una serie de entradas no necesariamente temáticas⁵⁷. En este libro, implícitamente, cada pareja o grupo de investigadores estableció un objeto de investigación, *unidad de comparación*, para realizar la respectiva indagación comparada. Se destacan como unidades de comparación: la reforma educativa, el libro o manual para la educación del magisterio, el discurso de la identidad moderna, la escolarización, la constitución del cuerpo docente, la universidad moderna, la dictadura y la educación.

Para algunos de sus autores, este libro representa un punto de llegada de una serie de actividades académicas compartidas entre Argentina y Brasil por más de dos décadas, donde ha pesado su relación de vecindad geográfica más que los elementos comparados de atributo,

55 Marcelo Caruso, "Independencia latinoamericana y escuelas mutuas: un análisis desde la perspectiva de historia global, 1815-1850". *Anuario de Historia de la Educación, Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 12, n.º 1 (2012).

56 Diana G. Vidal y Adrián Ascolani, *Reformas educativas en Brasil y Argentina. Ensayos de historia de la educación comparada de la educación (1820-2000)*, (Buenos Aires: Biblos, 2011).

57 Silvina Gvirtz, Diana González y M Biccás. "Las reformas educativas como objeto de investigación en historia de la educación comparada en Argentina y Brasil". En *Reformas educativas en Brasil y Argentina*, editado por Diana Vidal y Adrián Ascolani (Buenos Aires: Biblos, 2011), 27.

de causalidad histórica o de contexto sincrónico. Es decir, son más las diferencias históricas que se ubican en varios de los ensayos que su relación de cercanía en términos de historia de la educación, como parte de la historia cultural. Por ejemplo, el concepto de reforma que aparece en Brasil se remonta a 1827, pero surge en Argentina en 1884, acompañada de sus respectivos decretos y disposiciones⁵⁸. En dicho punto hay distanciamiento en el sentido de que para los argentinos, a través de la Ley 1420 de 1884, se funda el sistema de educación nacional de la república, mientras que para los brasileños las reformas educativas que anteceden a la década del 20 del siglo XIX fueron asumidas no como un rompimiento sino como una política para reafirmar la identidad nacional una vez se decreta “la independencia” de la metrópoli por el príncipe portugués y se da inicio al Imperio a inicios del siglo XIX.

En otro artículo se aclara que en la América Latina del siglo XIX emergen una serie de naciones que se independizan rompiendo los viejos vínculos coloniales para asumir modelos políticos autónomos con base en ciertos principios ilustrados en términos políticos. Se instaura así una identidad política moderna liderada por el criollo de origen blanco e ilustrado que busca imponer valores a los otros: *los sin ilustración*, las mujeres, los pobres, los gauchos, indios, negros y esclavos. La educación pública se instala como un discurso modernizante a lo largo del siglo XIX. Sin embargo, la organización política adoptada por Argentina (República) y Brasil (Imperio) va a demostrar las particularidades de la historia de cada una de las naciones. “En el caso de Brasil no hay cómo olvidar el mantenimiento, a lo largo del siglo XIX, del régimen de esclavitud, lo cual interponía continuos límites a la realización de algunas de las ideas más caras de los intelectuales del siglo XIX como la igualdad de todos frente a la ley... Para el caso de Argentina, la precoz opción por un modelo republicano dio lugar a una construcción de proyectos educativos basados tanto en la ampliación de los derechos que ese modelo implicaba como en la exclusión de los sectores populares del debate. Estos deberían limitarse a ser beneficiarios de la propuesta, por lo que su voz no debería sonar en las discusiones⁵⁹. No obstante, podemos decir que el sujeto pueblo sólo aparece en América latina en el siglo XX, una vez se consolidan las urbes y aparecen las masas que terminan siendo objeto de intervención de políticas sociales, entre ellas, las educativas, tomando en cuenta que es un sistema de instrucción pública.

Al leer varios de los artículos queda en el ambiente la posibilidad de establecer un ejercicio comparado entre Argentina y Brasil de manera más explícita desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad, momento en que los sistemas educativos de América Latina están influenciados por las consecuencias de la Segunda Guerra Mundial y el discurso del desarrollo. Es decir, creemos que es en ese momento cuando realmente los dos países comienzan a compartir condiciones culturales similares en términos educativos. Adicionalmente, dicho contexto permite, por ejemplo, hacer una comparación de intelectuales de la educación superior, acompañados de sus iniciativas de extensión e investigación universitaria, como Risieri Frondizi en la Universidad de Buenos Aires y Anísio Teixeira en la Universidad de Brasilia en los años 60 del siglo XX. Los dos compartieron los principios del liberalismo democrático en sus países, los dos fueron influenciados por el pragmatismo filosófico del norteamericano

58 *Ibid.*, 37

59 Pablo Pineau y Luciano Mendes, “La educación y la cuestión de la constitución de las identidades modernas en el siglo XIX: los casos de Argentina y Brasil”, en *Reformas educativas en Brasil y Argentina*, editado por Vidal Diana y Ascolani Adrián (Buenos Aires: Biblos, 2011), 102.



de John Dewey y los dos compartieron la apertura de las reformas universitarias como matiz internacional. Lo anterior si se tiene en cuenta que “Cuando el Consejo de Educación Superior de las repúblicas americanas se reunió en Santiago de Chile, en febrero de 1960, su principal objetivo era discutir la reforma de la enseñanza superior latinoamericana”⁶⁰.

Algo similar ocurre con el trabajo que aborda la experiencia del régimen militar en la Argentina y Brasil en 1970, en un ambiente de política de seguridad nacional que reconocía al enemigo interno y el que potencialmente hacía parte del sector educativo. En esta coyuntura, las dos dictaduras compartieron políticas culturales dándole fuerza a la asignatura de Cívica y Formación Ciudadana a través de un principio de unicidad pedagógica que promovió la desaparición sistemática de cierto tipo de textos para suscitar la instauración de otros acompañados de un particular discurso⁶¹. Las políticas educativas en estos años respondían a las prescripciones de la política general de las fuerzas armadas y a sus propios intereses en el poder.

Con este tipo de trabajos se cierra un ciclo de ejercicio de historia de la educación comparada que ha dejado varios aprendizajes para los investigadores de la región. En la actualidad, los trabajos de Adrián Ascolani, Diana Vidal y José Gondra evidencian vigencia en la temática y se constituyen en un referente conceptual y metodológico. En sus propuestas investigativas, que debemos leer de manera detenida en las introducciones de sus trabajos, se ha venido ajustando la propuesta de acuerdo con las necesidades particulares de los objetos de investigación por ellos escogidos, en los que la comparación conceptual o el trabajo por categorías, como principales unidades de comparación, se constituyen en una posibilidad para indagar y ahondar en lo que se entiende por *historia de la educación comparada en Latinoamérica*.

Gonzalo García Fernández da a conocer en 2021 un estudio comparado sobre formación ciudadana entre España y Chile, en un periodo comprendido entre finales del siglo XX e inicios del XXI. En este se establece como trasfondo el tránsito a la democracia que vive España una vez supera el franquismo a inicios de la década del 70, algo similar a lo ocurrido en Chile en la década del 90 una vez cae Pinochet. Este periodo es importante porque el tipo de ciudadanía que se discute es diferente de la ciudadanía ilustrada de finales del siglo XVIII e inicios del XIX, ante todo por el papel que desempeña en la individualización de esta la globalización cultural mediada por las nuevas tecnologías. En cuanto a formación ciudadana, España ha optado por trabajar en la escuela secundaria una filosofía cívica, mientras que Chile ha escogido una ciudadanía con memoria histórica. Los futuros ciudadanos en los dos países son afectados por elementos nuevos, como “la “hipermodernidad” justificada en cuestiones como la globalidad (económica), el ecologismo (capitalismo verde) o la diversidad cultural (en cuanto a mercado). De esta manera, se asentaría el “viejo sistema” en “lo nuevo”, promoviendo una vez más que la ciudadanía sea leal a la nación y al Estado, pero desde un espíritu renovado del ideal ciudadano. “Dicho ideal será parte de una (nueva) obediencia

60 Sandra Carli y B Oliveira, “Reformas para modernizar la universidad: las visiones de Risieri Frondizi y Anísio Teixeira”, en *Reformas educativas en Brasil y Argentina*, editado por Vidal Diana y Ascolani Adrián (Buenos Aires: Biblos, 2011).

61 Carolina Kaufmann y Do Carmo Martins, “Dictadura militares argentina y brasileña: colaboraciones culturales en educación en la década de 1970”, en *Reformas educativas en Brasil y Argentina*, editado por Diana Vidal y Adrián Ascolani (Buenos Aires: Biblos, 2011), 228.

basada en la participación (ciudadano activo), que dejaría atrás a la (vieja) figura de la formación cívica (ciudadano pasivo)⁶².

Se debe tener en cuenta la experiencia ganada por las ciencias sociales en América Latina, las que, como lo vimos, han tenido un efecto directo en la historia de la educación, la cual ha ganado una impronta propia de manera paulatina que nos permite en la actualidad inspeccionar nuevos archivos con base en las nuevas lógicas que particularmente hoy imponen la tecnología digital, la virtualización de la información y, en general, la globalización cultural.

Elementos para el cierre

La historia de la educación en nuestra región tiene un antecedente importante en la primera mitad del siglo XX, que deviene de la relación dada entre marxismo y educación como lo fue en el caso argentino. A pesar de una serie de avances puntuales, más que un campo de disputa fue un terreno baldío para historiadores y pedagogos, quienes poco a poco, a finales del siglo XX e inicios del XXI, vinieron delimitando los objetos de estudio haciendo un balance del pasado y encontrando puntos de encuentro para ubicar a *América latina como un referente histórico de enunciación*.

En la actualidad se evidencia un mayor interés por la historia de la educación en la región, que de manera paulatina gana presencia en el escenario académico de las universidades, en la consolidación de redes, en la realización de eventos y en la publicación de artículos y libros producto de investigación, como también en la producción periódica de revistas especializadas. Además, la constitución de dicho campo se da inicialmente bajo el liderazgo de un número reducido de intelectuales, entre los que sobresalen los argentinos Gregorio Weinberg y Adriana Puiggrós, como también el colombiano Alberto Martínez Boom. Estos tres intelectuales fueron gestores del tema, ya sea desde la cátedra universitaria, desde una posición crítica e independiente o desde la investigación educativa. La poca historia de la educación que se tenía hasta su llegada era una historia oficial, centrada en el papel del Estado y la historia de las élites en la constitución de la instrucción pública de cada país. De hecho, sus respectivos esfuerzos sobre educación de los sistemas educativos latinoamericanos, supuso en cada uno de los casos una nueva periodización acompañada de una innovación en la temática, de análisis situados y de innovadoras categorías.

Así, hacia la segunda década del siglo XXI se manifiesta cierto grado de madurez en el campo, teniendo en cuenta que para esta época se consolidan importantes experiencias investigativas y se dan a conocer destacados trabajos y balances historiográficos de la temática. Así mismo, se han afianzado seminarios de historia de la educación latinoamericana pensados desde la práctica de enseñanza a nivel de maestrías y doctorados, dando así respuesta a la inquietud “de qué tipo de historia de la educación se escribe y cómo circula en el ámbito universitario”⁶³. En el contexto contemporáneo, la historia de la educación latinoamericana transita por seis ejes temáticos que fueron destacados por Nicolás Arata y Pablo Pineau

62 Gonzalo García Fernández, “Políticas educativas y formación de la ciudadanía del futuro en Chile y España (1970-2016)”, *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 23, n.º 36 (2021): 37- 51.

63 Nicolás Arata y Pablo Pineau, *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza* (Buenos Aires: FILO-UBA, 2019).



en 2019: 1) la historia de la educación y la cultura material de la escuela, la relación que establecemos con los objetos escolares, los útiles e incluso los uniformes; 2) la historia sentimental y afectiva de la escuela, el giro emocional que ella ha vivido en estos últimos años; 3) el acercamiento del archivo, el carácter personal con que en ocasiones es construido y su tránsito al mundo digital; 4) los juego de escala en la observación histórica, el centro y la periferia, lo cosmopolita y lo provinciano en lo que respecta la historia de la educación, como también la categoría de región y frontera; 5) la historia de la subalternidad y las minorías en educación, la reivindicación de su pasado; 6) la historia reciente de la educación, su relación con la fuente oral y la memoria⁶⁴.

Por último, creemos que, producto de la experiencia ganada en la actualidad con base en las coincidencias culturales, se debe avanzar en la *historia de la educación comparada* buscando que los investigadores de la región establezcan sin temor académico *unidades de comparación* novedosas que permitan generar una teoría de la historia de la educación latinoamericana situada, acompañada de sus propios conceptos y periodizaciones, de sus particularidades metodológicas y también de sus variadas formas de abordaje. La historia de la educación comparada demanda un trabajo en grupo entre los historiadores de Latinoamérica, tarea que debería facilitarse en una época caracterizada por la globalización cultural y los avances del mundo digital.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

El autor declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

El autor declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

Álvarez, Alejandro. "Quince años construyendo una comunidad académica". *Anuario de Historia de la Educación Argentina* 9 (2008): 169-181.

Arata, Nicolás y Myriam Southwel. *Ideas en la educación latinoamericana. Balance historiográfico*. Buenos Aires: UNIPE, 2014.

Arata, Nicolás y Pablo Pineau. *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*. Buenos Aires: FILO-UBA, 2019.

64 *Ibid.*

- Barbero, Jesús. *De los medios a las mediaciones*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 1998.
- Bloch, Marc. "A favor de una historia comparada de las civilizaciones europeas"; "Proyecto de docencia de Historia Comparada de las sociedades europeas". En *Historia e historiadores*, editado por Marc Bloch. Madrid: Ediciones Akal, 1999.
- Braudel, Fernand. *La historia y las ciencias sociales*. Madrid: Alianza, 1970.
- Cardozo, Fernando y Enzo Fallete. *Dependencia y desarrollo en América. Ensayo de sociología histórica*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos, 1967.
- Carli, Sandra. "Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico". *Anuario de Historia de la Educación Argentina*, 9 (2008): 39-55.
- Carli, Sandra. "La historia de la educación en el escenario global. Comunidades interpretativas, historia del presente y experiencia intelectual". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14, n.º 40 (2009): 69-91.
- Carli, Sandra y Bernardo Oliveira. "Reformas para modernizar la universidad: las visiones de Risieri Frondizi y Anísio Teixeira". En *Reformas educativas en Brasil y Argentina*, editado por Vidal Diana y Ascolani Adrián. Buenos Aires: Biblos, 2011.
- Caruso, Marcelo. "Independencia latinoamericana y escuelas mutuas: un análisis desde la perspectiva de historia global, 1815-1850". *Anuario de Historia de la Educación, Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 12, n.º 1 (2012).
- Coombs, Phillip. *La crisis mundial de la educación*. Barcelona: Península, 1971.
- Delors, Jaques. *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana-UNESCO, 1996.
- Díaz, Mario. *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Centro Editorial Universidad del Valle, 1993.
- Dussel, Inés y Carlos Ortega. "Espacio y escuela en perspectiva histórica: aportes latinoamericanos". *Anuario de la Historia de la Educación Argentina* 20, n.º 1 (2019): 6-10.
- Faure, Edgar. *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza, UNESCO, 1973.
- García Canclini, Néstor. *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. México: Grijalbo, 1990.
- García Canclini, Néstor. *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo, 1995.
- García, Gonzalo. "Políticas educativas y formación de la ciudadanía del futuro en Chile y España (1970-2016)". *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 23, n.º 36 (2021): 37- 51. <https://doi.org/10.19053/01227238.11118>
- Giordano, Verónica. "La sociología histórica y la sociología latinoamericana. La comparación en nuestras ciencias sociales". *Revista de la Red Intercatedras de Historia de América Latina Contemporánea* 1, n.º 1 (2013).
- Gondra, José y Juan Suasnabar. "Revistas pedagógicas y gobierno (intenso, sutil y prolongado) del profesorado. Estados Unidos, Argentina y Brasil (1855-1881)". *Anuario de Historia de la Educación Argentina* 17 (2016): 3-22.
- González, José. "La historia comparada como posible metodología para comprender los movimientos sociales del magisterio en Brasil y Colombia, entre 1954-1990". *Revista Paideia*, n.º 20 (2015).
- Gordillo, Enrique. "Historia de la educación mixta y su difusión en la educación formal occidental". *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 17, n.º 25 (2015): 107-124. <https://doi.org/10.19053/01227238.3814>
- Gvartz, Silvina et al. *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: Miiño y Dávila Editores, 1996.

- Gvirtz, Silvina y Julia Coria. "Alcances y límites de la investigación en historia de la educación comparada". *Revista História da Educação* 5, n.º 10 (2001).
- Gvirtz, Silvina, Diana González y Maurilane Biccas. "Las reformas educativas como objeto de investigación en historia de la educación comparada en Argentina y Brasil". En *Reformas educativas en Brasil y Argentina*, editado por Diana Vidal y Adrián Ascolani. Buenos Aires: Biblos, 2011.
- Jiménez, Absalón. "La infancia desde la perspectiva latinoamericana". En *Infancia y juventud en Colombia: aproximación historiográfica*, editado por Absalón Jiménez y Carlos Reina. Bogotá: UDFJC, 2019. <https://doi.org/10.69740/UD.9789587871074.9789587873597>
- Kaufmann, Carolina y Do Carmo Martins. "Dictadura militares argentina y brasileña: colaboraciones culturales en educación en la década de 1970". En *Reformas educativas en Brasil y Argentina*, editado por Diana Vidal y Adrián Ascolani. Buenos Aires: Biblos, 2011.
- Luzuriaga, Lorenzo. *Historia de la educación y la pedagogía*. Buenos Aires: Lozada, 1951.
- Luzuriaga, Lorenzo. *Antología pedagógica*. Buenos Aires: Lozada, 1956.
- Martínez, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona: Editorial Anthropos, 2004.
- Martínez, Alberto, Carlos Noguera y Jorge Castro. *Currículo y modernización*. Bogotá: UPN-Magisterio, 2003.
- Mollis, Marcela. "La educación comparada de los 80: memoria y balance". *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 2 (1993). <https://doi.org/10.35362/rie201236>
- Mollis, Marcela. *La historia de la educación comparada: una aproximación teórica y metodológica aplicada*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Biblioteca Flasco, 1989.
- Myers, Jorge. "Términos de comparación: ideas, situaciones, actores". *Prismas, Revista de Historia Intelectual*, 8, n.º 2 (2004): 175-182. *Prismas08_dossier_06 JORGE MYERS.pdf*
- Oelsner, Verónica, "Historia de la educación, circulación de ideas y comparación: notas teórico-metodológicas". En *Circulaciones, tránsitos y traducciones en la historia de la educación*, editado por Galak, Abramowski, Assaneo y Frechtel. (Buenos Aires: UNIPE, 2023).
- Olábarri, Ignacio. "Qué historia comparada". En *Studia Historica-Historia Contemporánea*, vols. X-XI. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca, 1993.
- Pineau, Pablo y Mendes Luciano. "La educación y la cuestión de la constitución de las identidades modernas en el siglo XIX: los casos de Argentina y Brasil". En *Reformas educativas en Brasil y Argentina*, editado por Vidal Diana y Ascolani Adrián. Buenos Aires: Biblos, 2011.
- Philip, McMichael. "Repensar el análisis comparado en un contexto posdesarrollista". *Revista Internacional de Ciencias Sociales*, (1992): 375-391.
- Ponce, Aníbal. *Educación y lucha de clases*. Buenos Aires: UNIPE, 2015.
- Puiggrós, Adriana. *Imperialismo y educación en América latina*. Buenos Aires: Colihue, 2015.
- Puiggrós, Adriana. *La educación popular en América latina. Orígenes, polémicas y perspectivas*. Buenos Aires: Colihue, 2017.
- Puiggrós, Adriana. *Adiós, Sarmiento. Educación pública, iglesia y mercado*. Buenos Aires: Colihue, 2017.
- Puiggrós, Adriana. *Luchas por una democracia educativa (1995-2018)*. Buenos Aires: Galerna, 2019.
- Puiggrós, Adriana. *Historia de la educación iberoamericana*. México: Guadalupe, 1995.
- Roldán, Eugenia. "Realidades y posibilidades en la historiografía de la educación latinoamericana: una perspectiva mexicana". En *Ideas en la educación latinoamericana. Balance historiográfico*, 45-65. Buenos Aires: UNIPE, 2014.
- Sarat, Magda. "Educación de la infancia: acercamientos entre Brasil y Argentina". *Anuario de Historia de la Educación de Argentina*, 15 n.º 2 (2014).

Schriewer, Jürgen. "La reconciliación entre la historia y la comparación". *Revista Española de Educación Comparada* n.º 34 (2019): 148-162. <https://doi.org/10.5944/reec.34.2019.25170>

Schriewer, Jürgen y Hartmut Kaelble. *La comparación en las ciencias sociales e históricas. Un debate interdisciplinar*. Barcelona: Octaedro, 2010.

Wallerstein, Immanuel. *Impensar las ciencias sociales*. México: Siglo XXI Editores, 1998.

Weinberg, Gregorio. *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Buenos Aires: UNIPE 1984.

Vidal, Diana y Adrián Ascolani. *Reformas educativas en Brasil y Argentina. Ensayos de Historia de la Educación Comparada de la Educación (1820-2000)*. Buenos Aires: Biblos, 2011.





Estudo histórico comparado dos movimentos sindicais docentes universitários da Argentina, Brasil, Colômbia e México



Artículo de revisión

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17554>

Historia del artículo:

Recibido: 11/02/2024

Evaluado: 14/05/2024

Aprobado: 27/07/2024

Publicado: 01/09/2024

Cómo citar este artículo:

Bauer, Carlos; Paiva, Luís. "Estudo histórico comparado dos movimentos sindicais docentes universitários da Argentina, Brasil, Colômbia e México" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).

Carlos Bauer✉

Universidade Nove de Julho, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-1031-5631>

Luís Paiva²

Universidade Nove de Julho, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3220-5273>

Resumo

Objetivo: O estudo aborda de forma comparada alguns aspectos que estão presentes na história dos movimentos sindicais organizados pelos professores universitários argentinos, brasileiros, colombianos e mexicanos.

1 Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), professor do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove), Pesquisador de Produtividade (PQ), do Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq).

✉ **Correspondência/Correspondence:** Carlos Bauer - Rua Sócrates, nº 193, apartamento 232, CEP. 04671-070 - Vila Sofia - São Paulo - SP, Brasil. Email: carlosbauer1960@yahoo.com.br

2 Doutor (2020) em Educação, pela Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, Brasil. Bacharel em História (2005), pela Universidade de São Paulo (USP). Pesquisador do Grupo de História e Teoria da Profissão Docente e do Educador Social (Gruphis), do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), da Universidade Nove de Julho (Uninove), São Paulo, Brasil. <luispaiva64@gmail.com>



Originalidade/contribuição: Reconhecemos que inexistem pesquisas acadêmicas que procuram estabelecer um exame crítico e histórico comparado do papel político das entidades sindicais dos professores da Argentina, Brasil, Colômbia e México frente aos percalços impostos pela contra reforma universitária neoliberal.

Método: A metodologia que regeu o trabalho está assentada primordialmente em entrevistas qualitativas; revisão bibliográfica; coleta e análise de materiais e informações das próprias entidades e outras fontes que pudessem melhor contribuir para a compreensão do tema estudado.

Estratégias/coleta de dados: O instrumento privilegiado para a captação desses relatos foi a aplicação de entrevistas qualitativas semiestruturadas (fonte primária). Ainda a coleta de materiais produzidos pelas próprias entidades, bem como por instituições de ensino, pesquisadores, institutos estatísticos, e demais organizações que pudessem aportar elementos para análise documental, compôs uma fonte (primária e/ou secundária) importante para a construção de contextos históricos e políticos nacionais analisados.

Conclusões: Concluímos que um elemento comum na produção do campo educacional é a predominância das análises de caráter nacional, muito associada aos conflitos de abrangência regional. O desafio imposto à articulação internacional dos movimentos sindicais reflete sobre a produção da área, não obstante as políticas educacionais latino-americanas para o ensino superior se originem de recomendações de organismos que atuam em nível internacional. O capital financeiro e seus agentes já se articulam na esfera global, mas os trabalhadores ainda atuam à escala nacional e a superação do limite nacional, parece, por ora, ser um objetivo ainda distante.

Palavras-chave: *América latina; Argentina; Brasil; Colômbia; ensino superior; história da educação comparada; México; neoliberalismo; políticas educacionais; Sindicalismo docente.*

Estudio histórico comparativo de los movimientos sindicales de docentes universitarios en Argentina, Brasil, Colombia y México

Resumen

Objetivo: El estudio aborda de manera comparada algunos aspectos que están presentes en la historia de los movimientos sindicales organizados por profesores universitarios argentinos, brasileños, colombianos y mexicanos. Originalidad/aporte: Reconocemos que no existe una investigación académica que busque establecer un examen histórico crítico y comparativo del papel



político de los sindicatos docentes en Argentina, Brasil, Colombia y México frente a los obstáculos impuestos por la contra universitaria neoliberal reforma.

Método: La metodología que rectoró el trabajo se basa principalmente en entrevistas cualitativas; revisión bibliográfica; recopilación y análisis de materiales e información de las propias entidades y otras fuentes que puedan contribuir mejor a la comprensión del tema estudiado.

Estrategias/recolección de datos: El instrumento privilegiado para capturar estos informes fue la aplicación de entrevistas cualitativas semiestructuradas (fuente primaria). Además, la colección de materiales producidos por las propias entidades, así como por instituciones educativas, investigadores, institutos de estadística y otros organismos que pudieran aportar elementos para el análisis documental, constituyó una fuente importante (primaria y/o secundaria) para la construcción de Contextos históricos y políticos nacionales analizados.

Conclusiones: Concluimos que un elemento común en la producción del campo educativo es el predominio de análisis de carácter nacional, estrechamente asociados a conflictos de alcance regional. El desafío impuesto a la articulación internacional de los movimientos sindicales se refleja en la producción del área, a pesar de que las políticas educativas latinoamericanas para la educación superior parten de recomendaciones de organizaciones que operan a nivel internacional. El capital financiero y sus agentes ya están articulados en la esfera global, pero los trabajadores aún actúan a escala nacional y superar el límite nacional parece, por ahora, un objetivo lejano.

Palabras clave: *América Latina; Argentina; Brasil; Colombia; enseñanza superior; historia de la educación comparada; México; neoliberalismo; políticas educativas; sindicalismo docente.*

Comparative historical study of university teachers' union movements in Argentina, Brazil, Colombia and Mexico

Abstract

Objective: The study addresses in a comparative way some aspects that are present in the history of union movements organized by Argentine, Brazilian, Colombian and Mexican university professors.

Originality/contribution: We recognize that there is no academic research that seeks to establish a critical and comparative historical examination of the political role of teachers' unions in Argentina, Brazil, Colombia and Mexico in the face of the obstacles imposed by the neoliberal university counter-reform.



Method: The methodology that governed the work is based primarily on qualitative interviews; literature review; collection and analysis of materials and information from the entities themselves and other sources that could better contribute to the understanding of the topic studied.

Strategies/data collection: The privileged instrument for capturing these reports was the application of semi-structured qualitative interviews (primary source). Furthermore, the collection of materials produced by the entities themselves, as well as by educational institutions, researchers, statistical institutes, and other organizations that could provide elements for documentary analysis, constituted an important source (primary and/or secondary) for the construction of historical contexts and national politicians analyzed.

Conclusions: We conclude that a common element in the production of the educational field is the predominance of analyzes of a national nature, closely associated with conflicts of regional scope. The challenge imposed on the international articulation of trade union movements reflects on the production of the area, despite the fact that Latin American educational policies for higher education originate from recommendations from organizations that operate at an international level. Financial capital and its agents are already articulated in the global sphere, but workers still act on a national scale and overcoming the national limit seems, for now, to be a distant objective.

Keywords: *Latin America; Argentina; Brazil; Colombia; university education; history of comparative education; Mexico; neoliberalism; educational policies; teacher unionism.*

Introdução

A temática deste estudo é o sindicalismo docente universitário na América Latina e as entidades sindicais e associativistas nacionais, ou significativas no caso da inexistência de uma entidade nacional (México). O sindicalismo aqui é percebido como a ação de entidades que efetivamente estão constituídas como sindicatos, mas também associações, que apesar de não se assumirem enquanto organizações sindicais expressam os interesses e reflexões dos docentes universitários (exemplo, Asoprodea em Medellín).

Alguns dos professores colombianos que nos concederam as entrevistas abordaram esse tema sobre a perspectiva da resistência do professor universitário em se reconhecer enquanto trabalhador e às vezes demonstra preferência por ser representado por uma associação e não um sindicato. As instituições sindicais e universitárias constituem espaços privilegiados para a realização dos nossos estudos, não apenas por comportarem significativa documentação dos processos enfrentados e debatidos por estes trabalha dores, mas por se tratarem de referência sindical e política, ainda quando seus dirigentes possam desenvolver uma prática pouco independente do governo e das administrações universitárias.



De nossa parte, julgamos pertinente pensar a representação da história da educação latino-americana através das vozes dos seus personagens coletivos, dos seus intelectuais orgânicos, tendo também como outras fontes a produção bibliográfica dos estudiosos do tema, estatísticas nacionais e internacionais referentes à educação e ao mundo do trabalho, artigos e reportagens e publicações das próprias entidades (jornais, livros, panfletos, boletins informativos, portais de internet) e demais manifestações da cultura material que estes diuturnamente produzem no afã de combater a ordem política, econômica e social estabelecida.

Apontamentos sobre as questões metodológicas

A metodologia seguida neste trabalho está organizada nos procedimentos a seguir: a revisão bibliográfica sobre o tema; coleta de dados e análise documental e de conteúdo (fontes primárias e secundárias); entrevistas semiestruturadas com professores do ensino superior sobre a organização sindical ou associativa de sua categoria; e análise de discurso em uma percepção histórico-social.

A coleta e análise de dados não ocorrem em momentos distintos, mas se “retroalimentam constantemente”, ou seja, novos dados podem despertar atenção para aspectos até então desconsiderados que levam a nova coleta de dados. A coleta e análise de dados não ocorrem em momentos distintos, mas se “retroalimentam constantemente”³, ou seja, novos dados podem despertar atenção para aspectos até então desconsiderados que levam a nova coleta de dados. Desta forma buscamos identificar não apenas os traços comuns, mas as singularidades de cada realidade e seus desdobramentos políticos, sindicais e sociais, dando ênfase às análises, formas de luta e reflexões dos sujeitos sociais envolvidos nas atividades sindicais e associativistas universitárias destes países.

Há ainda que destacar-se que a temática, e o objeto de estudo, as entidades sindicais e associativas dos trabalhadores docentes do ensino superior, referem-se a quatro países, a saber: Argentina, Brasil, Colômbia e México. Trata-se, portanto, de um estudo comparativo entre múltiplos objetos que apresentam semelhanças e dessemelhanças, a partir de uma base comum, como o proposto por Marc Bloch:

Estudar paralelamente sociedades vizinhas e contemporâneas, constante mente influenciadas umas pelas outras, sujeitas em seu desenvolvimento, devido a sua proximidade e a sua sincronização, à ação das mesmas grandes causas, e remontando, ao menos parcialmente, a uma origem comum.⁴

Pensamos que de modo geral, a internacionalização cada vez mais intensa da economia, e os avanços tecnológicos dos meios de comunicação, e a elaboração de políticas a partir de organismos supranacionais, impõe a necessidade de estudos comparativos para se compreender melhor os contextos e processos políticos nacionais. Segundo Bloch, o emprego do método comparativo justifica-se por serem sociedades vizinhas em um mesmo período, e por

3 Augusto Nivaldo Silva Triviños. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987, 139.

4 José D'Assunção Barros. "História Comparada: da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico". *Revista História Social*, v. 13, p. 7-21, (1928): 38. Disponível em: <https://bit.ly/2TdPg0h>. Acesso em: 03 abr 2015.



estarem sujeitas às mesmas “grandes causas”, no nosso caso, políticas/reformas educacionais articuladas com a orientação dos organismos internacionais.

As entrevistas qualitativas com os professores são instrumentos privilegiados na obtenção de dados, informações e percepções e constituem-se no centro do trabalho. São os professores que compõem as categorias e dão vida às organizações sindicais e associativas. Estes indivíduos estão carregados de histórias pessoais e coletivas. Conformam com seus pares o sujeito social que interage com os elementos estruturais e acidentais desses contextos. Expressam não apenas suas singularidades, mas elementos de inserção social (atividade profissional, vínculo institucional, sujeição a um conjunto de normas e procedimentos).

[...] empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existe, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa.⁵

Esta relação dialética da pesquisa qualitativa de tipo histórico-estrutural pressupõe procedimentos de análise indutivos e dedutivos, que permitam uma triangulação de diversas dimensões ao situar e relacionar o contexto micro e macro, o particular e universal, o qualitativo e o quantitativo, o individual e o coletivo e a interação e interdependência constante destes elementos ao longo do tempo.

Desta forma buscamos identificar não apenas os traços comuns, mas as singularidades de cada realidade e seus desdobramentos políticos, sindicais e sociais, dando ênfase às análises, formas de luta e reflexões dos sujeitos sociais envolvidos nas atividades sindicais e associativistas universitárias destes países analisados.

48

Elementos da gênese do sindicalismo docente universitário

Ao contrário da América Hispânica, onde foram criadas instituições de ensino, denominadas como universidades, muito antes da independência – México (1553), Colômbia (1580), e Argentina (1623)⁶ – no Brasil prevaleceram os colégios jesuítas, que se dedicavam à reprodução dos quadros da própria Ordem e à instrução dos filhos da burguesia, com cursos, que mesmo podendo ser considerados como superiores, Filosofia e Teologia, não foram nunca equiparadas aos das instituições da metrópole.

Cunha⁷ caracteriza como uma política de reforçar vínculos de dependência da elite colonial em relação à metrópole. Somente na década de 1920 foram criadas as três primeiras e duradouras universidades estatais no Brasil: a Universidade do Rio de Janeiro (1920); a Universidade de Minas Gerais (1927); a Universidade Tecnológica de Porto Alegre (1928).

5 Augusto Nivaldo Silva Triviños. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987, 139.

6 Real e Pontifícia Universidade de México (1553); Universidade Santo Tomas, Colômbia (1580); Universidade Jesuítica de Córdoba, Argentina (1623).

7 Luiz Antonio Cunha. *A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

Não obstante, o sindicalismo docente universitário é um fenômeno quase coincidente nos quatro países mencionados, surgindo durante a década de 1970, ainda que houvesse anteriormente outras formas de organização. Para o professor argentino Néstor Correa o sindicalismo docente universitário tem base na massificação da educação universitária ocorrida a partir do pós-Segunda Guerra, mas destaca que esta expansão ocorreu com uma mudança do setor social que tradicionalmente compunha o ensino superior:

Com ritmos, situações e heranças diferentes nos distintos países e regiões se produz a partir do segundo pós-guerra um enorme crescimento, uma massificação da educação universitária, em princípio funda mentalmente da pública. Este processo abarca Europa, América Latina e Estados Unidos em distintos graus e a partir da década de 1960 se intensificam com uma amplitude que não se havia dado antes. Esta é a base material sobre a qual se apoia o surgimento do sindicalismo docente, com um caráter global, como assim também da massificação do movimento estudantil [...] outros setores sociais com outras necessidades entram na universidade. Isso tem um impacto nos estudantes, e tem um impacto na realidade social do docente.⁸

Cunha ressalta que o ritmo de industrialização e monopolização da economia, que se impôs a partir dos anos 1950 com o ingresso de capitais estrangeiros, ao mesmo tempo em que introduzia novos produtos e formas de organização do trabalho, desestruturou o sistema produtivo nativo e restringiu o desenvolvimento dos pequenos negócios na área industrial.

Para os setores médios, comerciantes e pequenas indústrias, isso forçou recorrerem ao ensino superior para ascender socialmente, seja para ingressar como trabalhador especializado nas novas empresas, estabelecendo-se como profissional liberal ou ainda como quadro técnico do Estado.

Nas palavras de Luiz Antonio Cunha,

No Brasil surgiram mecanismos que tornaram o ensino superior mais acessível para esses setores sociais. Um deles foi a gratuidade que se estabeleceu na prática no setor público, uma vez que as várias taxas e anuidades deixaram de ser atualizadas pela inflação, a partir de 1950, tornando-se praticamente simbólicas com decorrer do tempo e desvalorização da moeda.⁹

Na Argentina, em 1949, Perón havia estabelecido o acesso irrestrito ao ensino superior e criado a Universidade Operária, atualmente denominada de Universidade Tecnológica Nacional (UTN).

O surgimento das entidades sindicais indica um processo de profissionalização da atuação docente, o que significa que um número cada vez maior de indivíduos passou a ter na educação sua principal, ou única, fonte de rendimentos; que resultou no estabelecimento de necessidades específicas de um coletivo (remuneração, progressão na carreira, condições de trabalho), bem como a formação de uma identidade e pertencimento a um agrupamento.

8 Conadu Historica. Federação Nacional de Docentes, Investigadores e Criadores Universitários. *El sindicalismo docente universitario: Aportes a la Reconstrucción colectiva desde CONADU HISTORICA (1971-2011)*. Buenos Aires: Ediciones CONADU HISTORICA e CTA (Central de Trabajadores da Argentina), 2011. 23-25.

9 Luiz Antonio Cunha. *A universidade temporã: o ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007, 42.



Mesmo na UNAM, onde a organização de trabalhadores técnico-administrativos e de docentes é tão antiga quanto o reconhecimento da “autonomia universitária”, de 1929⁸, foi só a partir do início da década de 1970, que a luta pelo reconhecimento da organização sindical ganhou ímpeto. Está associada não só à expansão da cobertura do ensino superior, mas também às mobilizações. Mesmo na UNAM, onde a organização de trabalhadores técnico-administrativos e de docentes é tão antiga quanto o reconhecimento da “autonomia universitária”, de 1929¹⁰, foi só a partir do início da década de 1970, que a luta pelo reconhecimento da organização sindical ganhou ímpeto. Está associada não só à expansão da cobertura do ensino superior, mas também às mobilizações estudantes que resultaram em enfrentamentos com as forças repressivas em 1968 na Praça das Três Culturas (Tlatelolco) e em 1971 nas proximidades da Benemérita Escola Nacional de Maestros, também na cidade do México.

O epicentro desse processo de organização foi a UNAM e deu-se com o Sindicato de Trabalhadores e Empregados da UNAM (STEUNAM) seguido de vários conflitos e uma longa greve (1972/1973). Pouco depois, em 1974, os docentes fundam o Sindicato do Pessoal Acadêmico da UNAM (SPAUNAM).

Em 1977, em um período também marcado por uma difícil greve, os dois sindicatos se unificam dando origem ao Sindicato dos Trabalhadores da UNAM (STUNAM), um sindicato misto (trabalhadores acadêmicos e administrativos) que se constituiu na principal entidade do movimento sindical universitário mexicano.

Há na UNAM ainda a Associação Autônoma de Pessoal Acadêmico da UNAM (AAPAUNAM), fundada também em 1974 e que é responsável pela representação majoritária dos seus acadêmicos, mas com uma postura menos crítica e sem desempenhar em nível nacional o mesmo papel do STUNAM. Além da conjuntura autoritária e do descontrole inflacionário, a luta pelo reconhecimento do direito à organização sindical também foi marcada por fatores próprios da categoria e das instituições de ensino superior no México:

- a) a resistência das autoridades acadêmicas e mesmo de setores mais conservadores de professores de se reconhecerem inseridos em relações trabalhistas;
- b) a relação da autonomia universitária e as especificidades do movimento sindical mexicano.

Assim como no México, a organização do sindicalismo docente universitário na Argentina também foi antecedida por uma forte comoção social que teve o movimento estudantil como fulcro, o Cordobazo, em 1969. A primeira paralisação ocorreu em março de 1971 na Universidade Nacional do Sul (UNS) no Departamento de Matemática. Foram ajudantes

10 Trabalhadores administrativos: União de Empregados da Universidade Nacional Autônoma do México (1929); Sindicato de Empregados e Operários da UNAM (1933); Sindicato de Trabalhadores da UNAM (1945); Sindicato de Empregados e Operários da UNAM (1961); Associação de Trabalhadores Administrativos da UNAM (1966); Sindicato de Trabalhadores e Empregados da UNAM (1971); Trabalhadores acadêmicos: União de Empregados, Professores e Operários da UNAM (1937); Federação de Professores Universitários da UNAM (1938); Associação de Professores Universitários do México (1950); Sindicato de Professores da UNAM (1964); Sindicato Independente de Professores da UNAM (1972); Sindicato de Pessoal Acadêmico da UNAM (1974); Associação de Agrupações do Pessoal Acadêmico da UNAM (1974). Basurto, Jorge. Los movimientos sindicales en la UNAM. México: UNAM/Instituto de Investigaciones Sociales, 1997, 275-278.

e assistentes que tiveram o apoio de professores¹¹. Segundo o professor e militante sindical Carlos Mosquera¹² a organização sindical universitária e o momento social e histórico vivido no contexto argentino estavam ligados:

Neste momento [1971] para a sociedade argentina ser trabalhador era um orgulho. Que o docente universitário começasse a sentir-se um trabalhador é o que fez que inicie a gestar-se em movimento a organização nas Exatas do ano de [19]71. O eixo foi esta ideia que começou a surgir nas maiorias docentes, ademais do que tinham em mente o Cordobazo, o Rosariazo, e todos os levantamentos em distintas províncias do país.¹³

Ainda em 1971, iniciou-se a organização da Associação de Docentes e Investigadores da Faculdade de Ciências Exatas (ADIFCE) na Universidade de La Plata, que em 1973, impulsionou a criação da Associação de Docentes da Universidade de La Plata (Adulp). Nos três anos seguintes os docentes universitários criaram várias associações por faculdades e universidades e que se agruparam na Confederação Nacional de Trabalhadores da Educação da República Argentina (CTERA), que congregava professores de todos os segmentos.

O fim da ditadura de Onganía (1966-1970) e o retorno de Perón (1973) acelerou o processo de organização sindical. Com o golpe de 1976 as organizações foram desmanteladas, muitos militantes foram afastados, demitidos, presos, torturados, mortos ou desapareceram tragicamente.

A reorganização do sindicalismo docente principia em 1983 acompanhando a redemocratização da sociedade e em outubro de 1984 foi criada a Coordenadora Nacional de Docentes Universitários (Conadu) que em abril do ano seguinte passou à categoria de Confederação.

Na Colômbia, país marcado pela existência de guerrilhas desde a década de 1960 e ação de grupos paramilitares, onde os militantes sindicais e de movimentos sociais transformaram-se em alvos militares, a criação da Associação Sindical dos Professores Universitários (ASPU), também esteve associada aos processos de mobilização estudantil ocorridos no início da década de 1970. Sobre essa associação o professor da Universidade Nacional (Bogotá), Juan de La Cruz Sanchez observa que a “ASPU tem uns 45 anos. É da década de 1970. Antes o que havia eram associações de professores universitários, mas não sindicatos. Eram associações civis, que inclusive tinham de ter registro na câmara de comércio. Eram regidas pela lei de comércio e não de trabalho” (Entrevista concedida aos autores).

O professor colombiano Gonzalo Arango Jimenez, da Universidade Tecnológica de Pereira (UTP), presidente da Federação Nacional de Professores Universitários (Fenalprou) e da seção sindical da ASPU da UTP, reforça em seu depoimento o vínculo entre movimento estudantil e docente:

11 Na Argentina as universidades estão organizadas, em geral por cátedra e um professor coordena o trabalho de outros professores que assumem diversas designações (adjuntos, associados, práticos, ajudante de primeira, ajudante de segunda) responsáveis pelas aulas e aplicação de exames.

12

Todos os professores entrevistados e citados concordaram, formalmente, em terem o seu nome próprio divulgados no presente estudo.

13

Luiz Antonio. Cunha. *A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007, p. 42.

E é nesse período, quando estudei nesta universidade [UTP], que vivi o ascenso do movimento estudantil de 1971. Iniciei meus estudos em 1968 e me graduei em 1974. Na metade desse período participo ativamente como dirigente na universidade no movimento nacional universitário em 1971. Antes, quando eu ingressei na universidade já há toda uma agitação política e, portanto, influência ideológica e política da França, do México.¹⁴

No Brasil o processo de organização sindical também é um fenômeno da década de 1970. A Associação Nacional dos Docentes do Ensino Superior (Andes) foi criada em 1981 e só pode converter-se em sindicato, com suas respectivas seções sindicais, depois da Constituição em 1988. Com base nos registros de Ridenti (1995), desde meados da década de 1970¹⁵ foram sendo criadas associações por professores universitários, que começaram a estabelecer contatos por meio de encontros paralelos que ocorriam durante as reuniões da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC). Em julho de 1978, na 30ª reunião da SBPC realizada na Universidade de São Paulo (USP), a Associação dos Docentes da Universidade de São Paulo (Adusp) teria fixado um cartaz convocando uma reunião de membros de associações presentes ao evento.

Nas instituições privadas de ensino superior também ocorreu um processo de organização, mas a perseguição das administrações se fez implacável e os militantes foram perseguidos e demitidos, dificultando que este importante segmento acompanhasse no mesmo ritmo a organização dos docentes das universidades públicas, com exceção de algumas poucas instituições confessionais.

A partir do encontro na USP foram realizados três Encontros Nacionais de Associações Docentes (os ENAD): 1979, em São Paulo, em 1979; João Pessoa, em 1980; e Campinas, em 1981. Em sequência ao término do III ENAD foi realizado de 17 a 20 de fevereiro o Congresso Nacional dos Docentes do Ensino Superior, quando foi fundada a Andes.

Também no caso do Brasil, a organização sindical docente universitária está associada à formação de uma camada de ativistas, oriundos do movimento estudantil da década de 1960. Nas palavras do professor Sadi Dal Rosso,

[...] dez anos depois, nos anos [19]70, muitos dos professores eram provenientes desses grupos estudantis, dos anos 67/68, e em termos de pesquisa essa vinculação é muito bonita, e em São Paulo isso é fácil de fazer junto a atuações dos anos da constituição do Andes, e você retornar o que faziam antes nos anos [19]60, muitos eram participantes do movimento estudantil dos anos [19]60.¹⁶

O sindicalismo docente universitário nos países mencionados apresenta como traço comum a organização mais horizontal, uma vez que surgiu da representação nos locais de

14 Entrevista concedida aos autores.

15

Há, no entanto, registro de associações de professores universitários anteriores à década de 1970, como afirma Donatoni (2006, p. 6157): "a Associação de Professores da Universidade Federal do Paraná (APUFPR), fundada em 1960, a Associação dos Professores da Universidade Rural do Estado de Minas Gerais (APUREMG), criada em 1963 e que hoje se denomina Associação dos Professores da Universidade Federal de Viçosa (ASPUV), e a Associação dos Professores Universitários de Santa Maria (APUSM), de 1967", servem como exemplo.

16 Entrevista concedida aos autores.

trabalho. Talvez, por isso, apresente altíssimas taxas de sindicalização se comparadas a outras categorias de seus respectivos países.

Outro elemento foi sua contribuição, para a redemocratização e/ou fortalecimento das instituições democráticas de seus respectivos países. As pautas contidas nos diversos materiais produzidos por estas entidades sindicais estavam associadas a três eixos: luta pela democratização da sociedade; defesa da universidade pública, de qualidade e acesso irrestrito; questões corporativas (salários, planos de carreira, condições de trabalho).

No Brasil, Argentina e Colômbia esse processo de organização sindical resultou na formação de entidades nacionais com seções sindicais nas universidades. No México, a luta pelo reconhecimento sindical foi vitoriosa, mas a criação de uma organização nacional foi frustrada pelas autoridades universitárias e governamentais, prevalecendo sindicatos por instituições.

Contrarreforma universitária neoliberal

O documento que melhor traduziu o ensino superior na ótica neoliberal foi “La Enseñanza Superior. Las lecciones derivadas de la experiencia” elaborada pelo Banco Mundial (BM), em 1994 (utilizamos a versão em espanhol de 1995). Caracterizava que o ensino superior vivia uma crise em escala mundial devido ao aumento da procura de vagas. Entre 1974 e 1994 o ensino superior teria sido o segmento educacional com maior aumento¹⁷, superando o crescimento econômico e os recursos orçamentários disponíveis.

Responsabilizava o modelo estatal pela deterioração da qualidade no ensino superior e a não criação de vagas, cursos e instituições necessárias para a formação de mão de obra qualificada e apresenta uma lógica sentada nas premissas do pensamento liberal: um custo maior dos estudantes do setor público em relação ao privado, o “baixo” número de estudantes por professor, o nível de desistências (evasão) e o custo da assistência estudantil.¹⁸

Para o BM seriam investimentos não apenas ineficientes, mas regressivos, pois beneficiariam as camadas sociais com maior poder aquisitivo, mas ao invés de apresentar propostas que apontassem no sentido do acesso irrestrito, o documento propunha transferir para as instituições privadas o ensino superior e a adoção de mecanismos de mercado para as públicas. De direito à educação passava a “serviço”, um novo nicho para a exploração capitalista.

Na visão crítica de Valdemar Sguissardi¹⁹, em Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente, em 1986, no documento “Financing education in developing countries: an exploration of policy options” o BM já defendera a tese do “maior retorno social e individual dos investimentos em educação básica que o dos investimentos em educação superior”. Os investimentos na educação básica assegurariam redução das desigualdades sociais e elevação

17

Banco Mundial. *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3MBFvYq>. Acesso em: 16 maio 2015.

18

Ibidem.

19 Valdemar. Sguissardi. *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez Editora, 2009, 169.

de renda dos setores mais vulneráveis da sociedade, portanto, o ensino superior não seria prioritário e inclusive não deveria demandar maiores investimentos.

[...] a realidade fiscal na maioria dos países em desenvolvimento indica que melhoramentos da qualidade e o aumento das matrículas no ensino pós-secundário, podem ser obtidos com pouco ou nenhum aumento do gasto público.²⁰

Para alcançar estes objetivos o BM estabeleceu quatro eixos:

- Fomentar a maior diferenciação das instituições, incluído o desenvolvimento de instituições privadas;
- Proporcionar incentivos para que as instituições públicas diversifiquem as fontes de financiamento e a estreita vinculação entre o financiamento fiscal e resultados;
- Redefinir a função do governo no ensino superior e
- Adotar políticas que estejam destinadas a outorgar prioridade aos objetivos de qualidade e equidade.

Tais diretrizes gerais coadunavam com o reordenamento do capitalismo mundial, e materializaram-se em cada país conforme a realidade histórica e política, estimulando os traços locais que mais se aproximavam da proposta sugerida.

Não por acaso, as mudanças propostas pelo BM atentavam contra as bases do Reforma Universitária de Córdoba, ocorrida em 1918 na Argentina. Como destaca Leher:

Não é casual que a ofensiva neoliberal dos anos 1990 objetivou destruir todos os fundamentos dos reformistas: a gratuidade, o governo democrático e o pluralismo político, a autonomia, a liberdade de pensamento e de expressão, garantidas por cátedras paralelas e pelo ingresso por meio de concurso público, o co-governo, o acesso universal, a natureza pública dos processos institucionais²¹.

Conceituamos as propostas da reforma universitária neoliberal conduzida pelos diferentes governos latino-americanos, como contrarreforma neoliberal, que significa um retrocesso para as instituições públicas e a comunidade universitária, ao mesmo tempo em que reforça a dependência econômica, política e cultural dos países latino-americanos em relação ao domínio das grandes corporações e suas matrizes nos países desenvolvidos.

Da resistência e seus protagonistas

Tal como Gentili e Suárez²², percebemos que um elemento comum nas investigações sobre o sindicalismo docente, é a predominância de estudos de caráter nacional. Esse traço seria uma decorrência da dimensão nacional dos conflitos, que incidem sobre a produção

20 Documento do BM, anteriormente citado, datado de 1995, traduzido pelos autores.

21 Roberto Leher. Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos. Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/gt/20101109075227/07leher.pdf> Acesso em: 23 abr 2024.

22 Pablo Gentili; Daniel. Suárez. *Conflictos educacionais na América Latina. Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.

acadêmica, não obstante as reformas educacionais serem tributárias das recomendações de organismos internacionais. Constatase que, enquanto o capital financeiro e seus agentes transitam e se articulam na esfera global, os trabalhadores reagem e resistem na dimensão nacional, na qual as políticas consubstanciam-se em ataques à educação pública e aos direitos dos trabalhadores.

A Colômbia apresenta uma literatura muito escassa sobre o sindicalismo docente universitário. O tema predominante nas Ciências Humanas são os conflitos armados, um fato compreensível quando nos inteiramos que o sindicalismo daquele país corresponde a 0,0002% do total mundial, mas foi responsável por 60% dos casos de assassinatos de sindicalistas ocorridos entre 1986 e 2013.²³ Neste período, um sindicalista colombiano foi morto a cada três dias e a taxa de sindicalização despencou de 14% para 3,9%.

Valencia e Celis Ospina²⁴, em seus trabalhos, indicam que dos 2.870 sindicalistas colombianos assassinados entre 1977 e 2011, 889 eram professores, militantes de base da Federação Colombiana de Docentes (Fecode) o que corresponde a 31% do total.

O dia 25 de agosto foi instituído como o dia do “Professor caído”. A data é uma forma de denunciar o assassinato dos professores, exigir a apuração dos fatos e a punição dos responsáveis. Faz referência ao assassinato de três professores no dia 25 de agosto de 1987: Luis Felipe Vélez, presidente da Asociación de Institutores de Antioquia (Adida) seção da Fecode, e dois professores universitários: Héctor Abad Gómez, presidente da seção de Antioquia do Comitê Permanente pela Defesa dos Direitos Humanos e fundador da Associação de Professores da Universidade de Antioquia (Asoprudea) e Leonardo Betancur, vice-presidente da Associação Médica de Antioquia. Temos, ainda, a lembrança do “Estudante caído” celebrada em 8 e 9 de junho.

No México, a fragmentação da organização sindical, imposta desde o go verno central com base na “autonomia universitária”, também se evidencia como um obstáculo à realização de pesquisas nacionais sobre o sindicalismo docente universitário. O STUNAM possui um importante acervo no Centro de Investigações Históricas do Sindicalismo Universitário (CIHSU), mas tem como foco a história sindical dos trabalhadores da UNAM.

Brasil e Argentina dispõem de uma literatura mais ampla sobre o tema, com significativa participação das próprias entidades sindicais, mas também restrita aos conflitos nacionais. Em todos estes países os governos promoverem revisões legais ao longo das décadas de 1990 e 2000 para implantar as reformas:

- Colômbia – criação da Lei 30, específica para o ensino superior, em 1992, e tentativa de sua reformulação em 2011, que foi derrotada pela resistência dos estudantes colombianos que organizaram a Mesa Ampla Nacional Estudantil (MANE) em colaboração com o movimento sindical docente;

23 CUT. Central Unitária Dos Trabalhadores. Cartaz. *Documento iconográfico com denúncia sobre mortes, assassinatos e torturas de militantes sindicais. Acervo dos autores.* Bogotá, 2015.

24 Léon Valencia, Juan Carlos Celis Ospina. *Sindicalismo asesinado: reveladora investigación sobre la guerra contra los sindicalistas colombianos.* Cota: Random House Mondadori, 2012, 31.

- Argentina – reforma constitucional em 1994 e aprovação no ano seguinte da Lei do Ensino Superior (nº 24.521), que também contou com a resistência do movimento estudantil e da Conadu;
- México – reforma constitucional em 1993, que no artigo 3º restringiu a responsabilidade do Estado à educação básica;
- Brasil – a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96) e do Plano Nacional de Educação (PNE), e vários decretos e leis concernentes ao ensino superior sobre os quais o Andes empenhou esforços juntamente com outras entidades sindicais, estudantis e acadêmicas para barrar propostas neoliberais e apresentar um projeto próprio. Na década de 2000 novas leis que abordaremos mais adiante.

Nestes países foram criados organismos e entidades de avaliação das instituições universitárias que sustentam como missão a modernização do ensino superior, mas que através do condicionamento de verbas a resultados, impõem formas de organização e de funcionamento baseadas em modelos empresariais, direcionando a criação de cursos, disciplinas e pesquisas em função das necessidades dos mercados. Como avalia o próprio Banco Mundial em um documento de 1998 com um balanço sobre as reformas universitárias:

À medida que as universidades e os sistemas de ensino superior vão prestando mais atenção a questões como as boas práticas de gestão de pessoal, aos problemas de liquidez, a posição no mercado, a diversificação de produtos e a responsabilidade, seu aspecto será mais ‘privado’, ainda quando sejam de propriedade estatal, recebam considerável apoio fiscal e se declarem abertamente ‘públicos’ em sua missão²⁵.

O traço mais perverso é o estímulo às formas de trabalho com vínculo precário, com professores sem estabilidade, pela ausência de concursos, que são forçados a trabalhar em várias instituições e passaram a ser conhecidos como “professores táxis”. Nas universidades públicas da Argentina, Colômbia e México, que concentram a maior parte das matrículas do ensino superior, estas formas de contratação precária apresentam-se como majoritárias em relação aos professores de carreira. No Brasil, onde o setor privado abarca a maioria das matrículas (70%), essas formas de contratação são minoritárias nas instituições públicas, mas vêm crescendo.

Os docentes precarizados só podem dedicar-se ao ensino, não dispõem de espaços e tempo para atender ou orientar os alunos, não participa de linhas de pesquisa e extensão, não estão envolvidos na elaboração dos projetos dos departamentos e mesmo da vida acadêmica da instituição. Tampouco podem compor o colégio eleitoral que escolhe a autoridade universitária e, não raro, têm vetado o direito à sindicalização. Chegam, ministram sua aula e se vão.

Essa “flexibilidade” de contratação laboral assume várias formas nestes países e está na base da ampliação do número de matrículas. No México, de vido à liberdade que gozam as autoridades universitárias para celebrar acordos e estabelecer formas de contratação, as denominações e condições de trabalho são diversas. Na UNAM há os chamados professores de “assignatura”, contratados por semestre letivo para uma disciplina.

25 D Johnstone Bruce; Aurora, Alka Arora; Experton, William. *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*. Washington: Education. The World Bank, 1998, 623.

Nesta instituição apenas 28,5% dos docentes possuem tempo completo enquanto que os professores por disciplina ou horas são 71,5%. Na folha de pagamento da desta instituição – 46,6% do orçamento em 2008 – 30% cor respondem aos professores de tempo completo e 16,6% aos precarizados.²⁶

Em 2014, dos 16.522 docentes da Universidade de Guadalajara (UdeG), a segunda maior universidade do México, 9.298 eram professores de asignatura (56,3%) e destes, apenas 1%, (97 docentes) tinham contratos definitivos.²⁷ Há ainda professores por honorários, como na Universidade Autônoma de Querétaro (UAQ), relatada pelo professor José Luís, membro do Sindicato Único do Pessoal Acadêmico da Universidade Autônoma de Querétaro (SUPAUAQ):

Os diretores de faculdade tiveram de recorrer aos professores por honorários para que a universidade pudesse crescer. De outra forma teríamos um número muito limitado de professores de tempo completo. Não seria o suficiente para cobrir a demanda. [...] Temos 1.600 professores afiliados ao SUPAUAQ. Aqueles que têm tempo livre e completo são afiliados ao sindicato, mas outros 1.500 são contratados por honorários. São professores que não podemos incorporar, ou que terão de esperar muitos anos até poderem se tornar professores de tempo livre e depois de tempo completo. (Entrevista concedida aos autores)

Na Colômbia estes professores com contratos precários são denominados de “catedráticos”. O Ministério da Educação Nacional (MEN) da Colômbia informa que em 2012 havia 111.124 professores no sistema de ensino superior – em instituições públicas e privadas – dos quais 33.084 eram de tempo completo, 12.767 de meio período e 65.273 que trabalhavam por hora (catedráticos). Quanto à formação dos professores, 5,2% eram doutores, 22,3% mestres, 32% especialistas e 40,5% graduados.²⁸ No entanto, devemos salientar que ser professor de “tempo completo” na Colômbia não é sinônimo de contrato efetivo ou estabilidade.

Na Argentina, berço da emblemática Reforma Universitária de Córdoba (1918), havia em 2014, nas 49 universidades nacionais, aproximadamente 100.000 docentes sem estabilidade (mais de 70% do total) e ainda 30.000 que lecionavam e que não recebiam salários, denominados como “ad honoren”.²⁹ Os “ad honoren” podem trabalhar durante vários anos até acumularem um “antecedente” que os habilitem a disputar alguma das vagas remuneradas, mas sem estabilidade.

Nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) do Brasil a figura do professor substituto é minoritária, mas em 2011 o governo Dilma Rousseff editou a Medida Provisória nº 525, depois transformada na Lei 12.425 em 17 de junho de 2011, que amplia a possibilidade de contratação desse professor substituto para suprir a expansão desses estabelecimentos de ensino, estabelecendo um limite de vinte por cento do quadro de efetivos. Essa lei, ainda

26 Lechuga, María Teresa; Ramos, Arturo. *Magister Changarrization: los nuevos sujetos académicos y el trabajo precario em la educación superior*. 2. ed. México: STUNAM/Red Tap/ Cultura, Trabajo y Democracia/GIIS, 2012, 73.

27 Shela. *Sociedade de História da Educação da América Latina. Lucha por la democracia y formación profesional crítica: El colectivo de reflexión universitaria en la Universidad de Guadalajara. Memoria del X Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana*. Puerto Vallarta, 2014, p. 141.

28 Becerra, Ligia Alba Melo et al. *La Educación Superior en Colombia: Situación Actual y Análises de Eficiencia*. Bogotá: Banco de la Colombia, 2014, 20. (Borradores de economía, n. 808).

29 Cláudia Baigorria. *Docentes universitarios arrancan el ciclo con una semana de paros*. *Central de trabajadores de la Argentina*, Buenos Aires, ano X, n. 108, 2015, 7.



que tenha inicialmente um limite estabelecido, aponta para o processo de precarização como dos países citados mais acima, mas em várias universidades estaduais é mais comum que nas federais.

Tais formas de contratação precária eram anteriores à contrarreforma universitária, porém foram estimuladas para reduzir o custo da manutenção das instituições e também fragmentar a união e resistência dos docentes. A vulnerabilidade do professor advém da ausência de estabilidade. A manutenção do emprego está sujeita a relações de confiança com as autoridades universitárias e maior dependência da indicação dos “chefes políticos”, estabelecendo uma relação de “clientelismo”.

Outro traço comum foi a pressão para que as instituições universitárias ampliassem o autofinanciamento com a adoção de medidas como a cobrança de mensalidades na graduação e pós-graduação, venda de serviços, de consultorias, projetos, pesquisas, oferecimento de cursos pagos, estabelecimento de acordos com empresas, cessão de equipamentos, laboratórios e profissionais, criação de fundações, captação de doações de ex-alunos, ampliação do número de alunos por professor, congelamento de investimento em infraestrutura etc.

Em 1999 na UNAM, os estudantes promoveram uma greve vitoriosa, que se estendeu por um ano, contra a transformação das taxas simbólicas em mensalidades efetivas. Os docentes apoiaram o movimento. Na Colômbia o mesmo ocorreu em 2011 com a derrota do governo de Juan Manuel Santos. Em 2002 os estudantes da USP protagonizaram uma greve pela contratação de 259 professores. Aulas de Geografia ou História da África eram ministradas em anfiteatros. Depois de 106 dias de movimento, conquistaram a contratação de 92 docentes.

Na Colômbia e no México, o contingenciamento orçamentário impediu a construção de novas universidades e resultou no aumento do número de estudantes por instituição, como nos relata a professora Sara Fernández, da Universidade de Antioquia (UdeA), e ex-presidenta da Associação dos Professores da Universidade de Antioquia (Asoprudea) em Medellín:

Nós temos uma planta docente (estrutura e número de cargos) congelada desde 1996. Não se abriram novos cargos. Substituem-se os que vagam, mas não há abertura de novos cargos, desde 1996. Agora eu te digo. Em 1993 eram 18.000 estudantes. Hoje são 40.000. São 35.000 na graduação e 5.000 na pós-graduação. Em 1993 tínhamos um ou dois programas de pós-graduação. Um em Rio Negro e outro em... Bogotá. E agora temos quatorze pontos regionais. Quatorze sedes da UdeA espalhadas pelo país.³⁰

Fernández acrescenta que em 2015, entre 40% e 45% do orçamento da universidade era gerado pela própria instituição. Conforme Valdemar Sguissard³¹, também, o Brasil vivenciou situação semelhante no período 1994-2002:

[...] o ensino superior público federal teve uma expansão de 37% nas matrículas e uma redução de 5% no seu corpo docente e de 21% no seu quadro de funcionários, além do quase congelamento salarial de docentes e funcionários técnico-administrativos.

30 Entrevista concedida aos autores.

31

Valdemar Sguissardi. “Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro”. *Educ. Soc., Campinas*, v. 27, n. 96, (2006), 31.

A partir do governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003), foram criadas dezenas de instituições e centenas de campus, e promoveu-se a interiorização, mas os recursos destinados à iniciativa privada via o Programa Universidade para Todos (Prouni), e o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), representaram a transferência de bilhões de reais para a iniciativa privada; ainda que tenham permitido que os jovens trabalhadores tivessem acesso ao ensino superior, constituindo a primeira geração em suas famílias vivenciarem essa importante experiência educacional. A previsão de recursos para o Fies em 2016 foi de mais de dezoito bilhões de reais, ou 18% do orçamento do Ministério da Educação (MEC). A expansão das instituições públicas foi insuficiente para alterar a distribuição do número de matrículas entre o setor público e privado.

Na Argentina, onde o acesso ao ensino superior é irrestrito desde 1949 – medida anulada apenas durante a ditadura militar que vigorou de 1976 a 1983 – houve criação de novas instituições universitárias mesmo durante o governo Menem, mas um crescimento significativo, bem como a interiorização das instituições e aumento da participação do ensino superior no Produto Interno Bruto (PIB), só ocorreu a partir da queda do governo da Aliança, em 2001 e da chegada dos Kirchner no poder, em 2003, que logo em 2005 enfrentaram a maior greve dos professores universitários desde 1987.

Na histórica paralisação de 2005 os professores lograram a incorporação de todas as gratificações ao salário base. Pouco tempo depois, no ano de 2015, os docentes universitários conquistaram o Contrato Coletivo de Trabalho (CCT). Tratava-se da única grande categoria estatal a não ter essa garantia legal. Um dos pontos estabelece que os docentes possam cursar a pós-graduação gratuitamente, o que resultará na ampliação do número de projetos de pesquisa e na maior qualificação do corpo docente das instituições públicas, porém, muitos professores desconfiam das intenções do governo em cumprir as cláusulas.

Conclusões

Diante das limitações de espaço não é possível abarcar a diversidade de “frentes” que o sindicalismo docente universitário desses países se ocupa na contemporaneidade, como o atendimento das demandas individuais de professores (orientações sobre processos, carreira, denúncias, serviços assistenciais) ou grandes temas como as privatizações, as terceirizações; a educação à distância; a apropriação do tempo livre dos professores (trabalho invisível); a reforma trabalhista e previdenciária que atingiu duramente os trabalhadores destes países; a instituição de mecanismos de avaliação que individualizam as possibilidades de ganhos salariais; o produtivismo acadêmico; as formas de mobilização (greves, passeatas, aulas públicas); a dificuldade em lidar com as autoridades universitárias; a luta pela participação da comunidade universitária nos organismos deliberativos; as publicações sindicais que divulgam pesquisas e questões ligadas à educação ou ao mundo do trabalho.

Destacamos nestes escritos alguns elementos ligados à gênese e aspectos da contrarreforma que atentaram contra as instituições e a comunidade universitária, mas apesar desse quadro, é necessário destacar o importante papel desempenhado pelas entidades sindicais e

o movimento estudantil, e não haveria um texto melhor que do próprio BM reconhecendo o caráter “extremamente difícil” da reestruturação neoliberal:

No caso das universidades públicas, o corpo de professores conta com meios adicionais para fazer frente às ameaças de mudança radical e perda de empregos: o conceito da universidade como bastião legítimo e necessário da continuidade e tradição; a tradição de liberdade acadêmica, e o exército de alunos atuais, passados e futuros, a maioria dos quais sabem expressar suas ideias de forma convincente e decidida, são politicamente instáveis e, em geral, tendem a somar-se à causa dos que se opõem aos esforços do governo por modificar radicalmente sua universidade.³²

Contribuição dos autores:

Carlos Bauer: investigação, concetualização, metodologia, visualização, escrita (rascunho e original); Luís Paiva: investigação, concetualização, escrita (rascunho e original).

Financiamento

Conselho Nacional de Ciência e Tecnologia (CNPq)

Conflito de interesses

Los autores declaran não ter conflitos de interesse.

Implicações éticas

Los autores declara que este artigo não tem implicações éticas na sua redação ou publicação.

Fuentes

Entrevistas

Entrevista com o professor Gonzalo Arango Jimenez, presidente da Fenalpro (Fede ração Nacional de Profesores Universitários) e da ASPU (Associação dos Profesores Universitários) na UTP (Universidade Tecnológica de Pereira). Entrevista concedida em 3 de fevereiro de 2016 no campus da UTP.

Entrevista com o professor José Luís, membro do SUPAUQ (Sindicato Unico del Personal Académico de la Universidad Autónoma de Querétaro), realizada em 4 de novembro de 2016.

32 Johnstone, D. Bruce; Arora, Alka; Experton, William. *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*. Washington: Education. The World Bank, 1998.

- Entrevista com o professor Juan de la Cruz Sanches Ramirez da Universidade Nacional de Colômbia, em 14 de janeiro de 2016.
- Entrevista com o professor Sadi Dal Rosso, realizada no dia 18 de abril de 2013, às 08h00 minutos, no encontro do IV Seminário Internacional da Rede de Pesquisadores Sobre Associativismo e Sindicalismo dos Trabalhadores em Educação (Rede Aste), na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).
- Entrevista com a professora Sara Fernandez realizada, em 26 de janeiro de 2016, na cidade de Medellín, departamento de Antioquia.

Referências bibliográficas

- Baigorria, Cláudia. *Docentes universitarios arrancan el ciclo con una semana de paros*. Central de trabajadores de la Argentina, Buenos Aires, ano X, n. 108, 2015.
- Banco Mundial. *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*. Washington, 1995. Disponível em: <https://bit.ly/3MBFvYq>. Acesso em: 20 dez 2015.
- Barros, José D'Assunção. História Comparada: da contribuição de Marc Bloch à constituição de um moderno campo historiográfico. *Revista História Social*, v. 13, 7-21, 1928. <https://doi.org/10.53000/hs.v11i13.207>
- Basurto, Jorge. *Los movimientos sindicales en la UNAM*. México: Instituto de Investigaciones Sociales, Universidade Nacional Autónoma de México, 1997.
- Becerra, Ligia Alba Melo et al. *La Educación Superior en Colombia: Situación Actual y Análisis de Eficiencia*. Bogotá: Banco de la Colombia, 2014. (Borradores de economía, n. 808).
- Conadu Historica. *Federação Nacional de Docentes, Investigadores e Criadores Universitários. El sindicalismo docente universitario: Aportes a la Re construcción colectiva desde CONADU HISTORICA (1971-2011)*. Buenos Aires: Ediciones CONADU HISTORICA e CTA (Central de Trabajadores da Argentina), 2011, p. 23-25.
- Cunha, Luiz Antonio. *A universidade temporã: O ensino superior, da Colônia à Era Vargas*. 3. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007. <https://doi.org/10.7476/9788539304578>
- Cunha, Luiz Antonio. *A universidade crítica: O ensino superior na república populista*. 3. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2007b. <https://doi.org/10.7476/9788539304554>
- CUT. Central Unitária dos Trabalhadores. Cartaz. Documento iconográfico com denúncia sobre mortes, assassinatos e torturas de militantes sindicais. Acervo dos autores. Bogotá, 2015.
- Danaton, Aláide Rita. *Trajetória do ANDES: Velho/Novo espaço da educação não formal*. In: *Congresso Luso Brasileiro De História Da Educação*, 6, 2006, Uberlândia. Anais [...] Uberlândia, 2006.
- Gentili, Pablo; Suárez, Daniel. *Conflictos educacionales na América Latina. Reforma educacional e luta democrática: um debate sobre a ação sindical docente na América Latina*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- Johnstone, D. Bruce; Arora, Alka; Experton, William. *Financiamiento y gestión de la enseñanza superior: Informe sobre los progresos de las reformas en el mundo*. Washington: Education. The World Bank, 1998.
- Lechuga, María Teresa; Ramos, Arturo. *Magister Changarrization: los nuevos sujetos académicos y el trabajo precario em la educación superior*. 2. ed. México: STUNAM/Red Tap/Cultura, Trabajo y Democracia/GIIS, 2012.
- Leher, Roberto. *Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos. Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista*. Buenos Aires: CLAC SO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2008.

- Sguissardi, Valdemar. *Reforma universitária no Brasil – 1995-2006: precária trajetória e incerto futuro*. Educ. Soc., Campinas, v. 27, n. 96, 2006. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302006000300018>
- Sguissardi, Valdemar. *Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez Editora, 2009.
- SHELA. *Sociedade de História da Educação da América Latina. Lucha por la democracia y formación profesional crítica: El colectivo de reflexión universitaria en la Universidad de Guadalajara. Memoria del X Congreso Internacional de la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana*. Puerto Vallarta, 2014, p. 136-153.
- Triviños, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.
- Valencia, Léon; Celis Ospina, Juan Carlos. *Sindicalismo asesinado: reveladora investigación sobre la guerra contra los sindicalistas colombianos*. Cota: Random House Mondadori, 2012.



Puentes entre dos naciones: un análisis comparativo de la educación en Colombia y Guatemala

Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo¹ ✉

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja, Colombia
Grupo de investigación HISULA

<https://orcid.org/0000-0003-3171-0390>

Sandra Liliana Bernal Villate²

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia
Grupo de Investigación HISULA

<https://orcid.org/0000-0002-3821-7550>



Artículo de revisión

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18113>

Historia del artículo:

Recibido: 17/03/2024
Evaluado: 14/05/2024
Aprobado: 27/07/2024
Publicado: 01/09/2024

Cómo citar este artículo:

Zuluaga Trujillo, Gustavo Antonio: "Puentes entre dos naciones: un análisis comparativo de la educación en Colombia y Guatemala" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).

1 Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja. Magíster en Educación de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Especialista en Ética y Pedagogía, y licenciado en Ciencias Religiosas y Ética de la Fundación Universitaria Juan de Castellanos de Tunja.. Rector de la Institución Educativa Técnica José Cayetano Vásquez de Ciénega (Boyacá). Grupo de Investigación HISULA.

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Gustavo Antonio Zuluaga Trujillo, Calle 1 # 6-44 Bl 5 Apto 404Conjunto Cerrado Florida Parque, Tunja gustavosiglo21@gmail.com

2 Doctora en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas; magíster en Historia de América Latina; licenciada en Ciencias Sociales; docente de la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia; Líder del Grupo de Investigación HISULA (categoría A).



Resumen

Objetivo: en un mundo en constante evolución, la educación se erige como el pilar fundamental para el desarrollo de las naciones. Este estudio comparativo entre Colombia y Guatemala explora en profundidad la situación educativa de ambos países, construyendo puentes de conocimiento que permiten comprender sus realidades y vislumbrar un futuro próspero. El objetivo central es analizar y comprender las realidades educativas de Colombia y Guatemala. Se busca identificar similitudes, diferencias, fortalezas y desafíos en los sistemas educativos de ambos países. Como resultado del estudio, se espera generar recomendaciones y propuestas que contribuyan a mejorar la calidad y equidad de la educación en los dos países, impulsando su desarrollo social y económico.

Originalidad/aporte: más allá de una simple comparación, este análisis busca identificar las fortalezas, debilidades, desafíos y oportunidades que enfrentan ambos sistemas educativos. Se analizarán el contexto histórico, las políticas y estrategias implementadas, la estructura y funcionamiento de los sistemas, el financiamiento, la calidad de la educación, el acceso a esta y las inequidades existentes.

Método: este viaje educativo, basado en un enfoque comparativo, permitirá comprender cómo la educación influye en el progreso, éxito y bienestar de los ciudadanos, y cómo contribuye a la construcción de sociedades equitativas, avanzadas y prósperas. A través del análisis de casos de estudio, estadísticas educativas y políticas públicas, se podrán identificar las mejores prácticas y los desafíos que enfrentan los sistemas educativos en diferentes contextos, con el objetivo de extraer lecciones valiosas para mejorar la calidad y equidad de la educación en diversas regiones.

Estrategias/recolección de información: el objetivo final es obtener una visión integral y enriquecedora que sirva como herramienta valiosa para los responsables de la toma de decisiones en materia educativa en ambos países.

Conclusiones: los resultados de este estudio no solo serán de utilidad para Colombia y Guatemala, sino que también podrán ser extrapolados y aplicados en otros contextos, para aportar valiosos conocimientos y aprendizajes que posibiliten mejorar la calidad y el acceso a la educación a nivel global. Con este análisis comparativo se construyen puentes de conocimiento que permiten avanzar hacia un futuro donde la educación sea la llave para el desarrollo sostenible y equitativo de todas las naciones.

Palabras clave: *Sistema educativo colombiano; sistema educativo guatemalteco; perspectivas latinoamericanas de educación.*

Bridges Between Two Nations: A Comparative Analysis of Education in Colombia and Guatemala

Abstract

Objective: In a rapidly evolving world, education is a fundamental pillar of national development. This comparative study between Colombia and



Guatemala delves deeply into the educational landscapes of both countries, building bridges of knowledge that enable an understanding of their realities and a vision of a prosperous future. The main objective is to analyze and comprehend the educational realities of Colombia and Guatemala. The study seeks to identify similarities, differences, strengths, and challenges within the educational systems of both nations. The study results are expected to be taken as recommendations and proposals to improve the quality and equity of education in the two countries, promoting their social and economic development.

Originality/Contribution: Beyond a mere comparison, this analysis aims to identify the strengths, weaknesses, challenges, and opportunities faced by both educational systems. We will examine the historical context, policies and strategies implemented, the systems' structure and functioning, financing, education quality, access to education, and existing inequities.

Method: This educational inquiry, grounded in a comparative approach, seeks to understand how education influences the progress, success, and well-being of citizens, and how it contributes to the construction of equitable, advanced, and prosperous societies. Through case study analysis, educational statistics, and public policy review, the study aims to identify the best practices and the challenges faced by educational systems in different contexts, intending to draw valuable lessons to improve the quality and equity of education across various regions.

Strategies/Data Collection: The ultimate aim is to obtain a comprehensive and enriching perspective that serves as a valuable tool for educational decision-makers in both countries.

Conclusions: The findings of this study will be useful not only for Colombia and Guatemala, but may also be extrapolated and applied in other contexts, providing valuable insights and lessons to improve the quality and access to education globally. This comparative analysis offers bridges of knowledge that allow us to move towards a future where education is the key to sustainable and equitable development for all nations.

Keywords: *Colombian education system; Guatemalan education system; Latin American perspectives on education.*

Pontes Entre Duas Nações: Uma Análise Comparativa da Educação na Colômbia e Guatemala

Resumo

Objetivo: Em um mundo em rápida evolução, a educação é um pilar fundamental do desenvolvimento nacional. Este estudo comparativo entre a Colômbia e a Guatemala aprofunda-se nos cenários educacionais de ambos os países, construindo pontes de conhecimento que permitem uma compreensão de suas realidades e uma visão de um futuro próspero. O principal objetivo é analisar e compreender as realidades educacionais da Colômbia e da Guatemala.



O estudo busca identificar semelhanças, diferenças, fortalezas e desafios nos sistemas educacionais de ambas as nações. Espera-se que os resultados do estudo sejam considerados como recomendações e propostas para melhorar a qualidade e a equidade da educação nos dois países, promovendo seu desenvolvimento social e econômico.

Originalidade/Contribuição: Para além de uma mera comparação, esta análise visa identificar as fortalezas, fraquezas, desafios e oportunidades enfrentados por ambos os sistemas educacionais. Examinaremos o contexto histórico, as políticas e estratégias implementadas, a estrutura e funcionamento dos sistemas, o financiamento, a qualidade da educação, o acesso à educação e as desigualdades existentes.

Método: Esta investigação educacional, fundamentada em uma abordagem comparativa, busca entender como a educação influencia o progresso, sucesso e bem-estar dos cidadãos, e como ela contribui para a construção de sociedades equitativas, avançadas e prósperas. Por meio da análise de estudos de caso, estatísticas educacionais e revisão de políticas públicas, o estudo visa identificar as melhores práticas e os desafios enfrentados pelos sistemas educacionais em diferentes contextos, com a intenção de extrair lições valiosas para melhorar a qualidade e a equidade da educação em diversas regiões.

Estratégias/Coleta de Dados: O objetivo final é obter uma perspectiva abrangente e enriquecedora que sirva como uma ferramenta valiosa para os tomadores de decisão educacional em ambos os países.

Conclusões: As conclusões deste estudo serão úteis não apenas para a Colômbia e a Guatemala, mas também poderão ser extrapoladas e aplicadas em outros contextos, fornecendo insights e lições valiosas para melhorar a qualidade e o acesso à educação em nível global. Esta análise comparativa oferece pontes de conhecimento que nos permitem avançar em direção a um futuro onde a educação seja a chave para um desenvolvimento sustentável e equitativo para todas as nações.

Palavras-chave: *Sistema educacional colombiano; sistema educacional guatemalteco; perspectivas latino-americanas sobre educação.*

Introducción

La educación en Colombia ha transitado un largo camino desde sus inicios coloniales, marcados por la exclusividad y el dominio de la Iglesia católica. En aquel entonces, el acceso al conocimiento era un privilegio reservado a las élites sociales, que dejaba a la gran mayoría de la población al margen de las oportunidades educativas. Sin embargo, con el advenimiento de la independencia en 1810, surgió la esperanza de democratizar la educación y hacerla accesible a todos los ciudadanos. No obstante, este anhelo se vio obstaculizado por la compleja realidad del país, caracterizada por la escasez de recursos y la inestabilidad política. A pesar



de estos desafíos, se emprendieron esfuerzos para sentar las bases de un sistema educativo más inclusivo y equitativo.

La segunda mitad del siglo XX marcó un hito crucial en la historia de la educación colombiana. La implementación de reformas educativas, como la Ley 115 de 1994, representó un paso decisivo hacia la mejora de la calidad y la equidad en el sistema educativo. Estas reformas introdujeron principios fundamentales que buscaban garantizar una educación de calidad y accesible para todos los ciudadanos, independientemente de su origen socioeconómico o ubicación geográfica. Uno de los aspectos más destacados de estas reformas fue el énfasis en la formación integral³ de los estudiantes. Se promovió un enfoque educativo que trascendía la simple transmisión de conocimientos, centrándose en el desarrollo de habilidades socioemocionales, valores éticos y la capacidad de los estudiantes para desenvolverse como ciudadanos responsables y comprometidos con su comunidad⁴.

A pesar de los avances logrados, la educación en Colombia aún enfrenta desafíos considerables. La brecha entre las zonas rurales y urbanas sigue siendo significativa, y la calidad de la educación en algunos sectores todavía presenta deficiencias. Sin embargo, el camino recorrido desde la exclusividad colonial hasta la búsqueda de la inclusión y la equidad educativa es un motivo de esperanza para el futuro de la educación en Colombia.

Al igual que en Colombia, la educación en Guatemala estuvo inicialmente bajo el control de la Iglesia católica durante la época colonial. Sin embargo, a diferencia de su vecino del norte, la educación guatemalteca experimentó un estancamiento prolongado durante gran parte de su historia, en gran medida debido a los recurrentes conflictos políticos y sociales que asolaron al país. Este contexto adverso obstaculizó considerablemente el progreso y desarrollo del sistema educativo guatemalteco. Fue hasta la década del 50 del siglo XX que se dio un giro significativo en la educación guatemalteca, con la implementación de reformas educativas de gran envergadura. La Ley de Educación Nacional, promulgada en ese entonces, marcó un punto de inflexión en la búsqueda de mejorar el acceso y la calidad de la educación en el país. Esta ley tenía como objetivo central garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los guatemaltecos, sin importar su origen socioeconómico o ubicación geográfica.

Las reformas emprendidas en la década del 50 se enfocaron en fortalecer los programas de educación básica, reconociendo su importancia como pilar fundamental para el desarrollo individual y social. Asimismo, se promovió la educación técnica y profesional, identificando estas modalidades como elementos clave para impulsar el progreso económico del país. A fin de garantizar la inclusión educativa, las reformas también implementaron políticas específicas para atender las necesidades de niños y jóvenes en situación de vulnerabilidad o con discapacidades. Estas políticas buscaban asegurar que todos los estudiantes tuvieran acceso a una educación de calidad y equitativa, independientemente de sus circunstancias particulares⁵. A pesar de los avances logrados en las últimas décadas, la educación en Guatemala aún enfrenta

3 Olga Lucía Zuluaga Garcés y otros, Historia de la educación en Bogotá, Revista de Estudios Sociales n° 22, Alcaldía Mayor de Bogotá (2005): 147 - 150.

4 Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, Historia de la educación en Bogotá (Bogotá: IDEP, 2012), 138.

5 Waleska Aldana Segura y otros, Revista IBEROAMERICANA de Educación. Volumen 91, n° 1, OEI, Madrid, (2023): 157.



desafíos considerables. La brecha educativa entre las zonas rurales y urbanas sigue siendo significativa, y la calidad de la educación en algunos sectores aún presenta deficiencias. Sin embargo, el camino recorrido desde el estancamiento colonial hasta las reformas educativas de la década de 1950 y los esfuerzos posteriores por la inclusión y la equidad educativa, son un motivo de esperanza para el futuro de la educación en Guatemala⁶.

En resumen, tanto Colombia como Guatemala han experimentado transformaciones significativas en sus sistemas educativos a lo largo de la historia. Aunque ambos países enfrentaron desafíos particulares, se han hecho esfuerzos importantes para mejorar la calidad, equidad y accesibilidad de la educación. Estas reformas representan un compromiso firme con el desarrollo humano y social, y reconocen el valor intrínseco de la educación en la construcción de sociedades más justas y prósperas⁷.

Estructura del sistema educativo

Los sistemas educativos de Colombia y Guatemala comparten una estructura similar, que ydivide su trayectoria en tres niveles principales: preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo, presentan diferencias significativas en duración, obligatoriedad y subdivisiones.

En Colombia, el preescolar es opcional y se ofrece a niños entre 3 y 5 años, buscando estimular su desarrollo integral. La educación básica primaria y secundaria es obligatoria y abarca nueve grados, divididos en primaria (grados 1-5) y secundaria (grados 6-9). La educación media, no obligatoria, comprende dos grados (10 y 11) y prepara a los estudiantes para la educación superior o el mundo laboral⁸. Cabe destacar que las escuelas normales ofrecen un programa de formación complementaria (PFC) de dos años (grados 12 y 13), que les permite a los estudiantes graduarse como maestros de preescolar y primaria.

El sistema educativo de Guatemala también comprende tres niveles: educación inicial, primaria y secundaria. La educación inicial abarca tanto el nivel preprimario como el primario, brindando atención educativa a niños de 3 a 5 años. La educación primaria, obligatoria para todos, consta de seis grados y sienta las bases para el aprendizaje posterior. La educación media, aunque opcional, es altamente recomendada y se divide en dos ciclos: básico (grados 7-9) y diversificado (grados 10-12), ofrece una gama más amplia de opciones académicas y vocacionales⁹.

6 Waleska Aldana y Marcelo Caplan, "Experiencia STEAM en América Latina como metodología innovadora de educación," en I Simposio Gordon Institute, 2019.

7 Blanca Aurora Pita Torres, "Políticas públicas y gestión educativa: entre la formulación y la implementación de las políticas educativas", *Civilizar* 20, n.º 39 (2020): 139-52. <https://doi.org/10.22518/jour.ccsb/2020.2a09>

8 Decreto 1177 de 2016, por el cual se establece el Sistema General Educativo y se dictan otras disposiciones.

9 Ministerio de Educación de Guatemala (2015). *Ley de Educación Nacional. Decreto Legislativo Número 12-91*. Guatemala City: Tipografía Nacional. El decreto citado establece las bases y principios fundamentales para el sistema educativo guatemalteco. Esta ley busca garantizar el derecho a la educación de todos los ciudadanos, promoviendo una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

En la etapa de educación media, los estudiantes colombianos y guatemaltecos¹⁰ se embarcan en un viaje crucial hacia la preparación para los desafíos y oportunidades de la vida adulta. En Colombia, esta etapa abarca dos grados (10 y 11) y representa la culminación de la educación obligatoria. Durante este período, los estudiantes profundizan en áreas de interés específicas, desarrollan habilidades indispensables para su futuro personal y profesional, y se preparan para la educación superior o la entrada al mundo laboral. En Guatemala, la educación media, aunque no es obligatoria, se considera altamente recomendable debido a su valor formativo. Se divide en dos ciclos: básico (grados 7 a 9) y diversificado (grados 10 a 12).

El ciclo básico consolida las bases del conocimiento adquirido en la educación primaria y prepara a los estudiantes para las opciones académicas y vocacionales del ciclo diversificado. En este último ciclo, los estudiantes tienen la libertad de explorar áreas de mayor interés, fortaleciendo sus conocimientos y habilidades para su futuro profesional. En ambos países, la educación media desempeña un papel fundamental en la preparación de los jóvenes para los retos del siglo XXI. A través de una formación integral y personalizada, se busca fomentar el pensamiento crítico, la creatividad, la resolución de problemas y las habilidades de comunicación, elementos esenciales para el éxito en la vida personal y profesional.

Políticas educativas

Colombia y Guatemala han emprendido esfuerzos significativos en materia educativa, centrándose en la promoción de la inclusión y la calidad de la educación para todos sus ciudadanos. En Colombia, la Ley General de Educación ha sido la piedra angular en la búsqueda de la equidad educativa. Esta ley garantiza el acceso y la permanencia de todos los niños y jóvenes en el sistema escolar, independientemente de su origen socioeconómico o ubicación geográfica. Además, la descentralización de la gestión educativa ha permitido a las instituciones educativas tomar decisiones pedagógicas y administrativas de acuerdo con las necesidades específicas de su contexto, lo que ha contribuido a mejorar la infraestructura escolar, la formación docente y la disponibilidad de recursos didácticos.

En Guatemala, las políticas educativas se han enfocado en fortalecer la calidad de la educación a través de diversas iniciativas. Se ha implementado el Programa Nacional de Educación 2021-2032, que establece un marco estratégico para el desarrollo del sistema educativo guatemalteco. Este programa busca garantizar la igualdad de oportunidades para todos los estudiantes, poniendo énfasis en la formación y capacitación docente, la construcción de nuevas escuelas con infraestructura moderna y la dotación de recursos didácticos de calidad¹¹. En ambos países, la educación ha sido reconocida como un motor fundamental para el progreso social y económico. Los esfuerzos realizados en Colombia y Guatemala demuestran su compromiso con la construcción de un futuro más equitativo y próspero para todos sus ciudadanos a través de la educación de calidad y la inclusión para todos.

10 Jayson Andrey Bernate, "Los sistemas educativos iberoamericanos: revisión documental", *Revista Educare*, 25, n.º 2 (2021): 394. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i2.1488>

11 Valdivieso, Karina et al, "Educación inclusiva en América Latina: trayectorias de una educación segmentada". *Revista de Ciencias Sociales* 28, n.º 5 (2022): 18-35.



Colombia y Guatemala han reconocido la educación como el fundamento para el desarrollo de sus naciones. Han comprendido que invertir en educación es invertir en el futuro de sus ciudadanos, formando individuos competentes, comprometidos con su comunidad y preparados para enfrentar los desafíos del mundo actual¹². En este sentido, ambos países han hecho esfuerzos significativos para mejorar la calidad y la equidad en el acceso a la educación. Se han puesto en marcha programas de becas y apoyo económico para estudiantes de bajos recursos, que han permitido que niños y jóvenes de todos los estratos socioeconómicos tengan la oportunidad de alcanzar su máximo potencial. Además, se han creado programas de alfabetización para personas adultas, que les brindan las herramientas necesarias para integrarse plenamente a la sociedad. Asimismo, se han fortalecido los lazos entre las instituciones educativas y el sector productivo, asegurando que los estudiantes adquieran habilidades relevantes para el mundo laboral y puedan contribuir al desarrollo económico de sus países¹³. Estas estrategias han demostrado ser efectivas en la reducción de la brecha educativa entre áreas urbanas y rurales, puesto que amplían las oportunidades educativas para todos los ciudadanos.

Financiamiento de la educación

En Colombia y Guatemala¹⁴, la educación es un elemento clave para el desarrollo individual y colectivo. El financiamiento de este sector educativo recae sobre una responsabilidad compartida entre el Estado y las familias. Colombia¹⁵ ha experimentado un aumento significativo en el presupuesto destinado a la educación en los últimos años, lo que representa un porcentaje considerable del presupuesto nacional. Este incremento ha permitido avances en la cobertura educativa, la infraestructura escolar y la calidad de la enseñanza.

En Guatemala¹⁶, la responsabilidad del financiamiento educativo recae principalmente sobre el Estado, aunque también participan otras entidades como algunas ONG y la cooperación internacional. A pesar de los esfuerzos realizados, el financiamiento sigue siendo insuficiente para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes, particularmente en áreas rurales y de escasos recursos¹⁷. Tanto Colombia como Guatemala enfrentan el reto común de mejorar la asignación de recursos educativos y ampliar el acceso a una educación de calidad para todos los estudiantes. Esto implica implementar estrategias que promuevan la equidad en la distribución de recursos, fortalecer la inversión en infraestructura y tecnología educativa, y mejorar la formación y el bienestar docente.

12 Banco Interamericano de Desarrollo (BID), *Colombia: Estrategia de Educación y Empleo 2020-2024*, (Washington, D.C.: BID, 2018).

13 Banco Mundial, *Guatemala: Estrategia Nacional de Educación 2016-2020* (Washington, D.C.: Banco Mundial, 2017).

14 Cepal, *Panorama Social de América Latina 2018*. 2018. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44395-panorama-social-america-latina-2018>

15 Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Informe de resultados 2019-2020* (Bogotá: MEN, 2020). <https://www.mineducacion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Subdireccion-de-Gestion-Financiera/Estados-financieros/>

16 Ministerio de Educación de Guatemala, *Plan Estratégico de Educación 2020-2024*, Mineduc, 2021. https://infopublica.mineduc.gob.gt/mineduc/images/b/bc/DIPLAN_INCISO5_2021_VERSION3_PLAN ESTRATEGICO_INSTITUCIONAL.pdf

17 UNICEF. *Situación de la infancia en Guatemala 2022*. <https://www.unicef.org/reports/country-regional-divisional-annual-reports-2022/Guatemala>

Para lograr una educación de calidad para todos¹⁸ es fundamental promover una inversión sostenible en el sector educativo. Esto implica no solo aumentar la asignación de recursos, sino también garantizar su uso eficiente y transparente. La participación activa de la comunidad educativa, la sociedad civil y el sector privado es igualmente crucial para fortalecer el financiamiento educativo y alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible en materia de educación¹⁹.

Calidad de la educación

La educación en Colombia y Guatemala se esencial para el desarrollo individual y colectivo de sus sociedades. Ambos países han reconocido la importancia de este sector y han aplicado diversas estrategias y políticas educativas con el objetivo de mejorar la calidad educativa en todos los niveles²⁰. Colombia ha puesto un gran énfasis en la formación continua de los docentes, implementando programas de evaluación para monitorear los resultados educativos y establecer un sistema nacional de evaluación de la calidad educativa²¹, este sistema busca identificar fortalezas, debilidades y áreas de mejora en el sistema educativo, tal como lo plantea la UNESCO²². Guatemala ha centrado sus esfuerzos en fortalecer la educación en áreas rurales y mejorar la calidad de la formación docente²³. Para ello, se han ejecutado programas de capacitación y desarrollo profesional para maestros, así como la creación de centros educativos de excelencia.

Si bien ambos países han conseguido avances significativos, aún enfrentan desafíos en materia de calidad educativa, como la falta de recursos, la desigualdad en el acceso y la brecha entre zonas urbanas y rurales²⁴. Sin embargo, su compromiso con la mejora de la educación es evidente en la implementación de políticas y programas que promuevan una educación de calidad para todos los estudiantes.²⁵ Estas estrategias incluyen la inversión en infraestructura educativa, la actualización de los planes de estudio para adecuarlos a las nuevas tecnologías

- 18 Banco Mundial, *Financiamiento de la educación en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades* (Washington, D.C.: World Bank, 2020). <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2023/03/22/america-latina-y-el-caribe-reitera-su-compromiso-con-el-fortalecimiento-y-recuperacion-de-los-aprendizajes-basicos>
- 19 Camila María Bortot y Elisángela Alvez da Silva Scaff, "Organismos internacionales y gobernanza regional: una *policy transfer* para la educación de la infancia en países de América Latina y el Caribe", *Revista Iberoamericana de Educación*, 1, n.º 83 (2020): 34.
- 20 UNESCO, *Informe de seguimiento mundial sobre la educación 2016: educación y habilidades para el siglo XXI*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>
- 21 Ministerio de Educación Nacional de Colombia, *Informe de resultados 2019-2020*. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/>
- 22 UNESCO. *Directrices de la UNESCO para la inclusión en la educación*. 2019.
- 23 Ministerio de Educación de Guatemala, *Plan Estratégico de Educación 2020-2024*. http://infopublica.mineduc.gob.gt/mineduc/images/4/40/DIPLAN_INCISO5_2022_VERSION1_PLAN ESTRATEGICO_INSTITUCIONAL_PEL.pdf
- 24 CEPAL. *Desigualdades en la educación en América Latina: un obstáculo para el desarrollo*. 2021. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36835-educacion-desigualdad-america-latina>
- 25 Banco Interamericano de Desarrollo (BID), *La educación en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades para el siglo XXI* (Washington, D.C.: BID, 2020). <https://www.iadb.org/es>

y las demandas del mercado laboral, la promoción de la equidad de género en la educación y la mejora de la formación docente²⁶.

Se ha fortalecido la participación de los padres de familia y la comunidad en la toma de decisiones sobre la educación, así como la colaboración con organismos internacionales para obtener apoyo técnico y financiero²⁷. Todo esto se ha llevado a cabo con el objetivo de garantizar una educación de calidad que prepare a los estudiantes para enfrentar los desafíos del siglo XXI planteados por la UNESCO. En este sentido, se ha promovido la inclusión de la educación digital en las aulas y el fortalecimiento de la educación bilingüe

Acceso a la educación

Tanto en Colombia como en Guatemala, las disparidades regionales marcan la realidad educativa. Las áreas rurales y las comunidades indígenas enfrentan obstáculos desproporcionados para acceder a una educación de calidad. En Colombia, las barreras geográficas, la falta de infraestructura adecuada y la limitada oferta educativa en zonas remotas excluyen a miles de niños y jóvenes de su derecho a la educación. Similarmenete, en Guatemala, las zonas urbanas concentran la mayor disponibilidad de centros educativos y recursos, mientras que las zonas rurales padecen escasez de infraestructura, docentes y dificultades de transporte²⁸.

Desde otra mirada, la pobreza se convierte en un obstáculo adicional para el acceso a la educación en ambos países. Las familias con recursos limitados no pueden costear gastos básicos como libros, uniformes o transporte, lo que las obliga a priorizar otras necesidades como la alimentación y la vivienda. Esta situación perpetúa el círculo vicioso de la pobreza al restringir las oportunidades de desarrollo y la movilidad social. Por otra parte, en Guatemala,²⁹ las poblaciones indígenas, que representan una parte significativa del país, enfrentan desafíos adicionales debido a la discriminación y la marginación. Estas barreras culturales y sociales dificultan su acceso a la educación y limitan aún más sus posibilidades de desarrollo personal y profesional.

A pesar de los esfuerzos gubernamentales por aumentar la tasa de matriculación escolar, aún queda un largo camino por recorrer para garantizar un acceso equitativo a la educación en Colombia y Guatemala. Se requiere una acción integral y colaborativa que aborde las brechas existentes mediante³⁰:

Asignación adecuada de recursos: invertir en infraestructura educativa, materiales didácticos y capacitación docente en zonas vulnerables.

26 OECD, *Panorama de la educación 2020: indicadores de la OCDE y países asociados*. 2020. <https://www.oecd.org/education/>

27 Banco Interamericano de Desarrollo (BID), *Inversión en la primera infancia: la clave para el desarrollo en América Latina* (Washington, D.C.: BID, 2023). <https://www.iadb.org/en>

28 CEPAL, *Desigualdades en la educación en América Latina*.

29 UNICEF, *Situación de la infancia en Guatemala 2022*.

30 Alexander Fernando Haro Sarango et al., "Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), fin de la pobreza: un análisis basado en el Marco de Sendai para la reducción del riesgo de desastres", *Latam, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4, n.º 1 (2023): 3190-3207.

Promoción de políticas educativas inclusivas: desarrollar programas que fomenten la inclusión y combatan las barreras socioeconómicas y culturales que limitan el acceso a la educación.

Atención a las necesidades específicas de las poblaciones indígenas: definir estrategias que promuevan su acceso a una educación pertinente y respetuosa de su cultura e identidad.

Lucha contra la pobreza: ejecutar programas de apoyo económico a las familias de bajos recursos para facilitar el acceso a la educación de sus hijos.

Educación preescolar

Tanto en Colombia como en Guatemala la educación preescolar es primordial para el desarrollo integral de los niños y niñas, toda vez que sienta las bases para un futuro próspero y equitativo. En este análisis se profundiza en la importancia de este nivel educativo en ambos países, destacando sus objetivos, cobertura, desafíos y esfuerzos realizados para garantizar su acceso y calidad. En Colombia, la educación preescolar está dirigida a niños y niñas entre los 3 y 5 años de edad, enfocándose en su desarrollo cognitivo, socioafectivo y motor. El país ha logrado una amplia cobertura en este nivel, alcanzando aproximadamente al 95 % de la población infantil en esta etapa. Este logro se atribuye a la ejecución de diversos programas y políticas, como la formación continua de docentes y la aplicación de estándares de calidad.

En Guatemala, la educación preescolar también abarca a niños y niñas de 3 a 5 años, y busca brindarles una educación integral que potencie sus habilidades y competencias. Sin embargo, la cobertura en este nivel aún presenta un desafío, ya que solo aproximadamente el 50 % de los niños y niñas en edad preescolar acceden a este tipo de educación. A pesar de esto, el gobierno y organizaciones de la sociedad civil han hecho esfuerzos significativos para aumentar la cobertura y mejorar la calidad de la educación preescolar en el país³¹. Es importante mencionar que ambos países reconocen la trascendencia de invertir en la educación preescolar como base para un proceso educativo exitoso y como estrategia para reducir las brechas sociales y mejorar las oportunidades de los niños y niñas en el futuro.

Educación primaria

En Colombia, el currículo de la educación primaria abarca una amplia gama de áreas del conocimiento, incluyendo matemáticas, lenguaje, ciencias sociales y naturales, inglés y otras asignaturas relevantes. Este enfoque holístico busca fomentar el desarrollo cognitivo, socioemocional y creativo de los estudiantes, preparándolos para afrontar los desafíos del mundo actual. Guatemala, por su parte, también aplica un currículo integral en la educación primaria, que incluye asignaturas básicas como matemáticas, lenguaje y ciencias, junto con el

31 Juan José Giraldo Huertas, Diana Carolina Sánchez Manzano y Mario Fernando Gutiérrez Romero, "Efectos en el desarrollo cognitivo de niños y niñas en condición de riesgo y pobreza multidimensional de dos intervenciones con cuidadores principales", *Revista Complutense de Educación* 4, n.º 1 (2023): 157-166.



desarrollo de competencias esenciales para la vida y la convivencia. Este enfoque busca formar ciudadanos responsables y preparados para contribuir positivamente a sus comunidades³².

A pesar de los esfuerzos realizados por ambos países, aún persisten desafíos en materia de acceso a la educación primaria, calidad educativa y equidad. Particularmente en zonas rurales y para grupos poblacionales vulnerables, el acceso a una educación de calidad sigue siendo un problema. Sin embargo, Colombia, igual que Guatemala, ha desarrollado políticas y programas para abordar estas problemáticas. La formación docente continua, la promoción de la inclusión educativa y la participación activa de la sociedad civil son algunos de los pilares de estos esfuerzos.

Educación secundaria

En Colombia, la educación secundaria se divide en dos ciclos: básica secundaria (cuatro años) y media (dos años). Durante este proceso, los estudiantes adquieren conocimientos sólidos en diversas áreas del saber, como matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, lenguaje y humanidades. Además, se pone un fuerte énfasis en el desarrollo de habilidades esenciales como el pensamiento crítico, la resolución de problemas, el trabajo en equipo y la comunicación efectiva. En Guatemala, la educación secundaria también se compone de dos ciclos: básico (tres años) y diversificado (tres años). En el ciclo básico se busca consolidar un soporte sólido de aprendizajes fundamentales y en el ciclo diversificado se ofrece a los estudiantes la oportunidad de especializarse en áreas de su interés, tales como ciencias, humanidades, técnico-vocacional o magisterio. Esta diversificación curricular permite a los jóvenes explorar diferentes áreas del conocimiento y desarrollar habilidades específicas que les serán de utilidad en su futuro profesional.

A pesar de los avances realizados en ambos países, la educación secundaria en Colombia y Guatemala aún enfrenta desafíos en cuanto a la calidad de la enseñanza, la equidad en el acceso y la brecha entre zonas urbanas y rurales³³. Para enfrentar estos problemas se requiere poner en marcha políticas y estrategias integrales que promuevan una educación secundaria de calidad para todos los estudiantes.

Pues bien, establecer mecanismos de evaluación y seguimiento rigurosos es esencial para identificar las fortalezas y debilidades del sistema educativo y realizar los ajustes necesarios para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje. La educación secundaria debe preparar a los jóvenes para el mundo laboral del siglo XXI, dotándolos de habilidades como el dominio de las tecnologías de la información y la comunicación, el pensamiento crítico, la capacidad de adaptación al cambio, la creatividad y la colaboración.

Educación superior

32 Marlén Rátiva Velandia y José Rubens Lima-Jardilino, "Universitarización de la formación docente en la Escuela Normal colombiana", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 24, n.º 38 (2022): 13-35.

33 Jayson Bernate, "Los sistemas educativos iberoamericanos: revisión documental".

Colombia cuenta con una amplia red de instituciones de educación superior, públicas y privadas, que ofrecen una amplia gama de programas académicos en diversas áreas del conocimiento. Esta diversidad permite a los estudiantes elegir entre una gran cantidad de opciones que se ajustan a sus intereses y aspiraciones profesionales. También Guatemala ha experimentado un notable crecimiento en la educación superior. Aunque el acceso aún presenta desafíos³⁴ para algunos sectores de la población, se han desarrollado programas de becas y apoyo económico para facilitar el ingreso de estudiantes de escasos recursos.

El Ministerio de Educación Nacional en Colombia y las autoridades educativas en Guatemala son responsables de garantizar la calidad de la educación superior mediante la acreditación de programas y universidades. Este proceso riguroso asegura que se cumplan estándares de excelencia en la enseñanza, la investigación y la extensión universitaria. Ambos países han reconocido la importancia de la equidad en el acceso a la educación superior. Se han implantado políticas y programas específicos para incrementar la participación de grupos históricamente excluidos, como las comunidades indígenas y afrocolombianas en Colombia, y los grupos de población vulnerable en Guatemala.

La mejora continua de la calidad educativa es una prioridad en ambos países. Se han hecho esfuerzos significativos para fortalecer la formación docente, la investigación científica y la vinculación con el sector productivo. Además, se busca que los programas académicos respondan a las necesidades del mercado laboral y los desafíos del mundo actual.

Educación técnica y vocacional

La educación técnica y vocacional (ETV) en Colombia y Guatemala prepara a los jóvenes para el mundo laboral, brindándoles las habilidades y conocimientos específicos que les permitirán afrontar los retos y exigencias del mercado actual. Este tipo de educación desempeña un papel crucial en el desarrollo social y económico de ambos países, pues contribuye a la formación de profesionales altamente capacitados y competitivos que impulsan el crecimiento y bienestar de sus sociedades. En Colombia, la ETV se imparte en instituciones públicas y privadas, que ofrecen una amplia gama de programas de formación vinculados a sectores productivos clave como la agricultura, la industria, los servicios y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Además, se promueve la articulación entre la ETV y la educación superior, de tal manera que permita a los estudiantes continuar sus estudios y obtener títulos universitarios que les brinden mayores oportunidades de desarrollo profesional.

Guatemala ha orientado la ETV principalmente hacia la formación laboral en áreas como la construcción, la hotelería y el turismo, la medicina y las ciencias de la salud³⁵. Sin embargo, se ha reconocido la necesidad de ampliar la oferta educativa en este ámbito y de mejorar

34 Eliana Lucy Gómez Llano, "El capital intelectual en las instituciones de educación superior y el desempeño organizacional. Una revisión teórica desde 2018 al 2022", *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar* 6, n.º 6 (2022): 2159-2183. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/3672>

35 Alejandra Mishell Castillo Girón, "Investigación: análisis de las fortalezas y áreas de oportunidad de los talleres laborales del Instituto Neurológico de Guatemala. Propuesta sustantiva: oportunidades laborales de los estudiantes del Instituto Neurológico de Guatemala con procesos de capacitación laboral fortalecidos", (Tesis Maestría), Universidad de San Carlos de Guatemala, 2023, 69.



la calidad de los programas existentes, a fin de garantizar que los estudiantes adquieran las competencias y habilidades necesarias para desempeñarse eficientemente en el mercado laboral nacional e internacional. Tanto Colombia como Guatemala enfrentan desafíos comunes en materia de acceso y calidad de la ETV. Fortalecer la articulación con el sector productivo es fundamental para desarrollar programas de estudio acordes a las necesidades y demandas del mercado laboral. Además, se requiere una actualización constante de los contenidos educativos, de forma que reflejen los avances tecnológicos y económicos del entorno global.

Es fundamental invertir en la mejora de la infraestructura y el equipamiento tecnológico de las instituciones de ETV, así como en la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes. Esto permitirá crear un entorno de aprendizaje propicio y garantizar que los estudiantes reciban una educación de calidad acorde a las exigencias del mundo actual. Se deben ejecutar políticas y programas que promuevan la equidad y la inclusión en la ETV, garantizando el acceso a todos los estudiantes, independientemente de su origen socioeconómico, género o ubicación geográfica. Esto permitirá aprovechar al máximo el potencial humano de ambos países y contribuir a la reducción de las desigualdades sociales.

Currículo educativo

El currículo educativo de los sistemas educativos de Colombia y Guatemala, ya que define los contenidos, objetivos y competencias que los estudiantes deben adquirir en cada nivel educativo. Este enfoque detallado y sistemático busca garantizar una educación de calidad que promueva el desarrollo integral de los estudiantes, preparándolos para afrontar los retos del mundo actual.

En Colombia, el currículo educativo³⁶ se fundamenta en el enfoque por competencias, lo que significa que se centra en el desarrollo de habilidades y conocimientos que los estudiantes podrán aplicar en diferentes situaciones de la vida. Este currículo está estructurado en seis áreas principales: lenguaje, matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, inglés y educación artística. Cada área posee sus propios objetivos y contenidos, cuidadosamente diseñados para adaptarse a las necesidades y contextos específicos del país. De esta manera, se persigue que los estudiantes adquieran una base sólida en todas las áreas del conocimiento, equipándolos con las herramientas necesarias para su desarrollo personal y profesional. En Guatemala, el currículo educativo se divide en tres niveles: educación inicial, educación básica y educación diversificada. Cada nivel posee su propio conjunto de áreas de estudio, abarcando diversos aspectos del conocimiento. Estas áreas incluyen lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias sociales, ciencia y tecnología, así como educación física y artística. Este enfoque holístico busca ofrecer a los estudiantes una educación completa que englobe tanto aspectos académicos como físicos y creativos, que fomenten el desarrollo integral de las personas.

A pesar de sus diferencias en estructura y enfoque, Colombia y Guatemala comparten el objetivo primordial de promover una formación integral de los estudiantes a través de sus currículos educativos. Esta diversidad responde a las particularidades culturales, sociales

36 Alex Mauricio Díaz, Diana Berrocal Contreras y Sergio Pereira Hernández, "Comunidades de aprendizaje docente para mejoramiento de competencias investigativas y planeación curricular", *Enunciación*, 29, n.º 1 (2024): 21.

y económicas de cada país, y refleja su compromiso con la adaptación de la educación a las necesidades específicas de su población. Es innegable la importancia del currículo educativo como fundamento de los sistemas educativos de Colombia y Guatemala. Ambos países reconocen la necesidad de una actualización y desarrollo continuo de sus currículos para garantizar que estos respondan a las demandas del mundo en constante cambio. Este compromiso se refleja en la constante revisión y actualización de los contenidos, objetivos y metodologías de enseñanza, con el fin de ofrecer a los estudiantes una educación de calidad que los prepare para enfrentar los desafíos del siglo XXI.

Formación docente

La formación docente es tal vez el principal pilar para garantizar una educación de calidad en Colombia y Guatemala. Ambos países han reconocido la importancia de contar con profesionales de la educación altamente capacitados, motivados y comprometidos con el aprendizaje de sus estudiantes. En este sentido, se han implementado diversas políticas y programas para fortalecer la formación inicial y continua de los docentes, con el objetivo de mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en todos los niveles educativos.

En Colombia, el Plan Nacional de Formación de Docentes ha sido fundamental para fortalecer las competencias de los maestros. Este programa integral brinda herramientas para implementar metodologías innovadoras, evaluar eficazmente el aprendizaje y crear ambientes propicios para el desarrollo integral de los estudiantes³⁷. Además, se fomenta la formación continua a través de diversas modalidades: programas de educación para el trabajo y el desarrollo humano, como diplomados y cursos cortos; y programas de posgrado, como especializaciones, maestrías y doctorados, los cuales hacen parte de la trayectoria formativa de los individuos. Estas opciones permiten a los docentes profundizar su conocimiento, especializarse en áreas específicas y mantenerse actualizados con las últimas tendencias pedagógicas y didácticas.

En Guatemala, el Programa Nacional de Formación de Maestros se ha convertido en un referente en la búsqueda de una educación de calidad. Este programa se enfoca en brindar a los docentes herramientas pedagógicas de vanguardia, desarrollar sus habilidades de liderazgo y gestión educativa, y promover el uso de tecnologías de la información y la comunicación en el aula. Un aspecto innovador del programa es la utilización de la formación en línea, que permite a los maestros acceder a cursos y recursos educativos de manera virtual. Esto amplía su acceso a herramientas educativas innovadoras y les permite estar al día con las últimas tendencias en enseñanza y aprendizaje.

Colombia y Guatemala reconocen la importancia de garantizar la equidad en el acceso a una educación de calidad. En este sentido, se han llevado a la práctica programas de formación y apoyo específicos para docentes que trabajan en zonas rurales y comunidades marginadas. Estos programas buscan fortalecer las competencias de los docentes en estas

37 Yaneth Cucunubá Tabaco, Nohora Elisabeth Alfonso Bernal y Carmen Helena Cepeda Araque, "Las TIC en el aula multi-grado. Una experiencia de formación de profesores", *Revista Boletín Redipe* 9, n.º 8 (2020): 188.



áreas y brindarles las herramientas necesarias para responder a las necesidades educativas específicas de sus estudiantes.

Inclusión educativa

En el tema de inclusión educativa ambos países comparten la responsabilidad de garantizar el acceso y la participación de todos los estudiantes en el sistema educativo, sin importar su condición social, económica o discapacidad. Alcanzar una educación inclusiva implica no solo abrir las puertas de las escuelas a todos los estudiantes, sino también crear entornos de aprendizaje equitativos y accesibles donde cada uno pueda desarrollar su máximo potencial.

Colombia ha hecho esfuerzos notables en materia de inclusión educativa, a través de la implementación de políticas públicas que buscan atender las necesidades de grupos minoritarios, como los niños desplazados por el conflicto armado. Se han desarrollado programas y estrategias específicos para brindar apoyo a estudiantes con discapacidad, garantizando su acceso a la educación y proporcionándoles las herramientas necesarias para su aprendizaje³⁸. En Guatemala, la inclusión educativa también ha sido objeto de atención prioritaria. El Programa de Educación Bilingüe Intercultural ha sido fundamental para atender las necesidades educativas de los estudiantes indígenas, preservando su identidad cultural y promoviendo su desarrollo integral. Además, se ha implementado el Programa Nacional de Educación Especial para brindar atención especializada a estudiantes con discapacidad, asegurando su acceso a una educación de calidad.

78

A pesar de los avances, tanto Colombia como Guatemala aún enfrentan desafíos para alcanzar una inclusión educativa plena y efectiva. Se requiere un fortalecimiento continuo de las políticas y programas de inclusión, así como una mejora en la infraestructura y los recursos disponibles en las instituciones educativas. Es fundamental eliminar las barreras actitudinales y discriminatorias que aún persisten en algunos sectores de la sociedad, y promover una cultura de respeto y valoración de la diversidad. La inclusión educativa no solo es un derecho fundamental para todos los estudiantes, sino también un motor de desarrollo social para ambos países. Al garantizar una educación de calidad para todos, se contribuye a la reducción de las desigualdades, al fortalecimiento del tejido social y al crecimiento económico sostenible.

Educación bilingüe

La educación bilingüe³⁹ se posiciona como un tema de gran relevancia en Colombia y Guatemala, donde ambos países comparten el objetivo de fortalecer el aprendizaje de dos o más idiomas en sus sistemas educativos. Este enfoque pedagógico busca no solo mejorar

38 Laura Hernández Izquierdo y Álvaro Marchesi, "Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España", *Ciencia y Educación* 5, n.º 1 (2021):10

39 Martha Vergara Fregoso, "De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26, n.º 95, (2021): 18.

las competencias lingüísticas de los estudiantes, sino también promover la interculturalidad, el respeto a la diversidad y la preparación para un mundo globalizado.

Colombia ha emprendido un camino ambicioso para fortalecer la educación bilingüe a través del Plan Nacional de Bilingüismo. Este plan integral tiene como objetivo principal mejorar las competencias comunicativas en inglés de los estudiantes en todos los niveles educativos. Se han llevado a la práctica diversas estrategias, incluyendo la capacitación docente, la actualización de currículos y la creación de materiales educativos de alta calidad. A pesar de los esfuerzos y progresos realizados, siguen persistiendo algunos desafíos importantes. La formación de docentes bilingües continúa siendo un área que requiere mayor atención, y la falta de recursos financieros y materiales dificulta la ejecución adecuada del enfoque bilingüe en algunas regiones del país.

En Guatemala, la educación bilingüe intercultural (EBI) cobra especial relevancia, enfocándose en el desarrollo del idioma materno junto con el español. El Programa Nacional de Educación Bilingüe Intercultural (PRONEBI) ha sido esencial en este sentido, pues ha garantizado el acceso equitativo a una educación bilingüe de calidad para estudiantes de diversos grupos étnicos. A pesar de los notables avances, la EBI en Guatemala todavía enfrenta desafíos como la cobertura limitada en algunas áreas rurales, la necesidad de fortalecer la formación docente en este ámbito y la adecuación de los recursos educativos a las necesidades específicas de cada comunidad indígena.

En resumen, Colombia, al igual que Guatemala, se encuentra en una etapa crucial en el desarrollo de la educación bilingüe. A pesar de los desafíos que aún enfrentan, ambos países han demostrado un compromiso significativo con este enfoque educativo a través de la puesta en marcha de programas innovadores y del empeño en superar las barreras existentes. A medida que estos esfuerzos continúen y se superen los obstáculos restantes, se espera que la educación bilingüe en Colombia y Guatemala siga avanzando, brindando a las nuevas generaciones las herramientas lingüísticas y culturales necesarias para desenvolverse con éxito en un mundo cada vez más diverso y globalizado.

Educación rural

La educación rural en Colombia y Guatemala se enfrenta a una serie de desafíos estructurales que impactan significativamente la calidad de la enseñanza y el acceso a la educación. Estos obstáculos, presentes en diversas regiones rurales de ambos países, exigen acciones urgentes y concertadas para garantizar el derecho a una educación de calidad para todos los estudiantes, sin importar su ubicación geográfica o condición socioeconómica.

Desafíos persistentes que obstaculizan el progreso:

Dispersión geográfica y limitaciones de acceso: la alta dispersión geográfica de las zonas rurales dificulta el acceso a instituciones educativas, restringiendo significativamente las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. La disponibilidad de recursos educativos de calidad también se ve limitada por esta situación.

Infraestructura deficiente: la falta de infraestructura adecuada –como aulas de clase modernas y bien equipadas, así como conexiones confiables a la tecnología– afecta directamente la calidad del aprendizaje en las zonas rurales. Esto genera una brecha educativa significativa con las zonas urbanas.

Escasez de docentes capacitados: el déficit de docentes altamente capacitados en las áreas rurales es un problema preocupante que influye negativamente en la calidad de la educación ofrecida en estas zonas. La falta de incentivos y oportunidades de desarrollo profesional para los docentes en estas regiones agrava la situación.

Barreras culturales y lingüísticas: las diferencias culturales y lingüísticas entre las comunidades rurales y urbanas pueden generar barreras adicionales para el acceso a una educación de calidad. La falta de materiales educativos en lenguas indígenas y la incompreensión de las necesidades culturales específicas de los estudiantes rurales son factores que deben ser atendidos.

La necesidad imperiosa de un enfoque integral:

Superar estos desafíos requiere de un enfoque integral que tome en cuenta las necesidades específicas de las zonas rurales y garantice una educación de calidad para todos los estudiantes. Las siguientes acciones son fundamentales:

Implementación de políticas y programas diferenciados: es necesario diseñar e implementar políticas y programas educativos que tomen en consideración las realidades y necesidades específicas de las zonas rurales. Esto incluye la inversión en infraestructura, la formación docente especializada y el desarrollo de recursos didácticos acordes al contexto rural.

Programas de inclusión educativa: la promoción activa de la equidad educativa a través de programas de inclusión es imprescindible para garantizar que ningún estudiante sea dejado atrás. Esto implica eliminar barreras de acceso, atender la diversidad cultural y tomar medidas de apoyo para estudiantes con necesidades educativas especiales.

Compromiso conjunto de gobiernos y sociedad: la superación de los desafíos en la educación rural requiere del compromiso y la colaboración de diversos actores, incluyendo gobiernos, instituciones educativas, docentes, familias y comunidades. Un esfuerzo colectivo y sostenido es indispensable para alcanzar el objetivo de una educación de calidad para todos los estudiantes rurales.

La educación rural⁴⁰ en Colombia y Guatemala es un reto impostergable para el desarrollo integral de ambos países. Solo a través de una acción concertada y un compromiso constante con la calidad educativa se podrán superar los obstáculos existentes y garantizar que todos los estudiantes, independientemente de su ubicación geográfica o condición socioeconómica, tengan acceso a una educación que les permita alcanzar su máximo potencial y contribuir al progreso de sus comunidades.

40 Fabiola Cabra Torres et al. *Educación en territorios rurales: escuela, conflicto y formación*. (Bogotá: Editorial Universidad del Rosario, 2023), 1966.

Conclusión

Perspectivas futuras de la educación en Colombia y Guatemala: un camino hacia la excelencia y la equidad

La educación en Colombia y Guatemala se encuentra en un momento crucial, con la necesidad urgente de abordar desafíos y aprovechar oportunidades para garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes. En este contexto, se presentan las siguientes perspectivas futuras como pilares para el desarrollo educativo de ambos países:

1. Fortalecimiento de la calidad educativa:

Promoción de una formación docente de excelencia: implementar programas de formación continua y especialización para los docentes, que aseguren su actualización en metodologías innovadoras y contenidos relevantes.

Actualización constante de los currículos educativos: revisar y actualizar periódicamente los currículos para adaptarlos a las necesidades del mundo actual, incluyendo competencias transversales y habilidades para el siglo XXI.

Implementación efectiva de tecnologías educativas: integrar las TIC en el proceso de enseñanza y aprendizaje, de tal manera que proporcionen a los estudiantes acceso a herramientas digitales y recursos educativos de vanguardia.

2. Inclusión educativa:

Garantizar el acceso a la educación para grupos vulnerables: determinar estrategias para eliminar barreras de acceso y participación para grupos como estudiantes de zonas rurales, poblaciones indígenas, personas con discapacidad y otros grupos marginados.

Fomentar la educación bilingüe: promover el aprendizaje de dos o más idiomas en el sistema educativo, valorando la diversidad cultural y lingüística de ambos países.

3. Participación de la sociedad civil:

Fortalecer la participación de la comunidad educativa: involucrar activamente a padres, familias y miembros de la comunidad en la toma de decisiones y evaluación del sistema educativo.

Fomentar la transparencia y la rendición de cuentas: asegurar la transparencia en la gestión educativa y promover mecanismos de rendición de cuentas para garantizar el buen uso de los recursos públicos.

4. Cooperación internacional:

Intercambio de buenas prácticas: establecer mecanismos de colaboración con otros países para compartir experiencias exitosas en materia educativa.

Apoyo financiero y técnico: buscar cooperación internacional para obtener financiamiento y asistencia técnica para el desarrollo de proyectos educativos innovadores.

Perspectivas:

Las perspectivas futuras de la educación en Colombia y Guatemala se basan en un enfoque integral que busca:

Mejorar significativamente la calidad de la educación.

Promover la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus condiciones sociales, ambientales y psicológicas.

Fortalecer la participación activa de todos los actores involucrados en el ámbito educativo.

Aprovechar el potencial de la cooperación internacional.

Solo a través de un compromiso colectivo y sostenido por parte de gobiernos, instituciones educativas, docentes, familias, comunidades y sociedad en general, será posible alcanzar estos objetivos y construir un futuro educativo más próspero y equitativo para todos los niños y jóvenes de ambos países.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

El autor declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

El autor declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

Aldana Segura, Waleska, y Caplan, Marcelo. "Experiencia STEAM en América Latina como metodología innovadora de educación." En *I Simposio Gordon Institute*, 2019.

Aldana Segura, Waleska, et al. "Experiencia STEAM en América Latina como metodología innovadora de educación." *Revista IBEROAMERICANA de Educación*, vol. 91, n°. 1 Madrid: OEI. (2023): 157.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). *Colombia: Estrategia de Educación y Empleo 2020-2024*. Washington, D.C.: BID, 2018.

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). *La educación en América Latina y el Caribe: Desafíos y oportunidades para el siglo XXI*. Washington, D.C.: BID, 2020. <https://www.iadb.org/es>

Banco Interamericano de Desarrollo (BID). *Inversión en la primera infancia: la clave para el desarrollo en América Latina*. Washington, D.C.: BID, 2023. <https://www.iadb.org/en>

Banco Mundial. *Guatemala: Estrategia Nacional de Educación 2016-2020*. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2017.

- Banco Mundial. *Financiamiento de la educación en América Latina y el Caribe: desafíos y oportunidades*. Washington, D.C.: World Bank, 2020. <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2023/03/22/america-latina-y-el-caribe-reitera-su-compromiso-con-el-fortalecimiento-y-recuperacion-de-los-aprendizajes-basicos>
- Bernate, Jayson. "Los sistemas educativos iberoamericanos: revisión documental". *Revista Educare*, 25, n.º 2 (2021): 383-400. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i2.1488>
- Bortot, Camila y Elisángela Alvez da Silva Scaff. "Organismos internacionales y gobernanza regional: una policy transfer para la educación de la infancia en países de América Latina y el Caribe. *Revista Iberoamericana de Educación* 1 n.º 83 (2020): 31-51.
- Cepal, *Panorama Social de América Latina 2018*. 2018. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/44395-panorama-social-america-latina-2018>
- CEPAL. *Desigualdades en la educación en América Latina: un obstáculo para el desarrollo*. 2021. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/36835-educacion-desigualdad-america-latina>
- Cucunubá Tabaco, Yaneth, Nohora Elisabeth Alfonso Bernal y Carmen Helena Cepeda Araque. "Las TIC en el aula multigrado. Una experiencia de formación de profesores", *Revista Boletín Redipe* 9, n.º 8 (2020): 181-193.
- Decreto 1177 de 2016, Por el cual se establece el Sistema General Educativo y se dictan otras disposiciones.
- Díaz, Alex Mauricio, Diana Berrocal Contreras y Sergio Pereira Hernández. "Comunidades de aprendizaje docente para mejoramiento de competencias investigativas y planeación curricular". *Enunciación*, 29, n.º 1 (2024).
- Giraldo Huertas, Juan José, Diana Carolina Sánchez Manzano y Mario Fernando Gutiérrez Romero. "Efectos en el desarrollo cognitivo de niños y niñas en condición de riesgo y pobreza multidimensional de dos intervenciones con cuidadores principales". *Revista Complutense de Educación* 4, n.º 1 (2023): 157-166.
- Hernández Izquierdo, Laura y Álvaro Marchesi. "Actitudes de los maestros ante la inclusión educativa en Colombia, Guatemala y España". *Ciencia y Educación* 5, n.º 1 (2021): 7-24.
- Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP. *Historia de la educación en Bogotá*. Bogotá: IDEP, 2012.
- Gómez Llano, Eliana Lucy, "El capital intelectual en las instituciones de educación superior y el desempeño organizacional. Una revisión teórica desde 2018 al 2022", *Ciencia Latina: Revista Científica Multidisciplinar* 6, n.º 6 (2022): 2159-2183. <https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/articulo/view/3672>
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. *Informe de resultados 2019-2020*. Bogotá: MEN, 2020. <https://www.mineduccion.gov.co/portal/micrositios-institucionales/Subdireccion-de-Gestion-Financiera/Estados-financieros/>
- Ministerio de Educación de Guatemala (2015). Decreto Legislativo Número 12-91. Guatemala City: Tipografía Nacional.
- Ministerio de Educación de Guatemala. *Plan Estratégico de Educación 2020-2024*. Mineduc, 2021. https://infopublica.mineduc.gob.gt/mineduc/images/b/bc/DIPLAN_INCISO5_2021_VERSION3_PLAN_ES-TRATEGICO_INSTITUCIONAL.pdf
- OECD. *Panorama de la educación 2020: indicadores de la OCDE y países asociados*. 2020. <https://www.oecd.org/education/>
- Pita-Torres, Blanca Aurora. "Políticas públicas y gestión educativa: entre la formulación y la implementación de las políticas educativas". *Civilizar* 20, n.º 39 (2020): 139-52. <https://doi.org/10.22518/jour.csh/2020.2a09>
- Rátiva Velandia, Marlén y José Rubens Lima-Jardilino. "Universitarización de la formación docente en la Escuela Normal colombiana". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 24, n.º 38 (2022): 13-35.

- Sarango, Alexander, Fernando Haro, Karla Morales Ramos, Briseida Sotelo Castro, Claudia Dulanto Ramos y Narcizo Jutner Pari Mamani. "Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS), fin de la pobreza: un análisis basado en el Marco de Sendai para la reducción del riesgo de desastres". *Latam, Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades* 4, n.º 1 (2023): 3190-3207.
- UNESCO. *Informe de seguimiento mundial sobre la educación 2016: educación y habilidades para el siglo XXI*. 2016. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382498>
- UNICEF. *Situación de la infancia en Guatemala 2022*. 2022. <https://www.unicef.org/reports/country-regional-divisional-annual-reports-2022/Guatemala>
- Valdivieso, Karina, David Delgado, Alfredo Vivas, Celsa Carrión y Betti del Cisne Reyes. "Educación inclusiva en América Latina: trayectorias de una educación segmentada". *Revista de Ciencias Sociales* 28, n.º 5 (2022): 18-35.
- Vergara Fregoso, Martha, "De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos", *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26, n.º 95, (2021): 11-23.
- Zuluaga Garcés, Olga Lucía, "La historia de la educación en Bogotá", *Revista de Estudios Sociales* (Universidad de los Andes), nº 22 (Diciembre 2005): 147-150.





Por uma história comparada da educação de jovens e adultos: uma defesa à luz da proposta de Saviani

Vinícius Figueiredo Costa✉

Universidad Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7904-6180>

Regina Magna Bonifácio de Araújo²

Universidad Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil

<https://orcid.org/0000-0001-7289-5876>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18115>

Historia del artículo:

Recibido: 11/02/2024

Evaluado: 14/05/2024

Aprobado: 27/07/2024

Publicado: 01/09/2024

Cómo citar este artículo:

Figueiredo Costa, Vinícius; Bonifácio de Araújo, Regina Magna. "Por una historia comparada da educação de jovens e adultos: uma defesa à luz da proposta de Saviani" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).

Resumo

Objetivo: Este texto tem como objetivo promover a discussão sobre uma abordagem mais abrangente e crítica da história da educação, a História Comparada como metodologia chave para o estudo aprofundado das estruturas e sistemas que moldam o campo educacional mesmo no contexto pós-moderno.

Originalidade/Contribuição: É enriquecer e diversificar o discurso acadêmico, proporcionando uma compreensão mais completa e multifacetada da história da educação e suas implicações para o presente e o futuro, para além de certo *status quo* predominante nas metodologias históricas utilizadas nos principais centros acadêmicos do país nas últimas décadas.

1 Mestre em Educação pela UFMG, Técnico em Assuntos Educacionais - pedagogo do CEFET-MG, membro do GEPEJAI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens, Adultos e Idosos, da Universidade Federal de Ouro Preto.

2 Doutora em Educação pela UNICAMP, coordenadora do GEPEJAI – Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação de Jovens, Adultos e Idosos, da Universidade Federal de Ouro Preto, regina.araujo@ufop.edu.br

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Vinícius Figueiredo Costa. Rua Marcelino Ferreira, 690, Bairro Santa Inês. Cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil. vinnymax1789@yahoo.com.br



Método/ Estratégia/Coleta de Dados: Enquanto as histórias pessoais são importantes por capturar a diversidade de experiências e perspectivas, é igualmente crucial situá-las dentro de um contexto histórico mais amplo para entender plenamente seu significado e impacto. Este é o tema que se defenderá aqui, especialmente, em contexto comparado.

Conclusões: Acreditamos que esse enfoque é particularmente relevante na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde se entende que tais metodologias são essenciais porque as propostas de estudo nessa área, motivadas por ideais políticos, devem visar soluções estruturais para os desafios enfrentados, indo além da análise individual de casos isolados. Refletir sobre a EJA na América Latina e no Brasil transcende a mera investigação acadêmica, envolvendo a formulação de soluções e a implementação de políticas eficazes na área. Nesse contexto, as metodologias de pesquisa desempenham um papel crucial, pois não apenas contribuem para o conhecimento acadêmico, mas também servem como ferramentas para analisar estruturalmente a realidade.

Palavras-chave: *História comparada da educação; educação de jovens e adultos; história da educação; metodologia.*

Por una historia comparativa de la educación de jóvenes y adultos: Una defensa a la luz de la propuesta de Saviani

Resumen

Objetivo: Este texto tiene como objetivo promover la discusión sobre un enfoque más integral y crítico de la historia de la educación, la Historia Comparada como metodología clave para el estudio en profundidad de las estructuras y sistemas que configuran el campo educativo incluso en el contexto posmoderno.

Originalidad/Aporte: es enriquecer y diversificar el discurso académico, brindando una comprensión más completa y multifacética de la historia de la educación y sus implicaciones para el presente y el futuro, más allá de un cierto status quo predominante en las metodologías históricas utilizadas en los principales centros académicos del país en los últimos años.

Método/Estrategia/Recolección de información: Si bien las historias personales son importantes para capturar la diversidad de experiencias y perspectivas, es igualmente crucial ubicarlas dentro de un contexto histórico más amplio para comprender plenamente su significado e impacto. Éste es el tema que se defenderá aquí, especialmente en un contexto comparativo.

Conclusiones: Creemos que este enfoque es particularmente relevante en la modalidad de Educación de **jóvenes y adultos** (EJA), donde se entiende que tales metodologías son esenciales porque las propuestas de estudio en esta área deben apuntar a soluciones estructurales a los desafíos enfrentados. Reflexionar sobre EJA en América Latina y Brasil va más allá de la mera investigación académica, involucrando la formulación de soluciones y la implementación de políticas efectivas en el área. En este contexto, las metodologías de investigación juegan un papel crucial, ya que no sólo contribuyen al conocimiento académico, sino que también sirven como herramientas para analizar estructuralmente la realidad.

Palabras clave: *Historia comparada de la educación; educación de jóvenes y adultos; historia de la educación; metodología.*

For a comparative history of adult and youth education: a defense in light of Saviani's proposal

Abstract

Objective: This text aims to promote discussion around a more comprehensive and critical approach to the history of education, emphasizing Comparative History as a key methodology for in-depth study of the structures and systems that shape the educational field, even within the postmodern context.

Originality/Contribution: Is to enrich and diversify academic discourse, providing a more complete and multifaceted understanding of the history of education and its implications for the present and future, beyond the prevailing status quo in historical methodologies. adopted in the last years, by major academic centers in the country.

Method/ Strategy/Data Collection: While personal histories are important for capturing diverse experiences and perspectives, it is equally crucial to situate them within a broader historical context to fully understand their meaning and impact.

Conclusions: This is the argument that will be defended here, within a comparative context. We believe that this approach is particularly relevant in Adult and Youth Education (AYE). Such methodologies are essential in this field because study proposals must offer solutions aligned with the challenges faced. Reflecting on AYE in Latin America and Brazil goes beyond mere academic research; it is also necessary to formulate solutions and implement effective policies in the area. In this context, research methodologies play a crucial role, as they not only contribute to academic knowledge but also serve as tools for structurally analyzing reality.

Keywords: *Comparative history of education; adult and youth education; history of education; methodology.*

Introdução

O título deste artigo faz referência ao subtítulo conclusivo do artigo “História Comparada da Educação: algumas aproximações” (Saviani, 2001)³, denominado “por uma história comparada da educação brasileira”. Nesse trabalho o autor defende veementemente a História Comparada como uma metodologia de extrema relevância quando aplicada à educação. O argumento de Saviani serve como base deste estudo por apresentar uma perspectiva contra-hegemônica em relação às metodologias predominantes do campo da História da Educação Brasileira, principalmente, aquelas mais valorizadas a partir do início do século XXI. Enquanto muitas abordagens do início desse século privilegiaram a História Cultural, as Micronarrativas e, até mesmo, mas em menor número, as Narrativas Autobiográficas, o artigo do filósofo brasileiro desafia essa tendência e propõe uma visão alternativa de retorno à metodologia comparada, esta predominante nas ciências humanas na primeira metade do século XX.

O domínio da História Cultural, a partir da década de setenta do último século, refletiu uma mudança significativa na maneira como os pesquisadores passaram a abordar o estudo da história da educação, afastando-se de modelos macroestruturais de pesquisa e, de maneira pós-moderna, buscando grupos menores para relatos de experiência em seus objetos de estudo. Se por um lado essas novas metodologias enfatizaram a importância das experiências individuais, das práticas culturais e das representações simbólicas na compreensão do desenvolvimento educacional, por outro - em uma lógica de compreensão da pós-modernidade como contrarrevolução do capitalismo sobre as mudanças sociais - podem negligenciar ou minimizar outras dimensões igualmente relevantes, como as estruturas políticas, econômicas e institucionais que moldam e são moldadas pelos sistemas sociais, a exemplo do sistema educativo. Além disso, a ênfase nas metodologias derivadas da História Cultural oriundas das reflexões de Certeau (1982)⁴ e Chartier (1990)⁵, por exemplo, podem limitar a compreensão da história da educação ao ponto de vista, apenas, subjetivo, deixando de lado análises mais amplas, contextualizadas e sistêmicas. Enquanto as histórias pessoais são importantes por capturar a diversidade de experiências e perspectivas, é igualmente crucial situá-las dentro de um contexto histórico mais amplo para entender plenamente seu significado e impacto. E como se defenderá aqui, especialmente, em contexto comparado.

A pós-modernidade citada, vale ressaltar, é compreendida aqui, como o movimento filosófico que revisa as metodologias nas pesquisas das ciências humanas a partir de certas leituras existencialistas de filósofos como Sartre ⁶ que contribuíram para essa crítica ao enfatizar a contingência e a incompletude da existência humana e, por conseguinte, sua liberdade em relação às estruturas sociais:

3 Demerval Saviani, “História Comparada da Educação: algumas aproximações. História da Educação. Vol. 5, n° 10(2016): 1-12.

4 Michel de. A Certeau, *Escrita da história*/Michel de Certeau; tradução de Maria de Lourdes Menezes; *revisão técnica [de] Arno Vogel (Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982).

5 Roger Chartier, *A História Cultural // entre práticas e representações* (Lisboa: DIFEL, 1990).

6 Jean Paul Sartre, *O ser e o nada – ensaio de ontologia fenomenológica* (Petrópolis: Vozes, 1997).

Todas as barreiras, todos os parapeitos desabam, nadificados pela consciência de minha liberdade: não tenho nem posso ter qualquer valor a recorrer contra o fato de que sou eu quem mantém os valores no ser; nada pode me proteger de mim mesmo; separado do mundo e da minha essência por esse nada que sou, tenho de realizar o sentido do mundo e de minha essência: eu decido sozinho, injustificável e sem desculpas. (Sartre, 1997, p. 84).

Há certa tendência, a partir do pensamento pós-moderno, a questionar e desconstruir as narrativas dominantes e estruturais que moldam nossa compreensão da realidade. Isso inclui uma análise crítica das estruturas de poder e dos discursos hegemônicos que influenciam as práticas de pesquisa nas ciências humanas. Autores existencialistas principalmente contribuíram para essa desconstrução ao enfatizar a importância da liberdade e da responsabilidade individual na construção da própria identidade e experiência. Ainda, de maneira geral como indica Lyotard⁷ (2013), a pós-modernidade valoriza a multiplicidade de perspectivas e a diversidade de vozes na produção do conhecimento. Isso implica em uma abertura para diferentes abordagens metodológicas e uma valorização da heterogeneidade de experiências e interpretações, podendo ser vista nesse contexto, ao enfatizar a subjetividade e a singularidade da experiência humana. Geralmente isso se traduz em uma valorização das narrativas pessoais e das experiências individuais como fontes legítimas de conhecimento.

Tal fator influencia as metodologias de pesquisa nas ciências humanas, promovendo uma abordagem mais participativa dos sujeitos pesquisados e que leve em conta a diversidade de experiências e perspectivas desses mesmos sujeitos envolvidos. Além disso, há, no pensamento pós-moderno, uma crítica a noção de totalidade e universalidade do conhecimento, argumentando-se em defesa de certo relativismo perspectivo, sendo a verdade situada, apenas, dentre contextos específicos. Isso implica em uma rejeição das metanarrativas que pretendem oferecer explicações abrangentes e definitivas sobre o mundo, aspecto que, por vezes, aparentemente, pode se chocar com o escopo da História Comparada.

Este artigo, todavia, visa realizar uma discussão sobre uma abordagem mais abrangente e crítica da história da educação. Isto, incluindo, a História Comparada como metodologia chave para o estudo aprofundado das estruturas e sistemas que moldam o campo educacional mesmo no contexto pós-moderno relatado. Em última análise, o objetivo aqui é enriquecer e diversificar o discurso acadêmico, proporcionando uma compreensão mais completa e multifacetada da história da educação e suas implicações para o presente e o futuro, para além de certo *status quo* predominante nas metodologias históricas utilizadas nos principais centros acadêmicos do país nas últimas décadas.

Ao defender essa abordagem, é essencial considerar as contribuições de teóricos nacionais, a exemplo de Saviani, cujo trabalho ressalta a importância de uma educação contextualizada e crítica, mas também sistêmica e estruturada. Saviani (2001) argumenta que a História Comparada não apenas amplia os horizontes dos estudantes que nela mergulham, mas também os ajuda a reconhecer padrões, conexões e contradições ao longo do tempo e do espaço. Essa consciência histórica também é fundamental para o desenvolvimento de uma visão mais reflexiva sobre questões contemporâneas - como desigualdade social, educação e identidade cultural - majoritariamente lidas pela ótica subjetiva trazida com a pós-modernidade. Assim, a abordagem comparativa na história da educação não apenas amplia os

7 Jean François Lyotard, *A condição pós-moderna* (Rio de Janeiro: José Olympio, 2013).



horizontes dos estudantes e pesquisadores, mas também os capacita, de maneira geral, a compreender as nuances e complexidades das sociedades ao longo do tempo e em diferentes partes do mundo na lógica da estrutura, e, não apenas, do indivíduo.

Especificamente, ao considerar a importância da História Comparada na Educação de Jovens e Adultos (EJA), é vital reconhecer não apenas sua capacidade de enriquecer o conhecimento histórico sobre o tema, mas também seu potencial para promover o pensamento crítico, a consciência social e a inclusão dos estudantes dessa modalidade. Ao seguir o caminho indicado por Saviani, e também por outros teóricos comparativistas, a pesquisa em EJA pode apontar alguns caminhos a serem abordados para além dos problemas pesquisados. A complexidade em História Comparada vale ressaltar, é entendida como valor de interconexão e não como adjetivo vazio sobre o todo. Todavia, justamente a interconexão entre a História Comparada e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma abordagem metodológica ainda pouco explorada neste campo de estudo.

A História Comparada oferece uma estrutura valiosa para estabelecer paralelos entre diferentes contextos educacionais, permitindo uma análise profunda dos fatores históricos, sociais e culturais que influenciaram, por exemplo, a evolução da EJA ao longo do tempo. Ao adotar essa perspectiva seria possível examinar, por exemplo, como a educação foi concebida, implementada e adaptada por aqueles agentes envolvidos no desenvolvimento dos programas de EJA nas nações de um determinado recorte (geográfico, histórico, social). Isso possibilitaria uma compreensão mais ampla das dinâmicas educacionais, das políticas e práticas adotadas em diferentes lugares e momentos históricos. Além disso, a análise comparativa permite, até mesmo, uma apreciação mais profunda das especificidades local ao se buscar perceber as influências globais na formação e implementação de políticas educacionais para o estudante de EJA em diversas localidades e tempos.

A integração da História Comparada na pesquisa sobre Educação de Jovens e Adultos representa uma abordagem promissora que pode contribuir significativamente para o avanço teórico e prático desse campo de estudo, fornecendo novas perspectivas e oportunidades para a reflexão crítica e sistêmica, sem desprezar o olhar subjetivo das concepções metodológicas mais contemporâneas. Assim, especificamente a EJA se beneficia enormemente da História Comparada devido à diversidade de experiências e perspectivas presentes nessa modalidade de ensino, bem como de semelhanças advindas de uma lógica de exclusão que permeia as múltiplas realidades de EJA. Por um lado, muitos jovens e adultos trazem consigo uma riqueza de vivências pessoais e culturais que podem ser integradas de forma significativa ao estudo comparativo da história.

Ao reconhecer e valorizar essa diversidade, os educadores podem criar um ambiente de aprendizado onde as diferentes vozes e experiências são respeitadas e valorizadas. Por outro, ao buscar as semelhanças dos processos do uso da História Comparada na EJA, é crucial destacar não apenas seu papel na ampliação do conhecimento histórico, mas também seu poder de promover a reflexão crítica e a compreensão intercultural, capacitando uma discussão sistêmica em um mundo cada vez mais complexo e interconectado. Ao invés de estudar eventos isolados ou limitados a uma única perspectiva, a abordagem comparativa permite analisar e contextualizar diferentes experiências históricas, culturais e sociais. Isso não apenas enriquece a compreensão da diversidade humana, mas também capacita o sujeito a questionar e refletir sobre as estruturas sociais, políticas e econômicas em que estão inseridos.

Debate sobre metodologia comparada

Em termos gerais, o campo da história comparada visa a uma abordagem analítica que busca compreender fenômenos históricos ao examinar semelhanças e diferenças entre diferentes contextos, sociedades, culturas ou períodos temporais. Este campo de estudo utiliza a comparação como um método fundamental para investigar e analisar padrões, processos e mudanças ao longo do tempo. Na história comparada, os historiadores buscam identificar similaridades e contrastes entre diferentes realidades históricas para revelar relações causais, conexões, influências mútuas e padrões recorrentes. Isso pode envolver a análise de eventos políticos, econômicos, sociais, culturais e outros aspectos da vida humana em diferentes lugares e épocas.

Os historiadores comparativos podem adotar diferentes abordagens e técnicas. Podem examinar casos específicos para destacar suas semelhanças e diferenças, buscando entender como determinados eventos ou processos ocorrem de maneira similar ou diferente em contextos variados. Além disso, podem utilizar métodos quantitativos para analisar dados e estatísticas em uma escala mais ampla, com o intuito de identificar padrões históricos. Essa metodologia também permite aos historiadores identificarem influências mútuas, processos de mudança, continuidades históricas e impactos de eventos em diferentes sociedades. Ao comparar, por exemplo, sistemas políticos, estruturas sociais, movimentos culturais ou eventos históricos, os estudiosos podem destacar semelhanças que revelam conexões transculturais ou globalizações históricas, bem como diferenças que apontam para especificidades regionais ou contextuais. Em resumo, a história comparada é uma abordagem que enfatiza a análise de semelhanças e diferenças entre diferentes contextos históricos, oferecendo uma perspectiva mais ampla e uma compreensão mais profunda das dinâmicas históricas.

Em termos de pesquisa, a metodologia comparada encontra-se em um interessante momento como campo de conhecimento historiográfico no século XXI. Ao mesmo tempo em que seus pressupostos básicos inerentes a ideia de uma história problema são geralmente validados na comunidade acadêmica - por representar uma crítica aos modelos historiográficos nacionalistas, positivistas e de relatos que compuseram a formação da ciência histórica no século XIX - também enfrenta a crítica da história social e cultural, entre outras correntes historiográficas, tanto pelo viés do pensamento estruturalista econômico marxiano por exemplo, quanto pelos pensamentos pós-modernos quando estes se deparam com os pressupostos de análise múltipla e com um recorte mais amplo do que se costuma sugerir nos estudos acadêmicos orientados por metodologias pós-moderna como aqui já discutido. É por isso um campo historiográfico de alta complexidade e de potenciais armadilhas para o pesquisador, pois facilmente pode-se entrar em visões que caíam em anacronismos, analogias apressadas, generalizações falaciosas, induções sem provas entre outros modelos de análise que são fortemente criticados, corretamente, pelas Academias no fazer histórico comum. Assim, as metodologias comparadas mostram-se como uma crise e um risco, mas também por esses fatores uma oportunidade, para o pesquisador que se dedica aos estudos comparados. Como salienta, Barros (2004. p.2):

“...a História Comparada sempre se mostra como um insistente convite para que o historiador repense a própria ciência histórica em seus dois fazeres mais irredutíveis e fundamentais

– de um lado, o ‘estabelecimento do recorte’, e, de outro lado, o seu modo de tratamento sistematizado das fontes e dos dados e processos investigados”⁸

Comparar é uma forma específica de propor e pensar as questões a partir das respostas efetivamente originais as indagações de hipótese e metodologia da pesquisa permitindo-se a análise para além dos relatos da fonte e sem relativização teórica por uma percepção fragmentada da verdade. Isso não significa o abandono do rigor metodológico, pelo contrário. Mas uma abertura para um método que não asfixie o pesquisador em análise dos documentos e fontes para construção da percepção histórica, ao mesmo tempo em que não o jogue em um mundo de pós-verdade aonde tudo seja, apenas, narração.

A ideia de usar modelos comparativos para análise social, antes mesmo de uma lógica histórica comparativa propriamente dita, é consequência do ideal universalista moderno consolidado pelo iluminismo na modernidade. Não que não existissem perspectivas comparativas no mundo antigo ou moderno, pois elas existiram como exemplificam as narrativas biografias geminadas “Vidas Paralelas” de Plutarco⁹ na Antiguidade Clássica. Afinal comparar é um fenômeno humano de análise e percepção do mundo comum aos sujeitos históricos. Mas é no mundo moderno europeu que essas comparações ganham perspectivas de análise, principalmente dentro da área da filosofia política, nas sociedades europeias, para além dos relatos presentes na Antiguidade e Medievalidade.

Em um primeiro momento, para o europeu do século XVIII chamava a atenção à importância de um comparativismo histórico, principalmente no estabelecimento de parâmetros de comparação entre metrópole e colônia no contexto em que os principais países europeus possuíam territórios na América. Pensando em um sentido universalista iluminista, autores como Voltaire, Rousseau, Montesquieu tendiam a pensar em uma única natureza humana e por isso se interessavam e perceber as diferenças entre as comunidades europeias e ameríndias como uma questão essencialmente social ao mesmo tempo em que o comparativismo histórico exaltaria a existência de leis humanas universais.

No século XIX, em um segundo momento, o historicismo dominante na perspectiva da ciência histórica e sua exaltação das particularidades, tornaram as ciências sociais o grande campo de estudos comparados e não mais a história. Com a sociologia procurando-se apartar das ciências históricas e seu viés historicista, os precursores da sociologia europeia logo se interessaram pelos estudos comparados. Em ambos os momentos dos estudos comparados citados, político iluminista e o sociológico evolucionista, observa-se o uso das comparações nos estudos humanos em uma lógica de dominação e hierarquização europeia naquilo que hoje, por um olhar cada vez mais descolonial, pode se afirmar como eurocentrismo.

Não é ao acaso, portanto que os estudos comparados gerem receio entre pesquisadores oriundos de povos colonizados, afinal suas premissas estavam intimamente ligadas às justificativas de poder eurocêntricas. Todavia, como campo teórico metodológico, a história comparada não se resume aos ideais precursores. Pelo contrário, ao reconhecer a proposta hierárquica europeia, quando os estudos comparados não se submetiam a um rigor histórico,

8 José D’Assunção Barros, “História comparada – um novo modo de ver e fazer a história”, *Revista de História Comparada* Vol. 1, n.º 1 (2007): 2.

9 Plutarco, *Vidas Paralelas* (Porto Alegre: LPM, 2005).

muito se ganha ao se perceber as diferenças entre o simples comparativismo histórico e a História Comparada. No primeiro parte-se de algo intuitivo, comum ao ser humano, que compara para poder se entender no mundo a partir primeiramente de si. Já no segundo o problema discutido, inclusive, emerge mais do que a comparação em si.

Os clássicos da sociologia: Durkheim com sua busca de leis gerais universais por meio do fato social; Weber pelo seu modelo de análise humano por meio do tipo ideal - além da sua obra comparativa sobre o Capitalismo e Protestantismo - e Marx na construção do Materialismo Histórico estruturado como unidade de análise a infraestrutura econômica, se permitiram, de algum modo, os estudos comparativos, reforçando esse viés de análise na transição do mundo moderno para o contemporâneo. É no século XX, todavia, após a primeira guerra, que a História Comparada passa a ter um destaque nas pesquisas das ciências humanas. A história das civilizações, e sua consequente proposta comparada, passam a se destacar até mesmo na tentativa de compreender o que levou as nações do globo ao confronto mundial e às crises do século XX. É a análise das civilizações de maneira comparada o último momento antes da criação de uma historiografia específica, teórica e metodológica, dentro da Escola de Annales,¹⁰ chamada História Comparada que serve como instrumento teórico aos pesquisadores. Assim, a partir da consolidação da história comparada é possível sair das macronarrativas que tem por objetivo a comparação com finalidade política na produção de comparações metanarrativas, para, até mesmo, uma história comparada do cotidiano, das micropolíticas no sentido de Foucault (1973).

Nesse sentido, o estudo sobre a educação é um fenômeno, também, do campo histórico e não, apenas, um saber especificamente de estudo do campo pedagógico. Tal percepção é fundamental, ao se pensar a História da Educação, para que se admita nesse campo de conhecimento a necessidade dos estudos estruturados a partir da teoria e metodologia histórica. A História da Educação, assim como se faz – costumeiramente - na História da Arte ou da Ciência nos campos de estudos históricos, é um campo que pode ser compreendido, inclusive, como uma especificidade na história. Todavia, é, no mínimo, curioso que a educação como temática histórica, não conste em geral com uma matéria dos cursos universitários de graduação e pós-graduação de História no Brasil, cabendo às reflexões históricas sobre a educação aos próprios cursos de Pedagogia, ou em sua origem de estudos no Brasil, a reflexões de sociólogos e filósofos sobre o tema. Tal visão estruturada de grande parte das Academias Brasileiras, inspiradas em geral nos modelos franceses de organização curricular nas ciências humanas, coloca, por vezes, a educação como uma matéria a parte da historicização, metodológica e teórica, pelo campo da história. A História da Educação feita no Brasil, geralmente, resumiu-se no século XX aos relatos históricos do passado que permitiram a chegada até os dias atuais, ou as propostas educacionais, críticas ou assertivas, por uma ótica sociológica, inspirada geralmente em modelos reflexivos sociológicos clássicos, como a reflexão educacional de Durkheim, ou na sociologia contemporânea, como de Bourdieu e Bernstein no século XX, mas não uma reflexão historiográfica sobre como se produz a história da educação feita no país. Por isso os estudos comparados na educação muitas

10 Para saber mais recomenda-se a leitura da Revista Magazine que recomenda 5 excelentes artigos para se entender a Escola de Annales. Cinco artigos sobre a escola dos Annales e suas abordagens historiográficas. Disponível em: <https://hhmagazine.com.br/cinco-artigos-sobre-a-escola-dos-annales-e-suas-abordagens-historiograficas/>. Acesso em: 21 de abril de 2024.



vezes foram realizados sem se pensar a metodologia histórica ao olhar para o passado ou ao comparar sociedades, ou ao se pensar modelos sociais onde a educação é tema de estudo. Especificamente quando se pretende o uso do modelo comparado na educação, cai-se, por vezes, em uma analogia dos fatos de contextos diferentes de abordagens educacionais, mais do que em unidades analíticas comparativas entre os elementos estudados. Por vezes, ainda, compara-se por comparar pois tudo é possível, principalmente dados, de serem estudados de maneira comparada, mas isso não é o mesmo que fazer História Comparada da Educação. Afinal ao comparar os dados do Índice de Desenvolvimento Brasileiro (IDEB) brasileiro, por exemplo, com aqueles presentes na Finlândia ou Coreia do Norte pouco se aprende sobre a História da Educação destes países só por essa comparação. Até mesmo pode-se cair em visões equivocadas de percepção se a comparação se der sem uma metodologia rigorosa de análise ao se propor estudo comparado. Para evitar a comparação pela comparação, deve-se pensar a luz de Saviani (2001), quatro conceitos distintos sobre a educação e comparação, apresentados a seguir.

Educação comparada

Como apresenta Saviani¹¹ os estudos de educação comparada têm suas raízes no início do século XIX. “Admite-se, como marco inicial desses estudos, a obra de Marc- Antoine Julien, *Esboço e considerações preliminares de uma obra sobre a educação comparada*, publicada em 1817”. Nessa época, o interesse por comparações entre os sistemas educacionais surgia em consonância com a organização dos Estados Nacionais e seus respectivos sistemas de ensino. À medida que as nações emergentes buscavam estruturar seus sistemas educacionais, tornou-se comum a prática de realizar viagens de estudo, conduzidas por autoridades educacionais ou designadas por elas. Os relatórios dessas viagens visavam auxiliar na organização dos sistemas educacionais dos países financiadores dessas iniciativas.

Já no século XX, foram publicados manuais e tratados sobre educação comparada. Essas obras oferecem uma ampla gama de perspectivas, teorias e metodologias para examinar as diferenças e semelhanças dos sistemas educacionais ao redor do mundo. Ao longo desse período, os estudiosos e especialistas em educação comparada contribuíram significativamente para o campo, fornecendo sugestões valiosas sobre políticas educacionais e práticas pedagógicas: Parte superior do formulário

[...] no século XX, surgiram manuais ou tratados de educação comparada como os de Kandel (1933), Estudos em educação comparada, Rodrigues (1938), Educação comparada: tendências e organizações escolares, Hans (1949), Educação comparada, Lourenço Filho (1961), Educação comparada, Holmes (1965), Problemas de educação, uma abordagem comparada, Vexliard (1967), Pedagogia comparada: métodos e problemas e, a partir de 1955, as publicações da UNESCO que permitiam uma visão mais ampla dos sistemas de ensino da quase totalidade dos países.¹²

11 Saviani, 2001, p.7

12 Saviani, 2001, p.7

Entretanto, mesmo com esses avanços, nota-se uma lacuna significativa: a ausência de elementos da metodologia histórica para a realização da comparação. A compreensão das práticas educacionais em diferentes contextos temporais é essencial para uma análise abrangente e contextualizada. Portanto, a incorporação de abordagens metodológicas históricas é fundamental para enriquecer a análise comparativa e promover uma compreensão mais profunda das dinâmicas educacionais ao longo do tempo. Só a educação comparada desvinculada da história, pouco se contribui como metodologia de pesquisa.

História Comparada

Como dito, a escola dos Annales, originada no século XX, é um marco importante na historiografia e fundamental para a lógica de História Comparada: “o significado, importância, vantagens e riscos da história comparada foram objeto de preocupação de historiadores como Bloch (1930), Barraclough (1969), Febvre (1970), Genovese (1971) e Klein (1967)”.¹³

Seus objetivos incluíam a busca pela cientificidade, visando estabelecer a história como uma disciplina rigorosamente científica, empregando métodos de pesquisa e análise precisos. Além disso, buscava-se a transição da simples descrição dos eventos históricos para a exploração das causas por trás dos ocorridos, procurando explicações mais profundas e complexas. A abordagem *annalista* também promovia o desenvolvimento e teste de hipóteses sobre processos históricos, permitindo a formulação de generalizações embasadas em evidências.

A História Comparada, desde seu surgimento, tem desempenhado um papel fundamental na ampliação da compreensão das relações temporais e espaciais. Suas vantagens são interessantes de serem observadas, destacando-se em especial quatro procedimentos propostos por Jürgen Kocka (2003). Primeiramente, a heurística revela-se como uma ferramenta poderosa ao pesquisador, permitindo identificar aspectos que normalmente passariam despercebidos ou negligenciados, enriquecendo a visão histórica ao encontrar o que não foi dito explicitamente nas fontes. Em segundo lugar, a abordagem descritiva da História Comparada, permite observar as singularidades e peculiaridades dos objetos de estudo, enriquecendo a compreensão da diversidade histórica e evitando generalizações simplistas. Além disso, a análise comparativa capacita os historiadores a testar hipóteses e aprofundar suas investigações, permitindo a identificação e avaliação de causas subjacentes aos eventos históricos e não somente presas ao positivismo histórico da descrição dos fatos. Por último, mas não menos importante, o pragmatismo da História Comparada busca expandir os horizontes da pesquisa ao sair do terreno individual-familiar, possibilitando uma análise mais ampla, profunda e sistemática dos fenômenos históricos através da comparação entre contextos diferentes e estruturais das sociedades comparadas.

No entanto, essa abordagem não estava isenta de riscos quando se pensa uma metodologia comparada. Entre eles, destacava-se o anacronismo, que poderia distorcer a compreensão do passado ao interpretar eventos históricos com base em conceitos ou valores contemporâneos projetados sobre o passado. Havia também o risco de sobrevalorizar o método em detrimento da narrativa histórica e de realizar uma mera justaposição de descrições, sem uma análise

13 *Ibidem*, p 8.



interpretativa mais profunda. A aspiração de neutralidade na pesquisa histórica poderia também resultar em uma abordagem distanciada das complexidades humanas subjacentes aos eventos históricos, como vários críticos a posteriori¹⁴ propuseram. Além disso, atualmente pode-se pensar que o enfoque estruturalista adotado por alguns representantes dos *Annales* poderia não ser adequado para compreender um mundo cada vez mais diverso e pluralista, característico da era pós-moderna. Apesar dos desafios e críticas enfrentados, a abordagem dos *Annales* foi fundamental para transformar a prática historiográfica. No entanto, isso também destaca a necessidade contínua de reflexão sobre os métodos e objetivos da disciplina histórica. **Parte superior do formulário**

História da educação comparada

De maneira geral, a história da educação comparada faz parte do que atualmente é conhecido nos cursos de graduação em Pedagogia e pós-graduação como história das disciplinas:

“Trata-se, nesse caso, de se investigar a trajetória da educação comparada desde suas origens até os dias atuais. Ao que parece, este é um campo ainda inexplorado à espera de alguém que se disponha a levantar, organizar, analisar e criticar as fontes disponíveis, sistematizando os resultados alcançados.”¹⁵

Remontar a ideia do que hoje é conhecido na Pedagogia como história das disciplinas implica em uma investigação profunda que abrange não apenas a evolução temporal, mas também os contextos culturais, políticos e sociais que influenciaram a formação e o desenvolvimento das disciplinas escolares ao longo do tempo. No caso específico da História da Educação Comparada brasileira, essa trajetória remonta aos primórdios do século XIX e se estende até os dias atuais, refletindo um constante processo de adaptação e transformação:

A educação comparada no Brasil já teve dias melhores. Além do trabalho pioneiro de Milton C. da Silva Rodrigues, *Educação comparada: tendências e organizações escolares*, publicado pela Companhia Editora Nacional em 1938, seguido das traduções de Kandel, de Nicholas Hans e de Vexliard, assim como da publicação do livro de Lourenço Filho, chegamos a ter uma “Sociedade Brasileira de Educação Comparada” que organizou o VI Congresso Mundial de Educação Comparada, realizado no Rio de Janeiro de 6 a 10 de julho de 1987 que reuniu, em torno do tema “Educação, crise e mudança”, 553 congressistas integrando delegações de 43 países.¹⁶

Ao longo do século XX, a Educação Comparada passou por diversas fases de desenvolvimento, influenciada por eventos históricos como guerras mundiais, movimentos de descolonização e avanços tecnológicos em um mundo globalizado e interconectado. Saviani (2001), em seu artigo traz uma perspectiva comparativa entre as percepções predominante

14 Destaca-se aqui o trabalho de Carlo Guinzburg e a ideia do historiador detetive. GINZBURG, Carlo. *The Cheese and the Worms*. Traduzido por John and Anne Tedeschi. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1980, primeiramente publicado em italiano, em 1976. Todas as referências são a essa edição. N.T.: Salvo indicado, utilizamos a edição brasileira para as citações: *O queijo e os vermes*, tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

15 *Ibidem*, p.8.

16 *Ibidem*, p.9

na disciplina de Educação Comparada nas décadas de sessenta e oitenta. Na década de sessenta, havia uma visão otimista, centrada nos termos “modernização”, “desenvolvimento” e “transformação social”. Por outro lado, na década de oitenta, predominavam expressões como “necessidades básicas”, “produção de renda” e “emprego”, refletindo um cenário mais pessimista em relação a esse campo de estudo. De maneira geral, anteriormente, na década de sessenta, o tema dominante era a expansão da educação, enquanto na década de oitenta, o foco mudou para a contenção das questões sociais.

Se anteriormente ao pensamento pós-moderno, acreditava-se na capacidade das escolas de melhorar a sociedade em longo prazo, após o discurso pós-moderno, aliado ao discurso do capital, surge a ideia, inclusive, de que as escolas públicas apenas exacerbavam as desigualdades. Saviani¹⁷ ressalta a importância da abordagem histórica para explicar essa mudança de visão. Ainda, na década de sessenta, o otimismo era baseado em pesquisas históricas que abrangiam séculos, enquanto na década de oitenta a decepção estava ancorada em estudos de curto prazo, que questionavam a capacidade das escolas de promover mudanças econômicas e sociais. A ótica temporal de comparação molda, assim, a realidade enxergada.

História comparada da educação

Ainda tendo como base Saviani (2001), o filósofo aponta que a história comparada da educação é algo que, no Brasil ainda está por ser feito. Ele destaca algumas dificuldades que impedem o avanço nesse campo e que podem ser resumidas aqui em dois pontos centrais e que serão abordados a seguir.

Primeiramente, o intercâmbio nacional e internacional educacional desempenha um papel fundamental no avanço da pesquisa em História Comparada da Educação. Quando os pesquisadores e as instituições de diferentes países e culturas colaboram e trocam conhecimentos, isso não apenas enriquece as perspectivas e abordagens dentro do campo, mas também promove uma compreensão mais ampla e holística dos sistemas educacionais em todo o mundo. Por meio do intercâmbio internacional, os pesquisadores têm a oportunidade de comparar e contrastar práticas educacionais, políticas e abordagens pedagógicas em diferentes contextos culturais e socioeconômicos. Isso permite uma análise mais profunda das influências históricas, sociais e políticas que moldaram os sistemas educacionais em todo o mundo. Além disso, o intercâmbio nacional e internacional facilita a colaboração em projetos de pesquisa conjuntos, permitindo que os pesquisadores combinem seus recursos, experiências e perspectivas para abordar questões complexas e interdisciplinares na história comparada da educação.

Essa colaboração também pode levar ao desenvolvimento de redes de pesquisa internacionais, onde os pesquisadores podem promover aquilo que o mundo contemporâneo exige aos programas de pós-graduação: a inovação e a excelência na pesquisa educacional. Portanto, a falta de intercâmbio entre pesquisadores e instituições de diferentes países e culturas representa uma barreira significativa para o desenvolvimento da História Comparada da Educação. Superar essa lacuna requer um esforço concentrado para promover a colaboração e a troca

17 *ibidem*



de conhecimentos em nível nacional e internacional, visando assim avançar o conhecimento e compreensão dos sistemas educacionais em todo o mundo.

Aliado a isso, mas como um segundo ponto, a ausência de projetos de pesquisa conjuntos entre universidades de diferentes países representa não apenas uma lacuna na área da História Comparada da Educação, mas também uma oportunidade perdida para promover avanços significativos e abordagens inéditas dentro do campo. A colaboração internacional em projetos de pesquisa é essencial para enfrentar os desafios complexos que permeiam o estudo comparativo da educação em diferentes contextos culturais e socioeconômicos. Quando as universidades não colaboram em projetos de pesquisa conjuntos, há uma falta de aproveitamento do vasto conhecimento e experiência acumulados em diferentes partes do mundo. Isso impede a troca de ideias, o compartilhamento de recursos e a cooperação em metodologias de pesquisa, limitando assim o potencial dos estudos comparados. A colaboração internacional em projetos de pesquisa também oferece a oportunidade de abordar questões e desafios globais que transcendem fronteiras nacionais, algo cada vez mais importante e caro ao século XXI. Ao reunir pesquisadores de diversas origens, é possível adotar uma abordagem mais abrangente e multifacetada para compreender as complexidades dos sistemas educacionais em escala global. Além disso, a cooperação em projetos de pesquisa conjuntos pode levar ao estabelecimento de parcerias duradouras entre instituições acadêmicas, promovendo o intercâmbio contínuo de conhecimentos e recursos. Portanto, é crucial que as universidades de diferentes países se engajem em projetos de pesquisa conjuntos na área da História Comparada da Educação. Derivado desse segundo tema vale mencionar, ainda, que há poucas linhas de pesquisa estabelecidas dentro desse campo de estudo. A falta dessa organização de estudos e consolidação no campo da História Comparada da Educação dificulta a identificação de temas e abordagens relevantes e a sistematização dos estudos realizados:

98

Considero essa linha de investigação de grande relevância e, mesmo, uma condição para se colocar, de forma mais precisa, a questão da viabilidade, alcances e limites dos estudos de história comparada da educação entre o Brasil e os outros países. Com efeito, é a partir daí que será possível distinguir entre o que é próprio da educação brasileira como um todo e aquilo que é específico de cada uma das diferentes regiões que compõem o nosso país. Portanto, senão antes, ao menos concomitantemente, a par do intercâmbio internacional entre pesquisadores de história da educação do Brasil e de outros países, será necessário intensificar o intercâmbio nacional entre os historiadores da educação dos vários Estados do Brasil. Com esse objetivo caberia formular projetos conjuntos de investigação no âmbito da história comparada da educação envolvendo pesquisadores de diferentes Estados o que, atualmente, resulta facilitado uma vez que dispomos de uma instância de articulação propiciada pela Sociedade Brasileira de História da Educação.¹⁸

Saviani pensa, como grande desafio brasileiro, a consolidação da Sociedade Brasileira de História da Educação. Nesse sentido, especificamos em alicerce a Saviani, há necessidade de a História Comparada ser metodologia essencial aos estudos produzidos no campo da EJA.

18 Saviani, 2001, p.14

Por uma história comparada da educação na EJA

A ampliação do conceito de história comparada para a EJA envolve uma mudança de paradigma trazida na abordagem da História Comparada da Educação, priorizando unidades comparativas em detrimento, por exemplo, do uso de analogias como feito na História Comparada em si. Isso implica em um enfoque mais cuidadoso e crítico na seleção das unidades de análise, buscando identificar características específicas e comparáveis em diferentes contextos educacionais. Em vez de simplesmente traçar analogias superficiais entre sistemas educacionais diferentes, a ênfase é colocada na identificação de unidades comparativas sólidas, como políticas educacionais, estruturas curriculares, práticas pedagógicas e seus impactos sociais, econômicos e culturais. Isso permite uma análise mais precisa e contextualizada das semelhanças e diferenças entre os sistemas educacionais em estudo. Além disso, a abordagem centrada em unidades comparativas visa evitar os já citados anacronismos, ou seja, a interpretação de eventos históricos com base em conceitos ou valores contemporâneos sobrepostos há tempos diferentes. Em vez disso, busca-se compreender os sistemas educacionais em seus contextos históricos e culturais, reconhecendo as nuances e complexidades de cada período de tempo.

Outro aspecto importante é a cautela em relação a generalizações excessivas e induções precipitadas. Em vez de extrapolar conclusões amplas com base em um número limitado de exemplos, a abordagem baseada em unidades comparativas incentiva uma análise mais detalhada e contextualizada a partir de um centro focal, levando em consideração a diversidade e a heterogeneidade daquilo que está se buscando comparar. Em resumo, a ampliação do uso de unidades comparativas na história comparada da educação promove uma abordagem mais rigorosa, crítica e contextualizada, permitindo uma compreensão mais profunda e significativa dos sistemas educacionais em sua diversidade e complexidade.

Ampliando a sugestão de unidades de análise para uso da História Comparada da Educação na Educação de Jovens e Adultos (EJA), podemos explorar ainda mais profundamente esses conceitos e incorporar dimensões relevantes das subjetividades dos sujeitos, casando-se assim a metodologia comparativa aos anseios de análises pós-modernas. Citam-se aqui três exemplos em que a metodologia comparativa pode ser usada, por exemplo, alinhada à subjetividade presente em metodologias como aquelas de narrativas autobiográficas:

Primeiramente pode se usar a unidade de análise denominada *recordações pessoais escolares*. Além de simplesmente considerar as recordações pessoais como unidades de análise, podem-se investigar como essas recordações são construídas e influenciadas por diferentes contextos educacionais. Isso envolve examinar não apenas as experiências individuais dos alunos na educação formal, mas também como suas experiências de vida e aprendizado fora da escola moldam suas percepções e atitudes em relação à educação na EJA. Além disso, pode-se explorar como essas recordações pessoais variam de acordo com fatores como idade, gênero, etnia e classe social, contribuindo para uma compreensão mais holística das experiências educacionais dos alunos na EJA.

Em segundo lugar sugere-se o *imaginário social* como unidade de análise. Além de analisar o imaginário social em relação à educação na EJA, pode-se investigar como esse imaginário é construído e negociado em diferentes contextos sociais e culturais. Isso envolve examinar

como as representações sociais da educação na EJA são produzidas e disseminadas através de diferentes meios, como mídia, literatura e cultura popular. Além disso, podem-se explorar como essas representações sociais influenciam as percepções e atitudes das pessoas em relação à educação na EJA, tanto dentro quanto fora da sala de aula. Ao examinar o imaginário social em relação à educação na EJA, podemos obter informações importantes sobre as crenças, valores e ideologias que moldam as práticas educacionais e as experiências dos alunos.

Por fim, aliado as discussões freirianias de educação, sugere-se pensar as percepções da EJA por meio da unidade de análise *EJA, espaço de inclusão ou exclusão*. Inclusive, além de considerar o espaço de inclusão ou exclusão como uma unidade de análise pode investigar como esse espaço é negociado e contestado pelos diferentes atores envolvidos na EJA. Isso envolve examinar não apenas as políticas e práticas educacionais que governam o acesso e a participação dos estudantes na EJA, mas também as experiências vividas pelos alunos dentro e fora da sala de aula. Além disso, pode-se explorar como as narrativas de inclusão e exclusão são construídas e contestadas pelos educandos, educadores pais, gestores escolares e outros sujeitos envolvidos na educação na EJA. Ao examinar o espaço de inclusão ou exclusão nesta modalidade de ensino, podemos identificar desafios e oportunidades para promover uma educação mais equitativa e inclusiva para todos os estudantes.

Considerações

A História Comparada da Educação funciona, por fim, pode funcionar como estrutura para os estudos pós-modernos, subjetivos e narrativos. Ao invés de deixar-se a proposta de lado pode-se pensar a comparação como alicerce da subjetividade pós-moderna. Assim, este trabalho, busca explorar as metodologias comparadas no século XXI como fundamentais para as abordagens mais pós-modernas empregadas nas principais instituições de ensino superior do Brasil. Esse enfoque é particularmente relevante na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), onde se entende que tais metodologias são essenciais. Isso ocorre porque as propostas de estudo nessa área, motivadas por ideais políticos, devem visar soluções estruturais para os desafios enfrentados, indo além da análise individual de casos isolados.

Refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na América Latina e no Brasil transcende de mera investigação acadêmica, envolvendo a formulação de soluções e a implementação de políticas eficazes na área. Nesse contexto, as metodologias de pesquisa desempenham um papel crucial, pois não apenas contribuem para o conhecimento acadêmico, mas também servem como ferramentas para analisar estruturalmente a realidade. Portanto, a metodologia comparada não pode ser subestimada. Ao contrário, ela se torna fundamental para compreender as complexidades e nuances das questões enfrentadas pela EJA, permitindo a identificação de melhores práticas, a adaptação de políticas educacionais e a promoção de mudanças significativas na educação de adultos na região.

Contribuição dos autores:

Vinicius Figueiredo Costa: investigação, concetualização, metodologia, visualização, escrita (rascunho e original); Regina Magna Bonifácio de Araújo: investigação, concetualização, escrita (rascunho e original).

Financiamento

Sin financiacion

Conflito de interesses

Os autores declaram não ter conflitos de interesse.

Implicações éticas

Os autores declaram que este artigo não tem implicações éticas na sua redação ou publicação.

Referências bibliográficas

- Barros, José D'Assunção. "História comparada – um novo modo de ver e fazer a história". *Revista de História Comparada* 1, n.º 1 (2007): 2.
- Certeau, Michel de. *A Escrita da história*/Michel de Certeau; tradução de Maria de Lourdes Menezes;*revisão técnica [de] Arno Vogel. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- Chartier, Roger. *A História Cultural - entre práticas e representações*. Lisboa: DIFEL, 1990.
- Ginzburg, Carlo. *The Cheese and the Worms*. Traduzido por John and Anne Tedeschi. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1980, primeiramente publicado em italiano, em 1976. Todas as referências são a essa edição. N.T.: Salvo indicado, utilizamos a edição brasileira para as citações: *O queijo e os vermes*, tradução de Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- Julien, Marc-Antoine. *Esquisse et vues préliminaires d'un ouvrage sur l'éducation comparée*. Paris: L. Colas, 1817.
- Kocka, Jürgen. "Comparação e Além". *History and Theory*, n.º 42 (2003). Tradução de Maria Elisa da Cunha Bustamante
- Liotard, Jean François. *A condição pós-moderna*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013.
- Plutarco. *Vidas Paralelas*. Porto Alegre: LPM, 2005.
- Sartre, Jean Paul. *O ser e o nada – ensaio de ontologia fenomenológica*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- Saviani, Demerval. *História Comparada da Educação: algumas aproximações*. *História da Educação* 5, n.º 10 (2016).



La prensa pedagógica del siglo XIX en Argentina y Colombia. Análisis documental comparativo

Marlén Rátiva Velandia¹ ✉

Secretaría de Educación de Bogotá, Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-7790-6199>

José Rubens Lima Jardimino²

Universidade Federal de Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-2394-9465>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18116>

Historia del artículo:

Recibido: 17/03/2024

Evaluado: 14/05/2024

Aprobado: 27/07/2024

Publicado: 01/09/2024

Cómo citar este artículo:

Rátiva Velandia, Marlén; Lima Jardimino, José Rubens: "La prensa pedagógica del siglo XIX en Argentina y Colombia. Análisis documental comparativo." *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).

Resumen

Objetivo: presentar el análisis histórico, documental y comparativo de dos periódicos del siglo XIX publicados en Argentina y Colombia a partir de tres unidades de análisis: el papel de la mujer en la instrucción pública, la renovación pedagógica y didáctica, y la organización curricular.

1 Estancia posdoctoral Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Posdoctorado en Educación de la Universidad Federal de Ouro Preto. Doctora en Ciencias de la Educación, magíster en Investigación Social Interdisciplinaria, especialista en Lenguaje y Pedagogía de Proyectos, y licenciada en Filología e Idiomas. Docente investigadora Secretaría de Educación de Bogotá. Integrante Grupo de Investigación HISULA-UPTC. Coordinadora Red Internacional Formación de Educadores en Escuelas Normales.

2 Posdoctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad Laval y UPTC. Doctor en Ciencias Sociales. Docente invitado del Doctorado en Ciencias de la Educación UPTC- RUDECOLOMBIA. Investigador del Grupo Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana HISULA. Miembro del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico CNPq Brasil. jjrjardilino@gmail.com

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Marlén Rátiva Velandia Diag 46 # 76 - 39 apto 802 torre 6. Conjunto Cantabria.marave01@gmail.com



Originalidad/Aporte: el reconocimiento de dos periódicos del siglo XIX publicados en Argentina y Colombia como corpus de análisis fundamental en la investigación histórica-documental-comparativa. A partir del desarrollo de la investigación se identifica que los periódicos han sido consultados para la realización de diversas investigaciones, pero no se ha hecho un análisis comparativo de estos.

Método: investigación de tipo histórico-documental-comparativo en la que se analizaron y compararon los tomos de los periódicos *El Monitor de la Educación Común* (Argentina) y *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública* (Colombia). Para la comparación se definieron tres unidades de análisis -el papel de la mujer en la instrucción pública, la renovación pedagógica y didáctica, y la organización curricular-, que guiaron la organización de las fuentes (doxografía), su análisis y posterior comprensión (síntesis histórica).

Estrategias/Recolección de información: para la búsqueda, selección y organización de las fuentes se determinaron las unidades de análisis que permitieron hacer la comparación de los dos periódicos, se revisaron las bases de datos de la Biblioteca Nacional de Maestros de Argentina (en línea)³, la Biblioteca Luis Ángel Arango y el repositorio de la Universidad del Atlántico (en línea)⁴. También se revisaron artículos de reflexión e investigación, tesis de maestría y doctorado, relacionados con las tres unidades de análisis.

Conclusiones: *El Monitor de la Educación Común* y *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública* buscaron su posicionamiento en el ámbito educativo como una apuesta para el fortalecimiento pedagógico (formación, instrucción y actualización de los maestros) y administrativo de la instrucción pública.

Palabras claves: *El Monitor de la Educación Común*; *La Escuela Normal*; instrucción pública; renovación pedagógica y didáctica; organización curricular; análisis comparativo.

The Pedagogical Press of the 19th Century in Argentina and Colombia: A Comparative Documentary Analysis

Abstract

Objective: This study presents a historical, documentary, and comparative analysis of two 19th-century newspapers published in Argentina and Colombia,

3 Biblioteca Nacional de Maestros. (BNM) (Argentina) <http://www.bnm.me.gov.ar/>

4 Repositorio Universidad del Atlántico. (Colombia) <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/handle/20.500.12834/186>



focusing on three units of analysis: the role of women in public education, pedagogical and didactic renewal, and curricular organization.

Originality/Contribution: This research recognizes two 19th-century newspapers published in Argentina and Colombia as a fundamental corpus for historical-documentary-comparative analysis. While these newspapers have been consulted in various studies, no comparative analysis of them has been conducted until now.

Method: This study is a historical-documentary-comparative investigation in which volumes of the newspapers “El Monitor de la Educación Común” (Argentina) and “La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública” (Colombia) were analyzed and compared. Three units of analysis were defined for the comparison (the role of women in public education, pedagogical and didactic renewal, and curricular organization), which guided the organization of sources (doxography), their analysis, and subsequent understanding (historical synthesis).

Strategies/Data Collection: For the search, selection, and organization of sources, units of analysis were determined to facilitate the comparison of the two newspapers. Databases from the Biblioteca Nacional de Maestros in Argentina (online), the Biblioteca Luis Ángel Arango, and the repository of the Universidad del Atlántico (online) were reviewed. Additionally, reflection and research articles, as well as master’s and doctoral theses related to the three units of analysis, were examined.

Conclusions: “El Monitor de la Educación Común” and “La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública” sought to establish their position in the educational field as a strategy for strengthening both the pedagogical (teacher training, instruction, and professional development) and administrative aspects of public education.

Keywords: *El Monitor de la Educación Común; La Escuela Normal; public instruction, pedagogical and didactic renewal; curricular organization; comparative analysis.*

A Imprensa Pedagógica do Século XIX na Argentina e na Colômbia: Uma Análise Documental Comparativa

Resumo

Objetivo: Este estudo apresenta uma análise histórica, documental e comparativa de dois jornais do século XIX publicados na Argentina e na Colômbia,



com foco em três unidades de análise: o papel da mulher na educação pública, a renovação pedagógica e didática, e a organização curricular.

Originalidade/Contribuição: Esta pesquisa reconhece dois jornais do século XIX publicados na Argentina e na Colômbia como um corpus fundamental para a análise histórico-documental-comparativa. Embora esses jornais tenham sido consultados em vários estudos, até agora não foi realizada uma análise comparativa entre eles.

Método: Este estudo é uma investigação histórico-documental-comparativa na qual volumes dos jornais “El Monitor de la Educación Común” (Argentina) e “La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública” (Colômbia) foram analisados e comparados. Três unidades de análise foram definidas para a comparação (o papel da mulher na educação pública, a renovação pedagógica e didática, e a organização curricular), que guiaram a organização das fontes (doxografia), sua análise e posterior compreensão (síntese histórica).

Estratégias de Coleta de Dados: Para a busca, seleção e organização das fontes, foram determinadas unidades de análise para facilitar a comparação dos dois jornais. Foram revisadas as bases de dados da Biblioteca Nacional de Maestros na Argentina (online), da Biblioteca Luis Ángel Arango e do repositório da Universidade do Atlântico (online). Além disso, foram examinados artigos de reflexão e pesquisa, bem como teses de mestrado e doutorado relacionadas às três unidades de análise.

Conclusões: “El Monitor de la Educación Común” e “La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública” buscaram estabelecer sua posição no campo educacional como uma estratégia para fortalecer tanto os aspectos pedagógicos (formação de professores, instrução e desenvolvimento profissional) quanto os aspectos administrativos da educação pública.

Palavras-chave: *El Monitor de la Educación Común; La Escuela Normal; Instrucción Pública; Renovação Pedagógica e Didática; Organização Curricular; Análise Comparativa.*

Introducción

La formación de los maestros se constituyó en un objetivo fundamental para la soberanía de los países; para ello, se establecieron Escuelas Normales, se aprobaron comisiones para viajar a otros países con el fin de observar el método de enseñanza, la organización y el funcionamiento de las escuelas, se contrataron maestros de otros países⁵ que ayudaran a consolidar el sistema educativo, se propuso la publicación de periódicos que cumplieron

5 Uno de esos casos se informó en el periódico LEN, tomo II, n.º 49-50, 16 de diciembre de 1871, 784. La llegada desde Berlín de Ernesto Hotschick, quien venía a establecer una escuela normal para los maestros, y quien consideraba que un maestro inteligente con seis meses de ejercicio estaría en capacidad de regentar una escuela primaria.



con doble función, una, la de informar sobre los avances y dificultades⁶ que tenía el sistema educativo, la matrícula⁷, entre otros, y otra, formar y actualizar a los maestros en temáticas y métodos de enseñanza.

En Argentina aparece *El Monitor de la Educación Común* y en Colombia, *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública*, los cuales surgieron a finales del siglo XIX. Sus inicios se presentan a continuación:

El Monitor de la Educación Común, Argentina

El Monitor de la Educación Común comienza a publicarse en 1881 y finaliza en 1976, “cuando se instauró la dictadura militar”⁸. Fue una publicación oficial de la Comisión Nacional de Educación de Buenos Aires, Argentina. “En septiembre de 1881, Sarmiento funda la revista *El Monitor de la Educación Común*, publicación Oficial de la Comisión Nacional de Educación, en el número uno se justifica su creación”⁹ de la siguiente manera:

*El Consejo Nacional de Educación se ha visto compelido á poner en ejecución el artículo 29 de la Ley de Educacion Comun que dispone como obligación del Director General de Escuelas: Dirigir una publicacion periódica en que se inserten todas las leyes, decretos, reglamentos, informes y demas actos administrativos que se relacionen con la Educacion Primaria; como así mismo los datos y conocimientos tendentes á impulsar su progreso*¹⁰.

En otras palabras, se justificó por la necesidad de dar a conocer resoluciones, los actos del superintendente en lo relativo a las escuelas de la capital, las subvenciones en las provincias y las colonias, y para la formación de los maestros. “Tuvo colaboradores nacionales y extranjeros entre los que se destacan María Montessori y Gabriela Mistral”¹¹, Francisco Berra, Carlos Vergara, Rosario Vera, entre otros.

El periódico tuvo varias secciones destinadas a

*(...) la trascipción de las actas del Consejo Nacional de Educación, (...) estadísticas, informes de autoridades y funcionarios (...) y discursos de directores y maestros, entre otros documentos. El resto de la revista se dedicó a la temática cultural y educativa mediante la publicación de noticias, notas de opinión, reseñas bibliográficas, traducciones de libros y artículos de revistas extranjeras, notas literarias e históricas, panoramas de lo que acontecía en la educación en otros países y reflexiones sobre la educación en la Argentina*¹².

6 *Ibid.*, 778-783. LEN, tomo V, n.° 158, 10 de enero de 1874, 1-8. LEN, tomo V, n.° 159, 17 de enero de 1874 9-14.

7 *Ibid.*, 773-776. Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*, 1, n.° 8 (1882): 225.

8 Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), *Reseña El Monitor de la Educación Común (EMEC)* (Buenos Aires: s.f.), 3. http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/publicaciones_educativas/fondos_historicos/monitor/revista_elmonitor.pdf

9 Marlén Rátiva Velandia, “Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010” (Tesis de Doctorado), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017, 119.

10 Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), *El Monitor de la Educación Común (EMEC)* 1, n.° 1 (1881). http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900003&num_img=1&num_fin=5

11 Marlén Rátiva Velandia, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias”, 119.

12 Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), *Reseña EMEC*.



Cada número tenía treinta y dos páginas. En el transcurso de su existencia se identifica que su publicación fue suspendida, tal como lo menciona el periódico *La Escuela Normal* en el tomo VII:

El Monitor, periódico semioficial de Instrucción Pública, se había suspendido, cuando llegó a manos de D. Juan María Gutiérrez una carta de la Dirección de Instrucción pública de Colombia, en que se solicitaba el canje de las publicaciones oficiales sobre el ramo. Parece que se consideró vergonzoso el que se contestara que no había allí periódico con qué canjear La Escuela Normal, i aquella circunstancia influyó notablemente (según vemos en el número de enero último) para la reaparición de El Monitor, que es un excelente periódico¹³.

En sus noventa y cinco años de publicación se considera que también cumplió con la función de promover discursos políticos, posturas ideológicas y establecer intercambios pedagógicos con otros países.

La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública, Colombia

La primera publicación del periódico *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública* se efectuó el 7 de enero de 1871. Se organizó en una serie de 26 números, cada uno de 16 páginas, “dirigido por Manuel Mallarino, a su vez a cargo de la Dirección general de Instrucción Pública”¹⁴. Su objetivo fue fortalecer la instrucción pública en el siglo XIX. Se distribuyó de manera gratuita en las escuelas públicas y alcanzó a publicar 7 tomos, el último a comienzos de 1879.

En el número uno, una vez citado el decreto orgánico de la instrucción pública primaria, se determinó el reglamento del periódico en quince artículos, de los cuales se destacan los siguientes:

Art. 1. La Escuela Normal se publicará el sábado de cada semana, i cuando las necesidades de la enseñanza lo exigieren, saldrá también los miércoles.

Art. 2. La Escuela Normal constará de diez i seis páginas en folio, con dos columnas cada una. De cada número se tirarán los ejemplares que sean necesarios conforme a lo establecido en el artículo 17 del decreto orgánico de la Instrucción primaria. (...)

Art. 3. De cada número de La Escuela Normal se enviarán a los Estados de la Union tantos ejemplares cuantos sean necesario para distribuir a las escuelas públicas, las bibliotecas i las sociedades científicas en ellos establecidas.

Art. 7. La suscripción a La Escuela Normal será de un peso cincuenta centavos por semestre, los cuales se pagarán adelantados i serán recibidos por los administradores (...)

Art. 13. En La Escuela Normal no se publicarán otros avisos que los que, a juicio de la Dirección jeneral, puedan tener alguna importancia para la instrucción pública o para la industria.

Art. 15. La Escuela Normal se canjeará con todos los periódicos nacionales i extranjeros¹⁵.

13 LEN, tomo VII, n.º 267, 20 de mayo de 1876, 56.

14 Marlén Rátiva Velandia, Diana Elvira Soto Arango y Sandra Liliana Bernal Villate, “Formación de educadoras en la Escuela Normal Nacional de Institutoras. 1900 a 1930”, en Diana Elvira Soto Arango, Marlén Rátiva Velandia y José Pascual Mora García (comps.), *Culturas políticas y resiliencia en la educación*, (Tunja: Editorial UPTC, 2022), 22. <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/download/185/224/4328?inline=1>

15 LEN, tomo I, n.º 1, 7 de enero de 1871, 1.

Los demás artículos del decreto están referidos a la contabilidad, la entrega del periódico, el porcentaje de ganancia para los administradores, rendición de cuentas por parte del agente general y las cuentas exactas de los sobrantes.

El periódico contenía las siguientes secciones: *correspondencia; el federalista; la instrucción popular. Curso normal. De los institutores primarios; variedades; lecciones; lecciones objetivas*¹⁶ (para uso de los maestros y destinadas a los niños entre 6 y 14 años); *noticias sobre los estados soberanos* (hoy departamentos); *curiosidades; inventos*; estos últimos se alternaban en cada número.

En algunos tomos se presentaron colaboraciones de los preceptores; notas biográficas como las de José (Joseph) Lancaster¹⁷, Andrés Bell¹⁸; avisos para los preceptores, supervisores y ciudadanos en general; publicaciones de Andrés Bello¹⁹ y Domingo Faustino Sarmiento. Se considera importante mencionar que en el tomo III del periódico *La Escuela Normal* de 6 de enero de 1872, el editor manifestó:

*Con el presente número empieza el año II de este periódico. La idea de su fundación i las sanas miras que la dictaron, han recibido ya el unánime aplauso de los verdaderos amigos de la instrucción popular, tanto en la Nacion como en los países extranjeros: de ello son prueba los constantes pedidos de colecciones completas del periódico dirigidas a la Direccion general de Instrucion pública. Asi puede decirse que, en orden a esto, están colmadas las aspiraciones del Poder Ejecutivo Nacional (...)*²⁰.

A partir de esto, y como se mencionó anteriormente, el periódico fue canjeado por *El Monitor Común*, los cuales guardaban similitud en sus nombres, objetivos y secciones de la publicación. Para Loaiza, el nombre de un periódico termina siendo

*(...) el primer dato de un vínculo con un legado cultural, con un código de comunicación escrita en el que el periódico y los escritores ocuparon un lugar central en la sociedad. (...) eran nombres que sugerían con qué intención decidían situarse en la sociedad y qué propósitos fundamentales le conferirían*²¹.

Es así como, *El Monitor de la Educación Común* y *La Escuela Normal. Periódico Oficial de Instrucción Pública* buscaron su posicionamiento en el ámbito educativo como una apuesta para el fortalecimiento pedagógico y administrativo de la instrucción pública. Lo cual se confirma en el primer tomo y número de *La Escuela Normal*, al decir que “El periódico formará una verdadera escuela normal que debe servir para completar la educación de los maestros, dándoles toda clase de instrucciones relativas a su profesión”²².

16 LEN, tomo II, n.° 39, 30 de septiembre de 1871, 618.

17 LEN, tomo II, n.° 37, 16 de septiembre de 1871, 590, y su continuación en LEN, tomo II, n.° 39, 30 de septiembre de 1871, 623.

18 LEN, tomo II, n.° 42, 21 de octubre de 1871, 661, y su continuación en LEN, tomo II, n.° 43, 28 de octubre de 1871, 679.

19 LEN, tomo II, n.° 45, 11 de noviembre de 1871, 709.

20 LEN, tomo III, n.° 53, 6 de enero de 1872, 1.

21 Gilberto Loaiza Cano, *El lenguaje político de la república. Aproximación a una historia comparada de la prensa y la opinión pública en la América española, 1767-1830*, (Medellín: Makina Editorial, 2020) 182.

22 LEN, tomo I, n.° 1, 7 de enero de 1871, 3.

Según Tonon²³, quien cita a Sartori, el objetivo del método comparativo es la “búsqueda de similitudes y disimilitudes. Dado que la comparación se basa en el criterio de homogeneidad; (...) se compara entonces lo que pertenece al mismo género o especie”²⁴. A su vez, Saviani considera que lo que se busca es “examinar simultáneamente, a fin de conocer las semejanzas, las diferencias o las relaciones”²⁵. Es de aclarar que en los periódicos que se están comparando no se cumple el criterio del año de publicación. En Argentina, el primer número de *El Monitor* surgió en 1881, diez años después del periódico *La Escuela Normal* y su tiempo de existencia lo superó. La comparación radica en la funcionalidad que estos tuvieron en sus respectivos países y específicamente en la formación y actualización de los maestros, lo que los convirtió en un medio de divulgación pedagógica que trascendía la información de índole administrativa.

En este sentido, nuestro objetivo es presentar el análisis histórico, documental y comparativo de los dos periódicos publicados a finales del siglo XIX en Argentina y Colombia, a partir de las tres unidades de análisis que establecimos como ejes²⁶ que posibilitaron la comparación: el papel de la mujer en la instrucción pública, la renovación pedagógica y didáctica, y la organización curricular. Dichas unidades organizan el desarrollo del artículo.

El papel de la mujer en la instrucción pública

En el primer número del periódico *El Monitor de la Educación Común*, Domingo Faustino Sarmiento presentó el balance del seguimiento que realizaban a las escuelas en cuanto a los inmuebles, los útiles, la matrícula, el salario de los maestros y maestras, y las dificultades económicas. Es precisamente en este último aspecto en el que se identifica la preocupación por la alta inversión en escuelas en las que la matrícula es baja:

*Hoy cuesta 26000 fuertes, enseñar á leer y á escribir á mil niños, á quienes sus padres harían enseñar otro tanto, por su propio interés y situación. ¿Puede el Gobierno Nacional negar su subvención á todo embrión de escuela que registre menos de cincuenta alumnos?*²⁷

Ante esta situación, se planteó como solución bajar los costos pagando menos al maestro, “prefiriendo mujeres á hombres para la enseñanza. En Santiago la maestra gana 50 pesos fuertes nominales porque los hombres ganan 80. En Jujuy se obtienen á 25 pesos, lo que ya encamina mejor las cosas”²⁸. Asimismo, se propuso difundir la enseñanza primaria “(...) por

23 Graciela Tonon, “La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral”, *Kairos. Revista de Temas Sociales*, 15, n.º 27 (2011): 2.

24 *Ibid.*, 2.

25 Dermeval Saviani, “História comparada da Educação algumas aproximações”, *História da Educação* 5, n.º 10 (2001): 6.

26 José Rubens Lima-Jardilino, “Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX”, *Formação Docente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 2, n.º 2 (2010): 54-67. <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/13>

27 Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*, 1, n.º 1 (1881): 9.

28 *Ibid.*

medio de mujeres, que se adaptarían más que los hombres á las circunstancias y condiciones de su país (...)”²⁹, y se agregó:

*(...) por nuestras costumbres les están cerradas todas las carreras, y no todas se casan en Jujuy, la enseñanza les abre un camino de sostenerse con dignidad propia é inmenso provecho de la sociedad. (...) las Normales de mujeres que ha creado el Congreso en todas las Provincias proveerán bien pronto de maestras á las poblaciones. Este movimiento se inició en los Estados Unidos por las mismas causas que se aconseja aquí, por razones de economía. Las necesidades femeniles pueden limitarse más que la de los hombres*³⁰.

Además, en el mismo número de la revista dio a conocer su punto de vista sobre las maestras provenientes de las Escuelas Normales de Estados Unidos:

*Las maestras que han venido aquí de los Estados-Unidos solicitadas por el Gobierno, aunque en cortísimo número, mostraban mayor capacidad de enseñar, superior á la de nuestros alumnos varones de las Escuelas Normales; pues, son en razón de su sexo, mas aptas para gobernar niños que los hombres. No es para escuelas de mujeres que se emplean las maestras mujeres, sino para la de hombres*³¹.

Así mismo, en un informe de Filadelfia, expresó:

*El sistema de emplear mujeres como maestras de Escuela, ha dado no solo los mejores resultados, sino que ha producido la mas grande economía. Igual sistema se ha seguido en grande escala en varios de los Partidos del Estado de Pensilvania, y durante el pasado año se han hecho activas investigaciones sobre su éxito. [...] debemos prometernos dentro de poco tiempo no encontrar en la enseñanza de nuestras Escuelas sino mujeres en todo el Estado, excepto quizás en grandes escuelas superiores (secundaria) para varones en que la presencia de un Principal se cree necesaria*³².

Las maestras, por el cumplimiento de su deber, también exigieron al Gobierno el pago de su salario, mediante una petición en la que indicaban el cierre de la Escuela Graduada de San Luis porque les debían ocho meses. Las maestras (Figura 1) dijeron que el pago recibido no correspondía al reportado en la planilla, pues en esta se sumaba el valor del alquiler de la escuela.

29 *Ibid.*

30 *Ibid.*

31 *Ibid.*, 9.

32 *Ibid.*, 10.



Figura 1. Lista de maestras firmantes de la petición en Argentina

Enriqueta L. Lucero de Lallemand, Directora, empleada en la educación desde 1857.
 Luisa Saá, Profesora del 2º año, empleada en la I. Pública desde 1873.
 Rosa Figueroa, Profesora del 1er. año, empleada en la I. Pública desde 1871.
 Tomasa Fernandez, Profesora de la Escuela Infantil, empleada desde 1867.
 Josefina Saá, Profesora del 4º grado, empleada en la educación desde 1878.
 Bernabé Moreno, Profesora del 3er grado, empleada en la educación desde 1875.
 Urbana Moreno, Profesora del 2º grado, empleada en la educación desde 1874.
 Gregoria Sarmiento, Profesora del 1er grado empleada en la educación desde 1880.
 Rosario Adaro, Ayudante de G. Infantil, empleada en la educación desde, 1879.

Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros (BNM)³³

En ese mismo número del periódico se indicó que el pago tenía que haber sido reconocido por el Consejo de Educación, pero este “puso reparo á la enormidad de los sueldos de esas mismas maestras, aconsejando bajarlos á la mitad”³⁴, y por lo que se dice más adelante, la solución a tal situación fue la de cerrar definitivamente la escuela:

*A los maestros que quieran imitar tal ejemplo, debe recomendárseles que no salgan de ese terrero, á fin de obtener justicia, sin desmoralizar la enseñanza. (...) Es una fortuna que se hayan cerrado esas Escuelas Graduadas de San Luis, cuyos salarios por escesivos, abía tachado el Superintendente de Escuelas*³⁵.

A pesar de mencionarse que las mujeres tenían un papel importante en la instrucción pública en Argentina, se observa en el informe que entregan de la provincia de Tucumán que son los hombres quienes para el año 1881 dirigieron el mayor número de escuelas (Tabla 1).

Tabla 1. Relación de preceptores y preceptoras, provincia de Tucumán, Argentina

CATEGORÍA	CANTIDAD
Dirección de escuelas de provincia	Preceptores 21
	Preceptoras 7
Dirección de escuelas de municipalidad	Preceptores 38
	Preceptoras 11

33 Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), *EMEC*, 1, n.º 2 (1881): 54.

34 Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), *EMEC*, 1, n.º 2 (1881): 53.

35 *Ibid.*

CATEGORÍA	CANTIDAD
Dirección de escuelas de la municipalidad de Monteros	Preceptores 9
	Preceptoras 5
Dirección de escuelas particulares	Preceptores 30
	Preceptoras 10
Dirección de escuelas nacionales normales	Preceptores 5
	Preceptoras 1

Fuente: Biblioteca Nacional de Maestros (BNM)³⁶

Se observa en la Tabla 1 que una mujer dirigió una de las escuelas normales en Argentina en 1881. Para el año de 1882 este número fue aumentando, así: directora de la Escuela Normal de Maestras de la Capital, directora de la Escuela Normal de Maestras de la Provincia de San Juan, “sub-preceptora de la Escuela no. 2 de Santa Lucía, sub-preceptora de la Escuela n.º 12 de la Concepción, sub-preceptora de la Escuela n.º 6 del Socorro, sub-preceptora de la Escuela n.º 9 del Pilar, sub-preceptora de la Escuela n.º 5 de la sección 4³⁷.”

Para el caso colombiano, a pesar de reconocer que las mujeres podían ser maestras, su formación a temprana edad en las escuelas de niñas se realizaba a partir de la distribución de “horas de trabajo entre la instrucción de tales ramos i la enseñanza de obras de aguja, economía doméstica i otros ejercicios que convengan particularmente a las mujeres”³⁸, algunas lograron ser directoras de sala de asilo en las cuales se admitían “niños de ámbos sexos de dos a seis años de edad. (...) que se distinguen por su docilidad i buen carácter (...) hasta la edad de siete años”³⁹. Para esta designación era necesario cumplir con los requisitos de “señoras de conducta intachable, que reunan la inteligencia, instrucción i suavidad de carácter indispensables para el cuidado i enseñanza de niños de tierna edad”⁴⁰.

También se desempeñaron como inspectoras, su labor era la de visitar a los niños enfermos, hablar con los padres sobre “el carácter i la conducta de sus hijos; de los defectos i faltas que merezcan su atención particular, i se pondrán en relación con las personas bienhechoras i los funcionarios públicos para tratar de las necesidades mas urgentes”⁴¹, labor que a su vez asumía la directora. Durante la visita las inspectoras prestaban atención a los niños en los cuidados de salud, la práctica de métodos y ejercicios, la vigilancia y disciplina de la directora y señoras del servicio.

Otro cargo desempeñado por mujeres fue el de subdirectora del departamento de mujeres de la escuela central, quien obraba “bajo la dirección i vigilancia del Director de la Escuela”⁴². A diferencia de lo ocurrido en Argentina, los sueldos (Figura 2) de los hombres y mujeres de la Instrucción pública en Colombia no tenían ningún tipo de distinción.

36 Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), *EMEC*, 1, n.º 5 (1982): 142.

37 Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), *EMEC*, 1, n.º 12 (1882): 366-337.

38 LEN, tomo I, n.º 1, 7 de enero de 1871, 5.

39 LEN, tomo I, n.º 2, 14 de enero de 1871, 19.

40 *Ibid.*

41 *Ibid.*, 19-20.

42 LEN, tomo I, n.º 3, 21 de enero de 1871, 36.

Figura 2. Sueldo de los empleados de la Instrucción pública en Colombia

Sueldos.

Art. 276. Los empleados de Instrucción pública gozarán de los siguientes sueldos anuales:

El Director general.....	\$ 1,600
El Secretario de la Dirección general.....	960
Cada uno de los adjuntos traductores i redactores de textos i publicaciones de enseñanza....	800
Cada uno de los escribientes.....	384
Los Directores de la Instrucción pública de los Estados.....	1,200
Cada uno de los oficiales adjuntos a las oficinas de éstos.....	400
El Director de la Escuela central.....	1,600
Los Directores de las Escuelas normales....	1,200
Los Subdirectores de la Escuela central i de las normales.....	960
Los profesores especiales, doscientos cuarenta pesos por cada clase que rejenten.....	240
Los sirvientes.....	120

Fuente: LEN⁴³

Se destaca que, en Colombia en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública del 1 de noviembre de 1870, capítulo VI, artículo 277 se estableció que los sueldos serían definidos “de conformidad con las leyes de los Estados; pero en ningún caso serán inferiores a las asignaciones anuales siguientes”⁴⁴ (Figura 3).

Figura 3. Asignaciones mensuales de la instrucción pública en Colombia

NORMAL	37
Cada Director de una Escuela superior....	\$ 480
Cada Director de una Escuela elemental....	384
Cada Subdirector de Escuela superior.....	240
Cada Subdirector de Escuela elemental.....	192
Cada Director de Escuela rural.....	192

Fuente: LEN⁴⁵

En congresos celebrados entre 1882 y 1892 se formularon propuestas para reformar el sistema educativo, entre las que se encuentra la inclusión en igualdad de condiciones de la formación de la mujer, libre acceso a las profesiones, y la creación de institutos de segunda enseñanza.

El papel de la mujer en la instrucción pública fue importante para la consolidación del sistema educativo en Argentina y Colombia. Este reconocimiento se fue dando gradualmente, a medida que asumieron mayores responsabilidades como maestras, madres y esposas; sin embargo, esto no fue proporcional, toda vez que las condiciones laborales fueron diferentes a las de los hombres en pago, asignación y jerarquía.

43 LEN, tomo I, n.º 3, 21 de enero de 1871, 37.

44 *Ibid.*, 37.

45 *Ibid.*, 37.

La renovación pedagógica y didáctica

El periódico *La Escuela Normal* desde sus inicios planteó que sería un repertorio de todo lo relativo a la enseñanza y, por ende, el medio para la renovación pedagógica y didáctica como referente para los maestros. En su publicación se encontrarían:

1. Escritos que tengan por objeto defender los intereses de la Instrucción pública i promover sus adelantos;
2. Los trabajos mas notables de las Sociedades e institutores;
3. Los informes de los Directores de la Instrucción pública de los Estados i las observaciones útiles que los maestros de escuela comuniquen a la Direccion jeneral, sobre métodos, textos i demás asuntos relativos a la instruccion;
4. Noticias detalladas acerca de la organizacion i marcha de la instruccion pública en otros países;
5. Los textos de enseñanza adoptados por la Direccion jeneral;
6. Artículos sobre historia, jeografia, estadistica, legislacion, agricultura, comercio, literatura, idioma del país;
7. Escritos que tiendan a vulgarizar conocimientos literarios, i conocimientos científicos aplicables a la industria i a las artes;
8. Ejercicios de composicion i de recitacion;
9. Los programas de enseñanza formados por la Direccion general;
10. Tesis propuestas a los maestros i alumnos de las diversas escuelas, i las soluciones de esas tesis⁴⁶.

Además, “los radicales se preocuparon por dignificar al maestro, iniciando por la formación y la capacitación continua”⁴⁷, lo cual se garantizaba con la publicación del periódico y su distribución en todas las escuelas.

Por otro lado, se considera que el periódico *El Monitor* tuvo “un papel importante en la renovación pedagógica y didáctica, al poner en circulación, propuestas de la ‘nueva escuela’ en otras latitudes (...), que aparecían a los ojos del público lector, como parte de la línea editorial del Consejo”⁴⁸. Algunos mensajes del ejecutivo buscaban resaltar el trabajo realizado y los esfuerzos por proponer “nuevos métodos y programas de enseñanza, que mediante una frecuente inspección se van poniendo en práctica”⁴⁹, destacando la cantidad de escuelas abiertas y pertenecientes al Gobierno, la matrícula; los bajos costos producto de la disminución del salario a los maestros, y la apertura de Escuela Normal para Mujeres

46 *Ibid.*, 37.

47 Diana Elvira Soto Arango, “Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, n.º 21 (2013): 239. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2472/2336

48 Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), *Reseña EMEC*, 3.

49 Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), *EMEC*, 1 n.º 3 (1881): 88.



como un beneficio para “dotar á todas nuestras escuelas primarias de maestras competentes que harán verdaderamente fructíferos los sacrificios impuestos para ilustrar al pueblo”⁵⁰.

Una de las propuestas presentadas por Francisco Alsina y Florentino Serrey a través de un proyecto de ley fue la de “introducir orden, método y unidad en la enseñanza, regularidad en la administración y algunas mejoras en el sistema rentístico”⁵¹. Se implementaron conferencias pedagógicas, pues se consideraba que “mejorando al maestro se perfecciona la escuela”⁵², para trabajar los siguientes temas:

*Carácter y condiciones morales que deben adornar al Maestro de Escuela; organización y disciplina que debe adoptarse en las escuelas; sistemas prácticos y modernos que deben adoptarse para la enseñanza de la lectura, aritmética mental y escrita, escritura y dibujo, gramática, geografía e historia moral; método intuitivo, su desarrollo y aplicación en las diversas secciones de una escuela; y enseñanza objetiva, su desarrollo*⁵³.

Es así como en el congreso pedagógico de 1882, el director de la Escuela Normal de Paraná, José M. Torres, manifestó la necesidad de establecer escuelas con un carácter más perfecto, con principios de moralidad, ciencia, en las que se

*(...) practique tanto la tabla de multiplicar, (...) en que las vidas de los grandes virtuosos sean ensalzadas para admiración y ejemplo, especialmente la vida y el carácter de Jesucristo, como el mas sublime modelo de benevolencia y pureza, (...) se dé la Instrucción Cívica*⁵⁴.

Además, se resaltó que no cabía duda de que “tanto los ejercicios de tejido en papel, que forman la cadena del tejedor, como los de dibujo, ó lo que se llama el picado (...) inician a los niños en un arte, que ha de serles utilísimo despues, disciplinan los movimientos de sus manos, educan la vista, y ejercitan su paciencia”⁵⁵.

Al hablar de la renovación didáctica se identifica que se buscaba que la enseñanza no fuera memorística en un alto porcentaje, expresado en tres reglas establecidas por la Dirección General:

1. La esposicion ha de ser sencilla, lógica i correcta;
2. No se adoptará ningun método que tienda a producir el resultado de desarrollar la memoria a espensas del entendimiento, ni a inculcar a los niños un saber puramente mecánico;
3. Debe tenerse presente que la inteligencia de los niños ha de cultivarse siguiendo una senda tal, que los ponga en aptitud de descubrir por sí mismos las reglas, los motivos i los principios de lo que se aprende⁵⁶.

50 *Ibid.*, 89.

51 *Ibid.*, 89.

52 *Ibid.*, 143.

53 *Ibid.*, 143.

54 *Ibid.*, 145.

55 Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), *EMEC*, 1, n.º 6 (1882): 162.

56 LEN, tomo I, n.º 1, (1871): 6.

En la enseñanza del lenguaje, los estudiantes evidenciarían la apropiación del conocimiento a partir de ejercicios de recitación, redacción y composición de textos, para lo cual los maestros desarrollarían en ellos “el espíritu de análisis, síntesis i comparacion, i el de enseñarles a expresar con exactitud i sencillez lo que han concebido bien.”⁵⁷

Otra forma de garantizar la renovación y la formación continua de los maestros se constituyó a partir de las traducciones de lecciones de idiomas como inglés, alemán, francés; lo cual fue adoptado en ambos periódicos, es así como la “capacitación del educador la establecían desde la mirada internacional que realizaban de los países avanzados”⁵⁸. Uno de esos casos está en el periódico *La Escuela Normal*, cuya traducción aparece en la sección “lecciones objetivas” como una “serie gradual para niños de 6 a 14 años de edad y tratado de enseñanza objetiva para uso de los maestros (...)”⁵⁹, cuya aplicación y estudio fue recomendada por el director de Instrucción Pública del Estado, señor Enrique Cortés.

Estas lecciones proponían un método basado en tres principios: el primero, la observación a través de los cinco sentidos para percibir todo lo que está alrededor como fundamento para “procurar ideas”; este sería “el objeto primordial de la educación”.⁶⁰ El segundo se refiere a lo que se descubre a través de la inteligencia; para este caso se evita que el maestro diga las características o conceptos no sin antes haber explorado los estudiantes el objeto. “Es decir, *concebir* la idea ántes de expresarla”⁶¹. Y el tercero corresponde a la observación atenta, detallada, paciente de los objetos, siendo esta “la base de las ciencias, i el saber no tiene mas fiel auxiliar que la observacion”⁶².

La primera lección buscaba ejercitar las facultades perceptivas, prestando atención en las cualidades que los sentidos descubrían y en la ampliación del vocabulario. Las lecciones dos y tres ejercitaban las facultades conceptivas para recordar las impresiones causadas a los sentidos por los objetos. En la cuarta lección se trabajaban las facultades de orden y clasificación a partir de semejanzas y diferencias, analogías y comparaciones. La quinta correspondía a la razón y el juicio, estableciendo la relación entre causa y efecto, utilidad y aplicación, “se cultiva el lenguaje o la facultad de expresión, [...] las ideas se expresan en palabras sencillas.”⁶³

Asimismo, se solicitó a los maestros:

- Evitar obrar mecánicamente.
- Preparar las lecciones (bosquejo) con el diseño de la lección indicando los puntos a ejercitar y la forma como debe tratarse el objeto de enseñanza.
- Dejar consignado los aciertos y desaciertos de las lecciones.
- Evitar repetir las lecciones.

57 *Ibid.*, 5.

58 Diana E. Soto Arango, “Legislación e imaginarios...”, 239.

59 LEN, tomo II, n.º 39 (1871): 618.

60 *Ibid.*

61 *Ibid.*

62 *Ibid.*

63 *Ibid.*, 619.



- Utilizar diferentes modelos para trabajar con los estudiantes
- Seleccionar los puntos esenciales de las lecciones y profundizar en ellos, ir de lo elemental y sencillo a lo difícil y complejo.
- “Procurar introducirse en el ánimo de sus alumnos; darse cuenta de su estado actual i considerar lo que saben, para obtener una base firme de la cual pueda proceder a enseñarles lo desconocido i nuevo.”⁶⁴

A su vez, se encontraban lecciones elementales para las escuelas en áreas como Química Agrícola, Geología, Ciencia, Historia, Cosmografía, Educación Física, Filosofía, Botánica, Aritmética, Pedagogía, Religión, Astronomía, Geometría, etc. También se publicaron problemas de aritmética, considerándose “un modelo digno de recomendarse a los maestros por la sencillez de la redacción i por los asuntos a que se refieren”⁶⁵, ya que para ellos se aprendía aplicándola a los casos prácticos de la vida.

En el periódico *El Monitor de la Educación Común* se publicó el resultado de una licitación para la compra de material; allí se identifican como material pedagógico: libros de historia sagrada y geografía, alfabetos Calkins, manuales de enseñanza objetiva⁶⁶, nociones científicas, educación popular, libros primarios, métodos de lectura Sarmiento, y libros Mandeville,⁶⁷ “pedagogía Pestalozzi, manual de preceptor, análisis gramatical, aritmética cardinal”⁶⁸.

En el manual de enseñanza objetiva se detalla que la educación debe comenzar con ejercicios visuales, debido a que “Lo que se ve se graba más prontamente en la memoria que una descripción ó enumeración oída cien veces”⁶⁹. Lo cual se asemeja a las lecciones objetivas propuestas en Colombia, en las que la observación es el principio para la adquisición del conocimiento, tal como lo planteó Pestalozzi⁷⁰, al proponer “el método de la enseñanza objetiva caracterizado por basarse en la intuición y en la contemplación directa de los objetos para oponerlos a los sistemas memorísticos y verbalistas”⁷¹; Rousseau⁷², al mencionar que la educación se “caracterizaba por la experimentación a través de lo sensorial y la observación de la naturaleza; el tutor debía generar interés a través de preguntas o de la observación e indagación para captar su atención, buscar las respuestas y así generar curiosidad y gusto”⁷³, y Herbart, quien propuso “que la observación era la base de toda actividad práctica del maestro y conllevaba a la diversidad, contrario a la homogeneidad”⁷⁴.

64 *Ibid.*, 620.

65 *Ibid.*, 624.

66 Norman A. Calkins, *Manual de enseñanza objetiva ó instrucción elemental para los padres de familia y maestros de escuelas primarias* (México: Librería de “La Enseñanza”, 1880).

67 Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), *EMEC* 1, n.º 6 (1882): 173.

68 *Ibid.*, 174.

69 Calkins, *Manual de enseñanza objetiva*, 5.

70 Johann E. Pestalozzi, “Las veladas de un hermitaño”, en *Sobre educación*, editado por Emmanuel Kant, Johann E. Pestalozzi y Johann Wolfgang von Goethe (Madrid: Daniel Jorno Editor, 1911), 125-126.

71 Marlén Rátiva Velandía, *La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias*, 18.

72 Jean Jacques Rousseau, *El Emilio o de la educación* (Madrid: Alianza, 1998)

73 Marlén Rátiva Velandía, “La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias”, 53.

74 *Ibid.*, 54.

En dicho manual se establecen algunos principios en que se fundan las lecciones sobre objetos, el maestro debe investigar: “la naturaleza del espíritu, su condición en la niñez, sus medios naturales de desarrollo y los procedimientos más adecuados para obtener una conveniente disciplina de sus facultades”⁷⁵, lo cual se logra a partir del papel protagónico de los sentidos para el conocimiento del mundo; el estímulo y desarrollo de las facultades perceptivas desde la primaria, fijando “las impresiones en la inteligencia por medio de las representaciones que suministra el lenguaje”⁷⁶; la inteligencia, que se desarrolla a partir del reconocimiento de diferencias y semejanzas de los objetos, clasificación, asociación y experimentación; además, debe tener en cuenta la sensación, percepción, observación, comparación, memoria e imaginación, como facultades mentales que son muy activas en los niños; el placer por estudiar y la curiosidad, que son los que movilizan a los niños al aprendizaje; igualmente, la enseñanza debe causar placer a los niños; la atención se logra cuando se despierta la curiosidad, el amor por las actividades y su desarrollo en periodos cortos de tiempo; se educa desde lo simple a lo complejo, lo conocido a lo desconocido, y de los hechos a las causas.

Calkins consideraba que este método haría una educación agradable para los niños y su importancia radicaba en que “el período más importante de la educación es el que transcurre en la escuela primaria. Por esta razón todos los que se dedican a la enseñanza de los niños deben tener aptitud especial para ello”⁷⁷. El método se complementaba con lecciones para educar los sentidos, acercarse a las formas, los colores, los números, medida, tamaño, tiempo, sonido, lenguaje (métodos fonético y objetivo), el cuerpo humano, religión, y educación moral. El maestro tenía el manual una guía para el desarrollo de sus clases en la que se indicaban los temas, ejercicios y consejos para el trabajo.

En los dos periódicos se identifica que la publicación de instrucciones, lecciones y manuales tenía como finalidad contribuir a la formación y actualización docente; la cual se caracterizó por el estudio de las normas, repetición de modelos, el empleo de métodos que estaban en auge, la observación, la reflexión y la investigación. A pesar del momento histórico, siempre se tuvo como finalidad la consolidación de una propuesta para ser desarrollada en las aulas y propender a su modernización.

En ese sentido, la renovación pedagógica y didáctica estaba determinada por las instrucciones que se publicaban en los periódicos, las cuales se entienden como posibilidades que tenían los maestros para cambiar y mejorar el quehacer docente, de actualización curricular y adaptación cognitiva; tal vez, para algunos, de control ejercido por el Estado para que las políticas educativas fueran implementadas según sus propios intereses en el cumplimiento de los ideales; a su vez, de imposición de métodos y contenidos por parte del Estado buscando la homogeneización de la educación, o lo que en la actualidad encontramos como “currículos únicos”.

75 Calkins, *Manual de enseñanza objetiva*, 9.

76 *Ibid.*, 9-10.

77 *Ibid.*, 16.



La organización curricular

Es importante anotar que en los periódicos objeto de comparación se socializaba la organización de la instrucción pública, la cual denominamos en esta unidad de análisis como organización curricular. Esta determinó la formación que recibirían los futuros maestros y lo que se esperaba que en el ejercicio docente realizaran en las aulas. En relación con la formación en las Escuelas Normales, identificamos algunas investigaciones que la han abordado y que ampliarían nuestro análisis: Báez⁷⁸, Figueroa⁷⁹, Quintero⁸⁰, Rabazas⁸¹, Rátiva⁸²; Rátiva y Lima-Jardilino⁸³, Rátiva, Lima-Jardilino y Soto⁸⁴, Rátiva, Soto y Bernal⁸⁵, Triana⁸⁶, y Valencia⁸⁷. Su abordaje se realiza a partir de la historia pedagógica de las Escuelas Normales, los lineamientos que se establecieron para la instrucción pública, los aportes realizados a la formación desde la mirada internacional y las misiones alemanas, los planes de estudios para

- 78 Miryam, Báez Osorio, "Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical, 1870-1886", (Tesis de Doctorado), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia- RUDECOLOMBIA, 2002. Myriam Báez Osorio, "Las Escuelas Normales de varones del siglo XIX en Colombia", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* n.º 6 (2004): 179-208. Miryam Báez Osorio, *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical, 1870-1886*, (Tunja: Editorial Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004). Miryam Báez Osorio, "Las Escuelas Normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX", *Revista EccoS* 7, n.º 2 (2005).
- 79 Claudia Figueroa, "La Escuela Normal de Colombia y los Institutos Anexos (1936-1951)", (tesis de Doctorado), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2012. Claudia Figueroa, "La Escuela Normal Superior y los institutos anexos. Aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico cultural en Colombia (1936-1951)", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 26 (2016).
- 80 Yolvi Javier Quintero Cordero, "Modelo pedagógico de desarrollo de los modos de Actuación pedagógicos profesionales en el plano de Contraste del programa nacional de formación de Educadores" (tesis de Doctorado), Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, 2011.
- 81 Teresa Rabazas Romero, *Formación pedagógica del profesorado de las Escuelas Normales en España: origen, evolución y textos (1857-1901)* (tesis de Doctorado), Universidad Complutense de Madrid, 1995. Teresa Rabazas Romero, "El pensamiento pedagógico normalista durante la Primera Restauración Borbónica", *Historia Educativa* n.º 17 (1998): 274.
- 82 Marlén Rátiva Velandia, "La formación de maestros en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias de 2002 a 2010", *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* 11 n.º 22 (2019): 111-124. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbptf/article/view/285/221>
- 83 Marlén Rátiva Velandia y José Rubens Lima Jardilino, "Universitarización de la formación docente en la Escuela Normal colombiana", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 24 n.º 38 (2022). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericano/article/view/13570
- 84 Marlén Rátiva Velandia, José Rubens Lima Jardilino y Diana Elvira Soto Arango, "Formación docente en perspectiva decolonial: narrativa de educadores normalistas", *Revista Iberoamericana de Educación Superior* XIII n.º 37 (2022), <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1311>
- 85 Marlén Rátiva Velandia, Diana Elvira Soto Arango y Sandra Liliana Bernal Villate, "Formación de educadoras en la Escuela Normal de Institutoras. 1900 a 1930", en *Culturas políticas y resiliencia en la educación*, compilado por Diana Elvira Soto Arango, Marlén Rátiva Velandia y José Pascual Mora García, (Tunja: Editorial UPTC, 2022).
- 86 Alba Nidia Triana Ramírez, "Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994", (tesis de Doctorado), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2012. Alba Nidia Triana Ramírez, "Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia", *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n.º 18 (2012).
- 87 Carlos Hernando Valencia Calvo, "Las Escuelas Normales de Manizales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX" (tesis de Doctorado), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004. Carlos Hernando Valencia Calvo, *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX*, (Manizales: Universidad de Caldas, 2006).

varones y mujeres, incluso el cierre de Escuelas Normales para crear institutos pedagógicos que se encargarían de la formación de los maestros.

En lo referido a la educación de los niños, en el periódico *La Escuela Normal* de 7 de octubre de 1871 se decretó que, a partir de la solicitud hecha en la reunión de preceptores, las escuelas públicas serían primarias elementales, lo que implicaba que la educación de los niños era en “lectura, escritura, aritmética, el sistema legal de pesas i medidas, elementos de la lengua castellana, ejercicio de composición i recitación, nociones jenerales de jeografía o historia patria i moral pública i privada”⁸⁸. También se propuso la lectura de pasajes en verso o prosa “leyendo todos a un tiempo i luego uno por uno”⁸⁹; en escritura, composiciones sobre asuntos familiares, la corrección de la ortografía; las lecciones de moral en consonancia con los principios de piedad, justicia, verdad, humanidad, benevolencia, tolerancia y pureza; la enseñanza de educación religiosa por un párroco.

La jornada de estudio se dividió en dos sesiones, una en la mañana y otra en la tarde, tal como se muestra en la Tabla 2:

Tabla 2. Organización escolar 1871 en Colombia

Sesión	Hora	Clase
1	6.30 a 7	Lectura i gramática castellana
2	7 a 7.30	Pesas i medidas; composicion i recitacion; moral privada i pública, alternando.
Descanso 15 minutos		
3	7.45 a 8.30	Aritmética
4	9.30 a 9.55	Lectura en impresso
5	9.55 a 10.20	Escritura en pizarra
6	10.20 a 10.45	Números o elementos de aritmética
10.45 a 11 Descanso		
8	11 a 11.25	Lectura en manuscrito
9	11.25 a 12	Nociones de historia, jeografía, urbanidad i moral privada i pública
10	12 a 12.30	Reunión general. Rectacion.
11	12.30 a 1	Enseñanza religiosa, jimnasia en el solar, ejercicios de salto, carreras, columpios
12	1 a 2	Clase general de escritura
13	2 a 2.30	Higiene
14	2.30 a 3	Para los adelantados, jeografía e historia patria. Para los principiantes, aritmética

88 LEN, tomo II, n.º 40 (1871): 629.

89 *Ibid.*

Sesión	Hora	Clase
15	3 a 3.30	Para los adelantados, aritmética i escritura con especial referencia a la ortografía Para los principiantes, lectura i escritura

Fuente: LEN⁹⁰

Mientras que para las escuelas de niñas se cambiaban los ejercicios de gimnasia por costura, bordados y otras actividades acordes al sexo; las sesiones 3 y 12 se alternaban un día de materia y “otro día de obras de aguja, economía doméstica i otros ejercicios que convengan a su sexo”⁹¹. Además, se recomendaba a los maestros que el estudiante explicara el significado de las frases con sus palabras, prestar atención a la comprensión de lo que leía, dictar una clase especial a los monitores para instruirlos en las materias y en sus deberes, y presentar informe de lo realizado en reunión programada para el segundo domingo de enero del año siguiente.

En la Figura 4 se observa el cuadro modelo de una semana de estudio organizado para seis días a la semana en jornadas mañana y tarde. En las dos últimas columnas están las asignaturas para los avanzados (a) y principiantes (p).

Figura 4. Cuadro modelo de trabajo semanal

122

MODELO.

CUADRO de trabajos para la semana que principia hoy 2 de octubre.

DÍAS	6.30 7	7 7.30	7.45 8.30	8.30 9.55	9.55 10.20	10.20 10.45	11 11.25	11.25 12	12 12.30	12.30 1	1 2	2 2.30	2.30 3	3 3.30
1-LUNES	Lectura.	Moral.	Aritmética.	Lectura.	Escritura en pizarra.	Conocer los números.	Lectura en manuscrito.	Geografía.	Recitaciones. Exámenes en lectura.	Religion por el Cura.	Escritura general.	Higiene.	a-Historia patria. p-Aritmética.	a-Escritura. p-Lectura.
2-MARTES	Gramática.	Poesía nacionales.	Id.	Id.	Id.	Id.	Id.	Moral.	Id. Examen en aritmética.	Jimuasi.	Id.	Lectura.	a-Geografía. p-Aritmética.	a-Aritmética. p-Escritura.
4-MIÉRCOLES	Verbos.	Componer cartas.	Id.	Leer en el cuadro 1. ^o	Escribir palabras.	Id.	Id.	Historia patria.	Recitacion. Exámenes en historia patria.	Religion por el señor N. N.	Id.	Números.	a-Historia patria. p-Lectura.	a-Escritura. p-Lectura.
5-JUEVES	Lectura.	Moral.	Id.	Id.	Escritura. Mayúsculas.	Números.	Id.	Urbanidad.	Exámenes en lectura. Pruebas.	Ejercicios militares.	Id.	Higiene.	a-Geografía. p-Aritmética.	a-Aritmética. p-Escritura.
6-VIERNES	Gramática.	Melodías.	Id.	Id.	Id.	Id.	Id.	Geografía.	Recitacion. Exámenes en lectura.	Religion por el Cura.	Id.	Id.	a-Historia patria. p-Aritmética.	a-Escritura. p-Lectura.
7-SABADO	Repaso de Gramática.	Describir la plaza del lugar.	Id.	Id.	Id.	Repaso de la semana.	Id.	Moral.	Recitacion. Exámenes en Historia.	Clase de monjes.	Id.	Id.	a-Geografía. p-Aritmética.	a-Aritmética. Repaso. p-Lectura. Repaso.

Fuente: LEN⁹²

En el mismo número del periódico LEN aparece la propuesta de reformas al sistema educativo en la que se destaca: primero, en las escuelas modelo, cuya labor era la de formar institutores para la dirección de las escuelas primarias, se debía impartir el curso normal de pedagogía, siendo obligatorio para los estudiantes mayores de 15 años. Segundo, la realización

90 LEN, tomo II, n.º 40, 7 de octubre de 1871, 630.

91 *Ibid.*, 630.

92 *Ibid.*, 631.

del censo⁹³ de niñas en el primer semestre de 1872 para declarar obligatoria la enseñanza de las niñas a cargo del Tesoro del Estado.

En el siguiente número aparece el establecimiento de escuelas rurales para “que los niños del campo reciban instrucción alguna; la distancia de las poblaciones i los peligros a que están expuestos en los caminos hacen que no se pueda obligar a los padres a mandarlos a las escuelas”⁹⁴, responsabilidad que estaba a cargo del Gobierno del Estado junto con la identificación de los lugares para su establecimiento.

En relación con el método se propuso: “toca imponerlo a los Directores de Instrucción pública (...) ensayemos su aplicación a la enseñanza de las materias que por ahora deben ser objeto de la instrucción primaria”⁹⁵, lo cual hace referencia a la lectura, escritura, aritmética y lengua patria, y gramática. Se propuso abolir los libros en algunas asignaturas con la premisa de que “hai que tener presente que todo el que sabe una cosa sabe definirla, el niño que sepa sumar sabrá definir la suma (...) es decir, lo hará a su modo i no como esté en el libro”⁹⁶. Para la lectura, se propuso evitar la memorización de los textos, pues era indicador de que los estudiantes no sabían leer; en escritura, evitar la copia de libros y tentarlos a jugar (utilizar arena para escribir en ella); aritmética y lengua patria debían ser asignaturas prácticas; y en gramática no enseñar la filosofía del lenguaje. Por lo tanto, el maestro debía:

- Evitar leer antes para que ellos repitan después, esto conlleva a la memorización
- Leerles palabras sueltas, salteadas y después en orden
- Los libros que lean sean acordes a su edad y leer con entonación; esto contribuirá a comprender el sentido de lo leído
- Enseñarles a utilizar primero el lápiz y luego la pluma
- No avanzar en los trazos hasta que no se aprendan, primero los elementales y después la combinación
- Escribir las letras en diferentes tamaños hasta que encuentren la del tamaño natural
- La enseñanza de la aritmética utilizando el tablero y cada estudiante con la pizarra para aprender los números
- Enseñar unidad, decena y centena y demás operaciones a través de material, no por medio de libros
- En clase de aritmética los niños debían estar de pie, en hilera con la pretensión de avanzar en el orden para llegar a ser cabeza de la fila, lo cual se hace a partir de las correcciones de las actividades
- En gramática la enseñanza de las partes del discurso, conjugación de verbos.

93 En el Periódico EMEC también se presentaron censos escolares de los estudiantes. Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*, 1, n.º 9 (1882). 271-277.

94 LEN, tomo II, n.º 41, 14 de octubre de 1871, 642.

95 *Ibid.*, 645.

96 *Ibid.*, 646.



A su vez, como estímulo a los mejores estudiantes se propuso publicar sus nombres en el periódico oficial, con una mención honorífica, y lectura de sus nombres frente a los niños y en la primera sesión de la municipalidad. A final de cada año se otorgaría premio (libros, medallas, testimonios de honor) al primer puesto y a otros según sus méritos.

En *El Monitor* se identifica que en las Escuelas Normales la formación que se recibía era en “Lectura, Escritura, Gramática, Aritmética, Geografía, Religion, Lecciones sobre objetos, Labores de mano”⁹⁷, la cual servía para que las maestras fueran a las Escuelas de Aplicación donde practicaban “el arte de enseñar”⁹⁸. Asignación que no distaba mucho de la impartida en Colombia.

Así como sucedió en Colombia, la organización curricular en las escuelas de hombres y mujeres tenía diferencias en la distribución de los tiempos, en algunas asignaturas y en que para las mujeres se dedicaban cinco horas a labores, las cuales estaban determinadas para su desempeño en el hogar.

Figura 5.

Intensidad horaria para escuelas de niñas y varones

1° PARA LAS ESCUELAS DIURNAS DE VARONES	2° PARA LAS ESCUELAS DE NIÑAS
Lectura, cuatro horas por semana.	Lectura, tres horas y media por semana.
Escritura, cuatro id. id.	Escritura, tres id. id.
Gramática, cuatro id. id.	Gramática, dos id. id.
Aritmética, cuatro id. id.	Aritmética, tres id. id.
Geografía, dos id. id.	Geografía, una id. id.
Doctrina Cristiana, una id. id.	Doctrina Cristiana, una id. id.
Historia Argentina, una id. id.	Historia Argentina, una id. id.
Constitucion, una id. id.	Higiene, media id. id.
Geometría, una id. id.	Moral, media id. id.
Moral, media id. id.	Labores, cinco id. id.
Higiene, media id. id.	

Fuente: BNM⁹⁹.

Tal como lo afirma Scanlon, la diferencia está en que las asignaturas se orientan a preparar al hombre para el trabajo, mientras que para las mujeres están dirigidas a “su misión en el hogar (...) se da mayor énfasis a las materias domésticas a expensas de las ‘intelectuales’. Se les pide menos conocimientos a las maestras que a los maestros y se les paga una tercera parte menos”¹⁰⁰. Esta situación fue cambiando con el paso del tiempo, las mujeres empezaron a asumir más responsabilidades y lograron ubicarse en cargos que estaban destinados para los hombres, como es el caso de las direcciones y subdirecciones de las Escuelas Normales.

La organización curricular estuvo determinada por la distinción que hacían entre la formación para el hombre y la mujer; en ambos países la prioridad eran los procesos de lectura, escritura, matemáticas y educación ética y moral. Se pudo establecer que el tiempo

97 Biblioteca Nacional de Maestros (BNM), *EMEC*, 1, n.° 11 (1882): 331.

98 *Ibid.*, 330.

99 *Ibid.*, 340.

100 Geraldine Scanlon, “La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República”, *Historia de la Educación* 6 (1987): 194.

(dedicación al estudio de asignaturas) constituye una gran diferencia en los dos países, y el cuidado del cuerpo a partir de la actividad física solamente se identificó en Colombia.

Conclusiones

Los periódicos cumplieron varias funciones, una de ellas la de informar sobre los hechos que acontecían, avances y dificultades que tenía el sistema educativo, matrícula, apertura y cierre de escuelas, salarios, inversión en útiles y mobiliario, contratación de maestros, entre otros. Por otro lado, la de instruir, formar y actualizar a los maestros en métodos de enseñanza, temáticas y estrategias. En tercer lugar, la de realizar intercambios pedagógicos entre países para fortalecer y modernizar el sistema educativo, de lo cual se identificó que en los periódicos se difundió material proveniente de Estados Unidos, Chile, Ecuador, Gran Bretaña, Europa, Edimburgo, Alemania, Argentina, Suiza, y Canadá. Se destaca el interés de los dos países por intercambiar los periódicos.

Consideramos ahora importante abordar las tres unidades de análisis. La primera, el papel de la mujer en la instrucción pública como motor importante para el desarrollo del sistema educativo, en el que se destacan la búsqueda de la igualdad de condiciones en el acceso a la educación, la formación, el empleo, la ocupación en diferentes cargos en el magisterio, el salario; aunque esto se logró solamente hasta finales de siglo y se extendió incluso a las tres primeras décadas del siglo XX, pero las impulsó para continuar luchando; de hecho, en la actualidad el número de mujeres maestras continúa en aumento y supera al de los hombres maestros.

Como se afirmó anteriormente, el papel de los periódicos fue fundamental para posibilitar la instrucción, formación y actualización de los maestros, pues, en términos de la renovación pedagógica y didáctica, y de la organización curricular, se esperaba que las prácticas de los maestros fueran cambiando según las indicaciones brindadas. Entre las grandes similitudes en la propuesta presentada en los periódicos están, por una parte, la importancia de la observación en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la que se vincula el análisis, la descripción, la comparación, y por otra, la visión internacional para traer nuevas propuestas, las cuales fueron presentadas en los periódicos y difundidas tanto en Argentina como en Colombia.

No son claras las razones por las cuales los periódicos no continuaron, pero se presume que dos situaciones conllevaron su abolición; una de ellas fue el factor económico, en el periódico *La Escuela Normal* se encuentran varios avisos en los que se reitera la notificación a los deudores sobre la importancia de realizar los pagos de las suscripciones. La segunda razón se debe al poco interés del Estado por continuar financiando las publicaciones. Indiscutiblemente, como fuente documental, los dos periódicos tienen un papel importante para el desarrollo de investigaciones sobre temas relativos a modelos de enseñanza, planes educativos, gestión educativa, formación docente, práctica pedagógica, historia de las instituciones educativas e incluso el poder hegemónico de los medios de comunicación, por citar algunos.

En síntesis, el periódico, asumido como documento historiográfico que fue objeto de estudio, nos permitió comprender sus aportes a la formación y actualización de los maestros, y a la información sobre el funcionamiento del sistema educativo; además, nos sitúa en la

actualidad en lo que se pide a los maestros: escribir, sistematizar experiencias, divulgar el conocimiento, y a las Escuelas Normales: cumplir con criterios de calidad para la acreditación. Sería interesante pensar en la posibilidad de tener un periódico al servicio de los maestros, que convoque a la escritura y reflexión sobre el quehacer docente, y que en un futuro no muy lejano sea objeto de estudio.

Contribución de los autores:

Marlén Rátiva Velandía: investigación, conceptualización, metodología, visualización, escritura (borrador y original); José Rubens Lima Jardimino: conceptualización, escritura (borrador y original).

Financiamiento

El artículo es un producto del proyecto denominado “El lugar de las Escuelas Normales en la formación docente. Estudio comparativo en Iberoamérica”, el cual hace parte de la estancia posdoctoral en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, bajo la dirección de la Dra. Diana Elvira Soto Arango y la codirección del Dr. José Rubens Lima Jardimino.

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Báez Osorio, Miryam. “Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el periodo radical, 1870-1886”. Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-RUDECOLOMBIA, 2002.
- Báez Osorio, Miryam, “Las Escuelas Normales de varones del siglo XIX en Colombia”. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* n.º 6 (2004): 179-208. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2379
- Báez Osorio, Miryam. *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período radical, 1870-1886*. Tunja: Editorial Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004.
- Báez Osorio, Miryam, “Las Escuelas Normales colombianas y la formación de maestros en el siglo XIX”. *Revista EccoS* 7, n.º 2 (2005): 427.
- Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA). *La Escuela Normal (LEN)*, tomo II, n.º 41. Bogotá: BLAA, 14 de octubre de 1871.

- Biblioteca Nacional de Maestros (BNM). *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*, 1, n.º 1 (septiembre 1881). http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=90900003&num_img=1&num_fin=5
- Biblioteca Nacional de Maestros (BNM). *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*, 1, n.º 2 (noviembre 1881).
- Biblioteca Nacional de Maestros (BNM). *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*, 1 n.º 3 (diciembre 1881).
- Biblioteca Nacional de Maestros (BNM). *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*, 1 n.º 5 (febrero 1882).
- Biblioteca Nacional de Maestros (BNM). *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*, 1 n.º 6. (marzo 1882). http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=90900003&num_img=90900003_0173-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=250&modo=
- Biblioteca Nacional de Maestros (BNM). *El Monitor de la Educación Común (EMEC)* 1, n.º 8 (1882): 225. http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=90900003&num_img=90900003_0225-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=150&modo=
- Biblioteca Nacional de Maestros (BNM). *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*, 1, n.º 9 (1882). http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=90900003&num_img=90900003_0255-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=150&modo=
- Biblioteca Nacional de Maestros (BNM). *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*, 1, n.º 11 (1882): 331. http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=90900003&num_img=90900003_0331-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=175&modo=
- Biblioteca Nacional de Maestros (BNM). *El Monitor de la Educación Común (EMEC)*, 1, n.º 12 (1882): 366. http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?dir=90900003&num_img=90900003_0366-00&mon=1&vn=s&vi=s&vt=n&vp=s&vv=s&vh=s&c=&zoom=175&modo=
- Calkins, Norman A. *Manual de enseñanza objetiva ó instrucción elemental para los padres de familia y maestros de escuelas primarias*. México: Librería de "La Enseñanza", 1880. <https://beceneslp.edu.mx/pagina/sites/default/files/Manual%20de%20ense%C3%B1anza%20objetiva%20C3%B3%20instrucci%C3%B3n%20elemental%20para%20los%20padres%20de%20familia%20y%20maestros%20de%20escuelas%20primarias.pdf>
- Figueroa, Claudia. "La Escuela Normal de Colombia y los Institutos Anexos (1936-1951)". Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2012.
- Figueroa, Claudia. "La Escuela Normal Superior y los institutos anexos. Aportes pedagógicos, investigativos y de patrimonio histórico cultural en Colombia (1936-1951)". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 26 (2016): 157-181.
- La Escuela Normal (LEN). Tomo I, n.º 1, 7 de enero de 1871. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=umn.31951000971501h&view=1up&page=root&size=100&seq=9&num=1>
- La Escuela Normal (LEN). Tomo I, n.º 2, 14 de enero de 1871. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=umn.31951000971501h&view=1up&page=root&size=100&seq=25&num=1>
- La Escuela Normal (LEN). Tomo I, n.º 3, 21 de enero de 1871. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=umn.31951000971501h&view=1up&page=root&size=100&seq=41&num=1>
- La Escuela Normal (LEN). Tomo II, n.º 37, 16 de septiembre de 1871, 590. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/187/ESCUELA%20NORMAL.%20Bogota%20Septiembre%2016%20de%201871.pdf?sequence=22&isAllowed=y>
- La Escuela Normal (LEN). Tomo II, n.º 39, 30 de septiembre de 1871, 618. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/187/ESCUELA%20NORMAL.%20Bogota%20Septiembre%2030%20de%201871.pdf?sequence=24&isAllowed=y>
- La Escuela Normal (LEN). Tomo II, n.º 40, 7 de octubre de 1871. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/187/ESCUELA%20NORMAL.%20Bogota%20Octubre%207%20de%201871.pdf?sequence=16&isAllowed=y>

- La Escuela Normal (LEN). Tomo III, n.º 53, 6 de enero de 1872. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/188/La%20Escuela%20Normal.%20Bogota%20enero%206%20de%201872.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- La Escuela Normal (LEN). Tomo II, n.º 42, 21 de octubre de 1871. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/187/ESCUELA%20NORMAL.%20Bogota%20Octubre%2021%20de%201871.pdf?sequence=18&isAllowed=y>
- La Escuela Normal (LEN). Tomo II, n.º 43, 28 de octubre de 1871. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/187/ESCUELA%20NORMAL.%20Bogota%20Octubre%2028%20de%201871.pdf?sequence=19&isAllowed=y>
- La Escuela Normal (LEN). Tomo II, n.º 45, 11 de noviembre de 1871. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/187/ESCUELA%20NORMAL.%20Bogota%20Noviembre%2011%20de%201871.pdf?sequence=13&isAllowed=y>
- La Escuela Normal (LEN). Tomo II, n.º 49-50, 16 de diciembre de 1871. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/handle/20.500.12834/187>
- La Escuela Normal (LEN). Tomo V, n.º 158, 10 de enero de 1874. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/handle/20.500.12834/187>
- La Escuela Normal (LEN). Tomo V, n.º 159, 17 de enero de 1874. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/189/ESCUELA%20NORMAL.%20Bogota%20Enero%2017%20de%201874.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- La Escuela Normal (LEN). Tomo VII, n.º 267, 20 de mayo de 1876. <https://repositorio.uniatlantico.edu.co/bitstream/handle/20.500.12834/191/ESCUELA%20NORMAL.%20Bogota%20Mayo%2020%20de%201876.pdf?sequence=7&isAllowed=y>
- Lima-Jardilino, José Rubens. "Formação de professores na América: notas sobre história comparada da educação no século XX". *Formação Focente. Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 2, n.º 2 (2010): 54-67. <https://www.revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/13>
- Loaiza Cano, Gilberto. *El lenguaje político de la república. Aproximación a una historia comparada de la prensa y la opinión pública en la América española, 1767-1830*. Medellín: Makina Editorial, 2020.
- Pestalozzi, Johann E. "Las veladas de un hermitaño". En *Sobre educación*, editado por Emmanuel Kant, Johann E. Pestalozzi y Johann Wolfgang von Goethe. Madrid: Daniel Jorno Editor, 1911.
- Quintero Cordero, Yolvi Javier. "Modelo pedagógico de desarrollo de los modos de Actuación pedagógicos profesionales en el plano de Contraste del programa nacional de formación de Educadores". Tesis de Doctorado, Instituto Pedagógico Latinoamericano y Caribeño, 2011.
- Rabazas Romero, Teresa. "Formación pedagógica del profesorado de las Escuelas Normales en España: origen, evolución y textos (1857-1901)". Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid, 1995.
- Rabazas Romero, Teresa. "El pensamiento pedagógico normalista durante la Primera Restauración Borbónica". *Historia Educativa* n.º 17 (1998): 251-288.
- Rátiva Velandia, Marlén. "La formación de maestros en la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias de 2002 a 2010". *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores* 11 n.º 22 (2019): 111-124. <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbpf/article/view/285/221>
- Rátiva Velandia, Marlén, Diana Elvira Soto Arango y Sandra Liliana Bernal Villate. "Formación de educadoras en la Escuela Normal Nacional de Institutoras. 1900 a 1930". En *Culturas políticas y resiliencia en la educación*, compilado por Diana Elvira Soto Arango, Marlén Rátiva Velandia y José Pascual Mora García, 21-44. Tunja: Editorial UPTC, 2022. <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/download/185/224/4328?inline=1>
- Rátiva Velandia, Marlén. "La Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, una historia en construcción. Mirada a la práctica pedagógica de 1998 a 2010". Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2017.

- Rátiva Velandia, Marlén y José Rubens Lima Jardilino. "Universitarización de la formación docente en la Escuela Normal colombiana". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 24 n.º 38, 2022. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/13570
- Rátiva Velandia, Marlén, José Rubens Lima Jardilino y Diana Elvira Soto Arango. "Formación docente en perspectiva decolonial: narrativa de educadores normalistas". *Revista Iberoamericana de Educación Superior* XIII n.º 37 (2022). <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/1311>
- Biblioteca Nacional de Maestros. *Reseña, El Monitor de la Educación Común*. Buenos Aires: BNM, s.f. http://www.bnm.me.gov.ar/proyectos/medar/publicaciones_educativas/fondos_historicos/monitor/revista_elmonitor.pdf
- Rousseau, Jean Jacques. *El Emilio o de la educación*. Madrid: Alianza, 1998.
- Saviani, Dermeval. "História comparada da Educação algumas aproximações". *História da Educação* 5 n.º 10 (2001): 5-16. <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30500>
- Scanlon, Geraldine. "La mujer y la instrucción pública: de la ley Moyano a la II República". *Historia de la Educación* 6 (1987): 193-207. https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/79441/La_mujer_y_la_instruccion_publica_de_la_pdf?sequence=1
- Soto Arango, Diana Elvira, Marlén Rátiva Velandia y José Pascual Mora García (comp). *Culturas políticas y resiliencia en la educación*. Tunja: Editorial UPTC, 2022. <https://librosaccesoabierto.uptc.edu.co/index.php/editorial-uptc/catalog/download/185/224/4328?inline=1>
- Soto Arango, Diana Elvira. "Legislación e imaginarios sociales en el escalafón y los salarios de los educadores de primaria en Colombia. 1952-1994". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15, n.º 21 (2013). https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/2472/2336
- Triana Ramírez, Alba Nidia. "Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994". Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2012.
- Triana Ramírez, Alba Nidia. "Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994.". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 14, n.º 18 (2012): 93-118. https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/article/view/1619
- Tonon, Graciela. "La utilización del método comparativo en estudios cualitativos en ciencia política y ciencias sociales: diseño y desarrollo de una tesis doctoral". *Kairos. Revista de Temas Sociales* 15, n.º 27 (2011): 1-12. <https://revistakairos.org/la-utilizacion-del-metodo-comparativo-en-estudios-cualitativos-en-ciencia-politica-y-ciencias-sociales-diseno-y-desarrollo-de-una-tesis-doctoral/>
- Valencia Calvo, Carlos Hernando. "Las Escuelas Normales de Manizales y la formación del magisterio. Primera mitad del Siglo XX". Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2004.
- Valencia Calvo, Carlos Hernando. *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio. Primera mitad del siglo XX*. Manizales: Universidad de Caldas, 2006.



Encuentros y divergencias en la educación de la mujer en las Escuelas Normales de Cartagena y Manizales (1903-1930)¹

Luis Reyes Castellar² ✉

Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias, Cartagena, Colombia
<https://orcid.org/0009-0005-8588-5366>

Orlando Deavila Pertuz³

Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-7675-0575>

Lais Mantilla Escalante⁴

Universidad de Cartagena, Cartagena, Colombia
<https://orcid.org/0000-0002-2093-9897>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18117>

Historia del artículo:

Recibido: 17/03/2024
 Evaluado: 10/04/2024
 Aprobado: 27/06/2024
 Publicado: 01/09/2024

Cómo citar este artículo:

Reyes Castellar, Luis; Deavila Pertuz Orlando; Mantilla Escalante, Lais ; "Encuentros y divergencias en la educación de la mujer en las Escuelas Normales de Cartagena y Manizales (1903-1930) " *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).

1 Este artículo de investigación tributa al Grupo de Investigación Formación de Maestros, Saberes y Territorio del Programa de Formación Complementario de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias (ENSCI), guarda relación con la investigación sobre la Historia de la ENSCI y el estudio doctoral en curso, "La formación de la corporalidad de la maestra normalista en Cartagena, Colombia" adscrito a la Universidad de Cartagena, RUDECOLOMBIA. Avalado por el Comité de Investigación y Práctica pedagógica de la ENSCI.

2 Magíster en Historia de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). Profesor e investigador de Pedagogía e Historia de la Educación en la ENSCI

3 Doctor en Historia de la University of Connecticut. Profesor asistente del Instituto Internacional de Estudios del Caribe de la Universidad de Cartagena. odeavilap@unicartagena.edu.co

4 Doctoranda en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena. Miembro del Grupo Interdisciplinario de Investigación en Educación y Pedagogía (GIEP) de la Universidad de San Buenaventura, seccional Cartagena. Profesora de Comunicación de la Escuela Normal Superior de Cartagena de Indias. lmantillae@unicartagena.edu.co

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Luis Alberto Reyes Castellar, Carrera 81 #22-165, Barrio San Fernando. Cartagena, Bolívar, . luis.reyes@escuelanormalsuperiordecartagena.edu.co



Resumen

Objetivo: en este artículo de investigación se analiza, en perspectiva comparada, la implementación de la Ley de Instrucción Pública de 1903 en las Escuelas Normales de Institutoras de Cartagena y Manizales durante el primer tercio del siglo XX, a través de la relación entre tres ejes: fines sociales, regímenes y contenidos educativos derivados.

Originalidad: el estudio aporta conocimientos sobre la contextualización de la norma educativa en dos instituciones dependientes de condiciones económicas y sociales.

Método: la articulación entre la educación comparada, como metodología de investigación en ciencias sociales que aborda los temas y problemas propios del ámbito educativo, y el método de historia comparada, que confronta realidades históricas análogas en perspectiva historicista, estructuran una apuesta metodológica interdisciplinaria que comprende las diferencias contextuales que incidieron en la implementación de la política educativa nacional.

Estrategias de recolección de información: los datos se obtuvieron a través de la revisión de fuentes primarias y secundarias, tanto digitalizadas como físicas. Las fuentes primarias abarcan leyes, decretos, gacetas, semanarios, revistas de instrucción pública y otros documentos históricos procedentes de la época estudiada. Las fuentes secundarias comprenden productos de investigación sobre el tema de la educación de la maestra normalista durante el periodo conservador, encontrados en bibliotecas y repositorios institucionales.

Conclusiones: la valoración divergente de la educación de la mujer en Cartagena y Manizales refleja el apoyo económico contundente de la élite caldense que consideraba a la mujer como pieza esencial para el desarrollo social y cultural de la ciudad, en contraste con las carencias económicas que padecía Cartagena, las cuales dificultaron su apoyo financiero, limitando así el alcance de la política educativa.

Palabras clave: *Historia de la educación de la mujer; maestra normalista; instrucción pública; escuelas normales.*

Encounters and Divergences in Women's Education at the Normal School in Cartagena and Manizales (1903-1930)

Abstract

Objective: This research article provides a comparative analysis of the implementation of the 1903 Public Instruction Law in the Normal Schools for



Women in Cartagena and Manizales during the first third of the 20th century. The analysis focuses on the relationship between three key areas: social goals, educational regimes, and derived educational content.

Originality: This study contributes to the understanding of how educational norms were contextualized within two institutions, influenced by the economic and social conditions of the time.

Method: The study employs an interdisciplinary methodological approach, combining comparative education—a research methodology in the social sciences that addresses educational topics and issues—with the method of comparative history, which examines analogous historical realities from a historicist perspective. This approach allows for a nuanced understanding of the contextual differences that influenced the implementation of national educational policies.

Information Collection Strategies: Data were collected by reviewing both primary and secondary sources in digitized and physical formats at libraries and institutional repositories. Primary sources encompass laws, decrees, gazettes, weekly publications, public instruction journals, and other historical documents from the period under study. Secondary sources include research works on the education of female Normal School teachers during the conservative period.

Conclusions: The divergent valuation of women's education in Cartagena and Manizales reflects the strong economic support from the elite in Manizales, who viewed women as essential to the social and cultural development of the city. In contrast, the economic difficulties faced by Cartagena hindered its ability to provide financial support, thereby limiting the reach of educational policies.

Keywords: *History of women's education; female Normal School teacher; public instruction; Normal School Education.*

Encontros e Divergências na Educação de Mulheres na Escola Normal em Cartagena e Manizales (1903-1930)

Resumo

Objetivo: Este artigo de pesquisa oferece uma análise comparativa da implementação da Lei de Instrução Pública de 1903 nas Escolas Normais Femininas de Cartagena e Manizales durante o primeiro terço do século XX. A análise concentra-se na relação entre três áreas-chave: objetivos sociais, regimes educacionais e conteúdos educacionais derivados.



Originalidade: Este estudo contribui para a compreensão de como as normas educacionais foram contextualizadas em duas instituições, influenciadas pelas condições econômicas e sociais da época.

Método: O estudo emprega uma abordagem metodológica interdisciplinar, combinando a educação comparada—uma metodologia de pesquisa nas ciências sociais que aborda temas e questões educacionais—com o método da história comparada, que examina realidades históricas análogas a partir de uma perspectiva historicista. Essa abordagem permite uma compreensão sutil das diferenças contextuais que influenciaram a implementação de políticas educacionais nacionais.

Estratégias de Coleta de Dados: Os dados foram coletados por meio da revisão de fontes primárias e secundárias em formatos digitalizados e físicos em bibliotecas e repositórios institucionais. As fontes primárias incluem leis, decretos, gazetas, publicações semanais, jornais de instrução pública e outros documentos históricos do período em estudo. As fontes secundárias incluem trabalhos de pesquisa sobre a educação de professoras de Escolas Normais durante o período conservador.

Conclusões: A valorização divergente da educação das mulheres em Cartagena e Manizales reflete o forte apoio econômico da elite em Manizales, que via as mulheres como essenciais para o desenvolvimento social e cultural da cidade. Em contraste, as dificuldades econômicas enfrentadas por Cartagena dificultaram sua capacidade de fornecer apoio financeiro, limitando assim o alcance das políticas educacionais.

Palavras-chave: *História da educação de mulheres; professora da Escola Normal; instrução pública; educação na Escola Normal.*

Introducción

La génesis del modelo pedagógico conservador en las escuelas normales se halla en el período de la hegemonía conservadora (1886-1903). En este periodo, Rafael Núñez impulsó la creación de la Constitución de 1886, que puso fin al radicalismo y, con ello, al federalismo liberal. El nuevo orden oficializó su modelo educativo en el artículo 41 de la Constitución, especificando que “la educación pública será organizada y dirigida en concordancia con la Religión Católica”⁵, gratuita y no obligatoria. Además, limitó el ejercicio de la ciudadanía⁶ al varón mayor de 21 años y decretó normativas que favorecieron la educación masculina. Este escenario significó que la mujer se convirtiera en apoyo de un proyecto de Estado-nación conservador, que preservaba la moral y las buenas costumbres de la época. Su rol social quedó claro tras la firma del concordato entre Colombia y el Vaticano en 1887, con el cual la Iglesia tomó el dominio de la educación colombiana, regulando aspectos cruciales como

5 Constitución Política 1886, *Título III. De los derechos civiles y garantías sociales*, 5 de agosto de 1886, art. 41. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=7153.

6 *Ibid.*, art. 15.



la autorización de planes de estudios diferenciados por sexo, libros de texto y enfoque de enseñanza “en conformidad con los dogmas y la moral de la Religión Católica”⁷. Todo esto con el propósito de replicar el trabajo realizado por las congregaciones religiosas en países civilizados⁸ que se beneficiaron de la educación cristiana⁹.

El 7 de noviembre de 1888, el gobierno sancionó la Ley 89 de regulación e inspección de la instrucción pública para ambos sexos. La norma privilegiaba la creación de la normal de institutores en los departamentos y la creación de sus respectivas escuelas anexas¹⁰. Asimismo, definió los requisitos de ingreso en materia de comportamiento, conocimientos básicos, condiciones de salud y profesión religiosa para nombrar directores o subdirectores de escuelas normales.

En 1903 se promulgó la Ley 39 de Instrucción Pública, más conocida como la Ley Uribe, y su Decreto reglamentario 491 de 1904, que regulaba la enseñanza oficial. Dicha ley dejó en claro que el proyecto educativo confesional buscaba la unidad nacional, la imposición de la religión católica y la educación productiva para las clases pobres de la nación. También contempló la promoción de los derechos del ciudadano y la responsabilidad de las mujeres cuidadoras en este escenario¹¹, lo cual implicó que las escuelas normales preservaran el *statu quo* que ponía a cada uno en su lugar. A su vez, promovió un enfoque educativo que paliaba los males de la raza o las deficiencias físicas y mentales, motivo de preocupación de la época¹².

La enseñanza de un solo credo, lengua y modelo de civilidad buscó cohesionar las fracturas sociales del país sin combatir las inequidades y exclusiones en materia de política, religión y género, entre otras. Mientras tanto, el brazo pedagógico¹³ homogeneizador del Estado enarbó las virtudes patrias, reconfigurando la función tanto del maestro como de la maestra evangelizadora, distante de su rol intelectual en las instituciones públicas cooptadas por el catolicismo.

En términos generales, el contexto nacional está marcado por el dominio religioso católico y la política conservadora¹⁴. No obstante, las diferencias socioculturales y geográficas inter-

7 *Concordato celebrado entre la Santa Sede Apostólica y el Gobierno de la República de Colombia, y otros documentos eclesiásticos y civiles*, artículos 12 y 13 (Bogotá: Imprenta de Antonio María Silvestre, 1895), 81. <https://digitalcollections.library.vanderbilt.edu/islandora/object/islandora%3A7229#page/42/mode/2up>

8 Juliana Jaramillo Jaramillo, “La propuesta conservadora frente al proyecto educativo del liberalismo radical: la defensa de una educación católica a través de la prensa y las asociaciones”, *Historia y Sociedad*, n.º 30 (2016): 291-319. <http://dx.doi.org/10.15446/hys.n30.48716>

9 Aline Helg, *La educación en Colombia 1918-1957: una historia social, económica y política* (Bogotá: Fondo Editorial CEREC, 1987), 78.

10 El artículo 19 de la Ley 89 de 1888 establece que las escuelas anexas son escuelas primarias adjuntas a las escuelas normales, donde los estudiantes normalistas pueden ensayar y practicar los métodos de enseñanza aprendidos.

11 Jaramillo Jaramillo, *La propuesta conservadora frente al proyecto educativo del liberalismo radical*, 299.

12 El debate sobre la regeneración de la raza en el contexto de la reforma nacional instrucionista de 1903 plantea que el atraso social de orden moral y económico fue asociado con ideas eugenésicas sobre el cuerpo débil, perezoso y susceptible a caer en los vicios que debía corregir el maestro, quien formaba bajo la concepción higienista hombres trabajadores, fuertes y moralmente correctos. Carlos Arturo Ospina Cruz y Andrés Klaus Runge Peña, “Degeneración, regeneración y raza: el proyecto moderno en Antioquia, 1903-1930”, *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* (2016): 215-241. <https://doi.org/10.15446/achsc.v43n2.59078>.

13 Jesús Echeverri, *Santander y la instrucción pública* (Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia, 1989).

14 Los trabajos de Correa Ramírez, Flórez Bolívar, Gracia Pérez, Jaramillo Jaramillo y otros referenciados, describen un panorama general nacional y otro específico de las regiones centralizadas como Antioquia y Caldas. Sin embargo, en

vinieron en las prácticas educativas de cada región. Esto quiere decir que el marco histórico nacional se articula con el local, de tal manera que los factores *in situ* son esenciales para interpretar la implementación de la Ley Uribe en contextos poco estudiados como el de la Escuela de Cartagena. Tomando en cuenta lo anterior, este trabajo analizó comparativamente la aplicación de la Ley de Instrucción Pública de 1903 en la Escuela Normal de Institutoras de Cartagena y de Manizales durante las tres primeras décadas del siglo XX, considerando los factores locales que incidieron en la puesta en marcha de la ley en contextos geográficos, culturales, sociales y económicos tan disímiles, pero cohesionados en materia de política educativa.

A través de un enfoque metodológico de educación comparada articulada con el método de investigación de historia comparada y los principios hermenéuticos del enfoque historicista, se cotejaron los ejes: fines sociales de la educación femenina, regímenes internos y externos, y planes de estudios y métodos, cuyos factores transversales de índole religiosa, económica, cultural y política revelaron similitudes en la reglamentación educativa y divergencias respecto a su ejecución en ambos contextos educativos.

El contraste de estos contextos mostró que el factor económico le impidió a la Escuela Normal de Cartagena cumplir a cabalidad con los fines trazados, mientras que la de Manizales mantuvo un desempeño estable durante el periodo estudiado¹⁵. Esta comparación aporta nuevos conocimientos históricos que contribuyen al estudio de la historia de la educación de las maestras normalistas en ambos contextos, con mayor aportación al estudio del contexto de Cartagena, reconstruido principalmente mediante la revisión de archivos históricos.

Método

Este artículo, atendiendo su vocación interdisciplinar, propone una articulación entre el método de educación comparada y la historia comparada, siendo este último un método de investigación histórica. La educación comparada se define como “una metodología de investigación para abordar temas y problemas propios de un ámbito de estudio tan amplio y multirreferenciado como el educativo”¹⁶. Por su parte, la historia comparada es un método que confronta realidades históricas análogas, por lo general, sincrónicas. Esto facilita, frente a la imposibilidad de experimentación, la identificación de rasgos comunes para obtener, en palabras de Julio Arostegui, “conclusiones de más alta universalidad acerca de las características de procesos sociohistóricos que pueden producirse con regularidad o con rasgos regulares”¹⁷. En este caso, interesa identificar no solo los rasgos comunes, sino las divergencias en la trayectoria histórica.

algunos, como el de Montes y Campos Ferreira, que aportan al estudio de la educación de la maestra normalista en el contexto regional bolivarense, falta una debida contextualización.

15 Registro de Bolívar, n.º 2632 del 20 de octubre de 1906, f. 458.

16 Ileana Rojas Moreno y Zaira Navarrete Cazales, “Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación”, en *Educación comparada: perspectivas y casos*, coordinado por Marco Aurelio Navarro Leal, 37-48, (México: Planeación Educación y Asesoría, 2010).

17 Julio Arostegui, *La investigación histórica: teoría y método*, (Barcelona: Editorial Crítica, 1995), 344.

Una de las grandes preocupaciones de la educación comparada, cuyo núcleo es el problema de la transferencia, tiene que ver con la tensión entre transferencia y entorno sociocultural¹⁸. La historia comparada permite, precisamente, comprender los diferentes contextos históricos, políticos y socioculturales que condicionan la aplicación de las políticas educativas. Siguiendo la perspectiva hermenéutica, se realizó una interpretación historicista minuciosa que entreteteje el sistema de relaciones sociales, políticas y religiosas que condicionaron el alcance de la norma educativa acogida en las instituciones¹⁹.

El proceso metodológico²⁰ se organizó en etapas diseñadas para articular la educación comparada con la historia comparada atendiendo la siguiente ruta de trabajo: planificación, descripción, interpretación, yuxtaposición, explicación y prospección. Las técnicas utilizadas fueron: trabajo en archivos, trabajo bibliográfico y documental, conforme al modelo de análisis hermenéutico de acontecimientos históricos vinculables. En cuanto al principal instrumento de trabajo, se empleó el diario de campo para registrar exhaustivamente notas misceláneas, datos históricos, imágenes, actividades planificadas y estrategias desarrolladas, así como las limitaciones del análisis de datos.

Figura 1. Ruta metodológica



18 Felicitas Acosta, "Relaciones entre historia de la educación y educación comparada: nuevas (y no tan nuevas) posibilidades para la investigación", en *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, coordinado por Nicolás Arata y Pablo Pineau (Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019), 137.

19 Guillermo Ruiz, "La comparación en la investigación educativa", en *Educación comparada: perspectivas y casos*, coordinado por Marco Aurelio Navarro Leal (México: Planeación Educación y Asesoría, 2010), 17-38.

20 Agustín Velloso de Santisteban, *Educación comparada (temas 1-10)* (Madrid: UNED, 2008), 116.

El análisis historicista contribuyó a concebir los datos como piezas clave que cobran sentido dentro de un contexto cotejable, prestando atención a las intencionalidades que los movilizan y las fuentes de extracción. Este análisis estableció relaciones comprensivas, alejadas de interpretaciones lineales simples, relacionando los factores complejos de los sistemas contextuales.

Los ejes identificados: fines sociales de la educación femenina, regímenes internos y externos, y planes de estudios y métodos, se relacionaban evidentemente con la religiosidad católica, las actividades económicas y comerciales, y la cultura hispana en cada ciudad. Estos factores cumplieron con los criterios de comparabilidad²¹ necesarios para realizar un análisis de las divergencias y convergencias entre las escuelas normales femeninas. Finalmente, se plantearon conclusiones que integran breves prospecciones derivadas del estudio.

La Escuela Normal de Institutoras de Cartagena²²

Durante el primer siglo de la República, Cartagena fue uno de los epicentros de la vida intelectual del país. Por tal motivo, la creación de establecimientos educativos para la formación de maestros ocurrió de manera temprana. En 1840, la provincia de Cartagena creó una escuela para niñas que inició labores en julio del mismo año, y en 1848 se inauguró una escuela normal de varones en cumplimiento de la Ley de junio 26 de 1842. La escuela funcionó durante seis años y graduó a los primeros maestros que pasarían a dirigir las escuelas de primeras letras que se iban estableciendo en poblaciones en crecimiento. Durante las siguientes décadas, la ciudad se convirtió en un campo de experimentación pedagógica y de implementación de las políticas educativas elaboradas por el Gobierno central. En 1873, por ejemplo, y en virtud de un nuevo sistema de instrucción pública regulada por la Ley 2 de julio de 1870, se abrieron nueve escuelas regentadas por pedagogos alemanes formados en las teorías de Pestalozzi y Froebel. Para Cartagena fue asignado Julio Wallner, quien también dirigió la escuela anexa e inició su labor el 9 de febrero de 1873 en los salones cedidos por el Colegio del Estado con 18 estudiantes oriundos de las provincias que conformaban el Estado Soberano de Bolívar²³.

El Decreto 356 de 27 de agosto de 1874, fundamentado en el artículo 2 de la Ley de 2 de julio de 1870, dio lugar al establecimiento a nivel nacional de la Escuelas Normales de Institutoras, cuyo objetivo fue formar maestras capaces de dirigir escuelas primarias de

21 En ciencias sociales es común atender los criterios de disponibilidad, comparabilidad, calidad de los datos, validez y relevancia, seguidos por el poder de discriminación y el equilibrio dentro del conjunto de indicadores elegidos para cada análisis específico, según lo planteado por Ruiz, "La comparación en la investigación educativa".

22 En la *Revista de la Instrucción Pública de Colombia* n.º 5 (mayo de 1913): p3, se menciona que el Decreto n.º 49 expresa taxativamente: "Escuela Normal de Institutoras en Cartagena". En concordancia con esta información primaria, se optó por referirse a la escuela en estos términos.

23 Los estudiantes admitidos son: Joaquín Molino y Eliseo Osorio, de la provincia de Barranquilla; Vicente Tapia y Juan Zuleta, del Carmen; Manuel Pájaro, de Cartagena; Agustín Mogollón y Hortensio de la Ossa, de Corozal; Antonio Castillo y Fidel Fajardo, de Chinú; Felipe Viola e Ismael Carrascal, de Lorica; Manuel Dávila Flórez, de Mompo; José S. Ortiz e Ignacio Bolívar, de Magangué; José Martín Blanco, de Sabanalarga, y Cristóbal Madrid y Pantaleón Martínez, de Sincelejo. Biblioteca Luis Ángel Arango (BLAA). *Gaceta de Bolívar*, Cartagena, 31 de diciembre de 1872, n.º 840. Decreto 29 (31-12-1872), 198.

niñas²⁴. En Cartagena se estableció la primera escuela normal femenina mediante el Decreto n.º 88 de 19 de marzo de 1875²⁵, la cual fue inaugurada el 25 de septiembre de 1878²⁶.

Para ingresar a la escuela normal como alumna-maestra se requería ser mayor de quince años, comprobar pureza de costumbres, saber leer y escribir correctamente, poseer nociones generales de aritmética, gramática castellana y geografía, así como habilidades de costura. Se excluyeron aspirantes con defectos físicos y enfermedades incompatibles con las funciones de institutora. Para obtener la titulación de Maestra de Escuela Elemental era necesario aprobar los primeros once cursos; para el de Escuela Superior, veinte cursos; para directora o subdirectora, veinte cursos aprobados, más las asignaturas de Inglés, Francés, Historia Universal, Astronomía, Música, Canto y Dibujo Perfeccionados²⁷. En cuanto al método, se adoptó el pestalozziano u objetivo, “asumido en su integridad como un método universal, teórico y práctico, como el sistema pedagógico más moderno para la reforma de la mente de la niñez colombiana”²⁸.

Al igual que las escuelas de otros departamentos, la de Cartagena enfrentó la reacción de la Iglesia católica ante la exclusión de la enseñanza de la religión en el Decreto Orgánico de 1.º de noviembre de 1870, lo que generó protestas contra el proyecto de la escuela laica utilizando distintos medios y espacios de divulgación de las ideas opositoras²⁹. Además del ataque conservador y eclesiástico, los problemas económicos y conflictos ideológicos del Estado ocasionaron su cierre a través del Decreto Ejecutivo n.º 961 de 29 de diciembre de 1880 en Bolívar.

Ante este anuncio, la directora y la subdirectora del plantel ofrecieron continuar laborando sin remuneración mientras durara la vigencia de dicho decreto y solicitaron al secretario de Instrucción Pública que el Estado mantuviera las becas a las alumnas que las poseían, ya que algunas de ellas eran oriundas de otras provincias y las locales vivían en condición de suma pobreza fuera del centro amurallado. En respuesta, se apoyó a las docentes mientras se cumplía la vigencia del contrato de arrendamiento del local, pero las becas fueron negadas.

Los trastornos ocasionados por la guerra civil de 1885, durante la cual la ciudad fue sitiada por las fuerzas de los liberales alzados en armas, ocasionaron nuevamente el cierre de la escuela. Se reabrió en el año siguiente, una vez culminada la guerra. Los cierres ocurridos durante los distintos eventos bélicos o por la falta de financiación generaron traumatismos en la labor educativa. Sus instalaciones y enseres quedaron destruidos y sus estudiantes y profesores se vieron conminados a tomar partido ingresando a uno u otro bando ideológico. Finalizada la Guerra de los Mil Días –el último conflicto bipartidista del siglo XIX–, se expidió la Ley 039

24 Biblioteca Bartolomé Calvo (BBC), *Gaceta de Bolívar* n.º 936 (14 de septiembre de 1874): 266.

25 BLAA. *Diario de Bolívar* n.º 1086, de 18 de marzo de 1875. Decreto del Poder Ejecutivo n.º 88 de 9 de marzo de 1875, 251-254.

26 Luis Reyes Castellar, “La Escuela Normal: Una tradición formativa, 1848-1900” (Tesis de Maestría), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2010, 69.

27 BLAA. *Diario de Bolívar* n.º 1086 de 18 de marzo de 1875. Decreto del Poder Ejecutivo n.º 88 (9 de marzo de 1875): 256.

28 Oscar Saldarriaga Vélez, “La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930”, *Memoria y Sociedad* 5, n.º 9 (2011): 45-59. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysoiedad/article/view/7728>

29 Miryam Báez Osorio, *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período Radical, 1870-1886*, (Tunja: Rditorial UPTC, 2004), 112.

de 1903, reglamentada por el Decreto 491 de 1904 sobre instrucción pública organizada en primaria, secundaria, industrial y profesional; la instrucción primaria y secundaria fueron costeadas con fondos públicos bajo el amparo de la Iglesia en todos los departamentos³⁰.

La educación secundaria se reguló con dos objetivos principales: uno técnico, que buscaba orientar a la juventud por el camino de la industria, y otro profesional, que pretendía subsanar la falta de docentes idóneos que prevalecía en el territorio nacional, en parte debido a las nefastas consecuencias de la guerra civil. El enfoque industrial en los departamentos organizó “los aspectos visibles de la instrucción, desde planes, programas, métodos, hasta los maestros, su financiación, formación, organización, pasando por los niños, el ciudadano, los padres de familia”³¹. En cuanto a las escuelas normales, se estableció la creación de escuelas femeninas y masculinas, con sus respectivas escuelas anexas, donde se practicarían métodos de enseñanza³² útiles para la enseñanza de los sectores menos favorecidos. El decreto reglamentario estableció distinciones entre las escuelas de enseñanza primaria rurales, urbanas o de los distritos³³; las rurales fueron menos valoradas y financiadas por los departamentos.

En 1904, en la Normal de Bolívar³⁴ se experimentó un modesto crecimiento en su matrícula estudiantil. En febrero de 1906 se iniciaron actividades con 24 alumnas matriculadas en la normal y 55 en la anexa; esta cifra aumentó a 28 en julio, con ocho de ellas en modalidad interna, seis semiinternas y catorce externas. El 5 de febrero de 1908 la cifra ascendió a 36 alumnas matriculadas en la escuela y 74 en la anexa. Durante este año se evidenció la participación de las maestras y la directora en actividades académicas en cumplimiento de las normas expedidas por el Gobierno nacional que reorganizaron la escuela de institutoras del país, como el Decreto 692 de 1908. En ese entonces, su directora María América Blanco de García envió correspondencia al Ministerio de Instrucción Pública para solicitar la conformación del cuerpo docente y administrativo de su plantel, resaltando que era la única escuela normal de la zona que podía recibir alumnas de los demás departamentos. Así mismo, solicitó mejorar el salario de los profesores, quienes podrían dedicar mayor atención y tiempo a las asignaturas que enseñan si contaban con el aliciente de una buena remuneración³⁵, pero no obtuvo respuesta favorable.

En las postrimerías del bicentenario de 1911 la ciudad se convirtió en el epicentro de la instrucción primaria en comparación con otras provincias del departamento, que no tenían escuelas o albergaban un número reducido de niños matriculados en condiciones precarias.

30 Ministerio de Educación Nacional (MEN), *Educación Colombiana. Tomo 1. Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la educación Nacional en las ramas de Primaria, Normalista Superior y Bachillerato, y otros aspectos de interés general 1903 a 1958*, (Bogotá: Imprenta Nacional, 1959), 9.

31 Humberto Quiceno, Javier Sáenz y Luis Vahos, “La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997” en *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos siglo XX*, editado por Olga Lucía Zuluaga y Gabriela Ossensbach (Bogotá: Magisterio, 2004), 115.

32 MEN, *Educación Colombiana*, 10.

33 Decreto n.º 491 del 3 de junio de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30021811>

34 El trabajo de Montes y Campos Ferreira, del cual se toman los datos, se refiere a la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar. Yésica Paola Montes y Nilce Vieira Campos Ferreira, “La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar (1903-1930)”, *Educação* 42, n.º 1 (2017): 191-214. <https://doi.org/10.5902/1984644422326>

35 “Actas de visitas”, AGN, Sección República, Archivo Anexo II, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, caja n.º 5, expediente 3288, folios. 29-32.

Ese año, la capital bolivarense se preparó para celebrar el aniversario de su independencia, en el que participaron distintos sectores, incluido el educativo. Las escuelas normales aprovecharon la ocasión para demostrar su compromiso con la enseñanza objetiva y el desarrollo productivo, social y espiritual de la patria mediante composiciones y manualidades realizadas por los estudiantes becados y supernumerarios en distintos escenarios de la ciudad. Tanto los alumnos como los maestros de todas las escuelas fueron reconocidos por su participación en los festejos. Sin embargo, este reconocimiento se produjo dentro de un contexto hegemónico excluyente, que perseguía a aquellos considerados licenciosos y vagos por no ingresar al sistema educativo ni formar parte de la fuerza laboral³⁶.

En lo referido al método, la enseñanza se guió por los principios pedagógicos de Pestalozzi, los cuales actuaron como la piedra angular en la formación del maestro virtuoso, católico, modelo de santidad y apostolado³⁷, responsable de la correcta educación de las generaciones venideras. El método se aplicó a las lecciones de cosas que “familiarizaba[n] al niño con su medio, con lo conocido y familiar, y avanzaba progresivamente hacia lo desconocido y extraño”³⁸ combinando repetición y memorización, como se observa en la ejecución de jornadas pedagógicas en Cartagena, a las que concurren personalidades de la instrucción pública y de las escuelas normales de varones y señoritas³⁹.

Durante uno de esos encuentros se desarrolló una clase modelo sobre un tema previsto para que fuese realizado por un alumno-maestro de tercer año y dirigido a los niños de la sección media de la anexa. El tema estuvo centrado en una pluma de ave y se presentó de acuerdo con los protocolos institucionales. Al finalizar la clase, los niños se retiraron y se inició el debate sobre la ponencia, a cargo de los estudiantes de las escuelas invitadas y tomando en cuenta el rigor que establece el método utilizado. Seguidamente, se escogió al alumno becado, Norberto Elguedo, para que leyera su composición sobre las lecciones de cosas. El joven centró su discurso en definir la intuición desde sus raíces hasta las diferentes apreciaciones existentes en la época, para plantear que se trataba de la apropiación de conocimientos por la adquisición directa de la cosa que se quiere enseñar. El escrito exaltó la importancia de las lecciones de cosas en las escuelas primarias, dado que desarrollaban los sentidos de los niños y los preparaban para los estudios superiores, razón por la cual la enseñanza debía ser objetiva. Finalizada la exposición, se hizo una coevaluación e intervino el instructor de educación pública antes de que se emitiera la calificación final del joven, hecho que daba por terminada la actividad. Esta conferencia dejó en claro que el método utilizado se basó en una serie de manuales, de “lecciones de cosas” o de “enseñanza objetiva” en sentido estricto⁴⁰, y que venía en uso en el país desde la década del 70 del siglo XVII extendiéndose hasta el final de la hegemonía conservadora.

36 Rafael Enrique Acevedo Puello, “Escuelas y políticas educativas en la provincia de Cartagena entre 1903-1919”, *El Taller de la Historia* 3, n.º 3 (2014): 109-135. <https://doi.org/10.32997/2382-4794-vol.3-num.3-2011-667>

37 Javier Sáenz Obregón, “Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946)”, *Revista Educación y Pedagogía* 7, (2015): 14-15. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeypp/article/view/23611>.

38 Quiceno, Sáenz y Vahos, “La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997”, 120.

39 “Metodología de las lecciones de cosas”, Archivo General de la Nación (AGN), Sección República. “Actas de visitas”, Archivo Anexo II, Fondo Ministerio de Instrucción Pública, caja n.º 5, expediente 991, folios 16-20.

40 Oscar Saldarriaga Vélez, “La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930”, 47.



En los albores del siglo XX, la falta de financiación preocupaba tanto a funcionarios como a inspectores. En ese entonces, la escuela normal estaba sujeta a la gestión de los dirigentes de la ciudad, quienes formaban parte de un sistema político fragmentado en sectores que defendían sus propios intereses. Aunque era la única escuela que recibía estudiantes de las provincias aledañas y de otros departamentos, su existencia dependía del esfuerzo de sus maestras, maestros y directora. En una visita realizada el 15 de julio de 1906, el director de Instrucción Pública señaló que un grupo de alumnas becadas no asistían regularmente a la escuela debido a que eran hijas de padres “sumamente pobres que no pueden proporcionarles los alimentos a tiempo ni sostenerlas con la decencia necesaria para la concurrencia diaria por el hecho de vivir muy separadas del centro donde funciona la Normal”⁴¹. Esto ocurrió porque el Gobierno nacional suspendió las becas para las internas y el departamento no cubrió esta modalidad de estudio como se esperaba.

Lo anterior sugiere que los fines sociales de la educación de la mujer promovidos por la ley no despertaron mayor interés en el Gobierno local. En cuanto a los planes de estudios, se cumplió religiosamente el Decreto 692 de 1908, que establecía la reorganización de la escuela normal, incluido el salario de cada funcionario. La directora asumía la obligación de las clases de Geografía General, Economía Doméstica, Pedagogía Teórica, Historia Sagrada y Legislación sobre Instrucción Pública; por su parte, la subdirectora dictaría Lectura, primer curso de Aritmética, Urbanidad, segundo curso de Aritmética; la directora de la Anexa cumpliría con las clases de Pedagogía Práctica, Calistenia y Costura Llana; habría una profesora de Francés para primero y segundo curso; otra para Música y Canto. La clase de Religión quedó asignada a un presbítero; un profesor impartiría las clases de Física, Castellano, Geometría del Espacio y Aritmética en tercer curso; otro profesor para Historia Universal, Retórica, Castellano en tercer curso y Cosmografía; un profesor para Ciencias Naturales y Geometría Plana; otro profesor para Contabilidad, Castellano en primer curso, Ortografía y Dactilografía; otro para Caligrafía, Geografía de Colombia e Historia Patria; uno para Dibujo y una profesora de Modistería; así mismo, habría dos celadoras, una portera y una sirvienta. El mismo decreto estableció la supresión de las alumnas supernumerarias y las externas⁴².

En 1921, la matrícula estaba en aumento y la escuela normal contaba con 41 alumnas-maestras y 107 niñas en la escuela anexa⁴³. A pesar de estos avances, persistieron las dificultades de antaño: locales arrendados con pésimas condiciones higiénicas, falta de maestros, bajos salarios, poca financiación y gestión, entre otras dificultades que experimentó la escuela durante el periodo conservador.

Ahora bien, tomando en cuenta la interpretación de los fines sociales de la educación en Cartagena, queda claro que, aunque no hubo oposición para reglamentar la Ley de Uribe, tampoco hubo recursos económicos para materializarla. Por ende, la falta de financiamiento afectó la compra de los recursos pedagógicos y didácticos, libros de texto y mobiliario educativo necesarios para el desarrollo del pênsum y el enfoque pedagógico reglamentado por la norma. A esto se suma que la mayoría de las alumnas eran demasiado pobres para

41 Registro de Bolívar, n.º 2632 del 20 de octubre de 1906, folio 458.

42 Decreto n.º 692 del 27 de junio de 1908, por el cual se reorganiza la Escuela Normal de Institutoras. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1147784>

43 Informe del director general de Instrucción Pública al Gobernador de Bolívar, 1921, 31.

comprarlos y mantenerse en la escuela, lo que ocasionó que muchas de ellas se retiraran de la institución. Al parecer, lo único que logró funcionar sin mayores problemas fue el régimen de la moral cristiana y la buena conducta, ya que las maestras tenían que demostrar la valía de su educación guardando los valores y principios católicos.

La Escuela Normal de Institutoras de Manizales

La creación del departamento de Caldas en 1905 tuvo un impacto significativo en Manizales, la capital y centro de desarrollo cultural y económico privilegiado por el florecimiento comercial e industrial. Este período trajo consigo cambios demográficos y de estilo de vida en sus habitantes, como mejoras en las condiciones sanitarias tanto en espacios públicos como en los hogares, el surgimiento de clases medias y obreras, un aumento en la urbanización y en la población en general⁴⁴. La influencia de las élites modernizadoras en la región se reflejó en la dinamización comercial y urbanística de Manizales. La gestión empresarial generó obras de infraestructura vial, obras públicas y cambios en el paisaje urbanístico. En esa época la ciudad experimentó una fase de transición nacional hacia la modernización capitalista, caracterizada por condiciones internas y externas que impulsaron el desarrollo económico de la región⁴⁵, especialmente en la producción industrial derivada del café.

En ese contexto, la Ley 16 de 1905, segunda Ley Orgánica de Instrucción Pública en Colombia, abrió el camino a las mujeres en las escuelas normales al reglamentar la creación y organización de las escuelas normales masculinas y femeninas a nivel nacional. En Manizales, dicha ley fundamentó la creación de la Escuela Normal de Institutores el 2 de febrero de 1909 y la de institutoras⁴⁶ el 6 de marzo de 1910. También planteó un “redireccionamiento de las políticas nacionales relacionadas con el sistema educativo en general”⁴⁷ y complementó y reformó lo dispuesto por los artículos 13 y 14 de la Ley 39 de 1903.

La Escuela Normal de Institutoras de Manizales nació en un escenario urbano de crecimiento económico, cultural, literario y político marcado por el proceso modernizador y progresista que, si bien trajo consigo florecimiento económico y cultural, también conllevó amenazas, tentaciones y vicios que debían ser controlados mediante normas cívicas y un sistema educativo sólido. En el caso de las mujeres manizaleñas, estas fueron convocadas con cierto recelo por el temor a que abandonaran el hogar para asistir a la escuela y que se perdieran los valores de feminidad arraigados en la sociedad civil caldense. En su papel de mujeres virtuosas podían acceder a la normal de institutoras con el propósito de educar a la niñez que crecía en un entorno social moralmente riesgoso. Además, eran las aliadas ideales

44 Jenny Norela Lozada-Castellanos, “Desarrollo económico, modernización y cambio demográfico: aportes para la historia social de Manizales, 1900-1940”, *Revista Eleuthera* 23, n.º 2 (2021): 79-100. doi:10.17151/eleu.2021.23.2.5.

45 *Ibid.*, 82.

46 *Revista de la Instrucción Pública*, tomo XXV, n.º 3 de marzo de 1910. Decreto Departamental 86 de 26 de enero de 1910, por el cual se decreta la apertura de la Escuela Normal de Institutoras en Caldas y aprobado por el presidente de la República mediante Decreto n.º 241 de 18 de marzo de 1910.

47 Carlos Ospina Cruz, “Reformas educativas, institutores e inspección gubernamental. Antioquia (1903-1930)”. *Revista Colombiana de Educación*, n.º 65 (2013): 341-366. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-39162013000200017



para “enfrentar problemas de higiene, indigencia y hacinamiento urbano ... que contradecían el sentido estético que una ciudad moderna y cívica debería exhibir”⁴⁸.

En Manizales también se acogió el Decreto nacional 491 de 1904, por el cual se reglamentó el Decreto departamental 99 de 1906. Estas disposiciones tenían como objetivo mejorar la calidad educativa al establecer la obligatoriedad del título normalista para ejercer la enseñanza en las Escuelas Normales, aunque con excepciones basadas en motivos político-religiosos. En la práctica, la intención primaria de la ley no se cumplió, ya que prevaleció la buena conducta moral y la afiliación política o familiar de la solicitante al cargo sobre la idoneidad magisterial que se buscaba garantizar con la titulación.

Antes de la emisión del decreto, el sector católico y conservador en las zonas rurales y urbanas tenía la potestad de aprobar los nombramientos docentes, hecho que siguió ocurriendo después de que la ley dejara abierta la posibilidad de incorporar mujeres católicas no tituladas al magisterio⁴⁹. En consecuencia, ocho años después de sancionada la norma, el número de maestras normalistas no tituladas en la región mantuvo una marcada disparidad en comparación con las graduadas⁵⁰. Por ejemplo, en 1914 se registraron 391 maestras no tituladas frente a solo 43 tituladas, lo que demuestra una desproporción nueve veces mayor de no tituladas. Lo anterior indica que para la conformación del cuerpo magisterial femenino fue indispensable estar a favor de la militancia política y cristiana de la época. Esta posición aminoraba el recelo eclesiástico sobre la “ocurrencia impía de la educación femenina, una aberración moral comparada al negocio de la prostitución”⁵¹, que pululaba en los sectores más ortodoxos, pero que gracias al modelo conservador cumplía con los fines sociales deseados.

Dentro de los requisitos de ingreso a la escuela normal, la señorita aspirante a alumna-maestra debía tener cumplidos los 12 años, demostrar ser una buena cristiana, poseer conocimientos básicos de instrucción primaria, contar con un certificado de buenas costumbres y gozar de buena salud. Para solicitar una beca de estudio, también debía acreditar condición de pobreza y aprobar satisfactoriamente un examen sobre conocimientos elementales en lectura, escritura, aritmética, religión, castellano y geografía.

Por otro lado, las mujeres interesadas en ser contratadas como maestras debían tener un mínimo de 15 años y participar en un concurso público a nivel municipal para demostrar su idoneidad después de completar 4 años de educación normalista. En caso de ser preseleccionadas, necesitaban obtener el aval de la Junta de Inspección Escolar Municipal, el prefecto de la provincia, tres institutores reconocidos y el testimonio de una persona respetada con experiencia educativa en las escuelas normales. Se prefería contratar a maestras graduadas, aunque bastaba con ser buenas cristianas y aprobar una prueba pedagógica elemental.

48 Jhon Jaime Correa Ramírez, “Civismo y educación en Pereira y Manizales (1925-1950): un análisis comparativo entre sus sociabilidades, visiones de ciudad y cultura cívica” (Tesis Doctoral), Universidad Tecnológica de Pereira, 2014, 33-34.

49 La investigación de Carlos Valencia sugiere que, ante la escasez de maestras tituladas, las elites optaron por contratar mujeres católicas no graduadas con educación básica para enseñar. Carlos Hernando Valencia, *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio: primera mitad del siglo XX* (Manizales: Colección Tesis Doctorales RUDECOLOMBIA, 2006).

50 Yésica Paola Montes y Nilce Vieira Campos Ferreira, “La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar (1903-1930)”, *Educação* 42, n.º 1 (2017): 191-214. <https://doi.org/10.5902/1984644422326>

51 Antonio Caballero, “La hegemonía conservadora”, en *Historia de Colombia y sus oligarquías (1498-2017)*, (Bogotá: Editorial Crítica-Ministerio de Cultura-Biblioteca Nacional de Colombia, 2018).

de Colombia, Urbanidad y Gimnasia y en el segundo estudiaron Religión e Historia Sagrada, Lectura Estética, Gramática de segundo curso, Geografía Universal, Composición combinada con Ortografía, Caligrafía combinada con Dibujo Lineal, Pedagogía Teórica y Práctica, y Urbanidad. Luego, en 1912, se reformó el pènsum nacional a cuatro años y nuevamente en 1917 se extendió a 6 años.

Durante el Gobierno departamental de José Villegas, en 1916 surgió gran preocupación por la baja calidad de la educación relacionada con la falta de maestros idóneos, lo que llevó a emitir reglamentaciones e intervenciones que buscaban solucionar el problema. En 1922, la crisis fiscal nacional produjo la desfinanciación de estas instituciones; sin embargo, la administración departamental asumió los costos escolares con tal de no entorpecer el desarrollo local. Por tal razón, la junta departamental modificó el pènsum recargado e incorporó materias de ciencias básicas luego de cuatro décadas de régimen estatal⁵⁷.

Las primeras directoras de las escuelas normalistas, Dolores Escobar de Restrepo (1910-1912), Carolina Calle de López (1912-1913), Concepción Ruiz de Arango (1913) y Margarita Arbeláez Gómez (1914-1933)⁵⁸, demostraron competencia pedagógica y cualidades morales para desempeñar el cargo pedagógico administrativo acorde al ideal de mujer manizaleña y su compromiso con la familia cristiana. Desde 1912 hasta 1917, maestras y maestros, a través de las distintas asignaturas, transmitieron fervientemente los valores del Evangelio y las buenas costumbres en esta institución.

La asignatura de Pedagogía Teórica en 1912, por ejemplo, se instruyó conforme al texto guía *Elementos de pedagogía* de Martín Restrepo, “bajo un sano sistema pedagógico en el que la cruz de la pedagogía moderna debía sopesarse con la eficacia de la pedagogía cristiana”⁵⁹. Y otros, que se creen que llegaron a las escuelas normales del país, como *Pedagogía doméstica* y *Pedagogía de párvulos*, que describen los fines físicos, morales e intelectuales de la educación moderna en la que la maestra amorosa, dada su naturaleza maternal, enseña y corrige a la niñez para que asuma los futuros roles sociales. Por su parte, la cartilla *La citolegia colombiana*⁶⁰ de Restrepo, para enseñar a leer y escribir, fundada en los preceptos de la moral evangélica y otros conocimientos cardinales⁶¹, fue reeditada continuamente desde finales del siglo XIX hasta las primeras décadas del siglo XX. Su importancia radicaba en que cumplía con uno de los principales propósitos establecidos por la Regeneración y continuado por la hegemonía conservadora: enseñar una sola lengua⁶².

En 1912, las asignaturas de Historia tenían dos enfoques articulados. Por un lado, se impartía la Religión e Historia Sagrada con base en el “El Catecismo Mayor de su Santidad

57 *Ibid.*, 146.

58 “Galería de directoras” Archivo Historial Escuela Normal Superior de Manizales, Caldas, 15 de julio de 1960.

59 Absalón Jiménez Becerra, “Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela”, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19, n.º 29 (2017): 245-269. <https://doi.org/10.19053/01227238.7578>.

60 Martín Restrepo, *La citolegia colombiana* (Bogotá: Imprenta Eléctrica, 1912).

61 Aluden a las cuatro virtudes morales principales: prudencia, fortaleza, justicia y templanza, adoptadas por el cristianismo con base en las virtudes cardinales propuestas por Platón.

62 María Martínez-Atienza, “Gramatización, canon y series textuales en la Colombia del siglo XX: la gramática de la lengua castellana de Martín Restrepo Mejía”, *Lingüística* 39, n.º 1 (2023): 71-95. <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20230004>

Pío X”, el cual contenía lecciones doctrinales⁶³ que apelaban a la memorización de aspectos religiosos, festividades e historia de la religión católica. Por otro lado, se enseñaba *La historia colombiana* de Jesús Henao y Gerardo Arrubla, que destacaba a los próceres de la patria como los libertadores, la Pola y al sector eclesiástico.

El plan de estudios para señoritas también incluía materias destinadas a enseñar habilidades consideradas tradicionalmente femeninas según los roles de género de la época, como los oficios de aguja, la Economía Doméstica, Calistenia y Gimnasia de Salón. A diferencia de los varones, quienes aprendían nociones más avanzadas de Geometría y Álgebra, Agrimensura, y Ejercicios Militares y Calisténicos que los prepararían para la vida militar⁶⁴, a las mujeres las educaban para el hogar, la escuela o el monasterio. En última instancia, podían enfrentarse a la opción menos deseable del trabajo en las fábricas, una ocupación poco recomendable. La diferencia en el currículo respondía a los valores asignados a cada sexo y al rol que se esperaba de ambos en la vida pública y privada.

Así, los contenidos, el método, las normas de conducta, las barreras de acceso y permanencia, los sacrificios personales y sociales caracterizaron la implementación de la Ley de Uribe en Manizales, cuyo propósito obedeció al proyecto educativo dominante que fomentaba la firmeza en la orientación escolar, la sumisión y generosidad en los corazones del buen cristiano, el modelo de obreros, la obediencia, la valentía en los soldados, y la dedicación y sacrificio en las mujeres hogareñas, abnegadas y serviles a Dios, la patria y los hombres.

En este contexto, la maestra sufrió la tensión de responder tanto al sector eclesiástico como al productivo. Esta ambigüedad encarnó una feminidad híbrida fundada en los roles tradicionales de género y la práctica de métodos intuitivos y teorías pedagógicas modernas como las de Pestalozzi, Froebel y Herbart, todo bajo el ojo vigilante de la Iglesia. Para ella, la escuela ofrecía un espacio de vida alterno al hogar y al claustro, que para bien o para mal, la hizo responsable y partícipe del desarrollo social y económico de una ciudad empecinada en que todos sus habitantes remaran hacia el mismo lado: la pujanza, el civismo, la cultura y el progreso.

En la Escuela Normal de Institutoras, maestras y directoras contribuyeron a que los fines sociales de la educación normalista femenina guardaran correspondencia con la normativa vigente, que establecía un régimen interno conservador avalado socialmente. Dicho régimen, notoriamente católico y ortodoxo, se tradujo en los contenidos que estructuraron los planes de estudio y establecieron un método pedagógico moderno adaptado a la religión. Pese a los sesgos de género, en Caldas el compromiso demostrado convirtió a la maestra normalista en una figura clave para alcanzar el desarrollo social y cultural anhelado, auspiciado por el desarrollo económico de la ciudad.

No obstante, las maestras no gozaban del derecho al voto ni disfrutaban de libertades básicas como frecuentar lugares públicos restringidos para una buena mujer o romper con las buenas costumbres cristianas. Esta contradicción es un reflejo del proyecto civilizador republicano que miraba hacia el futuro del país, pero con un sentido de modernidad católica

63 En el tercer artículo de la doctrina “De la Iglesia docente y de la Iglesia discente o enseñada” se transfiguran el obispo, el papa y demás ministros de la Iglesia en docentes que tienen la autoridad de enseñar el Evangelio que salva de la condena eterna.

64 Carlos Valencia, *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio*.



que lo mantenía anclado al pasado, como bien lo expresa la paradoja del republicanismo debatida por los estudiosos de la historia nacional⁶⁵.

Encuentros y desencuentros en el contexto formativo en Manizales y Cartagena

Aunque existía un marco legal común, los contextos geográficos, étnicos, económicos, culturales y sociopolíticos condicionaron la implementación de la política educativa generando así divergencias en los ejes analizados en el artículo: fines sociales de la educación femenina, regímenes internos y externos y planes de estudios y métodos.

En lo relativo al primer eje, los fines sociales de la educación femenina, se observa que la escuela normal femenina, como parte del proyecto político conservador, facilitó la inserción controlada de la mujer dentro de lo público bajo la supervisión estatal y eclesiástica. La educación buscó que estas asumieran su nuevo rol en una sociedad cambiante sin apartarse de los valores del ideal mariano. Las maestras y directoras se convertían así en transmisoras de dichos principios.

En ambas ciudades se fijaron requisitos estrictos para regular la cesión de becas. Las señoritas que deseaban obtener una beca debían demostrar que gozaban de una salud robusta, no manifestar defectos orgánicos, tener la edad mínima requerida, tener vocación, conocimientos elementales y presentar conducta irreprochable⁶⁶. Cabe mencionar que en Cartagena ser pobre condicionaba a las familias afectadas a hacer esfuerzos económicos que no podían asumir, como comprar uniformes escolares o, en caso de vivir en barrios extramuros, alimentarlas y poder pagar transporte público. Estos gastos no los cubría la beca recibida. Por ejemplo, una causa común de ausentismo escolar se atribuye a la situación de pobreza extrema en la que vivían algunas estudiantes, ya que sus familias no podían garantizarles las condiciones básicas necesarias para asistir regularmente a la escuela, especialmente si vivían lejos del centro educativo⁶⁷.

La operación de las escuelas estaba basada en directrices de carácter nacional y de obligatorio cumplimiento. Los términos de contratación de las maestras eran los mismos, como exigencia del diploma para acreditar formación docente, y, de no haberla, acreditar buenas conductas, profesión de fe católica y conocimientos básicos y familiaridad con métodos pedagógicos. No obstante, las condiciones económicas en cada contexto no eran las mismas y, por ende, la implementación del modelo educativo era diferente. Es cierto que, a inicios del siglo XX, ambas ciudades experimentaron una relativa prosperidad económica. Mientras Cartagena restablecía poco a poco su actividad portuaria, Manizales dejaba de ser una pequeña ciudad de la colonización antioqueña para convertirse en una capital moderna, una transición facilitada por el crecimiento de la industria cafetera en la región⁶⁸. Gracias al auge del café, Manizales experimentó condiciones económicas más estables que Cartagena, al menos durante las dos primeras décadas del nuevo siglo. Esto le permitió invertir una buena

65 Tomás Barrero, "La paradoja del republicanismo", en *La hegemonía conservadora*, editado por Rubén Sierra Mejía (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2018), 17-43.

66 Biblioteca Banco de la República (BBR), *Revista de la Instrucción Pública de Colombia*, 24, n.º 2, tomo XXIV; Decreto n.º 131 de 2 de febrero de 1909, art. 49.

67 BBC, Registro de Bolívar, n.º 2632 de 20 de octubre de 1906, folio 458.

68 Jenny Lozada Castellanos, "Desarrollo económico, modernización y cambio demográfico: aportes para la historia social de Manizales, 1900-1940", 80-88.

parte del gasto público en obras de infraestructura, incluyendo la construcción de planteles educativos. La situación en Cartagena era más precaria. No era extraño que las escuelas de la ciudad no abrieran al inicio de un periodo académico o que fueran clausuradas debido a la falta de recursos para su funcionamiento. De hecho, para 1916, el departamento de Bolívar tenía el menor porcentaje de alumnos matriculados en la República, aún por debajo de las intendencias y los territorios de colonización reciente⁶⁹.

A nivel departamental, en Caldas, el número de maestras era casi nueve veces superior al de Bolívar en 1916. Esto pudo ser el resultado del mayor número de escuelas normales creadas en Caldas y del apoyo de las elites conservadoras a la educación femenina en función de un bien común, algo menos visible en Cartagena. La Escuela Normal de la ciudad en esa época no tenía instalaciones propias para adelantar su labor y seguía funcionando en casas arrendadas con gran esfuerzo por parte de sus maestros y administrativos. Mientras tanto, en Manizales, las escuelas contaban con locales propios y eran parte de una visión de ciudad que contemplaba la educación femenina como un proyecto necesario⁷⁰.

En Cartagena, el Decreto nacional 491 de 1904 se reglamentó mediante el Decreto 144 de 1 de abril de 1905, expedido por la Gobernación de Bolívar⁷¹, el cual explicitaba que la eficacia y el cumplimiento de la normativa tenían lugar si las condiciones económicas departamentales lo permitían. Lamentablemente, la situación económica no parecía mejorar y, dos años después (en el año 1906), generó la renuncia de la subdirectora de la normal y la directora de la anexa. También faltaron recursos humanos, como la maestra de música y los aseadores, así como insumos físicos, que habían sido costeados por la directora, circunstancias ajenas al caso de Manizales.

Con relación al segundo eje –los regímenes internos y externos– queda claro que ambas escuelas en el primer tercio del siglo XX acataron, en lo posible, las normativas establecidas por el Gobierno nacional y las directrices emitidas por los departamentos para su correcto funcionamiento. La Normal de Institutoras de Cartagena, a pesar de que aventajaba a la de Manizales con 28 años de servicio, tuvo mayores dificultades para mantenerse a flote, aun en los periodos más estables, debido a la desfinanciación nacional y local que padeció en la primera década del siglo XX. Esto afectó el desarrollo de los planes de estudio y la contratación de maestros, la compra de mobiliario y recursos didácticos necesarios para la enseñanza, situación que no sucedió en Manizales.

En ambas ciudades, el funcionamiento de las escuelas estuvo supeditado a los intereses regionales de los sectores dominantes religiosos y conservadores, a pesar de las divergencias en cada contexto; en Cartagena reinaba una sociedad de tradición colonial y en Manizales una moderno-conservadora. En las dos predominó el culto a la herencia hispana, representada en la religión, la lengua y la cultura, y la educación se orientó hacia el cultivo y la reafirmación de esos lazos históricos con España. Esto estaba en sintonía con el ideario de identidad nacional

69 Lorena Guerrero y Raúl Román, "Entre sombras y luces: la conmemoración del centenario de la independencia de Cartagena, modernización e imaginarios de ciudad", *Memorias, Revista Digital de Historia y Arqueología desde el Caribe Colombiano*, 8, n.º 14 (2011): 131-132.

70 *Memoria del ministro de Instrucción Pública al Congreso de 1918* (Bogotá: Imprenta Nacional, 1918).

71 BBC, Registro de Bolívar n.º 2632.



defendido por la hegemonía conservadora⁷². Los habitantes de Manizales construyeron su identidad en torno a una idea de blanquitud asociada al mito de la raza antioqueña. Esta, a su vez, estaba asociada a un conjunto de valores como el amor al trabajo, la vocación para el emprendimiento y el cumplimiento de los compromisos⁷³. Estos elementos más específicos también orientaron la práctica pedagógica en la ciudad. En el caso de Cartagena, la educación igualmente contribuyó a la promoción de los valores relacionados con la herencia hispana. No obstante, su composición demográfica, caracterizada por el predominio de una población negra y mulata, no permitió una identificación tan explícita con la blanquitud como la que existía en Manizales. Por el contrario, la educación, aun durante la hegemonía conservadora, permitió la formación temprana de una élite intelectual negra y mulata que cuestionaría las barreras impuestas por las visiones racializadas de la época⁷⁴.

Finalmente, en cuanto al tercer eje –planes de estudios y métodos– había una coincidencia en el manejo de la teoría de los métodos pedagógicos en la enseñanza primaria y su aplicación práctica⁷⁵. El método oficial pestalozziano, conocido como objetivo o intuitivo, introducido por el presidente conservador Mariano Ospina Rodríguez a modo de recurso para mejorar la enseñanza de la gramática y aritmética⁷⁶, y que tenía un claro enfoque cristiano moral, estaba vigente en ambas ciudades. En Cartagena se aplicó a través de las lecciones de cosas en todas las instituciones educativas de la ciudad. En el caso de Manizales fue puesto en marcha como enseñanza intuitiva. Cabe anotar que, dadas las condiciones de algunas escuelas, y para facilidad de maestros no titulados, se continuó aplicando la enseñanza memorística.

Conclusión

Es claro que en ambas ciudades la educación femenina tuvo una valoración distinta a nivel social, lo cual se aprecia en las condiciones económicas y la gestión política de sus dirigentes. En Manizales, la educación femenina recibió un fuerte respaldo por parte de la élite caldense, que la consideraba esencial para el desarrollo del proyecto de ciudad en un contexto de florecimiento cultural y social. Desde sus inicios, la escuela de maestras encontró un entorno favorable, pues fue parte integral de un proyecto de civilidad que reflejaba los intereses y valores de una amplia parte de la población, caracterizados por una religiosidad, un ideario de blanquitud, una inclinación ideológica hacia lo hispano y lo europeo, en la misma línea de los ideales estatales de la época.

A partir del análisis adelantado es posible afirmar que el papel social de la educación femenina en ambos contextos, además de formar maestras competentes para la enseñanza y

72 Felipe Gracia Pérez, *Hijos de la madre patria: el hispanoamericanismo en la construcción de la identidad nacional colombiana durante la Regeneración (1878-1900)* (Zaragoza: Institución Fernando el Católico (C.S.I.C.), Excma. Diputación de Zaragoza, 2011), 71.

73 Nancy Appelbaum, *Dos plazas y una nación: raza y colonización en Riosucio, Caldas, 1846-1948* (Bogotá: Universidad de los Andes, Universidad del Rosario, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2007), 27.

74 Francisco Flórez Bolívar, *La vanguardia intelectual y política de la nación* (Bogotá: Editorial Planeta, 2023), 159-173.

75 MEN, *Educación Colombiana. Tomo 1* (Bogotá: MEN, 1959), 9. La reglamentación del método se halla en el Decreto n.º 491 de 1904, que detalla el libro.

76 Saldarriaga Vélez, "La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930", 46.

dirección de las escuelas primarias de niñas, fue modelar niñas que se identificaran con roles y representaciones sociales coherentes con el ideal femenino blanco, maternal, hogareño y servil cristiano. Esto explica por qué fue mejor recibido y respaldado en Manizales, donde este ideal era hegemónico. Tuvo menor acogida en Cartagena, donde muchas alumnas-maestras provenían de los sectores marginales y de las provincias departamentales con una proporción significativa de personas mestizas, negras y mulatas en condición de pobreza. Esa menor acogida, probablemente tenga que ver con la falta de gestión o voluntad política de sus dirigentes, pero lo que sí es claro es que la ciudad, en comparación con el desarrollo social y económico de Manizales, no estaba en igualdad de condiciones para invertir de manera proporcional en un proyecto educativo como el de la Escuela Normal de Institutoras de Cartagena. De todos modos, las alumnas-maestras de Cartagena, indistintamente de su origen o estatus, se vieron compelidas a aceptar un proceso de blanqueamiento cultural con tal de tener proyectos de vida distintos al de esposa, madre, misionera o monja.

También podemos concluir que las normalistas manizaleñas experimentaron menos tensiones en comparación con sus contrapartes en Cartagena, ya que el modelo femenino mariano era familiar tanto dentro como fuera del ámbito escolar. Esto significaba que la educación doméstica y moralizada que predominó durante la hegemonía conservadora condicionó a su vez el entorno social cotidiano.

En Cartagena, todas las dificultades vividas por las maestras apuntan a que la educación de la alumna-maestra dependió de la favorabilidad de las condiciones económicas de sus familiares o del desarrollo económico local. No se puede afirmar que la diversidad étnica y la sectorización de la élite política local tengan responsabilidad directa en la desfinanciación de la educación de la normalista o, en su defecto, en la puesta en marcha de la política educativa. Se requieren nuevas investigaciones que puedan explorar estas realidades o profundizar en otros factores que complejizaron el panorama vivido por las aspirantes a maestras en este y otros momentos históricos de la ciudad.

Contribución de los autores:

Luis Reyes Castellar : investigación, conceptualización, metodología, visualización, escritura (borrador y original); Orlando Deavila Pertuz : conceptualización, escritura (borrador y original); Lais Mantilla Escalante: conceptualización, escritura (borrador y original)

Financiamiento

Sin financiación

Conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.



Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Acevedo Puello, Rafael Enrique. "Escuelas y políticas educativas en la provincia de Cartagena entre 1903-1919". *El Taller de La Historia* 3, n.º 3 (2014): 109-35. <https://doi.org/10.32997/2382-4794-vol.3-num.3-2011-667>
- Acosta, Felicitas. "Relaciones entre historia de la educación y educación comparada: nuevas (y no tan nuevas) posibilidades para la investigación". En *Latinoamérica: la educación y su historia. Nuevos enfoques para su debate y enseñanza*, coordinado por Nicolás Arata y Pablo Pineau. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires, 2019.
- Arostegui, Julio. *La investigación histórica: teoría y método*. Barcelona: Editorial Crítica, 1995.
- Appelbaum, Nancy. *Dos plazas y una nación: raza y colonización en Riosucio, Caldas, 1846-1948*. Bogotá: Universidad de los Andes, Universidad del Rosario, Instituto Colombiano de Antropología e Historia, 2007.
- Báez Osorio, Miryam. *Las Escuelas Normales y el cambio educativo en los Estados Unidos de Colombia en el período Radical, 1870-1886*. Tunja: Editorial UPTC, 2004.
- Barrero, Tomás. "La paradoja del republicanismo". En *La hegemonía conservadora*, editado por Rubén Sierra Mejía, 17-43. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2018.
- Bonilla Vélez, Gloria. *La mujer en la prensa de Cartagena de Indias 1900-1930*. Cartagena: Universidad de Cartagena, 2011.
- Caballero, Antonio. "Capítulo IX, La Hegemonía Conservadora". En *Historia de Colombia y sus oligarquías (1498-2017)*. Bogotá: Ministerio de Cultura, Biblioteca Nacional de Colombia, 2018.
- Constitución Política de 1886. Título III. De los derechos civiles y garantías sociales, art 41. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=7153
- Correa Ramírez, Jhon Jaime. "Civismo y educación en Pereira y Manizales (1925-1950): un análisis comparativo entre sus Sociabilidades, Visiones de Ciudad y Cultura Cívica". Tesis de Doctorado, Universidad Tecnológica de Pereira, 2014.
- Decreto n.º 88 del 19 de marzo de 1875, por el cual se crea la Escuela Normal de Institutoras de Cartagena y la anexa. *Diario de Bolívar*, n.º 1086, 18 de marzo de 1875.
- Decreto n.º 491 del 3 de junio de 1904, por el cual se reglamenta la Ley 89 de 1903, sobre Instrucción Pública. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30021811>
- Decreto n.º 692 del 27 de junio de 1908, por el cual se reorganiza la Escuela Normal de Institutoras. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1147784>.
- Decreto n.º 131 del 2 de febrero de 1909, por el cual se organizan las Escuelas Normales de Institutores e Institutoras existentes y se crean otras. Art. 6, requisitos para las becas. *Revista de Instrucción Pública*, tomo XXIV.
- Decreto n.º 670 del 6 de agosto de 1912, por el cual se señalan textos para las Escuelas Normales. *Revista de Instrucción Pública de Colombia*, Bogotá, 1912.
- Decreto n.º 86 del 26 de enero de 1910, por el cual se decreta la apertura de la Escuela Normal de Institutoras en Caldas. *Gaceta Departamental* n.º 4463, 1919, Manizales.

- Echeverri, Jesús Alberto. *Santander y la instrucción pública*. Bogotá: Foro Nacional por Colombia, Universidad de Antioquia, 1989.
- Espinosa Gabriel. *La cuestión de la raza y la unión colombiana*. La Victoria: Imprenta del Estado, 1911.
- Flórez Bolívar, Francisco. *La vanguardia intelectual y política de la nación*. Bogotá: Editorial Planeta, 2023.
- Gracia Pérez, Felipe. *Hijos de la madre patria: el hispanoamericanismo en la construcción de la identidad nacional colombiana durante la Regeneración (1878-1900)*. Zaragoza: Institución Fernando el Católico (C.S.I.C.), Excma. Diputación de Zaragoza, 2011.
- Helg, Aline. *La educación en Colombia 1918-1957. Una historia social, económica y política*. Bogotá: Fondo Editorial CEREC, 1987.
- Jaramillo Jaramillo, Juliana. "La propuesta conservadora frente al proyecto educativo del liberalismo radical: la defensa de una educación católica a través de la prensa y las asociaciones". *Historia y Sociedad*, n.º 30 (2016): 291-319. <https://doi.org/10.15446/hys.n30.48716>
- Jiménez Becerra, Absalón. "Pensamiento pedagógico colombiano: Martín Restrepo Mejía. Una mirada a sus conceptos de pedagogía, infancia, maestro y escuela". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 19, n.º 29 (2017): 245-269. <https://doi.org/10.19053/01227238.7578>
- Ley Orgánica de Instrucción Pública, 26 de octubre de 1903. <https://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1594188>
- Loaiza Zuluaga, Yasaldez Eder. "Origen de las escuelas normales en el departamento de Caldas". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, n.º 26 (2016): 47-70. <https://doi.org/10.19053/01227238.4365>
- López Gil, María Aracelly. *La práctica pedagógica en la formación de normalistas*. Manizales: Editorial Manigraf, 2010.
- Lozada-Castellanos, Jenny Norela. "Desarrollo económico, modernización y cambio demográfico: aportes para la historia social de Manizales, 1900-1940". *Revista Eleuthera* 23, n.º 2 (2021): 79-100. <https://doi.org/10.17151/elevu.2021.23.2.5>.
- Martínez-Atienza, María. "Gramatización, canon y series textuales en la Colombia del siglo XX: La gramática de la lengua castellana de Martín Restrepo Mejía". *Lingüística* 39, n.º 1 (2023): 71-95. <https://doi.org/10.5935/2079-312x.20230004>.
- Martínez Boom, Alberto y Alejandro Álvarez Gallego. "La educación en las constituciones colombianas". *Revista Educación y Cultura, FECODE*, n.º 12 (1991): 8-18.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN), *Educación colombiana. Tomo 1. Disposiciones orgánicas y reglamentarias de la educación Nacional en las ramas de Primaria, Normalista Superior y Bachillerato, y otros aspectos de interés general 1903 a 1958*. Bogotá: Imprenta Nacional, 1959.
- Montes, Yésica Paola y Nilce Vieira Campos Ferreira. "La educación en Colombia: mujeres en la Escuela Normal de Institutoras de Bolívar (1903-1930)". *Educação* 42, n.º 1 (2017): 191-214. <https://doi.org/10.5902/1984644422326>
- Ospina Cruz, Carlos. "Reformas educativas, institutores e inspección gubernamental. Antioquia (1903-1930)". *Revista Colombiana de Educación*, n.º 65 (2013): 341-366.
- Ospina Cruz, Carlos Arturo y Andrés Klaus Runge Peña. "Degeneración, regeneración y raza: el proyecto moderno en Antioquia, 1903-1930". *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura* 43, n.º 2 (2016): 215-241. <https://doi.org/10.15446/achsc.v43n2.59078>
- Quiceno, Humberto, Sáenz Javier y Luis Vahos. "La instrucción y la educación pública en Colombia: 1903-1997". En *Modernización de los sistemas educativos iberoamericanos. Siglo XX*, compilado por Olga Lucía Zuluaga G. y Gabriela Ossensbach S. Bogotá: Magisterio, 2004.
- Resolución n.º 1 del 26 de enero de 1910, por la cual se adjudican becas para la Escuela Normal de Institutoras en Manizales. *Gaceta Departamental*, Manizales, 1910.
- Reyes Castellar, Luis. "La Escuela Normal: una tradición formativa, 1848-1900". Tesis de Maestría, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 2010.

- Rojas Moreno, Ileana y Zaira Navarrete Cazales. "Educación comparada: reflexiones para la construcción de una metodología de investigación". En *Educación comparada: perspectivas y casos*, coordinado por Marco Aurelio Navarro Leal, 37-48. México: Planeación Educación y Asesoría, 2010.
- Ruiz, Guillermo. "La comparación en la investigación educativa". En *Educación comparada: perspectivas y casos*, coordinado por Marco Aurelio Navarro Leal, 17-38. México: Planeación Educación y Asesoría, 2010.
- Sáenz Obregón, Javier. "Reformas normalistas de la primera mitad de siglo (1903-1946)". *Revista Educación y Pedagogía* 7, (2015): 14-15. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/23611>.
- Saldarriaga Vélez, Oscar. "La apropiación de la pedagogía pestalozziana en Colombia, 1845-1930". *Memoria y Sociedad* 5, n.º 9 (2011): 45-59. <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/memoysociedad/article/view/7728>
- Valencia, Carlos Hernando. *Las Escuelas Normales y la formación del magisterio: primera mitad del siglo XX*. Manizales: Colección Tesis Doctorales RUDECOLOMBIA, 2006.
- Velloso de Santisteban, Agustín. *Educación comparada (temas 1-10)*. Madrid: UNED, 2008.





Estudio comparado desde la evaluación tradicional a la valoración transmoderna en instituciones educativas rurales de Piedecuesta

Luz Marina Cárdenas Oliveros¹ ✉

Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia
Grupo HISULA UPTC-TUNJA.

<https://orcid.org/0009-0000-9494-6072>

José Pascual Mora García²

Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia
Grupo HISULA UPTC

<https://orcid.org/0000-0002-5345-6808>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.17572>

Historia del artículo:

Recibido: 17/03/2024

Evaluado: 10/04/2024

Aprobado: 27/06/2024

Publicado: 01/09/2024

Cómo citar este artículo:

Cárdenas Oliveros, Luz Marina; Mora García, José Pascual. "Estudio comparado desde la evaluación tradicional a la valoración transmoderna en instituciones educativas rurales de Piedecuesta" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).

Resumen

Objetivo: el objetivo del estudio comparado es develar las prácticas mediante una evaluación instrumental hacia el desplazamiento de una valoración para los saberes culturales en la comprensión de la transmodernidad desde las epistemologías del sur³.

1 Magíster en E-Learning, estudiante de Doctorado en Educación, luzmarinaco@ufps.edu.co

2 Posdoctorado en la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) en el Doctorado en Ciencias de la Educación. Doctor en Historia de la Universidad Santa María, Caracas; magíster en Gerencia Educativa de Universidad Nacional Experimental del Táchira; Diploma de Estudios Avanzados (DEA) en Historia de la Educación de la Universidad Rovira i Virgili, España. Filósofo, Universidad Central de Venezuela. investigador escalafonado en la categoría Asociado de Minciencias, Grupo de Investigación HISULA; catedrático del Doctorado en Ciencias de la Educación, Cade UPTC. pascualmoraster@gmail.com ✉ **Correspondencia/Correspondence:** Luz Marina Cárdenas Oliveros, Calle 18 número 7E10, Barrio Bosques de Piedecuesta, Santander, Colombia. luzmarinaco@ufps.edu.co cardenasoliverosluzmarina@gmail.com

3 Mora García José Pascual "Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno" *Educación*. 8. Bogotá: Universidad de Cundinamarca. (2022). <https://repositorioctei.ucundinamarca.edu.co/educacion/8>



Originalidad/ aporte: se trata de fundamentar epistemológicamente nuevas prácticas pedagógicas de valoración en clave transmoderna basada en la ecología de saberes y en la traducción intercultural⁴, para posibilitar la concordancia con la educación humanista, inclusiva, intercultural y equitativa que se promueve desde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) en los principios del Plan Nacional de Desarrollo “Colombia, potencia mundial de la vida”.

Metodología: *Paradigma:* hermenéutico diatópico⁵. Interpretación que trasciende las perspectivas y contextos locales para incluir múltiples saberes. *Método pluriverso*⁶: se nutre del cambio de paradigma en la ciencia “sentir-pensar”⁷ y el hacer decolonial; proceso que es reconfigurado por pensamiento y sentimiento, dos formas de interpretar la realidad, mediante la reflexión y la emocionalidad.

Estrategias: mapeo participativo, entrevistas semiestructuradas, grupos focales y relatos comunitarios. El proceso es acompañado por 12 maestros de preescolar y básica primaria de la Institución Educativa San Francisco que presta sus servicios a las comunidades rurales de San Francisco, El Mansito, Guamo Pequeño y Blanquiscal, del municipio Piedecuesta. Con apoyo del Programa de Tutorías para el Aprendizaje y Formación Integral, del MEN.

Conclusión: se evidencian perfiles que van empoderando en sus prácticas pedagógicas elementos para una valoración en clave transmoderna que responda a los aprendizajes biocéntricos que les permita ser mejores personas y convivir en armonía con el otro y con la naturaleza.

Palabras clave: Valoración; saberes; cultura; ruralidad; transmodernidad.

156

Comparative study from traditional evaluation to transmodern assessment in rural educational institutions of Piedecuesta

Abstract

Objective: This comparative study aims to unveil practices that transition from instrumental evaluation to an appreciation of cultural knowledge within

- 4 Boaventura de Sousa Santos, “Descolonizar el saber, reinventar el poder”. Montevideo: Universidad de la República y Ediciones Trilce, 2010.
- 5 Boaventura de Sousa Santos, “Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur”. Editorial Abya-Yala, 2010.
- 6 Ramón Grosfoguel, “Entrevista a Ramón Grosfoguel. Angélica Montes Montoya / Hugo Busso”, *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, n.º 18 (2007).
- 7 María Cándida Moraes y Saturnino de la Torre, “Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación”, *Creatividad y Sociedad 2* (2002): 41-56.

the framework of transmodernity, as understood through the epistemologies of the South (Mora, 2023).

Relevance: The study seeks to epistemologically ground new pedagogical assessment practices within a transmodern perspective, based on the ecology of knowledge and intercultural translation De Sousa Santos, (2010). This approach aligns with the humanistic, inclusive, intercultural, and equitable education promoted by the National Ministry of Education (MEN) within the guidelines of Colombia's National Development Plan, positioning the country as a global powerhouse of life.

Methodology: Paradigm: Diatopic Hermeneutics (De Sousa Santos), an interpretation that transcends local perspectives and contexts to incorporate multiple forms of knowledge.

Method: Pluriverse Method (Ramón Grosfoguel), which draws on the paradigm shift in science towards “feeling-thinking”, Moraes and Torre (2002) and decolonial practices. These processes reconfigure thinking and feeling, two ways of interpreting reality, through reflection and emotionality.

Information Strategies: Participatory mapping, semi-structured interviews, focus groups, and community narratives. The study is supported by 12 preschool and primary school teachers from San Francisco Educational Institution, embedded in the rural communities of San Francisco, El Mansito, Guamo Pequeño, and Blanquiscal in the Piedecuesta municipality. Support was provided by the MEN's Tutoring Program for Learning and Comprehensive Training.

Conclusion: The study reveals profiles that increasingly empower pedagogical practices by incorporating elements of transmodern assessment, which respond to biocentric learning and foster the development of better individuals capable of living in harmony with others and nature.

Keywords: *Assessment; knowledge; culture; rurality; transmodernity.*

Estudo comparativo da avaliação tradicional à avaliação transmoderna em instituições educacionais rurais de Piedecuesta

Resumo

Objetivo: Este estudo comparativo visa revelar práticas que fazem a transição da avaliação instrumental para uma valorização do conhecimento cultural dentro do quadro da transmodernidade, conforme entendido pelas epistemologias do Sul (Mora, 2023).



Relevância: O estudo busca fundamentar epistemologicamente novas práticas pedagógicas de avaliação a partir de uma perspectiva transmoderna, com base na ecologia de saberes e na tradução intercultural (De Sousa Santos, 2010). Essa abordagem está alinhada com a educação humanística, inclusiva, intercultural e equitativa promovida pelo Ministério da Educação Nacional (MEN) dentro das diretrizes do Plano Nacional de Desenvolvimento da Colômbia, posicionando o país como uma potência global da vida.

Metodologia: Paradigma: Hermenêutica Diatópica (De Sousa Santos), uma interpretação que transcende perspectivas e contextos locais para incorporar múltiplas formas de conhecimento.

Método: Método Pluriversal (Ramón Grosfoguel), que se baseia na mudança de paradigma na ciência para o “sentir-pensar”, Moraes e Torre (2002), e práticas decoloniais. Esses processos reconfiguram o pensar e o sentir, duas maneiras de interpretar a realidade, através da reflexão e da emocionalidade.

Estratégias de Informação: Mapeamento participativo, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e narrativas comunitárias. O estudo conta com a participação de 12 professores de educação infantil e primária da Instituição Educacional San Francisco, inseridos nas comunidades rurais de San Francisco, El Mansito, Guamo Pequeño e Blanquiscal no município de Piedecuesta. O apoio foi fornecido pelo Programa de Tutoria para a Aprendizagem e Formação Integral do MEN.

Conclusão: O estudo revela perfis que cada vez mais fortalecem as práticas pedagógicas ao incorporar elementos de avaliação transmoderna, que respondem ao aprendizado biocêntrico e promovem o desenvolvimento de indivíduos melhores, capazes de viver em harmonia com os outros e com a natureza.

Palavras-chave: *Avaliação; conhecimento; cultura; ruralidade; transmodernidade.*

Introducción

Se requiere que emerja una valoración disyuntiva en la que se empoderen los criterios transmodernos, una valoración de los afectos como lineamiento para disminuir las variables tecnocráticas de la eficiencia y eficacia⁸, las cuales son medidas por estándares y niveles de desempeño homogenizado y centralizado en el conocimiento, pero que descuidan el ser y el desarrollo de sus dimensiones: corporal, socioafectiva, cognitiva, ética-moral, estética, espiritual, política, lingüística-comunicativa. “Esto significa, pasar de una educación para el

8 Mora García, José Pascual, Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, José del Carmen Correa Alfonso y Raúl Olmo Fresgoso Bailón. “La red académica pedagogías, paz y poblaciones resilientes: su productividad y pertinencia social”. Revista Historia de la Educación Latinoamericana, 24 n.º 39 (2022): 37-54.



hacer y el trabajo, a una educación para el ser”⁹. La dimensión afectiva y emocional desempeña un papel importante en la forma en que percibimos el conocimiento y en cómo se generan y transmiten los saberes. “Una emoción es un contenido subjetivo, la fijación sociolingüística de la cualidad de una experiencia que es a partir de ese momento definida como personal (...) Es la intensidad adueñada y reconocida”¹⁰. Las emociones, en otras palabras, actualizan, determinan, dan sentido, vuelven consciente y codifican, según normas culturales, la potencia indeterminada que constituye los afectos. De acuerdo con lo anterior, los aspectos subjetivos y emocionales que influyen en la forma en que valoramos el conocimiento son determinantes; se trata de llevar al maestro a reconocer los contextos individuales y colectivos que pueden influir en nuestras percepciones y valoraciones.

La evaluación desde el paradigma occidental ha sido de carácter punitivo, sancionatorio, clasificatorio que mide estandarizadamente contenidos para ejercer el control científico del rendimiento escolar, los problemas de la eficacia y eficiencia de la enseñanza, los procesos de memorización, el estudio de las diferencias individuales, el análisis sistemático de los diversos aprendizajes del estudiante, la identificación de las deficiencias o talentos específicos y una tipología de los comportamientos.

La evaluación, como actualmente se conoce, dista de ser holística, formativa y contextualizada. Aún se sigue replicando el modelo de los años 60, originado en Francia (Europa) a partir de la creación de las ciencias de la educación (1967), y que diferenció entre objetivo y finalidad educativa, donde “evaluar” significa hacer un juicio de valor sobre las actividades de formación para comprobar la calidad de la educación. La calidad de la educación resulta del acuerdo existente entre las expectativas de la sociedad expresadas en finalidades generales y objetivos particulares, por una parte, y/o, por otra, de las características de los procesos de acción y/o las modificaciones operadas en los estudiantes como consecuencia de tales procesos; se trata de medir, clasificar y estandarizar el conocimiento para la producción de una sociedad mercantilista. El enfoque colonialista para la competencia anula los saberes territoriales, ancestrales, populares, campesinos y concibe una fórmula “mágica” para medir a todos por “igual” dejando de lado las particularidades del contexto y las individualidades en formas y estilos de aprendizaje, rezagando a comunidades con dinámicas diferentes como es el caso de los territorios rurales.

La valoración con enfoque tradicional fue empleada con éxito en otros contextos socioculturales y temporales, que difieren del cambio generacional y civilizatorio que experimentan los niños, niñas, jóvenes y adolescentes que están en el actual sistema educativo. A mediados del siglo pasado, Tyler¹¹ planteó la necesidad de una evaluación científica desde la formulación de objetivos educacionales, entendidos como cambios en la conducta, para medir la “eficiencia y eficacia” de un programa educativo. *Evaluar es administrar la relación escuela-Estado; Estado-sociedad.*

9 Adriano Muñoz Barrera, *Escuela de Formación y Aprendizaje Docente Ucundinamarca Generación Siglo 21*, (Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca, 2019), 3.

10 Brian Massumi, *Parables for the Virtual*, (Durham: Duke University Press, 2002), 28.

11 Tyler, Ralph W. “Basic principles of curriculum and instruction.” In *Curriculum studies reader E2*, pp. 60-68. Routledge, 1949.



Tyler utilizó su idea del currículo para integrar en él su método sistemático de evaluación educativa, como el proceso surgido para determinar en qué medida han sido alcanzados los objetivos previamente establecidos. *Evaluar es incorporar a la educación un sentido de objetividad y la comprobación de dicha objetividad*. Esta concepción de evaluación tenía ventajas para su época, como la claridad en los criterios de evaluación, facilitaba la comparación de resultados entre diferentes estudiantes y grupos, promovía la eficiencia en la administración de pruebas a gran escala.

A mitad de los 70, Stake se aleja de la tradición tayleriana de preocupación por los objetivos y revisa su método de evaluación hacia un planteamiento que él califica como “respondente”¹², asumiendo que los objetivos del programa pueden modificarse sobre la marcha, con la finalidad de ofrecer una visión completa y holística del programa y responder a los problemas y cuestiones reales que plantean los implicados. Según Stufflebeam y Shinkfield¹³, este modelo hizo de Stake el líder de una nueva escuela de evaluación, que exige un método pluralista, flexible, interactivo, holístico, subjetivo y orientado al servicio. Este modelo sugiere la “atención al cliente” propuesta por Scriven¹⁴, valorando sus necesidades y expectativas. En el método respondente, el evaluador ha de entrevistar a los implicados para conocer sus puntos de vista y buscar la confluencia de las diversas perspectivas. El evaluador deberá interpretar las opiniones y diferencias de puntos de vista¹⁵, y presentar una amplia gama de opiniones o juicios, en lugar de manifestar sus conclusiones personales.

Es una apuesta del desplazamiento del término evaluación de origen anglosajón que, por el siglo XX, marca un gran dinamismo retomando a Guba y Lincoln¹⁶, Stufflebeam y Shinkfield¹⁷, Madaus *et al.*¹⁸ y Cabrera¹⁹, centrados en la “evaluación científica” determinada por pruebas de rendimiento “test” retomados de la psicología. Ahora bien, continuando con esta influencia colonial la etapa de la evaluación educativa

En particular, Tyler desplaza la evaluación hacia otros elementos del currículo: las metas y los objetivos de comportamiento prescritos y las estrategias metodológicas necesarias para llevarlas a cabo (...) en segundo lugar, Tyler introduce el concepto de retroalimentación (feed-back) en el proceso de planificación de la enseñanza. Así la evaluación aparece como un elemento concurrente que debe ofrecer información útil para reformular la evaluación y para la toma de decisiones²⁰.

12 Stake Robert. “Program evaluation particularly responsive evaluation, (occasional paper N. 5) Kalamazoo, MI: Western Michigan University Evaluation Center. 1975.

13 Daniel L. Stufflebeam y Anthony Shinkfield, *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica* (Barcelona: Paidós, 1987).

14 Scriven, Michael. *Evaluation bias and its control*. Kalamazoo, MI: Evaluation Center, Western Michigan University, 1975.

15 Cherin, David y William Meezan. “La evaluación como medio de aprendizaje organizacional”. *Administration in Social Work* 22, no. 2 (1998): 1-21.

16 Egon Guba and Yvona S. Lincoln, *Fourth Generation Evaluation*, (Newbury Park: Sage Publications, 1989).

17 Stufflebeam y Shinkfield, *Evaluación sistemática*.

18 Madaus *et al.*, *The Impact of Mandated Standardized Testing on Minority Students* (Chestnut Hill: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy), 1992.

19 Flor Cabrera, *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas* (Barcelona: Universidad de Barcelona, 1986).

20 Olave Astorga, José Miguel. “Relatos de experiencias en evaluación. Comprensiones Decoloniales en la escuela chilena, 2013-2018.” (2018).

Las prácticas evaluativas como parte de un sistema social y cultural, tal como las plantea Filer²¹, apuestan a la reflexión del campo evaluativo y de la educación en nuestras sociedades actuales. Cabe resaltar que el enfoque tradicional de la evaluación no es funcional en este cambio civilizatorio que se vive en la actualidad, pues algunas de sus debilidades radican en la incapacidad de reflejar el verdadero entendimiento o habilidades del estudiante. Genera desmotivación, incertidumbre y no aporta a la consecución de los proyectos de vida. Elimina el diálogo de saberes, las capacidades ciudadanas y las competencias socioemocionales en las prácticas pedagógicas, propende a objetivos de tipo cognitivo dejando de lado los desempeños esperados centrados en el ser, el saber, el hacer y el convivir.

Ampliar el espectro para una mayor comprensión de los procesos educativos, es una oportunidad para ingresar en un enfoque hermenéutico de los procesos evaluativos, un desplazamiento hacia una evaluación comprensiva²². En este escenario es fundamental buscar miradas distintas que permitan extender realmente una discusión desde epistemes implícitas, indagar sobre las experiencias evaluativas de los maestros acerca de pistas que orienten hacia una verdadera ecología de saberes²³, porque la escuela es la mediadora de la cultura en los territorios, está llamada a residir/resistir desde allí, es una aproximación a recuperar los saberes campesinos –los cuales se refieren al conocimiento acumulado y transmitido por las comunidades rurales y agrícolas a lo largo del tiempo–, de manera que potencien la “semiosis colonial”²⁴, un diálogo intercultural, firme y sostenido sobre aquello que somos, sobre aquello que podemos ser: desde la mirada de Latinoamérica.

En otras palabras, los saberes populares como fundamentos para una evaluación contextualizada, transdisciplinar y transmoderna. Y es en este contexto que queremos enunciar una propuesta para una valoración transmoderna.

Para hablar de valoración transmoderna nos remitimos a los aportes que históricamente han fraguado la Modernidad y Posmodernidad. Retomamos a Eisner²⁵, para afirmar que “El Currículo para que pueda tener un nivel de predecibilidad y aplicabilidad debe tener en cuenta las Formas de Representación de una comunidad educativa y de una sociedad, pues son ‘dispositivos usados por los individuos para hacer públicas las concepciones que tienen en privado’”. La valoración debe tener en cuenta las representaciones de los contextos en los cuales se realiza, debe incorporar sus imaginarios sociales, religiosos, festivos, culinarios, biocéntricos, pero también debe tener en cuenta las patologías sociales, especialmente la violencia directa, la violencia intrafamiliar, el feminicidio, la discriminación de los grupos minoritarios con condiciones étnicas, estratificación social; basada en un enfoque territorial que permita el fortalecimiento de las capacidades de los diferentes actores con el fin de promover una gestión educativa rural integral poniendo en consideración aspectos de gran relevancia, como es el caso de la sostenibilidad ambiental, la diversidad étnica, cultural y

21 Ann Filer, *Assessment: Social Practice and Social Product* (London: Routledge Falmer, 2000).

22 Miguel Ángel Santos. “Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica.” *Revista Investigaciones en Educación* 5, no. 1 (2005): 67-85.

23 Santos, Boaventura de Sousa. “Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes.” *Epistemologías del sur (perspectivas)* (2014): 21-66.

24 Walter Mignolo, “La semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas”, *Revista Adversus* 2, n.º 3 (2005): 35-50. <http://www.adversus.org/indice/nro3/articulos/articulomignolo.htm#publicado>

25 Eisner, Elliot W. *Cognición y currículum: una visión nueva*, traducido por y Ofelia Castillo. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.



lingüística, entre otros. Este enfoque es pertinente por el contexto donde se realiza el estudio comparado, y la acción educativa dota de herramientas necesarias para percibir el mundo, interactuar con él y transformarlo.

La educación rural permea –por la identidad de los sujetos– sus relaciones con la tierra, las visiones del mundo, la naturaleza de sus relaciones políticas y sociales. De acuerdo con lo anterior, identidades que llevan a considerar los derechos de dichas poblaciones y la formación de quienes están al frente de las prácticas educativas en sus diferentes espacios²⁶.

Así, el enfoque territorial supone tanto una aproximación de análisis –para lograr una mejor comprensión de los fenómenos que atraviesan el mundo rural–, como una propuesta de acción para reducir la pobreza rural, lo que posteriormente se ampliaría hacia la reducción de la desigualdad y el avance hacia un desarrollo sostenible y con cohesión territorial, dada la persistencia de las desigualdades territoriales, que dejan a los territorios rurales como los más rezagados en los indicadores de desarrollo humano²⁷.

Comprender la ruralidad conduce a promover la participación de la comunidad y a tomar en cuenta las necesidades y deseos de la población, lo cual incide en la forma de acercamiento a las realidades del contexto, en los conocimientos, disciplinas y tecnologías. En este sentido, la esencia relacional del concepto de territorio (relaciones entre actores, entre poblados y localidades, entre instituciones y estructuras, y otros), amplía la perspectiva hacia una comprensión del espacio rural a partir de sus interacciones, complejizando la cantidad de ingredientes necesarios por incluir, a la vez que abre las oportunidades de pensar en un desarrollo más integral y sustentable²⁸.

De conformidad con lo anterior, el enfoque territorial para el derecho a la educación en las ruralidades de Colombia se debe concretar en un currículo vivo y pertinente que reconozca el contexto local, de modo que permita conducir a la construcción de nuevos saberes y a la toma de decisiones informadas para brindar alternativas que promuevan la conservación del ambiente, la crianza de animales de granja y el respeto al patrimonio natural.

El currículo vivo y pertinente, desde el enfoque territorial, se entiende como la capacidad que tienen los procesos educativos para adaptarse a los contextos propios de los estudiantes, a partir de la consideración de las características particulares de su entorno, sus necesidades y aspiraciones. Esto exige la participación de la comunidad en las decisiones e implica, además, superar el sesgo tecnicista, según el cual los expertos toman decisiones curriculares a nivel nacional, y los docentes las aplican en el aula. Así, se contrarresta la exclusión de otros sectores sociales en la elaboración de los planes y programas educativos, no solamente

26 Molina, M., L. Sá, and P. Medina. "A educação como lugar de disputa e resistência: registros e reflexões sobre uma experiência. Formação de educadores do campo no Brasil." *Pedagogias insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (2015): 129-160.

27 Serrano, Claudia. "Gobernanza para el desarrollo económico territorial en América Latina." *Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. Recuperado el 16* (2011).

28 Juan Fernández, María Ignacia Fernández e Isidro Soloaga, *Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe* (Ciudad de México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2019), 14.

en lo que respecta a contenidos, metodologías o herramientas de valoración, sino también en lo relacionado con los objetivos comunes que toman en cuenta todos estos elementos²⁹.

El giro biocéntrico invita a superar el antropocentrismo centrándose en la relación entre los seres humanos y el otorgamiento de derechos al sujeto, la naturaleza y los animales³⁰. La educación debe promover una conexión más profunda y consciente con el entorno natural, siendo este uno de los lineamientos de la transmodernidad: educar en el respeto inexorable por la naturaleza y los animales. Korthals³¹ sugiere relatos de autores que promueven el bienestar animal en “Nussbaum’s Capabilities Approach and Animal Rights. How Animal Capabilities Would Be the Best Foundation of Rights. Los maestros están llamados a generar en niños, niñas, adolescentes y jóvenes la capacidad para tomar decisiones éticas en relación con el medio ambiente y la participación en proyectos de sostenibilidad, entre otras.

Desarrollo

Este estudio comparado de las prácticas valorativas de los maestros con las miradas desde cuatro sedes educativas rurales del municipio de Piedecuesta, Santander, constituye un avance en proceso de la tesis en el marco del doctorado en Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander y se enmarca en *la línea de práctica pedagógica y la formación del maestro*. Se encuentra bajo la dirección de la tesis doctoral el investigador asociado a Minciencias Nivel 1, Dr. José Pascual Mora García, adscrito al grupo de investigación HISULA-UPTC.

La Institución Educativa San Francisco se ubica en el sector rural, donde cada una de sus sedes atiende población flotante y en situación de vulnerabilidad. Debido a sus condiciones socioeconómicas, algunos de los grupos familiares están dedicados a las labores del campo. Los hombres trabajan y luchan por el sustento de sus familias, y la mayoría de las mujeres se dedican a los quehaceres domésticos. En algunos hogares, los padres tienen poco acceso a las TIC como medio que facilite el acompañamiento a sus hijos en la consolidación de su formación y crecimiento personal, convirtiendo a la escuela en la única posibilidad de superación y esperanza de desarrollo. El acceso al lugar es a través de carreteras destapadas y en muchos casos en regular estado, lo que dificulta en ocasiones que los estudiantes puedan acceder a las sedes educativas. Por otra parte, las instalaciones en su mayoría son cómodas, con buena ventilación y espacio para que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes disfruten de sus procesos de aprendizaje. Algunas salas de informática están bien dotadas y brindan la posibilidad de un buen aprovechamiento de las TIC; otras, por el contrario, necesitan ser ampliadas y adquirir nuevos equipos de cómputo y servicio de internet para cubrir la demanda. El personal directivo y docente está conformado por profesionales comprometidos con la construcción de una nueva sociedad, brindando a sus educandos cariño, comprensión

29 Daira Bermeo, Lorena Dorado y Mireya Insuasti, “Currículo pertinente una experiencia de construcción teórica para el Centro de Educación Rural –CEM el Socorro– Pasto” (Tesis de maestría), Universidad de Nariño, 2014.

30 Cass R. Sunstein and Martha C. Nussbaum, *Animal Rights: Current Debates and New Directions* (Toronto: Oxford University Press, 2004).

31 Fiona Korthals Altes, “Nussbaum’s Capabilities Approach and Animal Rights. How Animal Capabilities Would Be the Best Foundation of Rights.” (Master Tesis), Leiden University, 2018. <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/52629/Master%20Thesis%20Fiona>.



y proponiendo estrategias pedagógicas contextualizadas que permiten la superación de las dificultades y promueven la igualdad, la justicia y la equidad en cada grupo o comunidad donde se desarrollan los procesos de interacción.

Para este estudio en particular se focalizaron cuatro sedes:



SEDE D – SAN FRANCISCO (SEDE PRINCIPAL)



SEDE B – ESCUELA RURAL BLANQUISCAL



SEDE C – ESCUELA RURAL EL MANSITO



SEDE F – ESCUELA RURAL EL GUAMO

Al llegar como tutora del Programa Todos a Aprender en el año 2020, consideré pertinente investigar acerca de la evaluación para los aprendizajes, ya que es una de las *competencias que los docentes deben evidenciar en su trabajo de aula*. La participación en este estudio promovió condiciones propicias para la innovación y transformación de sus propias prácticas.

Al hacer este recorrido inicial se encuentran posturas y prácticas de evaluación/medición desarrolladas por medio de la elaboración de “pruebas académicas”, cuyo principal interés es certificar y clasificar a quienes son sometidos a este tipo de evaluación. Se busca una alta objetividad mediante el uso de instrumentos estandarizados. Una característica observada que

alude al enfoque tradicional fue el uso de calificaciones numéricas y estadísticas para medir el rendimiento. Algunas prácticas están centradas en la memorización y reproducción de información, más que en la comprensión profunda o la aplicación práctica del conocimiento. Los instrumentos de evaluación suelen ser tradicionales y convencionales, como pruebas escritas, exámenes orales y trabajos de consulta. La retroalimentación es limitada y generalmente se enfoca en los errores y las deficiencias más que en las fortalezas y áreas de mejora.

La estrategia con mayor influencia encontrada en la lectura del contexto fue la evaluación del aprendizaje, principalmente orientada a las decisiones que los docentes pueden tomar a partir de los resultados académicos. También utilizan métodos y criterios uniformes para todos los estudiantes, sin considerar las diferencias individuales. Las evaluaciones tienden a fomentar la competencia entre estudiantes, ya que los resultados de unos pueden influir en la percepción de su rendimiento relativo respecto a otros.

La evaluación como rendición de cuentas que potencia la evaluación instrumental, que principalmente ha sido un modelo impuesto a los sistemas educativos por estrategias heredadas de la globalización y manejo del poder. América Latina se inserta en una zona de administración geopolítica liderada por Estados Unidos y Europa, orientados por el interés económico.

Es, ha sido y será una constante en el rol de tutora apostarles a las transformaciones profundas que inician con el reconocimiento y el valor del otro, retomando sus saberes pedagógicos en consonancia con los cambios generacionales y promoviendo en los maestros resignificar sus prácticas. "(...) la práctica pedagógica posibilita el análisis real de lo que se enseña, de sus discursos y de la relación de sus contenidos con las prácticas sociales y culturales (...)"³².

Es un ir y venir constantes en la construcción de nuevos horizontes. Se trata de repensar las prácticas evaluativas de una manera más compleja y vinculadas a prácticas sociales; de un cambio de perspectiva intercultural, tesis que tomamos de José Miguel Olave Astorga³³ en el artículo que busca comprender los sentidos de las experiencias evaluativas desde una perspectiva *decolonial*. Durante estos cuatro años se han venido empoderando y macerando los lineamientos para la valoración de saberes culturales en clave transmoderna³⁴, que responda a los aprendizajes biocéntricos y que les permita ser mejores personas y convivir en armonía con el otro y con la naturaleza. Con la participación activa de la Comunidad de Aprendizaje de los maestros de las cuatro sedes educativas rurales mencionadas en este estudio. Sin duda, la pandemia del COVID-19 fue un punto de inflexión para la humanidad, que dejó una lección para no olvidar: el hombre debe mantener un equilibrio entre desarrollo y respeto al medio ambiente, pues, de lo contrario, estaremos condenados a la extinción total. A partir de ello, emerge la base del giro biocéntrico donde el hombre y la naturaleza hacen parte de la misma realidad.

32 Olga Lucía Zuluaga, *Historia de la práctica pedagógica en Colombia* (Bogotá: Colciencias, 1984), 11.

33 Olave Astorga, José Miguel. "Relatos de experiencias en evaluación. Comprensiones Decoloniales en la escuela chilena, 2013-2018", (*Es una tesis doctoral*)

34 José Pascual Mora García, "La pedagogía apofática, una nueva pedagogía de la desaceleración ante el Covid-19", *Educre* 25, n.º 80 (2021): 235-250. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280021>





La filosofía educativa de la institución es heredada de San Francisco de Asís, precursor de la ecología y del cuidado del medio ambiente, y promueve el bienestar animal y el respeto de la vida que ha venido de Dios mismo. Francisco de Asís se preocupó por el equilibrio entre animales, plantas y seres humanos. La Institución Educativa San Francisco hereda su pilar fundamental que identifica la profundización académica en la educación ambiental. Producto de este proceso de la resignificación de las prácticas en evaluación, los maestros adoptan el término “valoración”.

Al respecto, cabe anotar que para Santos Guerra³⁵ (1993: 23-24) “evaluar es atribuir valor a las cosas, es afirmar algo sobre su mérito”; en ese sentido, se acuña el concepto de valoración para los saberes culturales en torno a la ecología de los saberes y en la traducción intercultural³⁶. La ecología de los saberes promueve la idea de que la diversidad de conocimientos puede contribuir a soluciones más efectivas y sostenibles para los problemas globales. Propone la interacción y el diálogo entre diferentes formas de conocimiento, para abordar los desafíos sociales, políticos y ambientales de manera más inclusiva y justa.

En este orden de ideas, para promover el desarrollo rural desde prácticas educativas escolares, se debe partir de una visión integral que impulse la superación de inequidades y la reducción de la pobreza. De tal modo, se pretende generar aportes para mitigar la pobreza, posicionar lo regional e impulsar la sostenibilidad del patrimonio natural, económico, político, social y cultural de las comunidades³⁷. Asimismo, comprender el territorio como una construcción social, donde los actores son quienes configuran con sus relaciones el significado y la apropiación de un determinado espacio físico y social. Estas relaciones son tanto de colaboración como de conflicto, y el espacio que es apropiado y significado por

35 Santos Guerra, Miguel Ángel. “La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora”. *Revista Investigación en la Escuela*, 20 (1993): 23-35.

36 Boaventura de Sousa Santos, “Epistemologías del Sur”, *Utopía y Praxis Latinoamericana* 16, n.° 54 (2011):17-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007003>

37 Pérez, Edelmira. “El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad.” *Nómadas (Col)* 20 (2004): 180-193.

los actores (dotado de territorialidad) es a la vez un medio de afirmación para ellos mismos y su identidad³⁸.

Por ende, el enfoque territorial supone tanto una aproximación de análisis –para lograr una mejor comprensión de los fenómenos que atraviesan el mundo rural– como una propuesta de acción para reducir la pobreza rural, lo que posteriormente se ampliaría con destino a la reducción de la desigualdad y el avance hacia un desarrollo sostenible y con cohesión territorial, dada la persistencia de las desigualdades territoriales, que dejan a los territorios rurales como los más rezagados en los indicadores de desarrollo humano³⁹.

Comprender la ruralidad conduce a promover la participación de la comunidad y a tomar en cuenta las necesidades y deseos de la población, lo cual incide en la forma de acercamiento a las realidades del contexto, en los conocimientos, disciplinas y tecnologías. En esta misma línea, la esencia relacional del concepto de territorio (relaciones entre actores, entre poblados y localidades, entre instituciones y estructuras, y otros) amplía la perspectiva hacia una comprensión del espacio rural a partir de sus interacciones, complejizando la cantidad de ingredientes que se deben incluir, a la vez que abre las oportunidades de pensar en un desarrollo más integral y sustentable⁴⁰.

Conforme a lo anterior, el enfoque territorial para el derecho a la educación en las ruralidades de Colombia se debe concretar en un currículo vivo y pertinente que reconozca el contexto local, permita conducir a la construcción de nuevos saberes y a la toma de decisiones informadas para brindar alternativas que promuevan la conservación del ambiente, la crianza de animales de granja y el respeto al patrimonio natural.

El currículo vivo y pertinente, desde el enfoque territorial, se entiende como la capacidad que tienen los procesos educativos para adaptarse a los contextos propios de los estudiantes, con base en la consideración de las características particulares de su entorno, sus necesidades y aspiraciones. Esto exige la participación de la comunidad en las decisiones e implica, además, superar el sesgo tecnicista, según el cual los expertos toman decisiones curriculares a nivel nacional, y los docentes las aplican en el aula. Así, se contrarresta la exclusión de otros sectores sociales en la elaboración de los planes y programas educativos, no solamente en lo que respecta a contenidos, metodologías o herramientas de valoración, sino también en lo relacionado con los objetivos comunes que toman en cuenta todos estos elementos⁴¹.

El currículo vivo y pertinente también exige el trabajo de manifestaciones culturales en la escuela y determinar de qué manera el maestro desarrolla estrategias que permitan una aproximación crítica a estas. En este punto es preciso mencionar que “Hay una manera de entender la cultura como educación, erudición, refinamiento, información vasta, en fin, el cúmulo de conocimientos y aptitudes intelectuales y estéticas que se adquieren individualmente”⁴². Pero este concepto resulta problemático, no solo porque es reduccionista, sino

38 Porto-Gonçalves, Carlos Walter. “De Saberes y de Territorios-diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana.” *Polis. Revista latinoamericana* 22 (2009).

39 RIMISP-Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (2017a), *Pobreza y desigualdad: informe latinoamericano 2017*.

40 Fernández, Fernández y Soloaga, *Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad*, 14.

41 Bermeo, Dorado e Insuasti, “Currículo pertinente una experiencia de construcción teórica...”

42 Néstor García Canclini, *Cultura y sociedad: una introducción* (México: Secretaría de Educación Pública SEP, 1981), 1.



porque pone el acento en una forma de cultura relativa a las actividades propias del espíritu, a las que solo puede acceder con libertad una clase dominante. Las clases populares no pueden hacerlo porque carecen de los recursos para acceder a tales actividades, de manera que estas deben recurrir a otras manifestaciones culturales, menos “nobles”. Así pues, esta concepción deslegitima cualquier manifestación cultural popular.

Los docentes deben brindar experiencias basadas en las manifestaciones culturales por las que los y las estudiantes muestran interés, y ese acercamiento deben hacerlo con respeto y sin sesgos morales que pretendan exhortarlos a atender los referentes que algunos adultos den cómo válidos, entre otras cosas, porque entre un canon estético y otro hay atravesada una brecha generacional que no podemos obviar y, por ende, no podemos pretender que lo que para nosotros resulta atractivo, culto y moralmente aceptable, lo sea también para estos jóvenes; en otras palabras, esto es lo que reconocemos como la ética de la comunicación. No es legítimo partir de la base de que esa diferencia innombrable deba ser anulada porque consideramos que representa una amenaza para el devenir de los tiempos, y se nos olvida que los tiempos venideros les pertenecen más a ellos que a nosotros.

Es de vital importancia encontrar prácticas valorativas que tomen en cuenta diversas manifestaciones culturales como pretexto en escenarios de aprendizaje de lectura y escritura que circulan por los contextos de los estudiantes y que, para sus comunidades y para ellos mismos, tienen un valor importante en la construcción y fortalecimiento de su identidad histórica.

Otro elemento importante son las prácticas en valoración para los saberes culturales en torno a la pedagogía dialógica para la comprensión y el pensamiento crítico. Los docentes tienen la imperiosa tarea de aprender a aplicar diferentes estrategias que incentiven a niños y niñas a ser unos pensadores críticos, que puedan apreciar lo que leen, que revisen lo que les ofrece su ambiente, y que estimen el valor de las situaciones comunicativas que ofrecen los textos y su vida. Por supuesto, para lograrlo se requiere un maestro mediador, un maestro “pensador crítico”. Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social⁴³. En este marco, el papel de la escuela es, sin duda, fundamental para coadyuvar en la construcción de un mejor escenario del ciudadano global del siglo XXI. Estos ideales se fortalecerán gracias los cuatro pilares del sistema educativo: *aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos*.

El estudiante actual se mueve en un mundo que cambia constantemente, donde las tecnologías de la información y de la comunicación son no solo su principal fuente para acercarse al conocimiento, sino que se han convertido en su medio favorito de entretenimiento, de contacto social y, en el momento actual, en el medio en el que ocurre su proceso de aprendizaje. Es aquí donde la comprensión crítica le dará al estudiante la oportunidad de ser un sujeto participativo, reflexivo y propositivo, pues el conocimiento alcanzado a través de los aprendizajes durante la escuela no se quedará en sus paredes y muros físicos, irá más allá: a la vida misma. En las prácticas de aula, donde el lenguaje es la herramienta más poderosa, tanto el docente como el estudiante serán “hombres de palabras”, y esta herramienta los acercará para que consoliden los pilares de la educación, que son los mismos

43 Delors, Jacques. “La educación encierra un tesoro”. París: Ediciones UNESCO. (1996): 249-251.

de la sociedad actual: comprender su entorno para transformarlo y poder convivir con el otro en una aldea planetaria.

Para nuestro presente histórico, Zavalloni⁴⁴, en *La pedagogía del caracol*, capítulo 13, nos inspira a aprender a tomarnos de las manos como sociedad, sin importar las diferencias que por tradición e imposición nos han separado, para caminar hacia un proyecto nacional, una sociedad más justa, que reivindique las dignidades de aquellos que han sido desdenados por la violencia, el miedo y la marginación.

Otras prácticas valorativas para los saberes culturales están relacionadas con el arte de cultivar la tierra. Vale mencionar que en las cuatro sedes focalizadas para el presente estudio tienen un huerto escolar. Es una experiencia altamente educativa alineada con el giro biocéntrico, donde se genera una nueva articulación con los saberes tradicionales, saberes campesinos, que se refieren tanto a la naturaleza como a la *Pachamama*, y además ofrecen un contexto para las prácticas valorativas basadas en la buena vida (*sumak kawsay*).

Sembrar y cultivar frutas y hortalizas son actividades que dan fruto en las habilidades manuales, en los conocimientos científicos y en el desarrollo de la inteligencia lógico-interdependiente. Pero, por encima de todo, significan prestar atención a los periodos de espera, tener paciencia y madurar las capacidades de previsión. Trabajar con la tierra ayuda a los estudiantes a reflexionar sobre las propias historias locales y familiares. La mayoría de los estudiantes tienen en sus casas huertos o sus padres o abuelos se dedican al cultivo de la tierra. En el huerto, los estudiantes unen “teoría y práctica”, es decir, vinculan el hecho de pensar y razonar con el de planificar y hacer. En un huerto se aprenden las formas y los momentos adecuados para sembrar, pero antes hay que preparar y fertilizar el terreno. Luego, se hace un seguimiento atento de lo sembrado o plantado y de su necesidad de agua y de control de los parásitos. Finalmente, se aprenden las combinaciones y las rotaciones correctas entre los diferentes cultivos y plantas. El oficio de trabajar la tierra, el del agricultor, el del campesino, es uno de los más difíciles del mundo, que requiere grandes habilidades, experiencia y múltiples competencias.

Los resultados evidencian perfiles de saberes de valoración en clave transmoderna, refiriendo arqueología textual, cartografías escolares, el arte de cultivar la tierra y manifestaciones culturales que retoman saberes propios, campesinos y populares de su entorno con enfoque territorial de derechos, género, diferencia y ambiental. Se trata, según Walsh⁴⁵, de revalorizar los saberes campesinos, indígenas y locales, de interculturalidad y decolonización del conocimiento.

Esta *travesía* se lleva a cabo en acompañamiento *in situ* de los maestros focalizados, para reconocer sus prácticas valorativas a través de huellas decoloniales que comprenden observación participante, entrevistas, grupo focal y revisión documental. Los instrumentos para la recolección de los datos fueron el formato de acompañamiento en el aula, el protocolo de grupo focal, las notas del diario de campo y la matriz de análisis documental. Se concibe como un espacio de trabajo participativo entre el investigador y las voces de los maestros

44 Gianfranco Zavalloni, *La pedagogía del caracol. Por una escuela lenta y no violenta* (Barcelona: Graó-Editorial, 2008).

45 Catherine Walsh, *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.



informantes, donde se promueve la reflexión a partir de eventos o situaciones específicas de la práctica de la valoración para los saberes culturales.

Este espacio permite el diálogo acerca de las ideas e interpretaciones que los informantes encuentran desde su percepción y experiencia particular sobre la práctica, a fin de interpretar y explicar en forma detallada lo que ocurre. El trasfondo de las situaciones se analiza asociado con las decisiones del docente, el lugar de los estudiantes, la organización del espacio escolar y lo que posibilita en las interacciones entre estudiantes y de estos con los docentes, el aprendizaje, el conocimiento, los materiales y su uso, entre otros asuntos que se pueden plantear desde la lectura y mirada de los informantes.

En el ejercicio de registro de las prácticas evaluativas que adelantan los maestros informantes se encontraron elementos interesantes, como el trabajo de cartografías escolares referidas al reconocimiento de su propio entorno, la ruralidad y la riqueza de los saberes del campo, sus actividades cotidianas y su enfoque en el cuidado ambiental que trasciende en su ejercicio al buen vivir; es decir, la manera como los niños, niñas y jóvenes alcanzan ese equilibrio y armonía entre lo personal, social y su relación con la naturaleza como sujeto de derecho.

El docente debe incorporar en los criterios para la valoración de los saberes, contenidos que apuesten a las estrategias antidiscriminación: antisiego, antimisógino y antirracista; asimismo, proporcionar apoyo curricular con énfasis en la equidad, estimular los proyectos de investigación social con fundamento igualmente en la equidad en los sectores vulnerables. Esto implicaría formular propuestas en las que se pueda hacer una trazabilidad de las prácticas pedagógicas con el valor de la equidad, que puedan mostrarse en el perfil prospectivo y que hagan hincapié en una ecociudadanía activa.

Si queremos una paz decolonial, hay que impulsar, desde la evaluación transmoderna, valores que superen la mentalidad de la violencia a través de la paz pedagógica. Citando a García y Arteaga⁴⁶, hay que destacar que el racismo velado deviene en un *apartheid* contra los líderes sociales, un *apartheid* educativo y geográfico, como los experimentados contra Francia Márquez (vicepresidenta de Colombia):

Márquez fue víctima de comentarios discriminatorios por su color de piel durante la campaña electoral del año pasado al ser llamada despectivamente 'King Kong'. Desde su posesión en agosto de 2022 junto al presidente Gustavo Petro, Márquez ha alzado su voz contra el racismo que, según advierte, persiste en el país como un "legado" del colonialismo y la esclavitud, que en Colombia se abolió hace más de 170 años.

El concepto de antirracial no alude necesariamente a la discriminación por razones étnicas, sino a las discriminaciones que también anidan en la discriminación estructural; por ejemplo, por ser campesino, de barrio de bajo estrato, LGBTI+, desplazado, migrante, refugiado, entre otras.

46 Mora García, J. P y Arteaga, I. H. "Repedagogización social del apartheid contra los líderes/líderesas sociales en Colombia 2020". *Educere: Revista Venezolana de Educación* 85 (2022): 989-1009.

En el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026 “Colombia Potencia Mundial de la Vida”⁴⁷, la educación es un medio fundamental para superar la desigualdad y para hacer de nuestro país una sociedad del conocimiento y de los saberes propios. La apuesta es por una educación humanista, incluyente, antirracista e intercultural, que cuente, además, con un enfoque poblacional, de género, territorial y étnico, atendiendo especialmente a la ruralidad⁴⁸.

Se trata de brindar una educación integral, “Proceso en el que los niños, niñas, adolescentes y jóvenes potencian la autonomía, la capacidad de pensar, actuar y transformarse, como también la de recrear un proyecto de vida (...) promueve la igualdad de condiciones, la innovación y la creatividad para enfrentar situaciones cotidianas y aporten a la generación de nuevas dinámicas en sus comunidades”⁴⁹.

Por ello, se requiere de una valoración integral que incluya no solo elementos de desarrollo cognitivo (tradicional), sino también elementos de desarrollo físico creativo, como la percepción, interacción, transformación del mundo, y elementos del desarrollo socioafectivo como habilidades interpersonal, intrapersonal, comunicación asertiva y capacidad para resolver problemas que permita el fortalecimiento de la democracia, el cuidado del medio ambiente, la formación ciudadana, socioemocional, la reconciliación y la paz.

La valoración transmoderna incorpora los sectores históricamente excluidos con sus representaciones, lo cual implica una revisión de la relación profesor-alumno tradicional. Igualmente, una contextualización de la planeación, y sobre todo una evaluación para el mejoramiento con criterios afianzados en el ser más que en el tener, para ser sostenibles en el giro biocéntrico.

En ese sentido, debe abordar en la evaluación los saberes populares que no son necesariamente los que desde la escuela o las políticas de Estado se imponen, en los cuales se hace abstracción de los conflictos sociales locales, regionales y campesinos.

Retomando la *ecociudadanía* en Limón-Domínguez⁵⁰, los movimientos sociales deben hacer parte de esa valoración transmoderna, al promover las luchas de los movimientos ecológicos, antifracking, y los llamados verdes, que en el departamento de Santander adquieren una mirada especial en la preservación del páramo de Santurbán.

Conclusiones: ecos decoloniales

Este estudio demuestra la validez del cambio de enfoque de la evaluación tradicional hacia una resignificación de prácticas valorativas transmodernas; emerge como respuesta

47 Departamento Nacional de Planeación, *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026* (Bogotá: DNP, 2023), 92. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf>

48 MEN, *La Educación en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026* (Bogotá: MEN, 2023) https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos415073_apuestas_plan_nacional_de_desarrollo_2022_2026.pdf

49 SED, citado en Jornada 40x40. *Documento Técnico Programa de Aceleración del ODS 4 para Bogotá* (Bogotá: SED, 2020) <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-5c8d292f-3cb6-4187-aebf-83cb040125c8>

50 Dolores Limón-Domínguez, *Ecociudadanía: retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible* (Barcelona: Ediciones Octaedro, 2019).



fundamentada en la comprensión de una epistemología del sur global que responda a los nuevos retos de las presentes generaciones con una mirada contextualizada desde Latinoamérica con significativos aportes de los discursos de justicia global, liberación y la superación de las limitaciones de la modernidad y la posmodernidad.

Se evidencia que las prácticas de la evaluación tradicional limitan el alcance de los actuales propósitos de la educación integral y humanista en Colombia.

Tabla 1. Cuadro comparativo evaluación tradicional- valoración transmoderna

Aspecto	Evaluación tradicional	Valoración transmoderna
Enfoque	Producto (resultados finales)	Proceso (desarrollo continuo y permanente)
Objetividad	Alta, mediante instrumentos estandarizados	Acepta subjetividad, considerando experiencias particulares
Propósito	Medir, clasificar y excluir	Valorar, permite el mejoramiento
Método de evaluación	Cuantitativo (calificaciones numéricas)	Cualitativo (recomendaciones y reflexiones)
Estandarización	Métodos y criterios uniformes para todos	Métodos adaptados a necesidades individuales
Direccionalidad	Unidireccional (profesor evalúa al estudiante)	Multidireccional (autoevaluación, coevaluación)
Temporalidad	Puntual (momentos específicos)	Continua (a lo largo del proceso educativo)
Desarrollos alcanzados	Competencias cognitivas	Ejes socioafectivos, ciudadanía, género, inclusión, físico creativo, cognitivo, cambio climático
Memorización vs. Comprensión	Enfocado en memorización y reproducción de información	Comprensión profunda, pensamiento crítico y solución de problemas de la vida
Competencia	Fomenta la competencia entre estudiantes	Fomenta la colaboración, trabajo en equipo y el compartir saberes en comunidad
Instrumentos	Convencionales (pruebas, exámenes, trabajos escritos)	Diversos (portafolios, proyectos, autoevaluaciones, diarios)
Rol del evaluador	Profesor como figura principal y autoritaria	Participación activa de estudiantes, padres y maestros
Retroalimentación	Limitada y centrada en errores	Permanente, centrada en fortalezas, recomendaciones, metacognición y aspectos de mejora
Control y supervisión	Énfasis en control y precisión	Énfasis en la reflexión y el desarrollo personal
Adaptabilidad	Poco adaptable a diferencias individuales	Altamente adaptable a contextos y necesidades particulares
Aplicación	Utilizado para decisiones de admisión, promoción, certificación	Empleado para desarrollo personal y comunitario

Aspecto	Evaluación tradicional	Valoración transmoderna
Impacto en el estudiante	Puede generar estrés, desmotivación y ansiedad	Promueve la autorreflexión y reduce el estrés
Equidad	Favorece a aquellos que son buenos en la memorización y en tomar exámenes. Por situaciones socioeconómicas, el acceso es desigual a recursos educativos, lo que influye en el desempeño en evaluaciones estandarizadas	Considera las diferencias individuales, contextuales y de necesidades especiales
Perspectivas filosóficas y éticas referidas a la relación entre los seres humanos y el resto del mundo natural	Antropocentrismo El hombre es el centro y propósito del universo	Biocentrismo Los animales, plantas y naturaleza como sujetos de derechos. Este enfoque promueve la igualdad moral entre todas las formas de vida y un respeto profundo por la biodiversidad

Fuente: elaboración propia.

Este estudio presenta narrativas iniciales de las prácticas de una valoración para los saberes culturales en territorios rurales en la comprensión de una epistemología transmoderna. Contextualizado con experiencias vivas de 12 maestros rurales del municipio de Piedecuesta, lo considero como un avance preliminar en el que estoy empoderando la bibliografía/ “Mediadores visibilizados” acerca del tema y sus categorías que continúa en proceso investigativo a mediano plazo. Como estudiante de Doctorado en Educación de la Universidad Francisco de Paula Santander, en correspondencia con las necesidades del contexto tenemos una gran responsabilidad como agentes de paz, que promuevan escenarios para la reflexión crítica sobre la práctica docente, la problematización de la educación, la pedagogía y el quehacer pedagógico, que nuestro actuar contribuya a la transformación social, económica y cultural del país, la reconstrucción del tejido social, la superación de la pobreza y el mejoramiento de la calidad de vida tanto de los maestros como de los estudiantes para lograr una paz duradera.

Al culminar este estudio de caso, además de constituirse en una metodología de trabajo, esa actitud de trabajo entre pares fue el resultado de los principios que pasarán a expresar mi comprensión respecto al acto educativo, comprendido como fruto del acompañamiento respetuoso establecido entre los actores implicados. Este diálogo ético se convirtió en el eje principal de una acción que ha llevado a una comunidad de aprendizaje (CDA) de maestros a reflexionar sobre su práctica, movidos por el deseo de resignificarla.

Las conclusiones resumidas de este estudio son las siguientes:

1. Existen desafíos significativos relacionados con la efectividad, equidad y pertinencia de los procesos de valoración empleados en entornos educativos actuales. Lo que la nueva sociedad impone es la necesidad de aprender no solo los conocimientos en el campo disciplinar, sino aprender a analizar los problemas complejos que sugieren miradas inter y transdisciplinares, y por supuesto, la capacidad para comunicarse, trabajar en equipos multidisciplinares



y multiculturales. Ya no es suficiente con que los estudiantes asimilen conocimientos, sino que aprendan a aprender de manera permanente y a lo largo de toda la vida.

2. La evaluación tradicional se ha limitado en la medición del aprendizaje centrado en pruebas estandarizadas, en sistemas educativos que dependen en gran medida de pruebas estandarizadas como principal método de evaluación, que coartan la comprensión integral del aprendizaje, ya que se enfoca en habilidades específicas medidas por estas pruebas, dejando de lado otras áreas importantes del desarrollo humano. La presión por los resultados ejercida por los sectores de la sociedad puede estar orientada a lograr altos resultados en pruebas estandarizadas, lo que lleva a una enseñanza dirigida exclusivamente a preparar para dichas pruebas en lugar de fomentar un aprendizaje significativo y profundo. Hay poca retroalimentación formativa en el proceso valorativo, ya que a menudo se enfoca en otorgar calificaciones en lugar de proporcionar retroalimentación constructiva y orientada al crecimiento del estudiante, pues la retroalimentación es fundamental para el desarrollo continuo de habilidades y saberes. Otro aspecto que se replantea en las actuales prácticas valorativas es eliminar el énfasis en la memorización sobre la comprensión: en muchos casos, las pruebas y evaluaciones se centran en la memorización de hechos en lugar de fomentar la comprensión profunda, el pensamiento crítico y la aplicación práctica de los saberes.

3. La falta de alineación entre los métodos de evaluación y los objetivos educativos, puesto que la evaluación suele basarse en métodos tradicionales, como exámenes escritos, lo que no siempre refleja la diversidad de habilidades y conocimientos de los estudiantes. Se requieren métodos más variados y holísticos para capturar el verdadero alcance del aprendizaje.

4. Desafíos de equidad y justicia educativa: la evaluación puede estar sesgada hacia ciertos grupos demográficos o culturales, lo que afecta la equidad en la educación. La falta de comprensión de las diversas experiencias y contextos de los estudiantes puede llevar a valoraciones equívocas, injustas y limitadas.

5. Se requiere una exploración detallada para mejorar la calidad, equidad y utilidad de los procesos valorativos en diferentes niveles educativos. La mejora de los procesos de valoración en el campo educativo es esencial para garantizar una evaluación justa y precisa de los saberes de los estudiantes, así como para proporcionar retroalimentación efectiva que impulse el crecimiento académico y personal que redunde en el progreso de un país.

6. La necesidad de comprender las prácticas pedagógicas con base en la valoración de los saberes culturales en territorios rurales de cara a la transmodernidad, en consonancia con el currículo transmoderno⁵¹.

7. La transformación educativa a favor de los saberes culturales de los estudiantes se originó a partir de la identificación de las características de las prácticas valorativas que residen en la escuela.

8. Teniendo en cuenta el enfoque territorial, es importante resaltar el valor de la relación entre la ruralidad y la sociedad. Comprender la ruralidad como una complejidad en la cual la vida de los pobladores está vinculada con los recursos naturales, el territorio y la tierra, implica que las instituciones definan su rol como actores que coexisten en un espacio común.

51 Mora García, José Pascual, (2022). "Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno" Educación. 8. Bogotá: Editorial Universidad de Cundinamarca. <https://repositorioctei.ucundinamarca.edu.co/educacion/8>

Desde el contexto educativo, el valor de estos roles comienza no solo por el reconocimiento de cada uno de los actores dentro de sus comunidades, sino también por el reconocimiento del espacio propio de la escuela. Según Bautista y González⁵², en el estudio *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*, “ser maestro significa contar con una posición de reconocimiento y estatus social alto en las comunidades”. De ahí que, desde la perspectiva del desarrollo territorial, su rol pasa por comprender que la labor pedagógica está contextualizada a fin de impactar una sociedad diversa en términos culturales, ambientales y sociales.

9. El uso de la travesía desobediente/metodología está en consonancia con la manera como se concibe la ciencia transmoderna. En este marco de referencia, Ortiz⁵³ propuso un enfoque epistemológico emergente que reconoce, sin explicitarlo, una perspectiva decolonial: la epistemología e investigación configuracional. Retomamos a Walsh⁵⁴, quien nos ilustra acerca de un sentir, hacer y pensar decolonial, categorías que emergen del discurso de la decolonialidad y que no habían sido mencionadas. Continuamos el recorrido junto a Mignolo⁵⁵, no solo transformando el contenido de los conceptos, sino la terminología, llegando incluso a rescatar algunos vocablos originarios⁵⁶.

Desprender la forma colonial de estructurar los procesos/documentos de investigación implica deconstruirla⁵⁷, reconfigurarla⁵⁸, e incluso destruirla⁵⁹. Esto se logra a través de los horizontes de un escenario descolonizador. De acuerdo con lo anterior, emergen nociones decoloniales, tales como trama decolonial, escena de horizontes fronterizos, cuestión colonial, interrogantes reflexivos, urgencias/emergencias decoloniales, desafíos altersóficos, voces visibilizadas, travesía desobediente, resonancias decoloniales y mediadores visibilizados. Las categorías y nociones son muy importantes. Este desplazamiento lingüístico no es ligero.

10. El trabajo llevado a cabo por la investigadora en su rol de maestra tutora del Programa del Tutorías para el Aprendizaje y Formación Integral 3.0 que acompaña a los maestros en sus

52 Marcela Bautista y Gloria González, *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado* (Bogotá: Fundación Compartir, 2019), 58.

53 Ortiz, Alexander, *Epistemología y metodología de la investigación configuracional* (Bogotá: Ediciones de la U, 2015). Ortiz, Alexander, “Taller de tesis doctoral”. En *Doctorado en Ciencias de la Educación* (Santa Marta: Universidad del Magdalena [inédito], 2015).

Ortiz, Alexander, *Introducción a la investigación contable* (Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, 2016). <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1370>

Ortiz, Alexander, *La investigación según Humberto Maturana. El amor y la autopoiesis como epistemología y métodos de investigación* (Bogotá: Magisterio, 2016).

54 Walsh, Catherine, *La interculturalidad en educación* (Lima: Ministerio de Educación, Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005).

Walsh, Catherine, *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial* (Quito: Abya-Yala, 2005).

Walsh, Catherine, *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época* (Quito: Abya-Yala, 2009).

Walsh, Catherine, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I, (Quito: Abya-Yala, 2013).

55 Mignolo, Walter. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, 2011.

56 Grosfoguel, “Entrevista a Ramón Grosfoguel. Angélica Montes Montoya / Hugo Busso”.

57 Jacques Derrida, *El tiempo de una tesis: deconstrucción e implicaciones conceptuales* (Barcelona: Anthropos, 1997).

58 Ortiz, Alexander. *Epistemología y metodología de la investigación configuracional*. Bogotá: Ediciones de la U, 2015.

59 Heidegger, Martin. *Problemas fundamentales de la fenomenología (1919/1920)*. Alianza Editorial, 2013.



prácticas pedagógicas, ha promovido un ambiente favorable de procesos comprometidos con el desarrollo individual y colectivo ofreciéndonos condiciones propicias para la innovación.

11. Las prácticas pedagógicas de valoración para los saberes culturales que fueron develadas, son reconocidas como iniciativas protagonizadas por personas que quisieron “dar otro sentido” al acto tradicional de evaluar, promoviendo la innovación.

12. Este estudio se caracteriza por una práctica de la valoración con un enfoque transmoderno, que permitió a los maestros informantes caracterizar dando detalles de cómo ellos adelantan el proceso valorativo desde la mirada crítica de sus propias experiencias en el aula en contextos rurales.

13. Las experiencias de práctica pedagógica en valoración para los saberes culturales en territorios rurales transmodernos, llevadas a cabo por los informantes maestros del grupo investigador, se configuraron como innovadoras y como indicios significativos del cambio en la cultura en la escuela que impacta de manera especial a estas poblaciones rurales que hacen parte de la comunidad educativa en estudio. Los encuentros pedagógicos en Comunidades de Aprendizaje, Sesiones de Trabajo Situado, acompañamiento *in situ* y la valoración de la práctica docente son indicios asertivos de estos cambios.

Contribución de los autores:

Luz Marina Cárdenas Oliveros: investigación, conceptualización, metodología, visualización, escritura (borrador y original); José Pascual Mora García: conceptualización, escritura (borrador y original).

Financiamiento

Sin financiación

Conflicto de intereses

Semilleros del Dr. José Pascual Mora García del grupo HISULA UPTC-TUNJA.

Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Amarillo Ferreira Neto, José Cláudio Sooma Silva y Juliana Martins Cassani. *Historias da Educacao na Iberia e na America: fontes, experiencias e circulacao de saberes Educacao*, 1.ª ed. Curitiba: Editora Appris, 2022.
- Antunes A. y Gadotti, M. "La ecopedagogía como la pedagogía indicada para el proceso de la Carta de la Tierra". En *La Carta de la Tierra en Acción: Hacia un mundo sostenible*, editado por P. Blaze Corcoran, M. Vilela y A. Roerink, 141-143. Amsterdam: Kit Publisher, 2006.
- Bautista, Marcela y Gloria González. *Docencia rural en Colombia: educar para la paz en medio del conflicto armado*. Bogotá: Fundación Compartir, 2019.
- Bermeo, Daira y Lorena Dorado y Mireya Insuasti. "Currículo pertinente una experiencia de construcción teórica para el Centro de Educación Rural –CEM el Socorro– Pasto". Tesis de maestría, Universidad de Nariño, 2014.
- Cabrera, F. *Proyecto docente sobre técnicas de medición y evaluación educativas*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1986.
- Cherin, David y William Meezan. "La evaluación como medio de aprendizaje organizacional". *Administration in Social Work* 22, no. 2 (1998): 1-21.
- Delors, Jacques. "La educación encierra un tesoro". Paris: Ediciones UNESCO. (1996): 249-251.
- Departamento Nacional de Planeación. *Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026*. Bogotá: DNP, 2022. <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/Publicaciones/plan-nacional-de-desarrollo-2022-2026-colombia-potencia-mundial-de-la-vida.pdf>
- Derrida, Jacques. *El tiempo de una tesis: desconstrucción e implicaciones conceptuales*. Barcelona: Anthropos, 1997.
- Eisner, Elliot W. *Cognición y currículum: una visión nueva*, traducido por y Ofelia Castillo. Buenos Aires: Amorrortu, 1998.
- Fernández, Juan, María Ignacia Fernández e Isidro Soloaga. *Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe*. Ciudad de México: Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, 2019.
- Filer, Ann. *Assessment: Social Practice and Social Product*. London: Routledge Falmer, 2000.
- García Canclini, Néstor. *Cultura y sociedad: una introducción*. México: Secretaría de Educación Pública SEP, 1981.
- Grosfoguel, R. "Entrevista a Ramón Grosfoguel. Angélica Montes Montoya / Hugo Busso". *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, n.º 18 (2007).
- Guba, Egon and Yvona S. Lincoln. *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park: Sage Publications, 1989.
- Heidegger, Martin. *Problemas fundamentales de la fenomenología (1919/1920)*. Alianza Editorial, 2013.
- Korthals Altes, Fiona. "Nussbaum's Capabilities Approach and Animal Rights. How Animal Capabilities Would Be the Best Foundation of Rights." Master Tesis, Leiden University, 2018. <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/52629/Master%20Thesis%20Fiona>.
- Limón-Domínguez, Dolores. *Ecociudadanía: retos de la educación ambiental ante los objetivos de desarrollo sostenible*. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2019.
- Madaus, G. F., West, M. M., Harmon, M. C., Lomax, R. G. and Viator, K. A. *The Impact of Mandated Standardized Testing on Minority Students*. Chestnut Hill: Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, 1992.
- Massumi, Brian. *Parables for the Virtual*. Durham: Duke University Press, 2002.

- Medina Melgarejo, Patricia (coord.). *Pedagogías insumisas: movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina*. Chiapas: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, 2015.
- MEN, *La Educación en el Plan Nacional de Desarrollo 2022-2026* (Bogotá: MEN, 2023) https://www.mineducacion.gov.co/1780/articulos415073_apuestas_plan_nacional_de_desarrollo_2022_2026.pdf
- Mignolo, Walter. *Historias locales/diseños globales. Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal, 2011.
- Mignolo, Walter. "La semiosis colonial: la dialéctica entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas". *Revista Adversus* 2, N.º 3 (2005): 35-50. <http://www.adversus.org/indice/nro3/articulos/articulomignolo.htm#publicado>
- Molina, M., L. Sá, and P. Medina. "A educação como lugar de disputa e resistência: registros e reflexões sobre uma experiência. Formação de educadores do campo no Brasil." *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y memorias colectivas de educaciones otras en América Latina* (2015): 129-160.
- Mora García, José Pascual. "La construcción del campo intelectual de la historia de la educación y su aporte a la paz pedagógica: una mirada interdisciplinaria". *Derecho y Realidad* 17 n.º 33 (2019): 55-77. <https://doi.org/10.19053/16923936.v17.n33.2019.10096>.
- Mora García, José Pascual, (2022). "Pedagogías, paz y resiliencia en el marco del giro transmoderno" *Educación*. 8. Bogotá: Editorial Universidad de Cundinamarca. <https://repositorioctei.ucundinamarca.edu.co/educacion/8>
- Mora García, José Pascual. "La pedagogía en tiempos de pandemia de COVID-19: emergencia de la pedagogía transmoderna". *Revista Historia de la Educación Colombiana*, 25, n.º 25 (2020). <https://revistas.udenar.edu.co/index.php/rhec/article/view/6435>
- Mora García, José Pascual. "La pedagogía apofática, una nueva pedagogía de la desaceleración ante el Covid-19". *Educere* 25, n.º 80 (2021): 235-250. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35666280021>
- Mora García, J. P y Arteaga, I. H. "Repedagogización social del apartheid contra los líderes/líderesas sociales en Colombia 2020". *Educere: Revista Venezolana de Educación* 85 (2022): 989-1009.
- Mora García, José Pascual, Juan Guillermo Mansilla Sepúlveda, José del Carmen Correa Alfonso y Raúl Olmo Fresgoso Bailón. "La red académica pedagogías, paz y poblaciones resilientes: su productividad y pertinencia social". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 24 n.º 39 (2022): 37-54.
- Mora García, José Pascual, Carlos Helver Barrera Martínez y José del Carmen Correa Alfonso. "Comunidades indígenas en Colombia. Para una comprensión en la historia constitucional. Caso: Constitución de 1991". *Revista Inclusiones* 8, n.º esp., (2021): 470-87. <https://revistainclusiones.org/index.php/inclu/article/view/1119>
- Moraes, María Cándida y Saturnino de la Torre. "Sentipensar bajo la mirada autopoietica o cómo reencantar creativamente la educación". *Creatividad y Sociedad* 2 (2002): 41-56.
- Muñoz Barrera, Adriano. *Escuela de Formación y Aprendizaje Docente Ucundinamarca Generación Siglo 21*. Fusagasugá: Universidad de Cundinamarca, 2019.
- Olave Astorga, José Miguel. "Relatos de experiencias en evaluación. Comprensiones Decoloniales en la escuela Chilena, 2013-2018." (2018).
- Ortiz, Alexander. *Epistemología y metodología de la investigación configuracional*. Bogotá: Ediciones de la U, 2015.
- Ortiz, Alexander. "Taller de tesis doctoral". En *Doctorado en Ciencias de la Educación*. Santa Marta: Universidad del Magdalena [inédito], 2015.
- Ortiz, Alexander. *Introducción a la investigación contable*. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia, 2016. <http://dx.doi.org/10.16925/greylit.1370>
- Ortiz, Alexander. *La investigación según Humberto Maturana. El amor y la autopoiesis como epistemología y métodos de investigación*. Bogotá: Magisterio, 2016.

- Pérez, Edelmira. "El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad." *Nómadas (Col)* 20 (2004): 180-193.
- Porto-Gonçalves, Carlos Walter. "De Saberes y de Territorios-diversidad y emancipación a partir de la experiencia latino-americana." *Polis. Revista latinoamericana* 22 (2009).
- RIMISP-Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (2017a), Pobreza y desigualdad: informe latinoamericano 2017
- Santos Guerra, Miguel Ángel. "La evaluación: un proceso de diálogo, comprensión y mejora". *Revista Investigación en la Escuela*, 20 (1993): 23-35.
- Guerra, Miguel Ángel Santos. "Evaluar es comprender. De la concepción técnica a la dimensión crítica." *Revista Investigaciones en Educación* 5, no. 1 (2005): 67-85.
- Santos Guerra, Miguel Ángel. "Dime cómo evalúas y te diré qué tipo de profesor eres". *Revista Enfoques Educativos*, 5 n.º 1 (2003), 69-80.
- SED, citado en Jornada 40x40. Documento Técnico Programa de Aceleración del ODS 4 para Bogotá (Bogotá: SED, 2020) <https://unesdoc.unesco.org/search/N-EXPLORE-5c8d292f-3cb6-4187-aebf-83cb040125c8>
- Serrano, Claudia. "Gobernanza para el desarrollo económico territorial en América Latina." *Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. Recuperado el 16* (2011).
- Sousa Santos, Boaventura de. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Universidad de la República y Ediciones Trilce, 2010.
- Sousa Santos, Boaventura de. "Epistemologías del Sur". *Utopía y Praxis Latinoamericana* 16, n.º 54 (2011):17-39. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27920007003>
- Sousa Santos, Boaventura de. *Refundación del Estado en América Latina. Perspectivas desde una epistemología del Sur*. Editorial Abya-Yala, 2010.
- Santos, Boaventura de Sousa. "Más allá del pensamiento abismal: de las líneas globales a una ecología de saberes." *Epistemologías del sur (perspectivas)* (2014): 21-66.
- Stake Robert. "Program evaluation particularly responsive evaluation, (occasional paper N. 5) Kalamazoo, MI: Western Michigan University Evaluation Center. 1975.
- Stufflebeam, Daniel L. y Anthony Shinkfield. *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós, 1987.
- Sunstein, Cass R., and Martha C. Nussbaum. *Animal Rights: Current Debates and New Directions*. Toronto: Oxford University Press, 2004.
- Tyler, Ralph W. "Basic principles of curriculum and instruction." In *Curriculum studies reader E2*, pp. 60-68. Routledge, 1949.
- Walsh, Catalina. *La interculturalidad en educación*. Perú. Ministerio de Educación. Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural, 2005.
- Walsh, Catherine. *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. Quito: Abya-Yala, 2005.
- Walsh, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad. Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Abya-Yala, 2009.
- Walsh, Catherine. *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*, tomo I. Quito: Abya-Yala, 2013.
- Zavalloni, Gianfranco. *'La pedagogía del caracol'. Por una escuela lenta y no violenta*. Barcelona: Graó-Editorial, 2008.
- Zuluaga, Olga Lucía. *Historia de la práctica pedagógica en Colombia*. Bogotá: Colciencias, 1984.



Enseñanza de la Lectoescritura en la Escuela Primaria en tiempos de pandemia. Estudios de casos

Oscar Hugo López Rivas¹ ✉

Universidad de Guatemala, Antigua Guatemala, Guatemala

<https://orcid.org/0000-0002-1892-619X>



Artículo de investigación

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18254>

Historia del artículo:

Recibido: 17/03/2024

Evaluado: 10/04/2024

Aprobado: 27/06/2024

Publicado: 01/09/2024

Cómo citar este artículo:

López Rivas, Oscar Hugo. "Enseñanza de la Lectoescritura en la Escuela Primaria en tiempos de pandemia. Estudios de casos" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).

Resumen

Objetivo: identificar formas y estrategias emergentes implementadas por docentes que desarrollaron la enseñanza de la lectoescritura con niños de entre 4 y 9 años en tiempo de pandemia, así como los desafíos enfrentados para dar continuidad al proceso educativo.

Originalidad/aporte: Establecer desafíos y la forma innovadora y pertinente como fueron asumidos los retos por docentes que enseñaron a leer y a escribir durante el Covid-19 desde diferentes contextos, ofrece información como aporte para momentos futuros relacionadas con situaciones de emergencia.

¹ Doctor en Educación. Director del Instituto de Investigaciones Educativas IIE de la EFPEM/USAC. Grupo de investigación: Formación Docente "Fordo", Docente investigador Universidad San Carlos de Guatemala.

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Oscar Hugo López Rivas, Manzana H casa 21, Prados de s San Cristóbal, zona 8 de Mixco Guatemala. Ohlr45@gmail.com



Método: el diseño metodológico fue descriptivo, pues describe experiencias y hechos vividos por docentes del contexto urbano y rural de Guatemala², así como exploratorio al ser un tema poco estudiado o abordado, permitiendo conocer de una manera más familiar³ la situación afrontada durante Covid-19; por lo que se empleó el estudio de casos como método.

Estrategias/recolección de la información: La entrevista y la observación fueron las técnicas de investigación empleadas y que facilitaron la información para el desarrollo del estudio.

Conclusiones: La enseñanza de la lectoescritura durante la pandemia Covid-19 evidenció cambios en la forma de acompañar el proceso, provocando que docentes, estudiantes y sus familias enfrentaran desafíos relacionados con las estrategias y el tiempo que los niños necesitaron para el logro de competencias; sin duda, el trabajo en equipo entre docentes y padres fue clave y marcó diferencias en el aprendizaje de los infantes.

Palabras clave: *Lectoescritura; docente; padres de familia; aprendizaje.*

Teaching Literacy in Primary School in times of pandemic. Case studies

182

Abstract

Objective: to identify emerging forms and strategies implemented by teachers who developed literacy teaching with children between 4 and 9 years old during the pandemic, as well as the challenges faced to give continuity to the educational process.

Originality/contribution: Establishing challenges and the innovative and pertinent way in which the challenges were assumed by teachers who taught reading and writing during Covid-19 from different contexts, offers information as a contribution for future moments related to emergency situations.

Method: the methodological design was descriptive, as it describes experiences and events experienced by teachers in the urban and rural context of Guatemala, as well as exploratory as it is a little studied or addressed topic, allowing to know in a more familiar way the situation faced during Covid-19; therefore, the case study was used as a method.

2 Cortés Cortés, Manuel y Miriam Iglesias (2004). *Generalidades sobre la Metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma del Carmen. México. Primera Edición. ISBN 968-6624-87-2. p. 20

3 *Ibíd*, 1, 20

Strategies/information collection: The interview and observation were the research techniques used and that facilitated the information for the development of the study.

Conclusions: The teaching of literacy during the Covid-19 pandemic showed changes in the way of supporting the process, causing teachers, students and their families to face challenges related to the strategies and time that children needed to achieve competencies; without a doubt, teamwork between teachers and parents was key and made a difference in children's learning.

Keywords: *Literacy; teacher; parents; learning.*

O ensino da literacia no ensino básico em tempos de pandemia. Estudos de caso

Resumo

Objetivo: identificar formas e estratégias emergentes implementadas por professores que desenvolveram o ensino de alfabetização com crianças entre 4 e 9 anos em tempos de pandemia, bem como os desafios enfrentados para dar continuidade ao processo educativo.

Originalidade/contribuição: Estabelecer desafios e a forma inovadora e relevante como os desafios foram assumidos pelos professores que ensinaram leitura e escrita durante a Covid-19 em diferentes contextos, oferece informações como contribuição para momentos futuros relacionados a situações de emergência.

Método: o desenho metodológico foi descritivo, por descrever experiências e acontecimentos vividos por professores do contexto urbano e rural da Guatemala, bem como exploratório por se tratar de um tema pouco estudado ou abordado, permitindo-nos conhecer de forma mais familiar o situação enfrentada durante a Covid-19; Para tanto, utilizou-se como método o estudo de caso.

Estratégias/coleta de informações: A entrevista e a observação foram as técnicas de pesquisa utilizadas e que forneceram as informações para o desenvolvimento do estudo.

Conclusões: O ensino da alfabetização durante a pandemia da Covid-19 apresentou mudanças na forma como o processo foi acompanhado, fazendo com que professores, alunos e suas famílias enfrentassem desafios relacionados às estratégias e ao tempo que as crianças necessitavam para alcançar competências; Sem dúvida, o trabalho em equipe entre professores e pais foi fundamental e fez diferença na aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: *Alfabetização; professor; pais; aprendizagem.*

Introducción

La sociedad mundial afrontó en 2020 un evento sin precedentes, el que de manera inesperada y con grandes temores transformó la vida de los seres humanos en las distintas esferas del continente, pues todos los países con la llegada del Covid-19 que fue originado por el SARS-CoV.2019, experimentaron cambios que impactaron de forma negativa en la evolución de la pobreza y en los diferentes sectores sociales, en los que se encuentran incluidos salud, educación y empleo⁴. En tal sentido, el Covid-19 acentuó las desigualdades sociales relacionadas con el acceso a alimentos, servicios de salud oportunos y conectividad por mencionar algunos; pero también, generó aprendizajes y oportunidades para innovar y transformar las sociedades. Hoy en día, luego de vivir diferente y que la vida económica, cultural, social y educativa del ser humano se vieran impactadas por esa forma distinta en que convivieron las personas, atendiendo a un confinamiento y distanciamiento social, siguen enfrentando retos y desafíos relacionados con el acceso a servicios y la mejora desigual de la economía⁵.

En tal sentido, es importante reconocer que la pandemia trajo consigo retos y desafíos, y en el caso particular del proceso de la adquisición de la lectoescritura, impactó en el logro de competencias y los tiempos que estas demandaron para poder ser alcanzadas. Las condiciones sociales como pobreza, trabajo, salud, alimentación y los contextos en situaciones de pobreza y vulnerabilidad, con limitado acceso a servicios de electricidad, internet, equipo, nivel de escolaridad de los padres y nutrición por mencionar algunas, determinaron el acceso a estrategias, insumos y materiales de atención, los que podrían haber facilitado el acompañamiento en el proceso de adquisición de la etapa inicial de la lectoescritura.

La enseñanza de la lectoescritura dentro del marco del Covid-19, fue un proceso complejo para el docente, el estudiante y sus familias, pues las diferentes modalidades adoptadas para dar continuidad a los servicios educativos, como la virtualidad, la educación a distancia o el modelo híbrido, dieron respuesta efectiva y asertiva para pocos, lo que produjo falta o pérdida de aprendizajes y progresos diversos en los estudiantes. El preservar la vida era una de las principales preocupaciones, a lo que se sumó el ¿cómo mantener procesos educativos con la mayor cercanía a la realidad y la calidad?, y que incidieran en el acceso a servicios con equidad. En tal sentido, es importante recordar que al estudio se le dio alcance exploratorio, esto, porque es un tema poco investigado y que busca ofrecer desde la experiencia de los casos estudiados, información relevante con relación a la forma ¿cómo fue desarrollado el proceso de aprendizaje de la lectoescritura?, así como los retos y formas de asumirlos, lo que podrá constituirse en un referente para la historia.

En torno al tema de investigación, algunos estudios refieren como parte de su análisis que el factor socioeconómico es uno de los que más impactó en el proceso educativo durante el Covid-19, así como el familiar que considera la infraestructura de la vivienda y las dife-

4 Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19. Informe Covid-19 CEPAL-UNESCO.

5 Venkat Gopalakrishnan, Divyanshi Wadhwa, Sara Haddad y Paul Blake (2021). Resumen del año 2021 en 11 gráficos: la pandemia de la desigualdad. Grupo Banco Mundial.

rentes dinámicas familiares⁶; de hecho, se hace referencia a que fueron los niños de hogares desfavorecidos, los más afectados. Además, Anderete Schwal (2021) refiere que en el dar continuidad al proceso educativo durante la pandemia, no solo los factores económicos y tecnológicos incidieron, sino que además el tiempo que los padres tuvieron disponible para acompañar el proceso de sus hijos, marcó diferencias⁷.

Otro de los estudios destaca que los docentes emplearon distintos y diversos modelos para la enseñanza de la lectoescritura, lo que parece no ser el factor de mayor peso en el aprendizaje de los niños, siendo por el contrario, el apoyo familiar; destaca además que se identifica mayor rezago del aprendizaje de la lectoescritura en estudiantes de contextos vulnerables⁸. Estos estudios como se apreciará en el desarrollo del artículo, coinciden en algunos elementos como la importancia que representó el involucramiento de los padres en el aprendizaje de la lectoescritura, así como la innovación que los docentes llevaron a la práctica a través de diversidad de formas o modalidades para dar continuidad al proceso de formación de sus estudiantes, sumando a esto, que los niños y niñas de contextos rurales, pobres y más vulnerables fueron los que se vieron más afectados y que evidencian mayores rezagos.

Ante la situación descrita, el estudio buscó dar respuesta a preguntas clave, entre las que se enuncian las siguientes: ¿De qué forma los profesores enseñaron a leer y a escribir durante la pandemia provocada por Covid-19?, ¿qué experiencias emergentes y exitosas implementaron profesores del área urbana y rural y de los diferentes sectores educativos para enseñar a leer y a escribir a sus estudiantes?, ¿cuáles fueron los principales desafíos para enseñar a leer y a escribir en tiempos de pandemia? y ¿cuáles serán los principales retos pos pandemia que enfrentaran docentes y estudiantes? . Para dar respuesta a estas interrogantes, el estudio fue desarrollado en dos contextos y realidades diferentes, siendo estos:

- Caso A: Docentes con nivel académico de grado (licenciatura) en el área educativa y por los menos 7 años de experiencia en la enseñanza de la lectoescritura. Ambas del área urbana de la Ciudad de Guatemala, acompañaron el proceso del aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas entre 4 y 6 años en un centro educativo del sector privado que atiende por etapas o grados. La cultura predominante de la comunidad educativa de este centro educativo es ladina no mestiza y la condición socioeconómica es de nivel medio. Como parte de las condiciones, contaban con: 1) acceso a un dispositivo electrónico (tableta, laptop, computadora o celular), a internet y el acompañamiento casi permanente de un adulto, el que posee en su mayoría el nivel medio en su formación (bachillerato, secretaria, maestra, entre otros); 2) condiciones idóneas de infraestructura en el hogar (electricidad, agua potable, construcción de concreto); 3) seguridad alimentaria; 4) servicios de salud oportunos; y 5) cuidado y protección.

6 Formichella, M y Krüger, N. (2020). Pandemia y brechas educativas: Reflexiones desde la economía de la educación. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur.

7 Anderete Schwal, M (2021). Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina. Revista Andina de Educación 4(1). p. 5-10.

8 Barrios González, Ericka, Ana Karen Jimon y David González (2023). El proceso de la Enseñanza de la lectoescritura durante la contingencia por COVID-19. Revista Conciencia EPG Vol. 8 No. 1



- Caso B: Docente con el nivel medio en su formación académico de nivel medio (secundaria alta) con estudios intermedios superiores (profesorado)⁹ especializado en el nivel de educación primaria, con 10 años de experiencia docente y de estos, cuatro (4) en la enseñanza de la lectoescritura. Su labor docente la desarrolla en el área rural, específicamente en la Aldea el Carrizal del Municipio de San Antonio La Paz del Departamento del Progreso, Guatemala; acompañó el proceso del aprendizaje de la lectoescritura de niños y niñas entre siete y ocho (7 y 8) años, así como de entre nueve y doce años (9 y 12), pues desarrolla su labor docente en un centro educativo del sector público multigrado¹⁰. La cultura predominante de la comunidad educativa de este centro educativo es ladina no mestiza y la condición socioeconómica es de pobreza y pobreza extrema. Como parte de las condiciones de la comunidad, esta no cuenta con energía eléctrica, agua potable, conectividad y existe un escaso acceso a equipo tecnológico (escasamente algunos cuentan con un teléfono análogo), los padres a lo sumo asistieron a la escuela hasta tercero primaria y saben leer y escribir, las viviendas son de lámina usada, no cuentan con sanitarios y la alimentación es escasa y poco balanceada para la edad de los niños y niñas.

MARCO TEÓRICO

1. Niñez en Guatemala

186

Los datos de cobertura¹¹ para 2018 revelaron que en Guatemala hubo 2.7 millones de niñas y niños menores de 6 años, de estos 1.8 millones vivían en pobreza y 800,000 en extrema pobreza; 1 de cada 2 niños padecía desnutrición crónica, especialmente aquellos que forman parte de la población indígena. Sumado a lo antes expuesto, para el grupo etario de menores a 5 años, 7 de cada 10 niños y niñas sufrían desnutrición crónica, lo anterior hace suponer el abandono y la falta de atención para la primera infancia, pero en especial de los niños y niñas indígenas comprendidos entre los 0 y 6 años. Además, a estos datos se suma que solo el 1% de niños y niñas de entre 2 a 3 años tenían acceso a educación inicial y que de los comprendidos entre 3 y 4 años, solo el 3% tenían ese acceso. Para el nivel preprimario solo el 13% de niños y niñas de 4 a 5 años accedían al sistema educativo y a servicios educativos.

Es importante conocer también la realidad del segundo estadio educativo de atención a la primera infancia en Guatemala, que es el nivel de educación preprimaria, el que tuvo una tasa neta de cobertura del 51.17%¹² para 2019. De este último porcentaje, vale la pena destacar que es la población indígena del área rural, es la que tiene menor acceso a estos servicios

9 En Guatemala existe el nivel intermedio –técnico universitario- denominado profesorado para el caso de educación.

10 En Guatemala, un centro educativo público multigrado es aquel en el que los docentes atienden dos o más grados al mismo tiempo y dentro del mismo espacio, esto por debido a factores como cantidad de maestros nombrados, cantidad de estudiantes y distancia de las cabeceras departamentales.

11 Ministerio de Educación de Guatemala, *Anuario Estadístico* (Guatemala, 2018).

12 Oscar Hugo López Rivas, *Informe de Logros Gestión Administrativa 2016-2020* (Guatemala, 2020), 12.

educativos. Finalmente, la tasa neta de cobertura para el nivel primario, que comprende el grupo etario de 7 a 12 años, fue del 77.53% para 2019¹³.

Los datos antes compartidos ofrecen un panorama general de la situación que vive la niñez guatemalteca que se ubica en los niveles preprimario y preprimario y que a su vez desarrollan en las edades comprendidas entre los 4 y 7 años el proceso de la lectoescritura, específicamente en las etapas emergente o prealfabética y la inicial, las que continuación serán explicadas.

2. Etapas de la lectoescritura y el contexto educativo guatemalteco

El desarrollo humano, social y cultural de los seres humanos encuentra su base conceptual en la adquisición de la lectoescritura¹⁴ y en el desarrollo de esta, entran en juego diferentes procesos psicológicos como “ la percepción, la memoria, la cognición, la metacognición, la capacidad inferencial y la conciencia entre otros¹⁵”.

De acuerdo a Montealegre (2006) la lectoescritura en su desarrollo implica pasos propios del proceso de la conciencia cognitiva, siendo estos¹⁶:

Primero, pasar de la no-conciencia de la relación entre la escritura y el lenguaje hablado; a asociar lo escrito con el lenguaje oral; y al dominio de los signos escritos referidos directamente a objetos o entidades. Segundo, pasar del proceso de operaciones conscientes como la individualización de los fonemas, la representación de estos fonemas en letras, la síntesis de las letras en la palabra, la organización de las palabras; a la automatización de estas operaciones; y al dominio del texto escrito y del lenguaje escrito. (p. 26)

De hecho, de acuerdo a Vygotski, que es citado por Montealegre (2006) “El aprendizaje del lenguaje escrito consiste en apropiarse de un sistema determinado de símbolos y signos cuyo dominio marca un momento crucial en el desarrollo cultural del niño” y sin duda alguna este los pone en contacto directo con el mundo y la sociedad, los que son dinámicos y cambiantes; además de poner a su alcance y de diferentes maneras, un gran número de materiales escritos que representan una ventana de oportunidad para el conocimiento y logro de metas personales y profesionales. De hecho, Leer significa más que descifrar las letras, implica comprender lo que se lee, usar la información y disfrutar la lectura¹⁷. De acuerdo con el significado citado sobre leer, este es un proceso que va más allá de la simple decodificación y que invita a desarrollar de manera completa los diferentes aspectos de la etapa de la lectura inicial, siendo uno de ellos la comprensión para hacer uso efectivo de la información y también experimentar placer y disfrute.

Siempre en la misma línea de estudio y con el afán de conocer sobre el desarrollo de la escritura, Luria, quien es citado por Montealegre (2006), desarrolló una situación experi-

13 López Rivas, *Informe de Logros*, 12.

14 Montealegre, Rosalía (2006). Desarrollo de la Lectoescritura: Adquisición y Dominio. Revista Acta Colombiana de Psicología. Universidad Católica de Colombia. Colombia. p. 25

15 *Ibíd*, 14, p.25

16 *Ibíd*, 14, p. 26

17 Leer y Aprender, *Aprendizaje de la Lectoescritura* (Guatemala, USAID, 2016), 9.



mental, el que consistía en “proponer a niños que no sabían escribir, recordar escribiendo (de alguna manera) unas cuatro o cinco series (4-5) de 6 a 8 frases no relacionadas entre sí, pero sencillas y cortas”, lo que perseguía como propósito el establecer “el establecer en que medida los signos escritos realizados, se convierten en signos útiles para la recordación de la información”¹⁸. Los resultados obtenidos, permiten que Luria precise la línea genética de desarrollo de la escritura, misma que se estructura por fases, siendo estas:

la primera fase es la preinstrumental, en la cual la escritura es un juego, es decir, un objeto-cosa que en sí misma es una finalidad, los niños pequeños (3 a 5 años) no se relacionan con la escritura como medio auxiliar, aunque claramente reconocen las actividades de los adultos con relación a la escritura, las imitan como una acción que en sí misma tiene significado, pero definitivamente no es un medio para recordar. La siguiente fase de escritura mnemotécnica indiferenciada (sin sentido), corresponde a trazos diversos con significado subjetivo para el niño, los cuales sirven para recordar algo que se intentó registrar. Es el primer eslabón firme para llegar a la futura escritura, al reproducir todas las frases por medio de garabatos o líneas que no significan nada. Las marcas recuerdan que hay una frase para recordar, pero no reseñan lo que dice la frase. La última fase, necesaria en la adquisición del lenguaje escrito, es convertir ese signo con significación subjetiva, en un signo cultural cuyo significado sea objetivo, diferenciado y estable en el tiempo. Este cambio, primero se evidencia en las características de la producción, en donde las marcas son diferentes ante palabras de diferente longitud; y se observa una relación entre el ritmo de la frase pronunciada y el ritmo de la señal escrita, por ejemplo al representar una frase corta con líneas cortas. Segundo, se evidencia el cambio hacia la significación objetiva al surgir la fase pictográfica, apoyada en el dibujo infantil. Cuando surge la situación de representar algo complejo y pictográficamente es muy difícil, opta por dibujar otro objeto relacionado o una marca convencional; esta opción es la base de la escritura simbólica. Al dominar la idea esencial de la escritura como signo auxiliar, se dan las bases necesarias para apoyarse en el lenguaje escrito como instrumento en la adquisición de nuevos conocimientos. (p. 27-28)¹⁹

188

Luego de conocer sobre la escritura y sus fases, las cuales son nombradas de manera diferente por diferentes autores, pero que coinciden en elementos que caracterizan a las mismas, es importante hablar sobre la lectura, que es un proceso complejo que se desarrolla por medio de la interacción de otros subprocesos como la atención, la memoria, el lenguaje y la motivación²⁰; en tal sentido, aprender a leer y escribir es importante para el desarrollo integral del ser humano, pues le permite alcanzar sus metas y superarse.

Particularmente la lectura que se desarrolla desde temprana edad en el ser humano, parte del lenguaje oral y se ve beneficiada con el estímulo que los adultos pueden generar en los niños, lo que podrá impactar positivamente en el desarrollo de competencias a lo largo de la vida. La lectura es de suma importancia para el desarrollo integral, como lo refiere la siguiente figura.

18 *Ibíd*, 14, p. 27

19 *Ibíd*, 14, p.27-28

20 *Leer y Aprender, Aprendizaje de la Lectoescritura*, 9.

Figura 1. Importancia de la lectura



Nota. Leer y Aprender (2016, p. 13)

Considerando la importancia de la lectura y la escritura, es necesario profundizar en las etapas que el ser humano debe ir desarrollando para alcanzar la competencia de la lectoescritura. En tal sentido, esta se desarrolla a través de tres etapas específicas, las que, de acuerdo a Camargo, Geraldina, Raquel Montenegro, Sophia Maldonado y Justo Magzul (2016) son: 1) emergente; 2) inicial; y 3) establecida. Estas están directamente relacionadas con las fases del desarrollo humano y que no son exclusivas de la escuela como tal; pues esta inicia a través de la etapa emergente que sobre todo se estimula desde el nacimiento en el hogar y se convierte en preparatoria para la etapa inicial. Los padres desde la casa y dentro del marco de la primera fase de la primera infancia, son los encargados de desarrollarla.

La siguiente tabla muestra y explica cada una de las etapas de la lectoescritura:

Tabla 1. Etapas de la lectoescritura

Etapa	Características
 <p data-bbox="236 1561 349 1588">Emergente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Refiere el proceso inicial y preparatorio para la adquisición de la lectoescritura. • Es llamada así, pues se da cuando emergen y surgen la lectura y la escritura. • Inicia al nacer y en ella se pueden lograr aprendizajes que preceden y desarrolla la lectoescritura. • En esta se busca que los niños desarrollen su lenguaje oral y amplíen su vocabulario, así como que se familiaricen con materiales impresos y que comprendan que las palabras sirven para nombrar objetos. • Es importante pues forma las bases para el aprendizaje futuro del código escrito.

Etapa	Características
<p data-bbox="262 278 325 305">Inicial</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Se refiere al proceso de enseñanza y aprendizaje de la lectoescritura. • En esta etapa que se enseña a leer y a escribir, es importante desarrollar: <ul style="list-style-type: none"> — Conciencia fonológica — Conocimiento del principio alfabético — Fluidez — Vocabulario — Manejo de estrategias de comprensión del texto — Escritura
<p data-bbox="233 611 352 638">Establecida</p> 	<ul style="list-style-type: none"> • Se da posterior al aprendizaje de la lectoescritura y cuando han sido alcanzadas las destrezas de la lectoescritura inicial. • En esta etapa es necesario que los docentes que favorezcan que los niños y niñas sigan desarrollando a lectura, especialmente a través de la ampliación del vocabulario, la comprensión de la lectura, perfeccionamiento de la fluidez e incremento de la velocidad lectora. • Se desarrolla la lectura para aprender también sobre otras áreas curriculares o sobre el mundo en general.

190

Nota. Elaboración propia de acuerdo a Camargo, Geraldina, Raquel Montenegro, Sophia Maldonado y Justo Magzul (2016). *Aprendizaje de la Lectoescritura*. Proyecto Leer y Aprender. p.p. 18-20

Particularmente, el presente estudio se ha enfocado en la segunda etapa, denominada como inicial en el proceso de la adquisición de la lectoescritura; en esta los niños y niñas asisten al preescolar y/o la escuela primaria y desarrollan competencias relacionadas con la adquisición de la lectura y la escritura. La escuela con apoyo de los padres, juega un papel importante, pues es donde se enseña a leer y escribir, considerando y desarrollando la conciencia fonológica, el conocimiento del principio alfabético, la fluidez, el vocabulario, el manejo de estrategias de comprensión del texto y la escritura²¹.

La tercera etapa del proceso de la adquisición de la lectura y la escritura es la establecida y se da cuando se alcanza la inicial. En esta, la escuela busca ampliar vocabulario, fortalecer y mejorar la comprensión lectora, así como la fluidez para que se dé la producción a través de la escritura, lo que le permitirá a mediano y largo plazo ser un lector e incluso escritor con autonomía e independencia.

Es importante destacar que para el caso específico de Guatemala, la Ley de Educación Nacional, Decreto 12-91²², establece en el capítulo VIII, artículo 29, los niveles educativos del Subsistema Escolar del Sistema Educativo guatemalteco y define los grados o

21 Camargo, Geraldina, Raquel Montenegro, Sophia Maldonado y Justo Magzul (2016). *Aprendizaje de la Lectoescritura*. Proyecto Leer y Aprender. pp. 18-19.

22 Congreso de la República de Guatemala, *Ley de Educación Nacional* (Guatemala, 1991).

ciclos que conforman cada uno los niveles, sin embargo no refiere edades para cursar cada uno de ellos. En tal sentido, la adquisición de la lectoescritura se presenta dentro del contexto guatemalteco, en los niveles preprimario y primario, los que se relacionan directamente con las etapas emergente e inicial del proceso de la lectoescritura y que han sido explicadas anteriormente.

En la actualidad y dentro del ámbito educativo guatemalteco, la tarea de enseñar a leer y escribir a un niño se ha ido adelantando en virtud del tipo de centro educativo en donde son matriculados o en el que estudian; es decir, si estos centros educativos pertenecen al sector público o privado y si son del área urbana o rural. Además, los materiales producidos por el Ministerio de Educación y el Currículum Nacional Base -CNB-, contemplan la adquisición de la lectoescritura en primer grado primaria (6-7 años), sin embargo, la realidad sobre todo en el sector privado dista de esta realidad curricular y metodológica, pues la adquieren en el nivel preprimario (4-6 años).

Dentro del proceso de la adquisición de la lectoescritura, los diferentes miembros de la comunidad educativa no pueden quedar al margen, los padres desde el hogar deben contribuir como corresponsables del proceso de aprendizaje de sus hijos, pues es importante que el director de escuela promueva diversas actividades y el involucramiento de varios actores de la comunidad en el proceso de lectoescritura²³.

METODOLOGÍA

El proceso de investigación del estudio parte del paradigma hermenéutico, pues persigue la interpretación de los hechos vividos por docentes que desarrollaron la enseñanza de la lectoescritura durante el periodo de la pandemia por Covid-19, entendiendo este como aquel que de acuerdo a la fidelidad de la interpretación, posibilita la comprensión y el arribar a el conocimiento profundo y amplio de un conocimiento inicial²⁴. Dentro de este paradigma el enfoque cualitativo favoreció el estudio de la realidad desde un contexto natural²⁵, que contribuyó con la obtención de información y permitió interpretar la parte conductual, afectiva, de creencias, pensamientos y valoraciones de las personas que fueron sujetos de estudio, esto desde la observación, análisis e interpretación de hechos, situaciones, interacciones y conductas.

Como parte del diseño metodológico, este fue descriptivo, ya que describió experiencia y hechos vividos por las docentes de los centros educativos del área urbana y rural considerados casos de estudio con alcance exploratorio, considerando que el tema investigado para ese momento había sido poco estudiado o abordado, lo que favorecería el conocimiento con relación a cómo las docentes afrontaron el reto de enseñar a leer y escribir en medio de una pandemia.

23 Leer y Aprender, *Aprendizaje de la Lectoescritura*, p 7.

24 Ballina Ríos, Francisco (s/f). *Paradigmas y Perspectivas Teórico Metodológicas en el Estudio de la Administración*. p. 4

25 *Ibíd*, 1, p. 32



Considerando lo descrito, es importante destacar que se hizo uso del estudio de casos como herramienta de investigación, el que a su vez se apoyó en entrevistas, observación, videos, audios y fotografías del proceso implementado por docentes para la enseñanza de la lectoescritura en tiempo de pandemia; percepción de estudiantes, padres, madres y/o cuidadores. Además, se establecieron similitudes y diferencias entre los casos estudiados y que han sido caracterizados anteriormente.

1. Recolección de información

Las participantes fueron identificadas a conveniencia, siendo estas, docentes de los niveles preprimario y primario de los sectores público y privado de las áreas urbana y rural de Guatemala. Para la recolección de la información se hizo necesario el desarrollo de:

- a. **Entrevistas:** Las que demandaron el diseño y uso de guía de preguntas, así como los consentimientos informados que permitieron la grabación de video y audio. Estas, entendidas como el instrumento que permite recoger información desde diversos ámbitos y actores, los que están relacionados con el problema que se investiga y cuyo éxito radica en la comunicación y vínculo que se establezcan entre las personas²⁶.
- b. **Observación:** Requirió el diseño y uso de una guía de observación así como el consentimiento informado para la grabación de video, audios, y toma de fotografías. Entendiéndola de acuerdo a Olabuénaga e Ispízu, que es citado por Cortés Cortés e Iglesias (2004) como la contemplación sistemática y con detenimiento de hechos y situaciones que son desarrolladas como parte de la vida, sin que sea manipulada, ni modificada; tal cual ocurre²⁷

RESULTADOS

La investigación permitió el desarrollo de dos estudios de casos, siendo A, el que corresponde al sector privado, área urbana del nivel preprimario y que atiende un grupo etario de niños y niñas de entre 4 y 6 años; y B, el que pertenece al sector oficial, área rural y nivel primario, que considera niños y niñas de entre 6 y 7 años que asistieron a primer grado del nivel primario.

Los dos casos representan contextos diferentes y completamente contrarios, lo que evidencia la realidad de la sociedad guatemalteca, así como que la niñez tiene acceso a servicios educativos de acuerdo a la capacidad económica que se poseen sus familias. A continuación, se exponen datos particulares y la descripción de los casos A y B estudiados. En tal sentido, es importante destacar que fue empleado el estudio de caso de tipo caso único, el que de acuerdo a Stake (1999), es un estudio intrínseco e instrumental, de selección de casos, de formulación de generalizaciones y de importancia de la investigación²⁸

26 *Ibíd*, 1, p. 37

27 *Ibíd*, 1, p. 35

28 Stake, Robert E (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata. Madrid p. 15

1. Caso A: Colegio del sector educativo privado, área urbana del nivel preprimario

Este caso contó con la particularidad de poder conocer la experiencia y realidad de dos docentes, las que trabajaron el proceso de desarrollo de competencias de la lectoescritura con niños comprendidos entre los 4 y 6 años.

Docente A1	Docente A2
<p>Código: CA1</p> <p>Nivel educativo: Preprimario</p> <p>Grado: Kinder (párvulos 2)</p> <p>Área de intervención: Urbana</p> <p>Sector educativo: Privado</p> <p>Modalidad: Intercultural (bilingüe L3-Inglés)</p> <p>Años de experiencia docente: 16</p> <p>Años de experiencia en la enseñanza de la lectoescritura: 7 años</p> <p>académico: Licenciatura</p> <p>Departamento: Guatemala</p> <p>Municipio: Villa Nueva</p> <p>Cantidad de estudiantes que atiende: 19</p>	<p>Código: CA2</p> <p>Nivel educativo: Preprimario</p> <p>Grado: Preparatoria</p> <p>Área de intervención: Urbana</p> <p>Sector educativo: Privado</p> <p>Modalidad: intercultural (bilingüe L3-Inglés)</p> <p>Años de experiencia docente: 17</p> <p>Años de experiencia en la enseñanza de la lectoescritura: 8</p> <p>Grado académico: Licenciatura Departamento: Guatemala</p> <p>Municipio: Villa Nueva</p> <p>Cantidad de estudiantes que atiende: 25</p>

Caracterización del caso
<p>El caso considera la experiencia de docentes del nivel preprimario del sector privado, área urbana como ha sido mencionado en la parte informativa. Ha sido importante estudiar este caso, pues en Guatemala lamentablemente, de acuerdo el nivel socioeconómico de las familias, se ofrece acceso a oportunidades formativas las que están directamente vinculadas con el tipo de motivación y estimulación formal y no formal que reciben los niños y niñas en el hogar y/o en algún centro de cuidado temprano o de estimulación; a lo que se suma el grado de escolaridad que puedan tener los padres o encargados y que incide en procesos oportunos de estimulación. En tal sentido, dentro de la sociedad guatemalteca, este tipo de circunstancias socioeconómicas, inciden en el momento o edad en la que los niños y niñas aprenden a leer y escribir.</p> <p>Particularmente, los niños y niñas que son atendidos por las docentes que forman parte de este caso, provienen de hogares de clase social media alta y han tenido la oportunidad de ser motivados y estimulados en el hogar o colegios que ofrecen el nivel de educación inicial en Guatemala y que han desarrollado la etapa de lectoescritura emergente en condiciones favorables; lo que tiene relación directa con que aprenden a leer y escribir en el nivel preprimario, así como de gozar o vivir dentro de condiciones socioafectivas, de madurez y cognitivas que lo permiten.</p> <p>La modalidad empleada para el desarrollo formativo de los estudiantes durante los años 2020 y 2021 fue completamente virtual y las maestras dicen sentirse privilegiadas porque todos los niños que tuvieron a su cargo cuentan con acceso a un equipo tecnológico (computadora, <i>laptop</i>, <i>tablet</i> o teléfono inteligente), el que no comparten con un hermano u otro miembro de la familia; además, de haber contado con conectividad estable y permanente, así como con el apoyo e interés directo de sus padres o de un adulto que les acompañó en el proceso. Es importante mencionar que, esto tampoco garantiza que todos los estudiantes desarrollaran el mismo progreso en el aprendizaje de la lectoescritura, lo que les invitó a reflexionar y estudiar estrategias pertinentes y activas que favorecieran la atención y aprendizaje de los niños, además de establecer un proceso de adecuación curricular en diferentes elementos del currículo, tales como contenidos, actividades, evaluación e indicadores de logro. A esto se sumó la adaptación emergente que realizaron de los materiales con los que contaban los estudiantes en casa (libros de textos, cuadernos de trabajo</p>

y libros de lectura), así como de la metodología propia que empleaba el centro educativo para que los niños desarrollaran la etapa inicial del aprendizaje de la lectoescritura.

De acuerdo a lo expuesto, las adaptaciones y esfuerzos docentes desarrollados, no lograron que todos los niños alcanzaran el mismo nivel de progreso, lo que les llevó a atender a los estudiantes de manera virtual en grupos de no más de 10 estudiantes y en un periodo de tiempo no mayor a 45 minutos porque los periodos de atención a esa edad son relativamente cortos. El desarrollo de las sesiones de clase a través de aulas virtuales no siempre fue funcional o no todos respondieron con el mismo ritmo, lo que demandó atención muy cuidadosa de las docentes y acompañamiento de un adulto en casa. Durante las sesiones de clase, las maestras desarrollaban los diferentes momentos que demanda la metodología, de hecho, han adaptaron en sus casas, espacios para poder desarrollar sus clases con ambientes letrados y atractivos para los niños, desde ahí desarrollan ejercicios que permitieron el desarrollo fonético de los fonemas (desarrollando 2 fonemas por semana) y la escritura a través de los trazos de estos.

Se destaca que el apoyo de los padres en este proceso fue fundamental, por lo que, a estos se les involucró permanentemente, les fue compartida la planificación quincenal con el propósito que los niños contaran con los materiales necesarios y que los padres se involucraran en la retroalimentación o repaso de lo visto en las sesiones virtuales; además para que se apoyará a los niños y niñas con subir a una plataforma virtual mediada para niños, las evidencias de lo trabajado.

Como parte de la metodología desarrollada por las docentes de este caso, fueron asumidos momentos sincrónicos y asincrónicos, estos últimos a través de videos preparados sobre todo para repaso (los que principalmente fueron empleados a la mitad de la semana); por lo que en general, se desarrollaban dos sesiones sincrónicas y una asincrónica. Por parte de las docentes, se expone que, aunque la mayoría de los padres motivó y se involucró en el proceso educativo de sus hijos, no todos los hicieron, destacando que los padres más jóvenes fueron quienes mostraron mayor resistencia en el apoyo a sus hijos.

Dentro del proceso vivido por las mentoras, se evidenció que el aprendizaje de la lectoescritura se vio modificado en cuanto al tiempo que la metodología demandaba en modalidad presencial, pues este proceso requería de un ciclo escolar (10 meses) para el desarrollo de las diferentes fases de la etapa inicial, mismo que era logrado durante el preescolar, específicamente en el *kinder* (párvulos 2), para que luego en el siguiente grado, que es preparatoria, encargarse sobre todo de fortalecer y afianzar la fluidez, comprensión y escritura.

Hoy en día y como consecuencia de la pandemia por Covid-19 y la adopción de la modalidad virtual, se generó la necesidad de desarrollar este proceso en el doble del tiempo en que era desarrollado durante la presencialidad; es decir, los niños y niñas aprendieron a leer y escribir en dos ciclos escolares y no en uno como sucedía años atrás. A este fenómeno, se sumó que los estudiantes que promovieron al siguiente nivel, que para el caso de Guatemala es el de Educación Primaria, demandaron el fortalecimiento de algunas áreas, las que poco a poco podrían ser niveladas para alcanzar con equidad el logro de competencias de la lectoescritura en sus etapas emergente e inicial. En tal sentido, las docentes refirieron la necesidad de contar para el retorno post pandemia, con un plan remedial o de recuperación que, con equidad, pertinencia e inclusión pudiese partir del diagnóstico, la comunicación entre los docentes que les promueven y los que le reciben en el siguiente grado o nivel, la atención al aspecto socioafectivo y la adecuación curricular a los elementos del currículo que lo requieran.

El presente caso pareciera no presentar esfuerzos extraordinarios por desarrollarse en un contexto socioeconómico favorable en el que las condiciones básicas de sanidad estuvieron cubiertas, sin embargo la tarea docente fue emergente y logró ir más allá de lo esperado, generando materiales específicos para el aprendizaje de la lectoescritura en tiempo de pandemia, demandando estudio del contexto, de las necesidades de los niños, de las diferencias en cuanto a cómo aprenden y de ofrecer actividades que favorecieran el aspecto socioafectivo de sus estudiantes y sus familias.

2. Caso B: Escuela del sector educativo público, área rural del nivel primario

Este caso contó con la particularidad de poder conocer la experiencia y realidad de una docente, la que trabajó el proceso del desarrollo de competencias de la lectoescritura con niños comprendidos entre los 6 y 9 años.

Docente B
<p>Código: CB Nivel educativo: Primario Grado: Primer grado Área de intervención: Rural Sector educativo: Público Modalidad: Intercultural - escuela multigrado Años de experiencia docente: 10 años Años de experiencia en la enseñanza de la lectoescritura: 4 años Grado académico: Técnico (profesorado) Departamento: El Progreso Municipio: San Antonio la Paz - Aldea El Carrizal Cantidad de estudiantes que atiende: 10 en primer grado, 6 en segundo y 3 en quinto primaria</p>

Caracterización del caso
<p>La docente de este caso, desarrolla su función en una escuela rural que funciona a través de la modalidad multigrado (aula que atiende niños y niñas de diferentes edades y grados), atendiendo a estudiantes de primero, segundo y quinto grado del nivel primario. La comunidad donde se ubica la escuela pertenece a un estrato socioeconómico bajo en donde la pobreza es el común denominador de sus habitantes. Los padres de sus estudiantes, en un alto porcentaje saben leer y escribir, pero poseen un nivel de escolaridad bajo, la mayoría no completó más allá del tercer grado primaria, lo que dificultó el acompañamiento que brindaron a sus hijos.</p> <p>La comunidad no cuenta con agua potable y por la topografía tampoco con conectividad, de hecho, en esta existe poca señal para llamadas telefónicas y mensajes de texto, lo que suena poco probable e irreal al no encontrarse lejana a la carretera principal. La escuela no posee tubería, ni agua potable, tampoco servicios sanitarios, siendo esto parte de las condiciones básicas para el adecuado desarrollo del aprendizaje y reducción de enfermedades, lo que hacía ver aún más distante el retorno de los niños a la escuela por no contar con condiciones sanitarias básicas en tiempo de pandemia por Covid-19.</p> <p>En 2020, la docente acompañó a estudiantes de los mismos grados y a diferencia de 2021, tuvo la oportunidad de conocer a sus estudiantes por espacio de dos meses y una semana, lo que le permitió iniciar presencialmente el proceso de la enseñanza de la lectoescritura con sus estudiantes de primer grado, refiriendo haber completado el proceso de aprestamiento e identificado el nivel de desarrollo en la etapa emergente que se da en los primeros años de vida, desde el nacimiento y que básicamente se desarrolla en el hogar, pues no todos tuvieron la oportunidad de asistir a preprimaria.</p> <p>Lo expuesto le permitió de alguna manera, según lo refiere la maestra, contar con un nivel de avance en la etapa inicial de la lectoescritura y conocer de manera directa las características del aprendizaje de sus estudiantes para poder orientar luego con el cierre de la escuela y la adopción de la modalidad a distancia, a los padres para que los niños aprendieran a leer y escribir.</p> <p>Lamentablemente, como lo refiere, en 2020 las disposiciones del Ministerio de Educación, como ente rector dieron paso al cierre de la escuela y la no permanencia de los docentes en las mismas, excepto para la entrega de alimentación escolar, espacios en los que se aprovechaba para entregar guías de trabajo y orientar a los padres con respecto a cómo desarrollarlas. Dice fue</p>

bastante complicado poder llegar a todos sus estudiantes, porque no podía tener contacto con ellos y sus padres. Trató de generar orientaciones y grabar videos para enviarlos vía *WhatsApp*, pero lamentablemente la falta de un teléfono inteligente en cada hogar, los escasos recursos para poder contar con internet e incluso la escasa señal para recibir llamadas telefónicas en la comunidad complicó aún más el proceso.

Hace ver que el 2020 fue más difícil que el 2021, pues en este último, con respaldo y apoyo de los padres, fue establecida como escuela y cada lunes de 8:00 a 12:00 horas, en el patio la casa de un miembro de la comunidad y solo si el semáforo de Covid-19 departamental lo permitía. En este espacio y horario, fueron recibidas de los padres y siguiendo los protocolos de bioseguridad establecidos, las tareas de los estudiantes. De hecho, desde ahí se valoraron resultados y avances alcanzados por los estudiantes, esto de acuerdo a las tareas presentadas para luego entregar nuevamente a los padres, guías de trabajo acompañadas de orientaciones con respecto a cómo desarrollar cada tarea con sus hijos.

Las orientaciones dadas a los padres, dice la maestra, consistieron en modelar ¿cómo debían ir motivando y desarrollando ejercicios con los niños?, desde ¿cómo sonaba cada fonema?, hasta ¿cómo ir conformando sílabas y palabras para desarrollar la lectura y escritura de los mismos?. Refiere que no todos los casos fueron de éxito, pues la modalidad a distancia demandó apoyo de los padres, razón por la que en casos en donde no se evidenció avance, se citaba a los estudiantes el día lunes y con el distanciamiento correspondiente y el uso de mascarilla eran atendidos de forma personalizada.

La mentora de este caso destacó que, sin el apoyo de los padres de familia, hubiese sido imposible desarrollar el aprendizaje de la lectoescritura, considerando que no todos los aspectos que considera la etapa inicial de esta serían desarrollados. En tal sentido, la conciencia fonológica y el conocimiento del principio alfabético sería de los aspectos que se lograría alcanzar, pero hace la reflexión con respecto a que aún quedaría por afianzar el desarrollo y/o fortalecimiento de los aspectos de fluidez, vocabulario, comprensión lectora y la escritura; lo que se convertiría en uno de los grandes retos a mediano plazo por enfrentar como docentes y a lo que se sumó el diverso progreso de los estudiantes, esto porque cada uno recibió apoyos diferentes desde la realidad de sus hogares.

El Ministerio de Educación de Guatemala como ente rector, generó guías con orientaciones prácticas para la enseñanza de la lectoescritura dirigidas a los padres de familia, las que persiguieron como propósito, facilitar en teoría el uso de los libros de texto de Comunicación y Lenguaje L1, que están dirigidos al aprendizaje de la lectoescritura; sin embargo, la maestra refiere que esto complicó el proceso porque llegaron tarde y estaban poco o nada contextualizadas para el área rural, provocando que no cumplieran su propósito.

La docente refirió que, como estrategia emergente, elaboró materiales personalizados por estudiante, los que partieron del principio lúdico para lograr el aprendizaje de sus estudiantes, empleando para ello materiales concretos con imágenes y colores que motivaran y propiciaran el aprendizaje de los niños y niñas. A esto se sumó el proceso personalizado de modelaje con respecto al avance y desarrollo de actividades por estudiante. Todo lo anterior como lo refiere la docente, partió de un proceso de priorización de contenidos y adecuación a los diferentes elementos del currículo.

La maestra explicó la importancia de reflexionar y trabajar en conjunto con los docentes que recibirían a los estudiantes en el siguiente y siguientes ciclos escolares, esto para poder construir un plan remedial para el retorno, en el que fuera priorizado el diagnóstico por niño y de allí las adecuaciones más oportunas para el logro de las competencias de la lectoescritura y que podrán incidir en que los niños experimenten éxito escolar y permanezcan en la escuela.

Para algunos quizá, este caso no posea nada de innovador o de extraordinario, pero es importante no perder de vista que de acuerdo al contexto en el que se encuentra la escuela y las familias que tienen a sus niños en esta, la maestra realizó esfuerzos pertinentes y que dieron respuesta a las necesidades y realidad del contexto, además de haber elaborado materiales únicos y específicos para cada estudiante.

La estrategia adoptada permitió que los padres con los sencillos teléfonos celulares que tenían, pudiesen videgrabar a los niños leyendo y si no poseían la opción para grabar video, realizaban grabación de audio, lo que hizo más complejo establecer si el estudiante estaba realmente leyendo o por el contrario había memorizado la lectura y solo la estuviese recitando.

La maestra destacó como logros, el poder mantener la comunicación con los estudiantes a través de los padres a quienes logró motivar en la mayoría de los casos, refiriendo que los mayores desafíos los enfrentó con padres jóvenes; además de que los estudiantes lograron alcanzar competencias de la lectoescritura con progreso diverso a pesar de la distancia.

Los casos expuestos en este estudio, fueron codificados de acuerdo al contexto que pertenecían, siendo los elementos de la codificación entendidos de la siguiente manera:

- C= caso (docente)
- A= área urbana
- B= área rural
- 1= docente 1 del contexto
- 2= docente 2 del contexto

Esta codificación permitió al investigador la organización adecuada y oportuna de la información de acuerdo a cada caso, así como guardar y cuidar la confidencialidad de los participantes.

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

1. El logro de competencias previstas en el proceso de aprendizaje de la lectoescritura como parte de la etapa inicial y como efecto de la pandemia sin distinción de nivel educativo o condición socioeconómica de los estudiantes y sus familias, evidenció un progreso diverso en los estudiantes y fue más lento de lo esperado con respecto al aprendizaje e indicadores de logro alcanzados años anteriores. Los docentes de los sectores público y privado refirieron que el proceso de aprendizaje de los niños y niñas en lugar de desarrollarse en un año, tomó durante la pandemia el doble de tiempo que regularmente llevaba, es decir dos años. Particularmente en el área rural y en condiciones de mayor desventaja económica, marcada por la pobreza como el caso B, se refiere que el proceso llevó más del doble de tiempo antes mencionado. El factor económico impactó fuertemente en el aprendizaje de los estudiantes, como ha sido referido, siendo este un punto de coincidencia con lo referido por Formichella, M y Krüger, N. (2020) en su artículo *Pandemia y brechas educativas: Reflexiones desde la economía de la educación*, que fue considerando como parte de los estudios revisados en el marco del tema del estudio.
2. La conciencia fonológica y el conocimiento del principio alfabético, aspectos de la etapa inicial del desarrollo de la lectoescritura, fueron desarrollados con grandes esfuerzos docentes, los que demandaron el apoyo decidido y responsable de diferentes miembros de la familia (padre, madre, abuela, hermanos mayores o incluso cuidadores). La experiencia compartida por docentes refiere que el nivel de apoyo o compromiso responsable asumido por la familia a través de alguno de



sus miembros, fue determinante para el aprendizaje de los estudiantes, lo que se reflejó en el progreso diverso de los estudiantes que son parte de un mismo grupo o clase. Este rol trascendente de los padres en el acompañamiento de sus hijos marcó una diferencia sustantiva en el logro de sus indicadores de aprendizaje y el ritmo para alcanzarlos; similar situación es referida por Anderete Schwal (2021), autor revisado en este estudio, a través de su artículo “Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina” pues refiere que en el dar continuidad al proceso educativo durante la pandemia, no solo los factores económicos y tecnológicos incidieron, sino que además el tiempo que los padres tuvieran disponible para acompañar el proceso de sus hijos, marcó diferencias.

3. La fluidez, vocabulario, comprensión lectora y la escritura como aspectos del desarrollo de la lectoescritura y posteriores a la conciencia fonológica y conocimiento del principio alfabético, han sido en un alto porcentaje, los aspectos más afectados y que muestran rezago en diferentes formas y niveles en los estudiantes, siendo más evidentes en aquellos de áreas rurales y en condiciones de pobreza, al no contar con apoyos directos de un adulto que le acompañara en casa y de forma asertiva en el proceso; a esto se sumó el no contar con materiales oportunos y pertinentes a pesar de los esfuerzos realizados por los docentes, lo que impactó significativamente en el aprendizaje de los estudiantes.
4. Los docentes asumieron la implementación de diversas modalidades educativas para dar continuidad al proceso de aprendizaje, el que permitió el desarrollo de la lectoescritura en sus estudiantes. Las modalidades más implementadas fueron la virtual, a distancia y la híbrida; la última determinada por el semáforo Covid-19 de Guatemala y los lineamientos brindados por el Ministerio de Educación como ente rector en coordinación con el Ministerio de Salud Pública y Asistencia Social. Las modalidades a pesar de haber sido emergentes y de los esfuerzos docentes porque fueran innovadoras y pertinentes para el contexto y realidad de los estudiantes, resultaron ser parcialmente efectivas, especialmente en el sector público y el área rural.
5. Guatemala, al igual que la mayoría de países de la región, no contaba con una estrategia nacional para desarrollar un proceso educativo en situaciones de emergencia como el provocado por el Covid-19. Ante esta realidad y en particular para el desarrollo de la lectoescritura, el sector privado, aunque no de forma generalizada, ofreció estrategias y modalidades, como la virtual, misma que permitió el avance, aunque diverso de sus estudiantes; no así en el sector oficial en el que se refiere por parte de la docente, poca pertinencia en los materiales que se generaron y trasladaron por parte del Ministerio de Educación a los centros educativos y que ofrecieron orientaciones poco mediadas, pertinentes y de difícil comprensión para los padres o cuidadores, quienes poseen baja o ninguna escolaridad.
6. Los materiales empleados por docentes del sector público y privado, como libros de texto y de lectura que regularmente empleaban en la presencialidad, demandaron un proceso de adecuación curricular en los diferentes elementos del currículo (competencias, contenidos, actividades, evaluación, indicadores de logro) y una priorización que favoreciera la adquisición de la lectoescritura en sus estudiantes. La adecuación permitió avances significativos, aunque con progresos diversos en

los estudiantes, dando lugar como refieren las docentes, a pensar en un proceso de comunicación directo, responsable y consciente con sus pares docentes que recibirían a los estudiantes en el siguiente grado o nivel educativo para favorecer la continuidad, incluso personalizada, de cada estudiante. El proceso de comunicación hacen ver las docentes, será imprescindible para gestar un plan de recuperación o remedial, el que debería partir del diagnóstico de los estudiantes para definir las adecuaciones curriculares en el siguiente grado o nivel.

7. El acceso a dispositivos tecnológicos por estudiante y la conectividad fueron casi inexistentes para los niños del sector público que estaban aprendiendo a leer y escribir, esto porque los centros educativos no contaban con los mismos para poder facilitarlos a los estudiantes y sus familias; además, los padres no siempre contaban con un teléfono celular inteligente que les permitiera poder desarrollar procesos sincrónicos o asincrónicos de sus hijos con el docente, además de en muchos casos compartir este con los hermanos que también están en la escuela. De hecho, en algunos casos, se contó con el teléfono celular pero no con recursos económicos para la compra diaria o semanal de un paquete de internet o no se logró conectividad por la topografía del país. Finalmente, para el caso A del sector privado, área urbana; las docentes refirieron que a pesar que los niños que atendieron poseían acceso a dispositivo personal (*laptop*, computadora, *tablet* o teléfono inteligente) y a conectividad fluida y permanente, la virtualidad fue un reto para lograr el aprendizaje, en especial el de la lectoescritura, porque está demanda de alguna manera, acompañamiento cercano y personalizado.
8. La condición económica, social y cultural, refieren las docentes de los casos estudiados, marcó una sensible diferencia en el desarrollo de la etapa emergente o prealbélica en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños, siendo base que incluso puede convertirse en predictor de éxito escolar y de la vida; esto se pudo evidenciar en aquellos niños que provenían o estuvieron aprendiendo en hogares de padres con poca o ninguna escolaridad y que viven regularmente en áreas rurales en condición de pobreza a lo que se suma una mala alimentación o desnutrición, quienes además han sido poco motivados o estimulados en el lenguaje oral que facilita la adquisición de un vocabulario amplio y el contacto con materiales de lectura visuales que favorecen la comprensión de palabras, todo esto como fase preparatoria para la etapa inicial de la lectoescritura. En tal sentido, las docentes del caso A, del área urbana y sector privado dijeron sentirse privilegiadas porque los niños a los que acompañaron provienen de un contexto en el que fueron desarrollados procesos o experiencias familiares que favorecieron la etapa emergente, a diferencia de la docente del caso B, que acompaña a niños del área rural, sector público.
9. El aspecto socioafectivo de los estudiantes ha sido y fue un aliado o detractor del proceso de aprendizaje de los estudiantes y de la motivación y compromiso que asumieron las familias y particularmente el miembro o miembros de la familia que ofrecieron apoyo a los niños. Las docentes de los casos A y B refirieron que el aspecto socioafectivo era uno de los elementos clave a trabajar a través del plan de retorno porque de esté dependería su capacidad de relacionarse con otros y su disposición

integral para el aprendizaje y la continuidad particularmente de las competencias de la lectoescritura.

Las familias sin importar el tipo de entorno al que pertenecían, fueron clave y el principal aliado estratégico en el aprendizaje de la lectoescritura de los niños. Los padres han mostrado como efecto de la pandemia, mayor involucramiento en el aprendizaje de sus hijos, especialmente aquellos que no son tan jóvenes. El tiempo que se prolongó la pandemia y la modalidad virtual o a distancia, produjo que los padres se sintieran sobrecargados o que creyeran estar haciendo la función del docente con poca paciencia y con pocos conocimientos para apoyar a sus hijos.

CONCLUSIONES

1. El aprendizaje de la lectoescritura en niños generalmente se desarrolla en primer grado²⁹ del nivel primario en Guatemala, sin embargo, el nivel socioeconómico y con ello las oportunidades y tipo de motivación y estimulación formal y no formal recibida en el hogar o algún centro de cuidado temprano o de estimulación, marcan la diferencia en la sociedad guatemalteca en cuanto al momento en que los niños aprenden a leer y escribir.
2. La pandemia como lo refiere el informe Covid-19, CEPAL UNESCO (2020) y lo confirman las docentes parte de los estudios de caso, evidenció y agudizó las desigualdades sociales, la inequidad y la exclusión. Esto reflejado en la realidad tan distante y opuesta de los niños que atienden las educadoras de los casos A y B y en los que existió una marcada diferencia en el progreso de sus estudiantes en tiempo y calidad con respecto al acceso a condiciones como equipo tecnológico (computadora u otro dispositivos) y conectividad para la modalidad virtual, así como a materiales impresos pertinentes y oportunos para la implementación de modalidades semipresenciales o híbridas que favorecieran las condiciones para aprender a leer y escribir; estas últimas porque dependían del semáforo Covid-19 para poder hacerlas realidad.
3. Es indiscutible que el docente que desarrolló el proceso de enseñanza de la lectoescritura en los niveles preprimario y primario en tiempo de pandemia por Covid-19 demandó un apoyo cercano y diario de por lo menos un miembro de la familia para que el aprendizaje se desarrollara y con ello las diferentes competencias que demanda el proceso. En este sentido, el aspecto socioafectivo de la familia jugó un papel trascendental que motivó y generó interés y estabilidad emocional para el niño que se encontraba aprendiendo a leer y escribir.
4. Los estudiantes sin importar el nivel socioeconómico, educativo, sector o área de residencia lograron desarrollar conciencia fonológica y conocimiento del principio alfabético como aspectos base de la etapa inicial de desarrollo de la lectoescritura; sin embargo, es importante destacar que la temporalidad para el logro de estas competencias específicas, no todos las desarrollaron en igual forma ni en el mismo tiempo. Lo anterior permite concluir que los niños de los casos A y B estudiados

29 Para el contexto guatemalteco, el nivel primario está constituido de seis años y lo que en otros países se conoce como educación básica o educación elemental, entre otras denominaciones.

según refirieron sus docentes, dentro de un mismo grupo de estudiantes, presentaron un progreso diverso y todos demandaron de por lo menos el doble del tiempo para aprender a leer y escribir, quedando por terminar de desarrollar y fortalecer la fluidez, vocabulario, comprensión lectora y la escritura.

5. Las docentes de los casos A y B estudiados han permitido desde su experiencia, establecer que el compromiso, vocación y formación que poseen, les permitió estudiar y reflexionar sobre la realidad de sus estudiantes para crear o adaptar estrategias emergentes, pertinentes e inclusivas que les permitieran llegar a todos sus niños y con ello desarrollar el proceso de la lectoescritura.
6. El caso B del área rural y sector público, permitió establecer que, en el caso de algunos estudiantes, sus padres poseían poca escolaridad, lo que les dificultó poderles apoyar; además, algunos padres no sabían leer ni escribir, lo que agudizó aún más la situación de aprendizaje. Particularmente el estudio de este caso en el que la docente modelaba con los padres la forma como debían motivar y desarrollar las tareas y procesos con sus hijos, trajo como resultado que tanto el padre de familia como su hijo aprendieran a leer y a escribir.
7. Los padres de familia en general buscaban apoyar el desarrollo de aprendizaje de la lectoescritura de sus hijos, lo hicieron de manera directa con bajo o alto nivel educativo o identificaron dentro o fuera de su núcleo familiar, aliados que les ayudaran a que los niños aprendieran a leer y a escribir. Los padres de los casos A y B estudiados, refirieron estar como consecuencia de la pandemia, más vinculados e involucrados en el aprendizaje de sus hijos, esto con relación a ¿cómo lo hacían en la modalidad presencial?; sin embargo, admiten no tener la paciencia, conocimiento y/o tiempo necesario para acompañarlos. Además, se evidenció mayor prevalencia de padres jóvenes que decían estar cansados de realizar el trabajo de los maestros y como consecuencia sin importar si son del área urbana o rural o del sector público o privado, prestaban menor interés y apoyo a sus hijos, reflejándose esto en los resultados y logro de competencias.
8. La labor de los docentes de los casos estudiados se intensificó y demandó mayor tiempo para la planificación, diseño y elaboración de materiales, los que sobre todo fueron muy gráficos y lúdicos para ser utilizados a través de la virtualidad o a distancia.
9. El proceso de la enseñanza de la lectoescritura para los docentes de los casos estudiados demandó un proceso de adecuación curricular a los diferentes elementos del currículo, así como la adaptación de materiales que poseían los estudiantes (libros de texto o de lectura, por ejemplo) de acuerdo a los acomodos curriculares desarrollados.
10. El aprendizaje de la lectoescritura a pesar de los grandes desafíos enfrentados por docentes, estudiantes y sus familias fue desarrollado, aunque no en el tiempo que la presencialidad definía como el requerido para dicho proceso, ni alcanzando por completo el nivel de logro esperado para los aspectos que demanda la etapa inicial del aprendizaje de la lectoescritura. En tal sentido, el retorno ya sea de manera híbrida o presencial post pandemia, debería demandar de un plan remedial o de

recuperación, el que partiera del diagnóstico por estudiante, la comunicación entre docentes del grado o nivel anterior con respecto al que promueven, la adecuación curricular a los elementos del currículo que lo demanden, la revisión periódica de la efectividad e impacto positivo del plan remedial para recuperar aprendizajes y nivelar el diverso progreso de los estudiantes, logrando así en el mediano plazo la equidad en los aprendizajes.

11. Los docentes de los casos estudiados, a pesar de desarrollar la enseñanza de la lectoescritura en diferentes realidades, contextos, niveles y sectores educativos, poseen un factor en común que es el compromiso y vocación por la carrera docente y la responsabilidad para con el aprendizaje de la lectoescritura de sus estudiantes. Coinciden en que uno de sus mayores temores fue el que sus estudiantes al no conocerles físicamente, sino solo a través de la pantalla para el caso de la virtualidad, o la distancia sin conocer un rostro, no les permitiera establecer lazos afectivos con sus niños y que estos a su vez no contaran con condiciones favorables para socio afectivamente estar bien.

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

El autor declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

El autor declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Anderete Schwal, M (2021). *Las desigualdades educativas durante la pandemia en la educación primaria de Argentina*. Revista Andina de Educación 4(1). p. 5-10. <https://doi.org/10.32719/263128.16.2021.4.11>
- Ballina Ríos, Francisco (s/f). *Paradigmas y Perspectivas Teórico Metodológicas en el Estudio de la Administración*. p. 4 Disponible en: <https://www.uv.mx/iiesca/files/2013/01/paradigmas2004-2.pdf>
- Barrios González, Ericka, Ana Karen Jimon y David González (2023). *El proceso de la Enseñanza de la lectoescritura durante la contingencia por COVID-19*. Revista Conciencia EPG Vol. 8 No. 1 enero junio 2023. ISSN digital: 2517-9896. Disponible en: <file:///C:/Users/Ana%20Mar%C3%ADa%20Hernand%C3%A9z/Downloads/ElprocesodeenseanzadelalectoescrituradurantelacontingenciaporCOVID-19.pdf>
- Camargo, Geraldina, Raquel Montenegro, Sophia Maldonado y Justo Magzul (2016). *Aprendizaje de la Lectoescritura*. Proyecto Leer y Aprender. Disponible en: http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE_DE_LA_LECTOESCRITURA.pdf

- CEPAL-UNESCO. *La educación en tiempos de pandemia de Covid-19*. 2020. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Congreso de la República de Guatemala. *Ley de Educación Nacional*. 1991. https://www.mineduc.gob.gt/estadistica/2012/data/Conozcanos/Ley_Educacion_Nacional.pdf
- Cortés Cortés, Manuel y Miriam Iglesias (2004). *Generalidades sobre la Metodología de la Investigación*. Universidad Autónoma del Carmen. México. Primera Edición. ISBN 968-6624-87-2. p. 20
- Fondo de la Naciones Unidas para la Infancia -UNICEF-. *Impulso de la primera infancia*. 2018. <https://www.unicef.org/guatemala/impulso-de-la-primera-infancia>
- Formichella, M y Krüger, N. (2020). *Pandemia y brechas educativas: Reflexiones desde la economía de la educación*. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur. 1-19. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/109085/CONICET_Digital_Nro.d76a662b-3c25-4170-aca9-ba12c-4dd7755_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Leer y Aprender. *Aprendizaje de la Lectoescritura*. Guatemala: 2016. http://www.usaidlea.org/images/APRENDIZAJE_DE_LA_LECTOESCRITURA.pdf
- Leer y Aprender. *Manual de protocolos dirigido a directores para el involucramiento de padres de familia en lectoescritura (Preescolar a tercer grado primaria)*. 2016. http://www.usaidlea.org/images/Protocolo_directores_lectoescritura.pdf
- López Rivas, Oscar Hugo. *Informe de Logros Gestión Administrativa 2016-2020*. Guatemala: 2020.
- Montealegre, Rosalía (2006). *Desarrollo de la Lectoescritura: Adquisición y Dominio*. Revista Acta Colombiana de Psicología. vol. 9, núm. 1. ISSN: 0123-9155 Universidad Católica de Colombia. Colombia. p. 25. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/798/79890103.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de Covid-19*. Informe Covid-19 CEPAL-UNESCO. <https://www.iesalc.unesco.org/2020/08/25/informe-cepal-y-unesco-la-educacion-en-tiempos-de-la-pandemia-de-covid-19/>
- Stake, Robert E (1999). *Investigación con Estudio de Casos*. Ediciones Morata. Madrid. Segunda Edición. ISBN 84-7112-422-X. p. 11
- Venkat Gopalakrishnan, Divyanshi Wadhwa, Sara Haddad y Paul Blake (2021). *Resumen del año 2021 en 11 gráficos: la pandemia de la desigualdad*. Grupo Banco Mundial. Disponible en <https://www.bancomundial.org/es/news/feature/2021/12/20/year-2021-in-review-the-inequality-pandemic>



La asistencia obligatoria a clases en la universidad pública boliviana: una perspectiva histórica, jurídica y social

Enrique Richard¹ ✉

Universidad San Gregorio de Portoviejo, Portoviejo, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0002-0061-7807>

Denise Ilcen Contreras Zapata²

Universidad San Gregorio de Portoviejo, Portoviejo, Ecuador

<https://orcid.org/0000-0001-7912-7095>

Pedro Maillard Bauer³

Universidad Mayor de San Andrés, La Paz, Bolivia

<https://orcid.org/0000-0001-5897-6207>



Artículo de reflexión

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18282>

Historia del artículo:

Recibido: 17/03/2024

Evaluado: 10/04/2024

Aprobado: 27/06/2024

Publicado: 01/09/2024

Cómo citar este artículo:

Richard, Enrique; Contreras Zapata, Denise Ilcen; Bauer, Pedro Maillard. "La asistencia obligatoria a clases en la universidad pública boliviana: una perspectiva histórica, jurídica y social" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).

1 Posdoctorado en Investigación Científica (CONICET, Argentina). Posdoctorado en Informática y Biodiversidad, Universidad de Kansas (USA). Doctor en Ciencias (Biología), Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Magister Scientiae en Docencia en Ciencias de la Salud, Universidad San Gregorio de Portoviejo (Ecuador). Licenciado en Ciencias Biológicas, Universidad Nacional de Tucumán (Argentina). Catedrático de Metodología de la Investigación II, Carrera de Medicina, Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP) (Ecuador). Investigador Principal Categoría III de la Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Ecuador). Miembro titular, Comité de Ética en Investigación en Seres Humanos (CEISH-USGP). chelonos@gmail.com

2 Magister Scientiae en Salud Pública mención: Gerencia en Salud, Universidad Mayor de San Andrés (Bolivia). Magister Scientiae en Docencia en Ciencias de la Salud, Carrera de Medicina, Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP) (Ecuador). Candidata a Doctor en Ciencias Pedagógicas, Universidad Andina Simón Bolívar (Bolivia). Catedrática de Fisiología Humana I, Carrera de Medicina, (USGP) (Ecuador). Investigador Auxiliar 1, Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación (Ecuador). dennycz@gmail.com

3 Magister Scientiae en Desarrollo Emprendedor e Innovación, Universidad de Salamanca (España). Candidato a Doctor en Educación Superior, Universidad Mayor de San Andrés (UMSA, Bolivia). Docente Investigador del Centro Psicopedagógico y de Investigación en Educación Superior (UMSA, Bolivia). Jefe del Departamento Jurídico de la Universidad Mayor de San Andrés (UMSA, Bolivia). pmaillard@umsa.bo

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Enrique Richard, Urbanización San Sebastián (Calle 3, frente a la Unidad Educativa Manabí Tecnológico) Manzana C, Villa 6, Parroquia Andrés de Vera, Portoviejo, Manabí, Ecuador, chelonos@gmail.com



Resumen

Antecedentes: la asistencia obligatoria a clases teóricas (AOCT) fue suprimida en la mayor parte de las universidades públicas de Latinoamérica como consecuencia de la Reforma Universitaria de 1918. En décadas recientes, Bolivia reimplementó gradualmente la AOCT.

Objetivo: analizar el grado de legitimidad y legalidad de la AOCT en las universidades públicas de Bolivia desde un contexto y perspectiva histórica, jurídica y social.

Originalidad/aporte: se analizan, discuten y establecen los fundamentos históricos, jurídicos y sociales de la AOCT en las universidades públicas de Bolivia, así como los motivos para el retorno a esta en la actualidad.

Método/estrategias de recolección de información: se estudiaron los antecedentes históricos del tema, legislación nacional, reglamentos universitarios vigentes y documentación de derechos humanos. Se realizaron encuestas a docentes de universidades a partir de muestras representativas.

Conclusiones: la AOCT tiene visos cuestionables de legalidad y matices de coerción, extorsión e intimidación. Las normas instituidas de AOCT se contraponen a leyes de orden superior y a los propios principios reformistas. Carecen de legitimidad, ya que vulneran los principios epistemológicos de la Reforma de 1918; además, infringen los principios de democracia, equidad, inclusión, derecho al trabajo y calidad de la docencia, entre otros.

Palabras clave: *Asistencia obligatoria; equidad; inclusión; derecho al trabajo; libertad de cátedra.*

Compulsory Attendance in Public Universities in Bolivia: A Historical, Legal, and Social Perspective

Abstract

Background: Compulsory attendance to theoretical classes (CATC) was abolished in most public universities in Latin America due to the University Reform of 1918. In recent decades, Bolivia gradually implemented CATC again.

Objective: To analyze the degree of legitimacy and legality of the CATC in Bolivian public universities from a historical, legal and social context and perspective.

Originality/Contribution: This study examines, discusses, and establishes the historical, legal, and social foundations of CATC in Bolivian public universities, as well as the reasons for its recent reinstatement.



Method: The study explores the historical background of the subject, national legislation, current university regulations, and human rights documentation. Surveys were conducted among university faculty using representative samples.

Conclusions: CATC raises serious concerns regarding its legality and exhibits elements of coercion, extortion, and intimidation. The regulations enforcing CATC conflict with higher-order laws and reformist principles. Furthermore, CATC lacks legitimacy as it violates the epistemological principles of the Reform of 1918. It also infringes upon the principles of democracy, equity, inclusion, the right to work, and the quality of teaching, among others.

Keywords: *Compulsory attendance; equity; inclusion; right to work, academic freedom.*

Obrigatoriedade de Presença nas Universidades Públicas na Bolívia: Uma Perspectiva Histórica, Legal e Social

207

Resumo

Contexto: A obrigatoriedade de presença às aulas teóricas (OPAT) foi abolida na maioria das universidades públicas da América Latina devido à Reforma Universitária de 1918. Nas últimas décadas, a Bolívia gradualmente implementou novamente a OPAT.

Objetivo: Analisar o grau de legitimidade e legalidade da OPAT nas universidades públicas bolivianas a partir de um contexto e perspectiva histórica, legal e social.

Originalidade/Contribuição: Este estudo examina, discute e estabelece os fundamentos históricos, legais e sociais da OPAT nas universidades públicas bolivianas, bem como as razões para sua recente reinstauração.

Método: O estudo explora o histórico do tema, a legislação nacional, os regulamentos universitários atuais e a documentação de direitos humanos. Foram realizadas pesquisas entre o corpo docente universitário utilizando amostras representativas.

Conclusões: A OPAT levanta sérias preocupações quanto à sua legalidade e apresenta elementos de coerção, extorsão e intimidação. Os regulamentos que impõem a OPAT entram em conflito com leis de ordem superior e princípios reformistas. Além disso, a OPAT carece de legitimidade, pois viola os princípios epistemológicos da Reforma de 1918. Também infringe os princípios de



democracia, equidade, inclusão, direito ao trabalho e qualidade do ensino, entre outros.

Palavras-chave: *Obrigatoriedade de presença; equidade; inclusão; direito ao trabalho; liberdade acadêmica.*

Introducción y antecedentes

Universitas semper Reformanda
(Tünnermann 1998)

En 1913 José Ingenieros publicó su libro *El hombre mediocre*⁴, obra que reflejaba y caracterizaba, desde su perspectiva, la mediocridad imperante en la sociedad argentina y latinoamericana, que se encontraba enquistada en prácticamente todas las instituciones, incluida la universidad. En 1918, los estudiantes de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) protagonizaron una revolución académica cuyos principios rectores luego se esparcirían por toda la academia pública de Latinoamérica: la Reforma de 1918. Dicha Reforma fue una reacción de rebeldía estudiantil contra la dogmatización de la enseñanza y la mediocridad docente principalmente. Respaldaba a la universidad como un instrumento primordial de cambio y desarrollo social⁵. Como consecuencia la Reforma logró, además de la autonomía y el cogobierno, la libertad de cátedra, los concursos docentes y la asistencia libre a las clases teóricas (ALCT), entre otros. En los años posteriores a la Reforma (década del 40), sus principios rectores y filosofía se habían extendido y asimilado por toda Latinoamérica, salvo en países dominados por dictaduras (República Dominicana, Nicaragua, Haití y Paraguay)⁶. Sin embargo, los problemas inherentes a la citada mediocridad incrustada en la academia comenzaron a resurgir y a expresarse usando la propia autonomía universitaria emergente de la Reforma de 1918 para sus fines⁷. De esta manera, en los últimos 30 años y a

208

- 4 José Ingenieros, *El hombre mediocre* (Madrid: Editorial Renacimiento, 1913). <https://bit.ly/3dcxjwe>
- 5 Gabriel Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I. El movimiento argentino (1918-1940)* (La Plata: Ediciones del Centro de Estudiantes de Ingeniería de La Plata, 1941). <https://bit.ly/3jcvL9q> (Por favor: en todas las citas, anotar los nombres de los autores, no solo los apellidos, para cumplir con las directrices de normas Chicago)
Alberto Ciria y Horacio Sanguinetti *Universidad y estudiantes* (Buenos Aires: Ediciones de Palma, 1962).
Ernesto Mayz, *El ocaso de las universidades* (Caracas: Monte Ávila Editores, 1984).
Carlos Tünnermann, *La educación superior en el umbral del siglo XXI* (Caracas: IESALC- UNESCO, 1996). <https://bit.ly/3A7227U>
Carlos Tünnermann, "La Reforma universitaria de Córdoba". *Educación Superior y Sociedad* 9 n.º 1 (1998): 103-127. <https://bit.ly/35MipbZ>
Tulio Ortiz y Luciana Scotti, *La Reforma universitaria de 1918 y sus antecedentes: visión desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires* (Buenos Aires: Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2018). <https://bit.ly/3gXu7pm>
- 6 Tünnermann, "La Reforma universitaria de Córdoba".
- 7 Mayz, *El ocaso de las universidades*. Kathleen Lizárraga Zamora, *Economía y universidad pública* (La Paz: Fundación Milenio y Konrad Adenauer Stiftung, 2002).
Enrique Fernández y Octavio Gutiérrez, *Universidad enferma* (Santa Cruz: Editorial Búho, Bolivia, 2003).

lo largo y ancho de Latinoamérica comenzaron a dictarse cada vez más reformas estatutarias y reglamentarias en la mayoría de las universidades, dirigidas a mantener o retornar a un *statu quo* de dogmatismo y mediocridad... Entre tales reformas, una de las más notorias fue el retorno de la asistencia obligatoria a clases teóricas (AOCT) en muchas universidades públicas reformistas de Latinoamérica.

En este trabajo se analiza y evalúa el grado de legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas en la universidad pública boliviana, tomando en cuenta un contexto histórico, social y legal, con el fin de contestar las siguientes preguntas de investigación: ¿es legal o legítima la AOCT en una universidad pública de Bolivia?, ¿la AOCT vulnera los principios fundamentales de inclusión (discapacidad, distancia, embarazo, etc.) y el derecho al trabajo de los estudiantes?, ¿por qué se practica la AOCT y por qué se retomó dicha práctica?, ¿cómo afecta la imagen de la academia la existencia de la AOCT?

Desarrollo y discusión

Como ya se indicó, la Reforma de 1918 revolucionó la estructura orgánica y funcional de la academia en Latinoamérica. Esta Reforma emerge de un diagnóstico autocrítico institucional fundamental, expresado en el denominado “Manifiesto Liminar de la Reforma”. En sus propios términos:

Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener a la Universidad apartada de la Ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y de sumisión. Los cuerpos universitarios, celosos guardianes de los dogmas, trataban de mantener en clausura a la juventud, creyendo que la conspiración del silencio puede ser ejercitada en contra de la Ciencia. Fue entonces cuando la oscura Universidad Mediterránea cerró sus puertas a Ferri, a Palacios y a otros, ante el temor de que fuera perturbada su plácida ignorancia. Hicimos entonces una santa revolución y el régimen cayó a nuestros golpes⁸.

El “Manifiesto Liminar de 1918”, como la Reforma misma, tuvo evidentes influencias de José Ingenieros, sus ideas, filosofía y episteme de la mediocridad. Ingenieros sería luego designado “Maestro de la Juventud” por el movimiento reformista⁹. No sorprende entonces

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades* (La Paz: Editorial CEUB, 2014). <https://bit.ly/3ym6uhh>

Enrique Richard y Denise Ilcen Contreras Zapata, “Pseudociencia y pseudoeducación: una mirada crítica a la academia en tiempos de pandemia COVID-19 (SarsCoV2) en Latinoamérica”, en *Una mirada latinoamericana a la pandemia COVID-19: reflexiones desde la ciencias sociales y humanidades*, editado por Eduardo Campechano Escalona y Ruth Cuasialpud Canchala (Bogotá: Editorial Uniagustiniana (Colombia) y Universidad César Vallejo (Perú), 2021). <http://dx.doi.org/10.18050/miradacovid.art8>

Enrique Richard, Denise Ilcen Contreras Zapata y Pedro Maillard Bauer, “Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas y portafolios de evidencias en instituciones públicas de educación superior de Ecuador”, *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 n.º 1 (2021): 283-304. <https://10.5354/0719-5885.2021.60394>

8 “Manifiesto Liminar de la Reforma”, citado por Gabriel Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I. El movimiento argentino (1918-1940)* (La Plata: Ediciones del Centro de Estudiantes de Ingeniería de La Plata, 1941), 1. <https://bit.ly/3jcvL9q>

9 Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*, 384.

que la mediocridad, como estigma universitario, aparezca como una expresión frecuente en los documentos de la Reforma de 1918:

Las universidades han sido hasta aquí el refugio secular de los mediocres, la renta de los ignorantes, la hospitalización segura de los inválidos y –lo que es peor aún– el lugar en donde todas las formas de tiranizar y de insensibilizar hallaron la cátedra que las dictara. Las universidades han llegado a ser así el fiel reflejo de estas sociedades decadentes que se empeñan en ofrecer el triste espectáculo de una inmovilidad senil. Por eso es que la Ciencia, frente a estas casas mudas y cerradas, pasa silenciosa o entra mutilada y grotesca al servicio burocrático. Cuando en un rapto fugaz abre sus puertas a los altos espíritus es para arrepentirse luego y hacerles imposible la vida en su recinto. Por eso es que, dentro de semejante régimen, las fuerzas naturales llevan a mediocritar la enseñanza, y el ensanchamiento vital de los organismos universitarios no es el fruto del desarrollo orgánico, sino el aliento de la periodicidad revolucionaria¹⁰.

Los principios rectores fundamentales de la Reforma de 1918 fueron la autonomía universitaria, el cogobierno, la extensión universitaria, el acceso a la docencia por concurso y periodicidad de las cátedras, la libertad de cátedra, la cátedra paralela, cátedra libre, la asistencia libre, la gratuidad de la enseñanza y acceso masivo, la vinculación de docencia e investigación, la inserción de la universidad en la sociedad y su rol frente a la misma, la solidaridad latinoamericana e internacional y la unidad obrero-estudiantil¹¹.

Algunos logros de la Reforma de 1918, como la asistencia libre a clases teóricas (ALCT), han sufrido en décadas recientes un retroceso a la situación prerreformista¹², al menos en Bolivia (Argentina en general mantiene los principios reformistas en plenitud). Uno de los indicadores de esta realidad es precisamente el retorno a la asistencia obligatoria a clases teóricas (AOCT).

La idea original (episteme) reformista de la ALCT era, entre otros puntos, combatir la mediocridad y dogmatización de la enseñanza a través de docentes competentes, con libertad de cátedra y cátedras paralelas¹³. Esto permitiría al estudiante elegir con qué docente pasar una asignatura y la asistencia libre se convertiría en un claro indicador de calidad docente.

10 "Manifiesto Liminar de la Reforma", citado por G. Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*, 29.

11 Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*, 25. Alberto Ciria y Horacio Sanguinetti, *Universidad y estudiantes* (Buenos Aires: Ediciones de Palma, 1962), 109.

Pablo Buchbinder, "Pensar en la Reforma 100 años después", *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 9, n.º 25 (2018): 90. <https://doi.org/10.22201/iiisue.20072872e.2019.25.343>

Leonardo Jesús Perroud, "La Reforma Universitaria de 1918: pasado, presente y futuro", *Revista Perspectivas* 8 n.º 2 (2018): 3. 10.19137/perspectivas-2018-v8n2a03.

12 Lizárraga Zamora, *Economía y universidad pública*. Rolando Barral Zegarra, *Educación o adoctrinar: análisis crítico del currículo de la ley n.º 070 "Avelino Siñani-Elizardo Pérez" y otros temas de ecología, geopolítica, cultura y lectura* (La Paz: Ediciones Brecha: 2014).

Richard y Contreras, "Pseudociencia y pseudoeducación: una mirada crítica a la academia en tiempos de pandemia COVID-19 (SarsCoV2) en Latinoamérica".

Richard, Contreras y Maillard Bauer, "Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas..."

13 Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*, 35. Jency Campos-Céspedes y Walter Solano-Gutiérrez, "Autonomía universitaria y libertad de cátedra en tiempos de cambio", *Innovaciones Educativas*, 22, n.º 32 (2020): 154. 10.22458/ie.v22i32.2973

Richard y Contreras, "Pseudociencia y pseudoeducación: una mirada crítica a la academia en tiempos de pandemia COVID-19 (SarsCoV2) en Latinoamérica".

Así, los docentes dogmáticos o sin cualidades pedagógicas rápidamente se quedarían sin estudiantes y, por ende, perderían tal condición. En palabras de uno de los protagonistas y principales líderes de la Reforma de 1918, el ingeniero Gabriel Del Mazo (1941):

(...) si se adopta la asistencia libre, el alumno interesado en oír a los mejores, no vacilará en optar por ellos y se producirá, a no dudarlo, una saludable selección. El mal profesor, aun cuando se encuentre escudado en un nombramiento oficial, tendrá que eliminarse al producirse el ausentismo y conocer por este medio la tácita pero elocuente expresión del concepto que merece a sus alumnos¹⁴.

Por otro lado, la ALCT como principio de equidad abriría las puertas de la universidad a sectores más amplios de estudiantes, independientemente de su origen, condición económica y posición social, y facilitaría en todo lo posible el acceso de estos sectores a las diferentes profesiones y especialidades¹⁵. Asimismo, permitiría acceder a una carrera a los estudiantes que trabajaran, a embarazadas, madres con hijos pequeños, estudiantes con discapacidad o afecciones crónicas, entre otros¹⁶. Los estudiantes podrían recuperar después los temas teóricos estudiando con sus compañeros o a través del estudio autodidacta.

La ALCT se convertiría entonces en el preludeo del concepto actual de universidad equitativa y abierta¹⁷, pero también de universidad inclusiva¹⁸ –sobre todo en su condición de pública–, en su más amplio significado y en concordancia con los derechos humanos¹⁹. En este sentido hay que destacar que la Constitución de Bolivia, en sus artículos 8, 18, 79, 82, 83, 91 y 98 se manifiestan, en distinto grado, en favor de la inclusión, equidad e igualdad de las personas que, por su condición (discapacidad u otros), podrían tener potencialmente las mayores dificultades para asistir presencialmente a clases teóricas. Principios refrendados por el CEUB²⁰ y especialmente por el Reglamento del Sistema Nacional de Planificación del Sistema de la Universidad Boliviana, el cual establece que “El Plan Nacional de Desarrollo Universitario, es un instrumento técnico político que busca mejorar la calidad de la gestión y desempeño institucional para contribuir al desarrollo socio-productivo y sostenible de Bolivia, en un marco democrático-participativo, eficaz y eficiente; fundamentado en los principios de

14 Del Mazo, *La Reforma Universitaria*. Tomo I, 47.

15 *Ibid.*

16 *Ibid.*

Tünnermann, *La educación superior en el umbral del siglo XXI*.

Tünnermann, “La Reforma universitaria de Córdoba”.

Richard, Contreras y Maillard Bauer, “Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas...”

17 Mayz, *El ocaso de las universidades*. Richard, Contreras y Maillard Bauer, “Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas...”

18 Stella Fajardo, “La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11, n.º 1 (2017): 171-197. 10.4067/S0718-73782017000100011.

Lidia Mercedes Rodríguez y Sylvia Contreras Salinas, “América Latina y políticas de inclusión”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11, n.º 2 (2017): 17-20. 10.4067/S0718-73782017000200002.

19 Cristina Castillo-Briceño, “Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo”, *Revista Educación*, 39, n.º 2 (2015): 123-152. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>

Josefa Vásquez Canda, “Sobre educación inclusiva: los derechos humanos como eje transversal en la educación”, *Revista Torreón Universitario* 11, n.º 31 (2022): 64-69. <https://doi.org/10.5377/rtu.v11i31.14224>

20 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades* (La Paz: Editorial CEUB, 2014), 118.

participación, integración, inclusión, dirección, subsidiaridad, equidad, pertinencia, calidad, racionalidad, versatilidad y flexibilidad”²¹. Pero además, por el Sistema de Información y Estadísticas del Sistema de la Universidad Boliviana²².

Por otra parte, en relación con el perfil docente, el CEUB afirma que “Los perfiles profesionales deberán estructurarse de manera proactiva con base en las demandas sociales, con énfasis en el respeto a la diversidad étnica y cultural, una mayor sensibilidad hacia los problemas de la pobreza, inequidad, marginalidad y exclusión, así como en la revalorización de lo ético y lo moral con solidaridad y cultura de paz”²³.

Sin embargo, la AOCT desconocería los trascendentales principios mencionados, pues coartaría la posibilidad de estudio a las personas que viven en áreas distantes de las instituciones públicas de educación superior o que son de bajos recursos económicos, y que por dichas condiciones tampoco podrían desplazarse a tomar clases. De igual forma, a las personas que necesitan trabajar para su sustento en horarios que coinciden con el obligatorio de clases. Por consiguiente, la AOCT sería un factor determinante de exclusión social frente a los sectores vulnerables, hecho que vicia de nulidad su existencia y le quita, por tanto, legitimidad frente a lo sostenido por el CEUB²⁴, la carta magna²⁵ y los derechos humanos²⁶. Sobre el particular, Gentili²⁷ indica que, entre los problemas educativos de Latinoamérica, los más relevantes son los inherentes a la exclusión, puesto que bloquean, obstaculizan y limitan la eficacia democrática del proceso educativo al promover la discriminación pedagógica y de logros académicos como consecuencia de las desigualdades de oportunidades²⁸. Problemática que ha sido también denunciada por diferentes autores²⁹. Incluso el CEUB³⁰ reconoce la inequidad del sistema universitario boliviano como uno de sus principales problemas.

21 *Ibid.*, 262.

22 *Ibid.*, 272.

23 *Ibid.*, 375.

24 *Ibid.*

25 Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), 7 de febrero de 2009, Bolivia. <https://bit.ly/2TundQS>
David Gómez Gamboa, Karla Velazco Silva y Denise Ortega Morán, *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica* (Zulia: Editorial Aula Abierta, 2020). <http://derechosuniversitarios.org/>
Richard y Contreras, “Pseudociencia y pseudoeducación...”

26 Vásquez Canda, “Sobre educación inclusiva...”

27 Pablo Gentili, “Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina”, *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (2009): 19-57. <https://bit.ly/2X14uxP>

28 UNESCO, “Educación: barreras en el camino”, *El Correo de la UNESCO* 9 (2008). www.unesdoc.unesco.org
Gentili, “Marchas y contramarchas”.

29 Katleen Lizárraga Zamora, *Economía y universidad pública* (La Paz: Fundación Milenio y Konrad Adenauer Stiftung, 2002).
Fernández y Gutiérrez, *Universidad enferma*.

Rolando Barral Zegarra, *Educación o adoctrinar: análisis crítico del currículo de la ley n° 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” y otros temas de ecología, geopolítica, cultura y lectura* (La Paz: Ediciones Brecha: 2014).

Gómez, Velazco y Ortega, *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica*.

Richard y Contreras, “Pseudociencia y pseudoeducación...”

Richard, Contreras y Maillard Bauer, “Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas...”

30 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*, 430.

Los principios reformistas de 1918 son claramente internalizados por la Universidad Boliviana³¹ y se pueden encontrar, aunque dispersos y en forma fragmentaria, en la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia³², en los documentos rectores del Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana³³ y en documentos, estatutos y reglamentos internos de las universidades y carreras. Sin embargo, hasta el año 2014 (normas vigentes), no se pudo hallar ninguno que específicamente se refiera al principio de la ALCT. Efectivamente, el más reciente Reglamento de Régimen Estudiantil, en su artículo 121, y el CEUB³⁴ (arts. 9, 10, 11) nos indican que existe la condición de estudiantes regulares y libres acorde a reglamentos específicos de cada universidad, aunque sin especificar ni definir claramente dichas condiciones. Lo cual plantea un vacío jurídico para que los docentes, carreras, facultades o universidades (o todos los anteriores) implementen arbitrariamente la asistencia obligatoria a clases teóricas.

Más allá de lo reglamentario, la CEPB³⁵ preceptúa que la educación es de carácter obligatorio hasta el nivel de bachillerato. Dado tal carácter, se comprende que en dichos niveles la asistencia sea también obligatoria. Sin embargo, la educación universitaria es de carácter gratuito pero voluntario, es decir, que se exige al ciudadano de la obligatoriedad de este nivel educativo. Por tanto, quienes optan por asistir a la universidad lo hacen por voluntad propia y por dicho motivo se entiende que asistirían a clases también voluntariamente en respuesta a su vocación, sin necesidad de ser obligados a ello. En este contexto, se entiende y justifica que una vez dentro de la universidad los estudiantes también prefieran asistir a las clases (ALCT) de los buenos docentes y no a las de los mediocres³⁶.

Asimismo, el derecho a trabajar de aquellos estudiantes que lo necesitan para su sustento, garantizado por la carta magna³⁷ y los derechos humanos³⁸, quedaría coartado por la AOCT.

-
- 31 Maruja Serrudo Ormachea, "Historia de la Universidad Boliviana", *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 8 (2006): 49-64. <https://bit.ly/3AujAuC>
Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos de la I Reunión Académica nacional del XI Congreso Nacional de Universidades* (La Paz: Editorial CEUB, 2009). <https://bit.ly/4ducwjV>
Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XI Congreso Nacional de Universidades* (La Paz: Editorial CEUB, 2011). <https://bit.ly/3ym6uhh>
Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*. Oscar Cámara, *Régimen universitario*. (La Paz: Editorial Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Mayor de San Andrés, 2011). <https://bit.ly/3jKvrz0>
Gómez, Velazco y Ortega, *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica*.
- 32 Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), arts. 92, 93.
- 33 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), 2009 con este año no está en la bibliografía.
Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XI Congreso Nacional de Universidades*.
Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.
- 34 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*, 269.
- 35 Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), art. 81.
- 36 Entre otros: Del Mazo, *La Reforma Universitaria*. Tomo I.
Ciria y Sanguinetti, *Universidad y estudiantes*.
Tünnermann, *La educación superior en el umbral del siglo XXI*.
Tünnermann, "La Reforma universitaria de Córdoba".
Tulio Ortiz y Luciana Scotti, *La Reforma universitaria de 1918 y sus antecedentes*.
Gómez, Velazco y Ortega, *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica*.
- 37 Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), art. 46.
- 38 David Sánchez Rubio, *Repensar derechos humanos. De la anestesia a la sinestesia* (Sevilla: Editorial MAD, 2007).

Consecuentemente, la universidad –con la ALCT– cumpliría con ser abierta³⁹ y, sobre todo, en su condición de pública, con ser inclusiva en su más amplio significado⁴⁰.

En las últimas tres décadas, un número creciente de universidades públicas de la región han ido instaurando la AOCT en forma estatutaria, reglamentaria o extraoficialmente. Para este fin, algunas casas de estudio, sus carreras o cátedras individuales se han amparado en los principios reformistas autonómicos que les permiten hacer sus propios reglamentos⁴¹ y, no pocas veces, en una mal interpretada libertad de cátedra o académica⁴². Lo cierto es que, con el retorno a la AOCT, se vulneraron en su esencia epistémica los principios rectores originales de la Reforma de 1918, a los cuales afirman adherir desde 1928⁴³, restándole con ello, legalidad y legitimidad al acto, y cuestionando su validez y legalidad, según el principio de la primacía de la norma suprema⁴⁴. Sobre el particular, los docentes encuestados de Bolivia indicaron mayoritariamente (53 %, n=712) que acatan la AOCT y/o la aceptan, porque se trata de “la norma establecida en reglamentos”. De idéntica forma, hacen alusión a que los reglamentos son “las leyes que nos rigen y se establecen siempre con fundamento por personas que saben lo que hacen (...)”. El 5 % de los docentes (n=67) indican que nunca se cuestionaron la AOCT, simplemente entraron a la universidad aceptando “las reglas del juego”, “sus normas y reglamentos”. El 41 % (n=551) señala que no registra la asistencia en sus clases teóricas. El 1% restante simplemente no sabe o no contesta.

Ahora, resulta interesante analizar en este punto las respuestas. En primer lugar, llama la atención el hecho de que 712 encuestados (53 %) indican que pasan lista para controlar la asistencia obligatoria (AOCT) en sus cátedras regulares, con base en una norma que o no existe o está sepultada en algún lugar inaccesible, o con fundamento en los artículos 9, 10 y 11 del Régimen Académico Estudiantil⁴⁵:

39 Mayz, *El caso de las universidades*.

40 Fajardo, “La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica...”. Lidia Mercedes Rodríguez y Sylvia Contreras Salinas, “América Latina y políticas de inclusión”, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11, n.º 2 (2017): 17-20. [10.4067/S0718-73782017000200002](https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200002)

41 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos de la I Reunión Académica nacional del XI Congreso Nacional de Universidades*

42 Lizárraga, *Economía y universidad pública*. Richard, Contreras y Maillard Bauer, “Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas...”

43 Serrudo, “Historia de la Universidad Boliviana”. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos de la I Reunión Académica nacional del XI Congreso Nacional de Universidades*. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XI Congreso Nacional de Universidades*. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*. Tünnermann, *La educación superior en el umbral del siglo XXI*. Tünnermann, “La Reforma universitaria de Córdoba”. Cámara, *Régimen universitario*. Gómez, Velazco y Ortega, *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica*.

44 Hans Kelsen, *Teoría general del derecho y del Estado* (Traducción de Eduardo García Máynez. México: UNAM, 1983). Fernando. De Trazegnies Granda, “La verdad sobre Hans Kelsen”, *Revista Foro Jurídico de la Asociación Civil Foro Académico* n.º 7 (2007): 268-279. <https://bit.ly/3JES8od>

45 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos de la I Reunión Académica nacional del XI Congreso Nacional de Universidades*. Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.

Artículo 9. Se reconocen las siguientes categorías de estudiantes universitarios:

a) Estudiante regular b) Estudiante libre

Artículo 10. Es estudiante regular el que obligatoriamente cumple con el proceso de matriculación, trabajo y participación en el proceso enseñanza-aprendizaje, investigación e interacción social, evaluación y otros establecidos para seguir una carrera universitaria.

Artículo 11. Se reconoce la condición de estudiante libre a quien, cumpliendo con el requisito de matriculación, participa en el proceso enseñanza-aprendizaje, investigación e interacción social; y es evaluado en forma especial⁴⁶.

Empero, hay que advertir que la norma de AOCT sí existe en el caso de los cursos de temporada (invierno/verano), que, por regla general, es aplicable al pregrado, pues hay una norma que exige acreditar un mínimo del 90 % de asistencia a clases lectivas para lograr el vencimiento de una asignatura⁴⁷.

Por otro lado, el 91 % (n=1224) de los encuestados indican que todo reglamento es legítimo; de otra forma, no sería reglamento. En tanto que el 7 % señala no saber la diferencia entre legal y legítimo, y un 1 % no respondió.

Ahora bien, en primer lugar, se observa en las encuestas una suerte de culto al “principio de autoridad” detrás de “la norma establecida en los reglamentos”. Existiría, además, y acorde a las encuestas, un prejuicio institucionalizado en el sentido de creer que todo lo legal es correcto, y solo por ello no se cuestiona. Lo cual implica un razonamiento falaz⁴⁸. De igual modo, creer que lo legal debe ser legítimo es otra falacia muy extendida entre docentes, estudiantes y sociedad en general⁴⁹ (91 % de los encuestados). Según lo expuesto, es preciso indicar también que apelar al principio de autoridad para justificar la AOCT es una falacia *ad verecundiam* y solo por ello no es ni aceptable ni legítimo. Por su parte, la academia, en general, basa todos sus fundamentos epistemológicos y fundacionales en la ciencia y se rige por ella, pero la ciencia no acepta ni reconoce el principio de autoridad⁵⁰.

De igual forma, los principios reformistas, consecuente y coherentemente, tampoco⁵¹. La ciencia es por definición racional⁵² y desde dicha racionalidad, por dicha racionalidad, legítima. Asimismo, es legal, pero su legalidad es consecuencia de su legitimidad previa⁵³. Esta situación la diferencia de los reglamentos (si es que existen) y actuar en torno a la

46 *Ibid.*, 363.

47 *Ibid.*, 485.

48 Norma Battú, *Falacias y manejos falaces con impacto jurídico: ideas para detectarlos y neutralizarlos*, 1.ª ed. (Santa Fe: Ediciones UNL, 2020), 86. <https://bit.ly/3xnfBYA>

49 Aida Camacho y Audalia Zurita, “Legalidad y legitimidad de la participación estudiantil en la evaluación docente de la Universidad Mayor de San Andrés”, en *Actas V Simposio de Evaluación Académica*, editado por E. Richard, 1-12. (La Paz: Editorial UMSA, 2002), 69.

50 Mario Bunge, *Epistemología* (Barcelona: Siglo XXI Editores, 2002).

51 Del Mazo, *La Reforma Universitaria. Tomo I*, 8.

52 Bunge, *Epistemología*.

53 *Ibid.*



AOCT aquí tratados. Reglamentos que si bien pueden tener visos de legalidad (amparados en el art. 1 del Reglamento del Régimen Académico Estudiantil y en los arts. 9, 10 y 11 del Reglamento de Traspaso Estudiantil del Sistema de la Universidad Boliviana⁵⁴), no se sustentan en fundamentos legítimos y, por tanto, no es posible sustentar tampoco la AOCT y mucho menos justificarla. También, se advierte la ausencia de una norma expresa que apruebe la AOCT, lo cual nos lleva a colegir que cualquier argumento construido sobre los artículos antes mencionados se trata de una interpretación errada, toda vez que la posibilidad y necesidad de reglar la asistencia a clases prácticas, pasantías y modalidades de egreso, como son el trabajo dirigido y el internado rotatorio (arts. 42, 43, 70, 71 y 74 Reglamento del Régimen Académico Estudiantil)⁵⁵ no avalan las prácticas para imposición de la AOCT. No deja de resultar llamativo que el Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), la máxima autoridad universitaria del país, indique en las bases fundacionales que la universidad boliviana es reformista y destaque entre sus principios la ALCT⁵⁶. Probablemente por ello, los autores no encontraron reglamentos que señalen explícita y específicamente que se aplica o puede aplicar la AOCT; excepto como se mencionó previamente, para los cursos de temporada o posgrado. Sin embargo, en la experiencia de 20 años de docencia de los autores y lo atestiguado en las encuestas, la AOCT se aplica en muchas cátedras regulares, carreras y universidades del sistema; al parecer en forma consensuada entre estudiantes y docentes⁵⁷, pero al margen de una norma o principios epistemológicos que sin duda desconocen.

Si bien la autonomía universitaria permite que la universidad desarrolle y promulgue sus propios estatutos y reglamentos⁵⁸, no es menos cierto que dichos estatutos y reglamentos no pueden vulnerar leyes de orden jerárquico superior, como el caso del código penal, leyes nacionales (principio de primacía constitucional y jerarquía normativa) o los derechos humanos⁵⁹. Entonces, la implementación reglamentaria o “de oficio” de la AOCT en las universidades públicas vicia de nulidad dicho acto. En un contexto legal suprauniversitario se convierte en un acto coercitivo⁶⁰, intimidatorio e incluso extorsivo, según diferentes interpretaciones y definiciones⁶¹. Esto debido a que, en todos los casos, la AOCT condiciona a los estudiantes, sin legítima justificación o argumento, como requisito *sine qua non* tener un mínimo (normalmente, entre 70 y 80 %) de asistencia para poder acceder a los exámenes

54 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*, 363.

55 *Ibid.*

56 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XI Congreso Nacional de Universidades*. Nathanael James, Hastie Falkiner, “La autonomía universitaria: ¿al servicio de las transformaciones sociales?” *Temas Sociales*, n.º 37 (2015): 83-100. <https://bit.ly/2UYWmwq>
Gómez, Velazco y Ortega, *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica*.

57 Lizárraga, *Economía y universidad pública*. Fernández y Gutiérrez, *Universidad enferma*.

58 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*. Gómez, Velazco y Ortega, *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica*.

59 Kelsen, *Teoría general del derecho y del Estado*. Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), art. 410.

60 Del Mazo, *La Reforma Universitaria*. Tomo I, 36. Ciría y Sanguinetti, *Universidad y estudiantes*, 125.

61 Del Mazo, *La Reforma Universitaria*. Tomo I. Ciría y Sanguinetti, *Universidad y estudiantes*. Manuel Ossorio, *Diccionario de ciencias jurídicas políticas y sociales* (Guatemala: Editorial Datacam, 2020). <https://bit.ly/3dFWBDm>

parciales y finales⁶². Cabe recordar en este sentido que la educación universitaria es de carácter voluntario⁶³, además de gratuita. Voluntad que obviamente queda coartada por la AOCT.

En no pocos casos existen prácticas que, además del carácter coercitivo, intimidatorio o extorsivo mencionado, incluyen “incentivos” para que la asistencia sea absoluta (100 %). Por ejemplo, hay algunas universidades o docentes que les reconocen puntos extra en el examen final a los estudiantes que cumplen con el 100 % de la asistencia a las clases teóricas, o participan de actividades no contempladas en los currículos, trabajos o investigaciones personales del docente u otras prácticas éticamente cuestionables⁶⁴, con lo cual el tema adquiere además un cariz de soborno⁶⁵. De hecho, de 712 encuestados (53 %) que indican pasar lista (AOCT), el 22 % (n=296) declaran que utilizan estos “incentivos” como “estímulo” de la AOCT. Por tanto, si bien la implementación o reimplementación de la AOCT en la universidad pública, en busca de legalidad ha sido hecha invocando principios autonómicos, estos, al tomar un carácter coercitivo⁶⁶, extorsivo⁶⁷ o de soborno, violan leyes de orden superior y por tanto tal legalidad adolecería de vicios de nulidad. Ahora bien, ¿podemos considerar la AOCT como legítima? Nuevamente, en función a lo expuesto, la respuesta es negativa. Cabe agregar que también es negativa toda vez que se vulneran los principios epistémicos reformistas a los que afirman adherir estas universidades en sus respectivos estatutos. Principios que incluyen la regulación de la calidad de la docencia a través de la asistencia voluntaria a las clases de buenos docentes y dejando vacías las aulas de los docentes mediocres. Pero también incluye importantes connotaciones de equidad e inclusividad social, como emerge de los propios principios reformistas:

La asistencia libre, a su vez, perseguía permitir el acceso a los estudios universitarios de jóvenes provenientes de los sectores económicos débiles y que, por lo mismo, necesitaban trabajar. Mediante ella se pretendía hacer efectivo el anhelo de democratización de la enseñanza superior, abriendo las puertas de la formación profesional a grupos más amplios de la sociedad. Su propósito profundamente social era evidente⁶⁸.

Lo cierto es que, a través de la AOCT, los docentes (sobre todo los mediocres) obtienen una garantía de aula llena, al margen de su calidad educativa. . . La explicación actual más obvia (no la justificación) de implementar nuevamente la AOCT. Esto, de alguna manera compensa cualquier desequilibrio entre los buenos docentes, que tendrían el aula llena por méritos propios y los que no tendrían ninguno por su mediocridad, falta de competencias docentes, entre otras causas. Pero en esta ecuación, ciertamente, los únicos favorecidos son los mediocres o incompetentes⁶⁹. Según la documentación emergente de la Reforma de 1918:

62 Lizárraga, *Economía y universidad pública*. Fernández y Gutiérrez, *Universidad enferma*.

63 Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), art. 81.

64 Lizárraga, *Economía y universidad pública*. Fernández y Gutiérrez, *Universidad enferma*.

65 Ossorio, *Diccionario de ciencias jurídicas políticas y sociales*. ISO 37001.

66 Del Mazo, *La Reforma Universitaria*. Tomo I, 36.

67 Ciria y Sanguinetti, *Universidad y estudiantes*, 125.

68 Tünnermann, “La Reforma universitaria de Córdoba”, 121.

69 Enrique Richard, “Investigación científica y soberanía nacional: reflexiones en torno a la problemática de la investigación científica y la soberanía nacional en Bolivia”, en *Educación y constituyente: autonomías y soberanía*, editado por Rolando Barral Zegarra y Enrique Richard, 99-148. (La Paz: Editorial Ayni Ruway, 2006). <https://bit.ly/3qRvJ8z>
Richard, Contreras y Maillard Bauer, “Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas...”

En efecto, bajo el imperio de la asistencia obligatoria, sistema infantil y colegialesco, el alumno está imposibilitado para hacer acto de presencia en los cursos libres, aun cuando el profesor que los dicte le ofrezca las mayores garantías de honorabilidad y competencia, desde que implica una sobrecarga la duplicidad de los cursos. Por el contrario, si se adopta la asistencia libre del alumno interesado en oír a los mejores, no vacilará en optar por ellos y se producirá, a no dudarlo, una saludable selección. El mal profesor, aun cuando se encuentre escudado en un nombramiento oficial, tendrá que eliminarse al contemplar el aula desierta, y conocer por este medio la tácita pero elocuente expresión del concepto que merece a sus alumnos⁷⁰.

Por tanto, queda muy claro que el fundamento de la ALCT era combatir la mediocridad docente poniendo en evidencia a estos últimos a través de un claro indicador de dicha realidad: aulas vacías.

Actualmente, la AOCT, entonces, además de tener un estatus no legal e ilegítimo promueve mediocridad en un círculo de retroalimentación positiva, ya que, por un lado, garantiza aulas llenas para los mediocres y, por el otro, desmotiva a los buenos docentes que no ven incentivo alguno en dar una docencia ejemplar, porque está será encubierta y diluida por los primeros. Situación que constituye otro argumento que deslegitima cualquier justificación en torno a la AOCT. Al respecto, Del Mazo complementa los argumentos reformistas con la siguiente opinión:

La clasificación de los profesores la hicimos en forma plebiscitaria entre los alumnos por el método de las coincidencias constantes; nadie discrepó en condenar a los malos, ni vaciló tampoco en aplaudir a los mejores: prometimos también no asistir a clase de los primeros y provocar con nuestro abandono del aula, la renuncia del que, en ella, dictaba su cátedra. No pudimos hacerlo, pues a poco de partir el comisionado nacional, se implantó la “asistencia obligatoria” para evitar las “inasistencias colectivas a clase”, lo que en sí “constituye un acto de indisciplina” y mirado, por otra parte, con criterio más práctico, significa sólo una prima de seguro para el mal profesor, contra un posible riesgo de carencia de auditorio. No podemos concebir la disciplina basada en el artificio de una penalidad impuesta como sanción al desacato. Tal suerte de disciplina, es militar o monástica, nunca universitaria, menos aún científica y didáctica. La letra de la disposición disciplinaria o punitiva, es una armazón que protege la autoridad moral contra la contumacia y la rebeldía sistemáticas⁷¹.

Con el retorno gradual a la AOCT, las instituciones pueden jactarse de tener una gran eficacia y eficiencia frente a los procesos de evaluación institucional y ránquines universitarios⁷² y, por supuesto, en torno a la evaluación docente, mostrando aulas llenas que en teoría serían un indicador de calidad del *corpus* docente.

No se debe olvidar que la eficacia y eficiencia del proceso de enseñanza aprendizaje⁷³, así como la calidad docente, aunque disfrazadas y con estadísticas ficticias emergentes de artilugios como la AOCT, son parámetros importantes para mostrar en las evaluaciones

70 Del Mazo, *La Reforma Universitaria*. Tomo I, 47.

71 *Ibid.*, 26.

72 Verger, Antoni "La propuesta de la Evaluación docente: un análisis crítico desde la economía política de la educación". *Lletres pa la Escuela Pública, Artículos d'Interes n'Educación y Sociad* 2014:1. <https://bit.ly/2SnNeR6> Jorge Crisci y María José Apodaca, "Los rankings globales de universidades y su función disciplinaria". *Revista Museo La Plata* 2 n.º 2 (2017): 12-18. 10.24215/25456377e039

73 López, Luis y María Valdés, 2019 "La evaluación del desempeño docente en la educación superior". *Propósitos y Representaciones*, 7 (2): 479-515. 10.20511/pyr2019.v7n2.255

institucionales de algunos de los ránkines universitarios⁷⁴. Esto es relevante, especialmente si la institución flaquea en aspectos importantes como la investigación científica, impacto de esta, competencias pedagógicas, interacción social, etc. Aspectos evidenciados y exacerbados en tiempos de crisis como la pandemia del COVID-19, cuando las competencias docentes se pusieron a prueba en la virtualidad⁷⁵. En este sentido, y como se ha argumentado en párrafos previos, la AOCT, además de contribuir a la mediocratización (en términos reformistas) de la academia, la ampara y la genera en un círculo de retroalimentación positiva.

La academia en Bolivia adolece de muchos problemas que sinergizan este círculo de mediocridad⁷⁶ y sin duda la AOCT se muestra como una efectiva medida de asegurar que los malos docentes tengan un aula llena que justifique de alguna manera su razón de existir⁷⁷. Entre los problemas documentados derivados de la mediocridad, que contribuyen y explican la creciente aplicación de la AOCT, se puede señalar una cantidad en aumento de docentes con formación deficiente o carentes de competencias. De hecho, según el CEUB⁷⁸ el Sistema Universitario Boliviano “posee pocos recursos humanos de excelencia”, “bajo nivel académico” y “débil infraestructura para la investigación”. El mismo CEUB agrega que entre los problemas del Sistema Universitario Boliviano están las “unidades académicas islas, con estructuras de tipo feudal, aisladas en lo interno y lo externo”, entre otros 22 problemas que incluyen los ya citados⁷⁹. En este sentido y tomando en consideración la importancia actual del currículo por competencias⁸⁰, Bravo *et al.*⁸¹ revelan que el 87 % de los docentes de las asignaturas “Metodología de la Investigación” y “Taller de Tesis” jamás publicaron un artículo científico. Esto plantea la paradoja de las competencias, es decir, un docente no puede desarrollar en un estudiante las habilidades y destrezas que no posee⁸². La situación descrita

-
- 74 Amalia Yoguez Seoane, “¿Cómo se evalúan las Universidades de Clase Mundial? *Revista de la educación superior*, 38 (150) (2009): 113-120. <https://bit.ly/3qP2xPq>
Crisci y Apodaca, “Los rankings globales de universidades y su función disciplinaria”.
- 75 José Antonio, Miguel-Román, “La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo”, *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 50, n.º especial (2020): 13-40. 10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95
Richard y Contreras, “Pseudociencia y pseudoeducación...”
- 76 Lizárraga, *Economía y universidad pública*.
Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.
Gómez, Velazco y Ortega, *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica*.
Richard y Contreras, “Pseudociencia y pseudoeducación...”
- 77 Lizárraga, *Economía y universidad pública*.
Fernández y Gutiérrez, *Universidad enferma*.
Richard, “Investigación científica y soberanía nacional: reflexiones en torno a la problemática de la investigación científica y la soberanía nacional en Bolivia”.
- 78 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Plan estratégico del Postgrado 2002- 2006* (La Paz: Editorial CEUB, 2002).
- 79 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*, 430.
- 80 UNESCO, *Enfoque por competencias* (París: UNESCO, 2022). <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- 81 G. E. Bravo et al., “Diplomados en educación superior: ¿Necesidad o búsqueda de nuevos paradigmas?” En *I Simposio Académico de la FAC*, Técnica de la UMSA, 2003.
- 82 Enrique Richard y Denise Ilcen Contreras Zapata, “El rol de la investigación universitaria en la descolonización e independencia académica: lo que no se publica no existe...” *UMSA Revista Tribuna Docente* 2014 n.º 2 (2014): 3-5. <https://bit.ly/3AtyHVk>

llevó a que en 1999 el Sistema Universitario Boliviano tuviera entre 32 000⁸³ y 50 000⁸⁴ egresados que no podían titularse debido a la imposibilidad de hacer su tesis por carecer de las competencias necesarias para ello. Ante esta situación, el IX Congreso de Universidades de Bolivia⁸⁵ implementó un total de once modalidades de graduación alternativas a la tesis⁸⁶. Dicha política, sumada a la falta de docentes con las competencias necesarias en “Metodología de la Investigación” y “Taller de Tesis”, motivó que la gran mayoría de los estudiantes de grado, a la fecha (2023), renuncien a la tesis como modalidad de graduación y por tanto a la única opción de evaluación que demuestra que el estudiante es competente para resolver un problema de su profesión aplicando el marco teórico y estado del tema de esta (*Pensum*) o, en otras palabras, al único medio que, de alguna forma, certifica competencias en investigación⁸⁷. Por ende, estas generaciones, al ingresar a los posgrados, especialmente a nivel de maestrías y doctorado, muestran serias falencias para hacer sus tesis o investigación sinergizando todavía más el círculo de mediocratización de la academia⁸⁸. Situación que dificulta en gran medida alcanzar la misión del posgrado en el Sistema Universitario Boliviano, que, según el CEUB, es “Formar profesionales competentes de alta calidad gestionando programas uni, multi, inter y transdisciplinarios para el desempeño profesional, el desarrollo de la investigación y la interacción social, contribuyendo al desarrollo científico, económico y social del país”⁸⁹.

En este sentido, el libro de Fernández y Gutiérrez⁹⁰, *Universidad Enferma*, prácticamente es un manifiesto de la mediocridad académica. Por su parte, Lizárraga⁹¹ expresa elocuentemente un argumento más para justificar la existencia creciente de la AOCT como consecuencia de la mediocridad imperante:

(...) el surgimiento de un “pacto por la mediocridad” entre docentes y estudiantes, en el cual cada grupo deja actuar al otro, mientras no se inmiscuya en sus propios asuntos. En esta situación los docentes hacen como que enseñan; y los estudiantes, como que aprenden, sin cuestionarse el comportamiento de cada uno de ellos.
(...)

83 Guido Zambrana, *La tesis: modelo para martirizar, símbolo de una vergüenza académica*, vol. XXVII (La Paz: Biblioteca de Medicina, Universidad Mayor de San Andrés, 1999). <https://bit.ly/3hFZIMN>

84 Lizárraga, *Economía y universidad pública*.

85 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos del IX Congreso Nacional de Universidades* (Trinidad: Editorial CEUB, 1999). <https://bit.ly/3xiA2wd>

86 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos del X Congreso Nacional de Universidades*. (Cobija: Editorial CEUB, 2003), 79. <https://bit.ly/3yhDKpQ>

87 Richard y Contreras, “El rol de la investigación universitaria en la descolonización e independencia académica...”

88 Alvaro Padilla Omiste, Ramón Daza Rivero y Vanya Roca Urioste, *El rol de las universidades en el desarrollo científico-tecnológico en la década 1998-2007* (La Paz: Informe Nacional Bolivia, 2007). <https://bit.ly/2V72ymi>
Edwin Torrico Villarreal, “Responsabilidad social de los programas doctorales”. *Revista Integra Educativa* 7, n.º 1 (2014): 170-198. <https://bit.ly/3Au1Y1X>

Richard y Contreras, “El rol de la investigación universitaria en la descolonización e independencia académica...”

89 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos de la I Reunión Académica nacional del XI Congreso Nacional de Universidades*

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*

90 Fernández y Gutiérrez, *Universidad enferma*.

91 Lizárraga, *Economía y universidad pública*.

Con su participación del 50% (cogobierno), los estudiantes pueden bloquear la admisión de docentes que para ellos sean incómodos.

Lo expuesto por Lizárraga indica claramente que hay una suerte de complicidad docente estudiantil que contribuye a la existencia de una AOCT consensuada y, en muchos casos, como ya se mencionó, también “premiada” (soborno). La situación descrita favorece, por lo tanto, la existencia y permanencia de docentes mediocres. Para los buenos estudiantes, la AOCT entre otros, se muestra como un mal ejemplo⁹². A través de ella ven la legalización de lo ilegítimo y un sistema de control de libertades estudiantiles absoluto, excluyente, donde se les coarta, entre otros derechos, la posibilidad de estudiar a los estudiantes que trabajan o tienen algún tipo de discapacidad, a jóvenes embarazadas, madres con hijos pequeños, o simplemente a los que no pueden acudir a todas las clases debido al lugar donde viven. Así, se vulnera con ello la garantía de “igualdad de oportunidades” y de “justicia”⁹³ para los estudiantes involucrados. En todo caso, podríamos encontrar como argumento de mayor sustento a la “legitimidad” de la AOCT, apelar a la naturaleza convencional que le otorgan docentes y estudiantes, quienes en el contexto del “pacto de mediocridad”⁹⁴ aprueban su implementación en una determinada materia a través de la aclamación popular en aulas en un diálogo docente-estudiantil, pero prescindiendo de toda forma y procedimiento jurídico que le otorgue verdadera vigencia y validez; extremo observado por los autores.

Conclusiones

La derogación de la asistencia obligatoria a clases teóricas fue un logro de la Reforma de 1918 y parte de los principios reformistas en la mayoría de las universidades públicas que adoptaron tales principios en Latinoamérica hasta la actualidad. Sin embargo, en Bolivia muchas dependencias académicas la retomaron sin justificación o fundamento explícito alguno.

Entonces, respondiendo las preguntas que motivaron este ensayo y revisión, si bien la autonomía que emergió de la Reforma de 1918 permite a la academia dictar sus propios reglamentos y normas, no es menos cierto que estos vulneran los principios rectores a los que afirman adherir en sus estatutos desde 1928 y normativas superiores, como la Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB). Además, la AOCT, al tomar un carácter coercitivo, extorsivo e incluso de soborno en algunos casos, viola leyes de orden superior y, por tanto, su legalidad adolecería de vicios de nulidad. Tampoco es legítima, dado que la AOCT vulnera los principios epistémicos reformistas, de inclusión y de orden superior a los que la academia explícitamente adhiere. Asimismo, vulnera los principios de inclusión (estatutos propios y CEUB) y de orden jerárquico superior (leyes nacionales, Constitución, derechos humanos) afectando, entre otros derechos, la posibilidad de realizar estudios universitarios a estudiantes con discapacidad, complicaciones de embarazo, madres solteras, dificultades por distancia de su vivienda, trabajo en horarios de clases, entre otros.

92 Fernández y Gutiérrez, *Universidad enferma*.

93 Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), art. 8.

94 Lizárraga, *Economía y universidad pública*.



Postulamos, con base en la evidencia discutida que, a través de la AOCT, algunos docentes obtienen una garantía de aula llena, al margen de su calidad educativa. . . Es la explicación más obvia (no la justificación). Esto, de alguna manera, compensa cualquier desequilibrio entre los buenos docentes, que tendrían el aula llena por méritos propios, y los que no tendrían ninguno por su falta de competencias docentes, entre otras razones. Pero en esta ecuación, sin duda alguna, los más favorecidos serían los incompetentes. Se puede considerar a la AOCT como parte de un círculo de retroalimentación positiva de mediocridad que además de favorecer y justificar aulas llenas para docentes incompetentes, es excluyente y coarta las libertades estudiantiles. Mientras no se recuperen y respeten los principios reformistas en las universidades y no se aplique la razón y la lógica en el funcionamiento de la academia, estas no podrán cumplir con la misión social, abierta, inclusiva, productora de conocimientos y respetuosa de los derechos humanos para las que fueron creadas, incurriendo así en una nueva paradoja que por supuesto erosiona la imagen social de la academia que la practica. . .

Materiales y métodos

En el presente trabajo, que tiene el carácter de revisión narrativa analítica crítica, se analizó el contexto histórico y legal de Bolivia. Se tomaron en consideración, la Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia, el contexto de derechos humanos⁹⁵, el modelo académico del sistema universitario boliviano⁹⁶ aplicable a las 15 universidades que conforman el sistema y el Reglamento de Régimen Estudiantil de la Universidad Boliviana⁹⁷. Se hizo una búsqueda exhaustiva de reglamentos internos disponibles sobre asistencia estudiantil de diferentes carreras y universidades. De las 15 universidades citadas, únicamente se tuvieron en cuenta las 11 universidades públicas y se excluyeron las de régimen especial por no estar específicamente alineadas con los principios reformistas de la universidad pública⁹⁸. De las universidades públicas consideradas, se analizaron los estatutos y reglamentos específicos sobre la temática aquí tratada.

Tomando en cuenta las 11 universidad públicas (=N) reformistas y a fin de contar con la percepción actual de sus docentes sobre la problemática aquí planteada en torno a la AOCT, se tomaron las 11 universidades mencionadas como universo finito (N) para el cálculo de la muestra poblacional (n), considerando la fórmula de poblaciones discretas de tamaño conocido⁹⁹. Se determinó que las encuestas debían incluir a docentes de al menos 7,11 de las 11 universidades para ser representativas según la fórmula:

95 Cristina Castillo-Briceño, "Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo", *Revista Educación*, 39, n.º 2 (2015): 123-152. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
Vásquez, "Sobre educación inclusiva: los derechos humanos como eje transversal en la educación".

96 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos XI Congreso Nacional de Universidades*.
Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.

97 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB), *Documentos del II Congreso Nacional de Universidades. Reglamento de Régimen Estudiantil de la Universidad Boliviana* (La Paz: Editorial CEUB-UMSA, 2005). <https://bit.ly/3jl4ziR>

98 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.

99 Diana Kelmansky, *Estadística para todos: estrategias de pensamiento y herramientas para la solución de problemas* (Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2009). <https://bit.ly/3gYudwW>

$$n = \frac{N \times Z_a^2 \times p \times q}{d^2 \times (N - 1) + Z_a^2 \times p \times q}$$

N=11 Universidades públicas del Sistema Universitario Boliviano (100 %)

Z=95 % (1,96)

p=0,5

q=0,5

d=10 %

n=7,11 universidades representadas en la muestra

Sobre esta base, entre los años 2009 y 2017 se realizaron 1345 encuestas relativas, entre otros aspectos, a los principios de la Reforma Universitaria de 1918, las cuales fueron validadas con un panel de expertos. Se aplicó a docentes participantes de las asignaturas o módulos de Metodología de la Investigación, Taller de Tesis, Epistemología, Educación Superior y similares de nivel de diplomado, maestría, doctorado y posdoctorado, impartidos por los autores en las once universidades del sistema universitario boliviano. Por tanto, se incluyó a las once (100 % = N) universidades públicas reformistas del sistema¹⁰⁰, con lo cual en este estudio se obtuvo la opinión de docentes de la totalidad de universidades (N) y la representatividad de la muestra (n) a los fines planteados.

La encuesta se validó con un panel de expertos formado por nueve docentes investigadores de seis instituciones con, al menos, doce años de experiencia en docencia e investigación en temáticas análogas a la aquí tratada (especialmente gestión e historia de las universidades).

Se hizo un análisis exhaustivo de la bibliografía vinculada a los principios rectores de la Reforma de 1918, entre 1918 y 2022, incluidas las compilaciones de documentos originales emergentes de esta¹⁰¹. Los párrafos aquí tratados para su discusión fueron transcritos tal como aparecen escritos en los documentos originales, incluidos los errores gramaticales y ortográficos a fin de no alterar su esencia.

Contribución de los autores

Enrique Richard: conceptualización del artículo, redacción original, adquisición de los datos de información, edición y revisión final; Denise Ilcen Contreras Zapata: análisis y procesamiento de la información, revisión de la edición, revisión final. Pedro Maillard Bauer: análisis y procesamiento de la información, revisión final.

100 Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XI Congreso Nacional de Universidades*.

Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*.

101 Del Mazo, *La Reforma Universitaria*. Tomo I.

Financiamiento

El presente trabajo forma parte, tributa y cuenta con el financiamiento parcial de los siguientes proyectos: “Reforma universitaria de 1918: impacto actual en la universidad latinoamericana, especialmente países andinos” del Programa de Doctorado en Educación Superior de la Universidad Andina Simón Bolívar (Sucre, Bolivia) y “Gestión de la Calidad y Universidad 4.0: una perspectiva para el desarrollo de la Carrera de Medicina de la Universidad San Gregorio de Portoviejo (USGP)”, Resolución USGP C.U. N.º 302-10-2023 (Manabí, Ecuador).

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no tienen conflictos de intereses.

Implicaciones éticas

Los autores declaran que este artículo no tiene implicaciones éticas en la escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

- Barral Zegarra, Rolando. Educar o adoctrinar: análisis crítico del currículo de la ley n° 070 “Avelino Siñani-Elizardo Pérez” y otros temas de ecología, geopolítica, cultura y lectura. La Paz: Ediciones Brecha: 2014.
- Battú, Norma. Falacias y manejos falaces con impacto jurídico: ideas para detectarlos y neutralizarlos, 1.a ed. Santa Fe: Ediciones UNL, 2020. <https://bit.ly/3xnfbYA>
- Bravo, Gabriel, Mario García, Bernabé Pinell, Enrique Molina Sandoval, Fernando Omonte, Carlos Pimentel y Eduardo Prado. “Diplomados en educación superior: ¿Necesidad o búsqueda de nuevos paradigmas?” En I Simposio Académico de la FAC, Técnica de la UMSA, 2003. (Por favor: en todas las citas, anotar los nombres de los autores, no solo los apellidos, para cumplir con las directrices de normas Chicago)
- Buchbinder, Pablo. “Pensar en la Reforma 100 años después”. *Revista Iberoamericana de Educación Superior* 9, n.º 25 (2018): 86-95. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2018.25.279>
- Bunge, Mario. *Epistemología*. Barcelona: Siglo XXI Editores, 2002.
- Camacho, Aida y Audalia Zurita. “Legalidad y legitimidad de la participación estudiantil en la evaluación docente de la Universidad Mayor de San Andrés”. En *Actas V Simposio de Evaluación Académica*, editado por Enrique Richard, 1-12. La Paz: Editorial UMSA, 2002.
- Cámara, Oscar. *Régimen universitario*. La Paz: Editorial Facultad de Derecho y Ciencias Políticas, Universidad Mayor de San Andrés, 2011. <https://bit.ly/3jKvrz0>
- Campos-Céspedes, Jency y Walter Solano-Gutiérrez. “Autonomía universitaria y libertad de cátedra en tiempos de cambio”. *Innovaciones Educativas*, 22, n.º 32 (2020): 151-169. <https://doi.org/10.22458/ie.v22i32.2973>

- Castillo-Briceño, Cristina. "Posicionando la educación inclusiva: una forma diferente de mirar el horizonte educativo". *Revista Educación*, 39, n.º 2 (2015): 123-152. <https://doi.org/10.15517/revedu.v39i2.19902>
- Ciria, Alberto y Horacio Sanguinetti. *Universidad y estudiantes*. Buenos Aires: Ediciones de Palma, 1962.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos del IX Congreso Nacional de Universidades*. Trinidad: Editorial CEUB, 1999. <https://bit.ly/3xiA2wd>
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Plan estratégico del Postgrado 2002- 2006*. La Paz: Editorial CEUB, 2002.
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos del X Congreso Nacional de Universidades*. Cobija: Editorial CEUB. 2003 <https://bit.ly/3yhDKpQ>
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos del II Congreso Nacional de Universidades. Reglamento de Régimen Estudiantil de la Universidad Boliviana*. La Paz: Editorial CEUB-UMSA, 2005. <https://bit.ly/3jI4ziR>
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos de la I Reunión Académica nacional del XI Congreso Nacional de Universidades*. La Paz: Editorial CEUB-UMSA, 2009. <https://bit.ly/4ducwJV>
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XI Congreso Nacional de Universidades*. La Paz: Editorial CEUB, 2011. <https://bit.ly/3ym6uhh>
- Comité Ejecutivo de la Universidad Boliviana (CEUB). *Documentos XII Congreso Nacional de Universidades*. La Paz: Editorial CEUB, 2014. <https://bit.ly/3ym6uhh>
- Constitución del Estado Plurinacional de Bolivia (CEPB), 7 de febrero de 2009, Bolivia. <https://bit.ly/2TundQS>
- Crisci, Jorge y María José Apodaca. "Los rankings globales de universidades y su función disciplinaria". *Revista Museo La Plata* 2 n.º 2 (2017): 12-18. <https://doi.org/10.24215/25456377e039>
- Del Mazo, Gabriel. *La Reforma Universitaria. Tomo I. El movimiento argentino (1918-1940)*. La Plata: Ediciones del Centro de Estudiantes de Ingeniería de La Plata, 1941 <https://bit.ly/3jcvL9q>
- De Trazegnies Granda, Fernando. "La verdad sobre Hans Kelsen". *Revista Foro Jurídico de la Asociación Civil Foro Académico* n.º 7 (2007): 268-279. <https://bit.ly/3jES8od>
- Fajardo, Stella. "La educación superior inclusiva en algunos países de Latinoamérica: avances, obstáculos y retos". *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11 n.º 1 (2017): 171-197. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000100011>
- Fernández, Enrique y Octavio Gutiérrez. *Universidad enferma*. Santa Cruz: Editorial Búho, Bolivia, 2003.
- García-Cano Torrico, María, Mariana Buenestado Fernández, Pilar Gutiérrez Arenas, María López González y Azahara. Naranjo de Arcos. *Apuntes para la inclusión en la comunidad universitaria. ¿Qué es una universidad inclusiva?* Córdoba: Universidad de Córdoba, 2017. <https://bit.ly/2UolQDc>
- Gentili, Pablo. "Marchas y contramarchas. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en América Latina". *Revista Iberoamericana de Educación*, 49 (2009): 19-57. <https://bit.ly/2X14uxP> <https://doi.org/10.35362/rie490673>
- Gómez Gamboa, David, Karla Velazco Silva y Denise Ortega Morán. *Derecho a la libertad académica en Latinoamérica*. Zulia: Editorial Aula Abierta, 2020. <http://derechosuniversitarios.org/>
- Hastie Falkiner, Nathanael James. "La autonomía universitaria: ¿al servicio de las transformaciones sociales?" *Temas Sociales*, n.º 37 (2015): 83-100. <https://bit.ly/2UYWmwq>
- Ingenieros, José. *El hombre mediocre*. Madrid: Editorial Renacimiento, 1913. <https://bit.ly/3dcxjwe>
- International Organization for Standardization. *ISO 37001. La norma que lucha contra el soborno en las organizaciones*. ISO, 2016. <https://bit.ly/3ALTs58>
- Kelsen, Hans. *Teoría general del derecho y del Estado*. Traducción de Eduardo García Máñez. México: UNAM, 1983.

- Kelmansky, Diana. Estadística para todos: estrategias de pensamiento y herramientas para la solución de problemas. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Educación Tecnológica, 2009. <https://bit.ly/3gYudwW>
- Lizárraga Zamora, Katleen. Economía y universidad pública. La Paz: Fundación Milenio y Konrad Adenauer Stiftung, 2002.
- López, Luis y María Valdés (2019). “La evaluación del desempeño docente en la educación superior”. *Propósitos y Representaciones*, 7 (2): 479-515. <https://doi.org/10.20511/pyr2019.v7n2.255>
- Mayz, Ernesto. El ocaso de las universidades. Caracas: Monte Ávila Editores, 1984.
- Miguel-Román, José Antonio. “La educación superior en tiempos de pandemia: una visión desde dentro del proceso formativo”. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* 50, n.º especial (2020): 13-40. <https://doi.org/10.48102/rlee.2020.50.ESPECIAL.95>
- Ortiz, Tulio y Luciana Scotti. La Reforma universitaria de 1918 y sus antecedentes: visión desde la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Publicaciones de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires, 2018. <https://bit.ly/3gXu7pm>
- Ossorio, Manuel. Diccionario de ciencias jurídicas políticas y sociales. Guatemala: Editorial Datascom, 2020. <https://bit.ly/3dFWBDm>
- Padilla Omiste, Alvaro, Ramón Daza Rivero y Vanya Roca Urioste. El rol de las universidades en el desarrollo científico-tecnológico en la década 1998-2007. La Paz: Informe Nacional Bolivia, 2007. <https://bit.ly/2V72ymi>
- Perroud, Leonardo Jesús. “La Reforma Universitaria de 1918: pasado, presente y futuro”. *Revista Perspectivas* 8 n.º 2 (2018): 3. 10.19137/perspectivas-2018-v8n2a03.
- Richard, Enrique. “Investigación científica y soberanía nacional: reflexiones en torno a la problemática de la investigación científica y la soberanía nacional en Bolivia”. En *Educación y constituyente: autonomías y soberanía*, editado por Rolando Barral Zegarra y Enrique Richard, 99-148. La Paz: Editorial Ayni Ruway, 2006. <https://bit.ly/3qRvJ8z>
- Richard, Enrique y Denise Ilcen Contreras Zapata. “El rol de la investigación universitaria en la descolonización e independencia académica: lo que no se publica no existe...” *UMSA Revista Tribuna Docente* 2014 n.º 2 (2014): 3-5. <https://bit.ly/3AtyHVk>
- Richard, Enrique y Denise Ilcen Contreras Zapata. “Pseudociencia y pseudoeducación: una mirada crítica a la academia en tiempos de pandemia COVID-19 (SarsCoV2) en Latinoamérica”. En *Una mirada latinoamericana a la pandemia COVID-19: reflexiones desde la ciencias sociales y humanidades*, editado por Eduardo Campechano Escalona y Ruth Cuasialpud Canchala. Bogotá: Editorial Uniagustiniana (Colombia) y Universidad César Vallejo (Perú), 2021. <http://dx.doi.org/10.18050/miradacovid.art8>
- Richard, Enrique, Denise Ilcen Contreras Zapata y Pedro Maillard Bauer. “Legalidad y legitimidad de la asistencia obligatoria a clases teóricas y portafolios de evidencias en instituciones públicas de educación superior de Ecuador”. *Revista Pedagogía Universitaria y Didáctica del Derecho*, 8 n.º 1 (2021): 283-304. <https://doi.org/10.5354/0719-5885.2021.60394>
- Rodríguez, Lidia Mercedes y Sylvia Contreras Salinas. “América Latina y políticas de inclusión”. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 11, n.º 2 (2017): 17-20. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782017000200002>
- Sánchez Rubio, David. *Repensar derechos humanos. De la anestesia a la sinestesia*. Sevilla: Editorial MAD, 2007.
- Serrudo Ormachea, Maruja. “Historia de la Universidad Boliviana”. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana* 8 (2006): 49-64. <https://bit.ly/3AujAuC>
- Torrío Villaroel, Edwin. “Responsabilidad social de los programas doctorales”. *Revista Integra Educativa* 7, n.º 1 (2014): 170-198. <https://bit.ly/3Au1Y1X>

- Tünnermann, Carlos. La educación superior en el umbral del siglo XXI. Caracas: IESALC- UNESCO, 1996. <https://bit.ly/3A7227U>
- Tünnermann, Carlos. "La Reforma universitaria de Córdoba". *Educación Superior y Sociedad* 9 n.º 1 (1998): 103-127. <https://bit.ly/35MipbZ>
- UNESCO. "Educación: barreras en el camino". *El Correo de la UNESCO* 9 (2008). www.unesdoc.unesco.org
- UNESCO. Enfoque por competencias. París: UNESCO, 2022. <http://www.ibe.unesco.org/es/temas/enfoque-por-competencias>
- Vásquez Canda, Josefa. "Sobre educación inclusiva: los derechos humanos como eje transversal en la educación". *Revista Torreón Universitario* 11, n.º 31 (2022): 64-69. <https://doi.org/10.5377/rtu.v11i31.14224>
- Verger, Antoni. "La propuesta de la Evaluación docente: un análisis crítico desde la economía política de la educación". *Lletres pa la Escuela Pública, Artículos d'Interes n'Educación y Sociadà* 2014:1. <https://bit.ly/2SnNeR6>
- Yoguez Seoane, Amalia. "¿Cómo se evalúan las Universidades de Clase Mundial?" *Revista de la Educación Superior*, 38, n.º 150 (2009): 113-120. <https://bit.ly/3qP2xPq>
- Zambrana, Guido. La tesis: modelo para martirizar, símbolo de una vergüenza académica, vol. XXVII. La Paz: Biblioteca de Medicina, Universidad Mayor de San Andrés, 1999. <https://bit.ly/3hFZIMN>





La educación infantil en Guatemala. Una mirada histórica. Siglos XX y XXI

Ana María Hernández Ayala¹ ✉

Instituto de Investigaciones Educativas EFPEM-USAC, Efpem Guatemala

<https://orcid.org/0000-0002-6790-9409>



Artículo de Reflexión

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18257>

Historia del artículo:

Recibido: 10/02/2024

Evaluado: 16/03/2024

Aprobado: 27/06/2024

Publicado: 01/09/2024

Cómo citar este artículo:

Hernández Ayala, Ana María. "La educación infantil en Guatemala. Una mirada histórica. Siglos XX y XXI" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).

Resumen

Objetivo: establecer históricamente los contrastes y puntos de encuentro en la educación infantil guatemalteca que fue ofrecida durante los siglos XX y XXI, indicando avances y desafíos.

Originalidad/aporte: la información obtenida contribuye a la interpretación de los hechos acontecidos con relación a la atención de la primera infancia en Guatemala durante los siglos XX y XXI. Gracias a su alcance exploratorio, se constituye en un referente historiográfico que favorecerá el estudio de su evolución y servirá para la toma de decisiones ante los desafíos que se presenten en el país.

Método: se empleó el método comparativo para realizar el cotejo sistemático con base en los marcos legal, educativo y temporal de la atención de la primera infancia en Guatemala durante los siglos XX y XXI, a fin de conocer, interpretar y analizar los hechos pasados, actuales y los retos por enfrentar.

1 Doctoranda del Doctorado en Historia y Estudios Humanísticos: Europa, América, Arte y Lenguas. Maestría en Liderazgo y Gestión Educativa. Investigadora del Instituto de Investigaciones Educativas EFPEM-USAC. Profesora en la Escuela de Profesores de Enseñanza Media EFPEM-USAC. Directora de la Dirección General de Gestión de Calidad Educativa (DIGECADE) del Ministerio de Educación de Guatemala 2016-2020. anama2777@gmail.com

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Ana María Hernández Ayala. Avenida 45, no. 2-43, Edificio D, Apartamento 103, Tesoro Banvi, zona 2 de Mixco Guatemala, anama2777@gmail.com



Estrategias/recolección de la información: los elementos básicos para recuperar la información fueron el análisis, la revisión documental y la entrevista.

Conclusiones: la educación infantil durante el siglo XX fue exclusiva para el área urbana, lo cual significó que la niñez guatemalteca indígena y del área rural quedara excluida y que fuera atendida parcialmente desde 1977 con fines de castellanización y con un acceso inequitativo. Tal situación empieza a cambiar con la ratificación de los Derechos del Niño en 1990 y la aprobación de leyes y políticas que protegen y favorecen la atención de la primera infancia de manera equitativa y pertinente. La educación infantil, a partir del análisis y la interpretación llevados a cabo, muestra avances durante el siglo XXI, pero también grandes desafíos, los que demandan materializar una atención oportuna, pertinente e inclusiva para los niños entre 0 y 6 años.

Palabras clave: *Primera infancia; educación infantil; preprimaria-párvulos; exclusión-desafíos, Guatemala.*

Early Childhood Education in Guatemala. A Historical Perspective. 20th and 21st Centuries

230

Abstract

Objective: to historically establish the contrasts and points of convergence in Guatemalan early childhood education in the 20th and 21st centuries, identifying advances and challenges.

Originality/contribution: the information obtained contributes to the interpretation of events related to early childhood care in Guatemala during the 20th and 21st centuries. Thanks to its exploratory scope, it constitutes a historiographical reference that will favor the study of its evolution and will be used for decision-making in the face of the challenges that arise in the country.

Method: the comparative method was used to make a systematic parallel based on the legal, educational, and temporal frameworks of early childhood care in Guatemala during the 20th and 21st centuries, in order to understand, interpret, and analyze past and current events and challenges.

Strategies/Information Collection: the basic elements for recovering information were analysis, document review, and interviews.

Conclusions: during the 20th century, early childhood education was limited to urban areas, which meant that indigenous and rural Guatemalan children were excluded and, since 1977, only partially served for Hispanicization purposes and with unequal access. This situation began to change with the ratification of the Rights of the Child in 1990 and the approval of laws and policies that protect and promote early childhood care in an equitable and



appropriate manner. Early childhood education, based on the analysis and interpretation carried out, shows progress in the 21st century, but also great challenges that require the materialization of timely, pertinent and inclusive care for children between 0 and 6 years old.

Keywords: *Early childhood; early childhood education; pre-kindergarten; exclusion-challenges; Guatemala.*

A educação infantil na Guatemala. Um histórico histórico. Séculos XX e XXI

Resumo

Objetivo: Estabelecer historicamente os contrastes e pontos de encontro na educação infantil guatemalteca oferecida durante os séculos XX e XXI, determinando progressos e desafios.

Originalidade/contribuição: As informações recuperadas contribuem para a interpretação dos acontecimentos ocorridos em relação ao cuidado da primeira infância na Guatemala durante os séculos XX e XXI, tomando-se, pelo seu alcance exploratório, uma referência histográfica que favorecerá o estudo de sua evolução e como evidência para a tomada de decisões face aos desafios que devem ser enfrentados como país.

Método: Metodologicamente, utilizou-se o método comparativo para estabelecer uma comparação sistemática a partir dos marcos legais, educacionais e temporais da atenção à primeira infância na Guatemala durante os séculos XX e XXI, com o objetivo de conhecer, interpretar e analisar acontecimentos passados, atuais e atuais. os desafios a serem enfrentados.

Estratégias/recolha de dados: A análise e revisão documental, bem como a entrevista foram os elementos básicos para recuperar e recolher a informação.

Conclusões: A educação infantil durante o século XX era exclusiva da área urbana, excluindo as crianças indígenas guatemaltecas e as provenientes de áreas rurais que eram parcialmente atendidas desde 1977 para fins de castilização e com acesso desigual; Esta situação começou a mudar com a ratificação dos Direitos da Criança em 1990 e a aprovação de leis e políticas que protegem e promovem os cuidados na primeira infância de forma equitativa e relevante. A educação infantil, a partir da análise e interpretação realizadas, apresenta avanços durante o século XXI, porém também grandes desafios, que exigem a concretização de cuidados oportunos, relevantes e inclusivos para crianças entre 0 e 6 anos.

Palavras-chave: *Primeira infancia; educação infantil; creche; desafios de exclusão e Guatemala.*

Introducción

La educación infantil es un proceso de formación que le permite al ser humano desde sus primeros años de existencia desarrollar su personalidad e intelecto. A lo largo de la vida, el proceso educativo podrá impactar las diferentes áreas del ser humano; además, la presencia o ausencia de este determinará su desarrollo integral, actitudes y comportamientos frente a los diferentes retos de la vida; igualmente, el conocimiento de sí mismo, la autoestima y la capacidad para relacionarse con otros incidirán en la forma como este asuma tales desafíos.

En el contexto guatemalteco, la educación infantil se encuentra dirigida a niños y niñas de entre 0 y 6 años, lo que está definido en la Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Guatemala 2010-2020 y 2024-2044. Para el caso del periodo 2024-2044, la política ha sido recientemente reformulada y publicada; además, la política está relacionada y vinculada con el Decreto 12-91 Ley de Educación Nacional, particularmente en lo relacionado con la prestación de servicios educativos en los niveles de educación inicial y preprimaria.

Durante el siglo XX, Guatemala ofreció educación infantil sobre todo a niños y niñas de entre 4 y 6 años. De hecho, a principios de siglo, era dirigida principalmente a infantes de 6 e incluso 7 años en secciones anexas a escuelas del nivel primario y en los dos primeros *Kindergarten* nacionales, los que comenzaron funciones en 1902 y posteriormente fueron ampliando su atención a niños de entre 4 y 7 años. La educación infantil era exclusiva para la niñez que residía en algunas zonas de la ciudad capital y en las cabeceras de los departamentos del país, lo que redujo la cobertura y atención a zonas urbanas y, por ende, dejaba fuera de este servicio las áreas rurales en donde habitaban –y habitan– niños y niñas indígenas, cuyas familias vivían –y viven– en situación de pobreza y extrema pobreza. Asimismo, es importante mencionar que la educación infantil que se prestó en ese siglo, se hizo a través de lo que en las primeras tres décadas fue denominado párvulos y que en los siguientes años fue llamado preprimaria o nivel de educación preprimaria, cuyo enfoque fue completamente escolarizado y en el que los padres no tenían mayor involucramiento.

Como parte de la atención que fue ofrecida en el siglo XX a los niños y niñas menores de 4 años, se destaca en el final de la segunda década la aparición de la Sociedad Protectora del Niño, que permitió la creación y el funcionamiento de la primera Casa del Niño, cuyo propósito fue apoyar a madres trabajadoras de escasos recursos con el cuidado de sus hijos mientras trabajaban. En otras palabras, podría decirse que fue la primera expresión real y tangible de la educación inicial, aunque con el concepto de que era el lugar en el que se guardaba a los niños mientras sus progenitoras trabajaban y no necesariamente para estimularlos, protegerlos, brindarles alimentación adecuada y oportuna, y cuidado amoroso, que son elementos considerados claves en el siglo XXI para la atención de la niñez durante la primera infancia.

Del siglo XX al XXI se dan cambios y se generan avances cuantitativos y cualitativos en el acceso y forma de acompañar y formar al niño desde la educación infantil, considerando que los infantes de 0 a 6 años son sujetos activos de derecho que deben desde el vientre de su madre ser estimulados, amados, alimentados y cuidados; además de involucrar a los padres y a las comunidades de forma asertiva y protagónica en las actividades que favorecen su desarrollo integral, es decir, implementando programas con enfoque comunitario.

También vale la pena mencionar que otro gran avance –aunque sin duda con grandes retos y desafíos, al igual que los anteriores– es la atención desescolarizada y con enfoque comunitario de la niñez de 0 a 3 años que reside en el área rural y que vive en condiciones de pobreza y extrema pobreza. A lo que también se suma, que sus padres y comunidades experimentaron los efectos del conflicto armado interno de Guatemala que duró 36 años en el siglo XX. Pero para el caso de la niñez de entre 4 y 6 años, que, de acuerdo con la Ley de Educación vigente (Decreto 12-91), debe ser atendida a través del nivel de educación preprimaria, lamentablemente esto no se aplica totalmente, a pesar de los esfuerzos desarrollados en este siglo (XXI).

Tomando en cuenta lo expuesto, el presente artículo fue desarrollado en el marco de una investigación comparativa que permitió el análisis y cotejo entre los siglos XX y XXI con respecto a cómo se desarrolló y evolucionó la educación infantil en Guatemala, considerando que la educación infantil como proceso formativo es dirigido a la niñez de entre 0 y 6 años y a sus madres. El que fuese comparativa favoreció la identificación de elementos tanto comunes como diferentes entre los siglos motivo de estudio, pero también entre las décadas o periodos político-sociales vividos en el país.

En este sentido, fueron identificadas y analizadas las leyes de educación del siglo XX, las que legalmente variaron la forma como eran nombradas y que señalaban en su contenido avances, cambios, retrocesos, así como el retorno de concepciones y estructuras, todo esto asociado al momento político-social que vivía Guatemala. Es importante mencionar que únicamente se consideraron las leyes de educación del siglo XX, como puede ser apreciado a continuación en este escrito, pues la última que fue promulgada en el país y que está vigente, es la de 1991. Para el siglo XXI esta es el marco legal de la formulación y entrada en vigencia de la Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia de los periodos 2010-2020 y 2024-2044.

Metodología

El paradigma hermenéutico fue considerado para el desarrollo del estudio. Este, según Méndez Cabrita *et al.*, “supone que en la realidad o en el texto existen sentidos que oportunamente no han sido desentrañados, lo que impone la necesidad de acometer la recuperación de verdades no abarcadas”². A este respecto, en el proceso de investigación se recopiló información relacionada con el desarrollo histórico de la educación infantil en Guatemala durante los siglos XX y XXI, con el propósito de estudiar y recuperar de forma detallada, desde el marco de la normativa legal educativa, la manera como fue atendida la primera infancia. La información reunida ofreció datos relacionados con el acontecer histórico, y luego del análisis y la interpretación favoreció la comprensión de los hechos históricos que de manera interconectada tendrían mayor sentido y valor, y permitirían la comparación entre el desarrollo de esta en los siglos estudiados.

2 Carmen Méndez Cabrita *et al.*, “El paradigma hermenéutico. Una propuesta para el reconocimiento del ‘otro’ en las comunidades indígenas del Ecuador”. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* 6, n.º 52 (2019):8. <https://dilemascontemporaneoseduccionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1456/1699>



El diseño metodológico consideró el método comparativo, pues este establece que la comparación histórica “plantea, por tanto, fenómenos en su extensión y localización espacio-temporal; aspira siempre a reconstruir la realidad pasada desde perspectivas presentes, que a su vez, están relacionadas con expectativas de futuro”³. Este favoreció llevar a cabo una comparación sistemática de orden educativo, legal y temporal entre los hechos y sucesos que materializaron la atención de la niñez guatemalteca de 0 a 6 años, durante los siglos XX y XXI, así como determinar situaciones pasadas, actuales y los desafíos por enfrentar. Además, tuvo un alcance exploratorio, el cual es definido como aquel que permite “familiarizarse con fenómenos relativamente desconocidos”⁴, pues a pesar de ser un tema fundamental para la sociedad, ha sido poco investigado o abordado, y la literatura revela poca información relacionada con el tema de estudio.

La información fue obtenida a través del análisis documental, que hizo posible el proceso de descripción para poder interpretar. Asimismo, fue empleada la entrevista con personas que vivieron y trabajaron dentro del ámbito y tiempo estudiados.

La educación infantil en Guatemala durante los siglos XX y XXI

El infante y su concepción como parte de la primera infancia en los siglos XX y XXI

La infancia es un periodo de la vida del ser humano que posee marcadas diferencias con el de la vida adulta y aunque parece que siempre el niño ha sido visto y tratado como niño, esto no ha sido así, pues la historia de la infancia refiere que es en Europa y en el siglo XVII que surge el concepto de niño, concibiéndolo como un adulto en pequeño o en miniatura, lo que provocaba que el periodo de la infancia durara poco o fuera relativamente corto. A esto se suma el hecho de que, a pesar de haber vivido muy pocos años, debía asumir funciones, actitudes, pasatiempos y actividades de una persona adulta⁵, lo que sin duda alguna no le permitía vivir a plenitud esta etapa de la vida ni desarrollar las habilidades que solo en esta se pueden alcanzar a plenitud.

En cuanto al desarrollo histórico de la definición y concepción de niño, este inicia su proceso de evolución a partir del Renacimiento y el surgimiento de las ciudades y, con ellas, la familia nuclear, la que genera un mayor vínculo entre padres e hijos, así como una diferenciación entre niños y adultos⁶. En el siglo XVIII se va afianzando el término y la percepción de infancia; sin embargo, es a partir del siglo XIX que se promulgan las primeras leyes para la protección de la infancia, enfocadas sobre todo en salvaguardarla con relación a las fábricas y el trabajo⁷.

3 Joan Pagés, “La comparación en la enseñanza de la historia”, *La Historia Enseñada* n.º 9 (2005-2006):16. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/comparacion_ensenanza_historia.pdf

4 Manuel Cortés Cortés y Miriam, *Generalidades sobre la metodología de la investigación* (Ciudad del Carmen: México: Universidad Autónoma del Carmen, 2004), 20.

5 Mónica González Contró, *Derechos de los niños y las niñas* (México D.F.: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015), 2. https://www.inehrm.gob.mx/work/models/Constitucion1917/Resource/1292/ninas_y_ninos_pdf_electronico.pdf

6 *Ibid.*, 5, 2-3.

7 *Ibid.*, 5.

A finales del siglo XX, que es el siglo que el presente artículo busca comparar con respecto al XXI en función de la visibilidad y el reconocimiento desde el marco legal de la educación infantil en Guatemala, así como del acceso que han tenido los niños y niñas, el niño es reconocido como titular de derecho, principalmente a través de la Convención de los Derechos del Niño, que Guatemala ratifica en 1990, siendo el sexto país en hacerlo. Dicha convención en su artículo 1 señala que entiende por niño a “todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”.

Según lo antes expuesto, es necesario destacar que la idea del siglo XVII, en la que el niño era concebido como un adulto en pequeño o en miniatura, queda atrás, y aunque es desde finales del siglo XX que en realidad el niño y niña son vistos como sujetos de derecho y que el concepto de estos cambia en el sentido de que es un ser humano desde que es concebido (considerando este desde sus primeros años de vida a través de la atención de la salud, la educación, una adecuada y pertinente nutrición, protección y cuidado amoroso), no necesariamente la realidad demuestra un cambio en el concepto y la atención de estos. El niño y la niña son seres humanos con características, necesidades e intereses diferentes a las de un adulto, por lo que su proceso de atención y formación debe ser acorde a cada etapa de su desarrollo y atender las necesidades del contexto y realidad socioeconómica en la que vive. Así, la Convención de los Derechos del Niño de 1989, que contiene 54 artículos, reconoce “que todos los menores de 18 años tienen derecho al pleno desarrollo físico, mental y social y a expresar libremente sus opiniones. Además, la Convención también es un modelo para la educación, nutrición, salud, protección contra la violencia, la supervivencia y el progreso de toda la sociedad”⁸.

La ratificación de la Convención para Guatemala en 1990 sentó las bases para iniciar el recorrido histórico desde el marco legal que permita, sobre todo en el siglo XXI, la atención protección y cuidado de la niñez guatemalteca, pues es en el año 2003, que se promulga la Ley de Protección Integral de la Niñez y de la Adolescencia (Ley PINA), y en 2007 y 2008 la Declaratoria de los Encuentros Nacionales por la Primera Infancia, los que reconocieron la primera infancia como prioridad. Además, en 2010 se formula la primera política de atención a la primera infancia en el país, la Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia (PPDIPI) 2010-2020, que en abril del presente año (2024) es actualizada y nuevamente aprobada con ajustes acordes a la realidad y contexto de país, y ha sido denominada Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Guatemala 2024-2044. Dentro del contexto guatemalteco, este marco legal es una esperanza, pues podrá transformar la vida de la niñez, ratificando el reconocimiento de los niños y las niñas como sujetos activos de derecho y destinando recursos desde los diferentes actores intersectoriales para la atención oportuna, pertinente e inclusiva de estos.

Teniendo como marco la concepción del niño y la niña guatemalteca en el siglo XXI y que evolucionó cualitativa y cuantitativamente con respecto a la del siglo XX, aunque este último fue el que sentó las bases en su última década de lo que hoy en día se concibe, ofrece y se visiona. A continuación, se realiza un recorrido histórico desde la normativa legal

8 UNICEF, *Los niños, niñas y adolescentes tienen derechos*, s. f., <https://www.unicef.org/guatemala/ninos-ninas-adolescentes-tienen-derechos> 1



educativa, es decir, leyes de instrucción educativa, leyes orgánicas de educación nacional y ley de educación nacional, promulgadas desde 1901 hasta 1991, para comparar las leyes con respecto a cómo incluían la educación infantil, la que también fue denominada como de párvulos o preprimaria, y que desde finales del siglo XX reconoció e incluyó la educación inicial como parte de esta. Además, para cotejar los siglos XX y XXI en cuanto a la visibilidad y atención de los niños de 0 a 6 años desde la educación infantil, el cumplimiento de la normativa legal y el acceso de los niños y niñas guatemaltecos a servicios educativos sin discriminación alguna, con inclusión y pertenencia cultural.

Reconocimiento y visibilidad legal del infante como sujeto de derecho en Guatemala y su acceso a servicios educativos durante los siglos XX y XXI

El marco normativo de un país está integrado por leyes, decretos y reglamentos que se convierten en la normativa de carácter legal y obligatorio que favorece el goce de derechos y la puesta en práctica de obligaciones ciudadanas. En tal sentido, el infante desde su concepción es un ser humano, sujeto de derecho que demanda protección, cuidado cariñoso y afectuoso, adecuada y pertinente alimentación, salud y educación, por mencionar las áreas de desarrollo más valiosas y determinantes en la vida de un niño o niña, que en lo consecutivo podrán ser nombrados o denominados como infante. Además, es importante mencionar que en Guatemala la Política Pública Desarrollo Integral de la Primera Infancia 2010-2020⁹ indica que la primera infancia se ubica por edad entre los 0 y los 6 años, lo que también determina la Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Guatemala 2024-2044¹⁰ (la que revisó y actualizó, de acuerdo con el contexto y las necesidades, la rectoría de esta, sus líneas estratégicas, actores, tiempos y metas) que fue aprobada mediante el Acuerdo Gubernativo n.º 61-2024 y que entró en vigencia el 23 de abril de 2024, un día después de ser publicada oficialmente en el país.

Tomando en cuenta a quienes integran la primera infancia en el país, vale la pena mencionar que el Comité de los Derechos del Niño –también conocido por sus siglas en inglés como CRC y que está integrado por 18 expertos encargados de dar seguimiento y monitorear la implementación de la Convención sobre los Derechos del Niño¹¹– define la primera infancia como el período comprendido desde el nacimiento del niño o niña, hasta sus 8 años de edad. Es importante destacar que, según el CRC¹², “las definiciones de primera infancia varían entre países y regiones, según las tradiciones locales y la organización de los sistemas educativos”. Para el caso de Guatemala, la primera infancia se considera desde la concepción y se prolonga hasta los 6 años, periodo de la vida del infante en el que debería tener acceso

9 Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia de Guatemala, *Política Pública Desarrollo Integral de la Primera Infancia Guatemala Invierte en el desarrollo integral de la Primera Infancia 2010-2020. Versión final* (Guatemala: Gobierno de la República de Guatemala, 2010). <https://ecursos.segeplan.gob.gt/CAPP/documentos/20/Pol%C3%ADtica%20P%C3%BAblica%20Primera%20Infancia.pdf>

10 Mesa Temática de la Primera Infancia, Gobierno de Guatemala, *Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Guatemala*, 2024. <https://www.unicef.org/guatemala/media/7186/file/Pol%C3%ADtica%20P%C3%BAblica%20de%20Desarrollo%20Integral%20de%20la%20Primera%20Infancia%20de%20Guatemala%202024-2044%20LOW.pdf.pdf>

11 Naciones Unidas, *Comité de los Derechos del Niño*, 1996, <https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/crc>

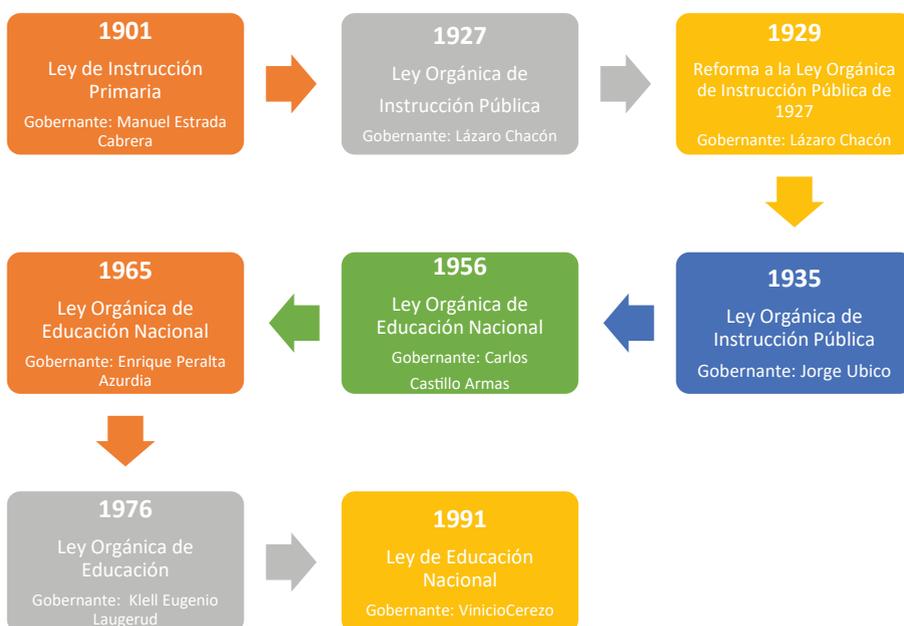
12 *Ibid.*, 4.

a una educación infantil en los niveles inicial y preprimario. Precisamente, esta es la razón de ser de este estudio comparativo (siglo XX-siglo XXI).

Al tener certeza y claridad de lo que hoy, en el siglo XXI, se define como la edad de la primera infancia en Guatemala y que, como se mostrará a continuación, no siempre fue definida de igual forma en el siglo XX, pues no se hablaba de primera infancia como tal, ni se consideraba al infante como sujeto centro de procesos formativos (de hecho, durante las primeras cuatro décadas del siglo XX, solo los niños entre 4 y 6 años tenían la posibilidad de ir a una escuela de párvulos o a un aula anexa parvularia), seguidamente se presenta el recorrido que ha vivido la primera infancia (0-6 años) y la educación infantil con respecto a su reconocimiento y visibilidad legal a través de los cambios, evolución y retrocesos que evidencian las leyes de educación y sus reglamentos en el siglo XX.

Entonces, como parte del recorrido vivido dentro del ámbito legal en materia educativa y que permitió dar los primeros pasos en el desarrollo de la educación infantil y, por ende, de la atención de los infantes de 0 a 6 años en Guatemala, las Leyes de Educación o Leyes Orgánicas de Educación que han formado parte de la historia en este ámbito, ofrecen información con respecto a cómo los gobiernos de turno concebían y prestaban atención a la educación de los habitantes más pequeños de Guatemala. En tal sentido, ahora se ofrecen elementos clave de las Leyes de Educación desde 1901, sobre todo, las que en su contenido incluyen la atención de los niños y niñas entre los 0 y los 6 años; pero, antes de exponer estos elementos, la siguiente figura muestra de forma cronológica las Leyes de Educación aprobadas y que entraron en vigencia durante el siglo XX. En este punto cabe mencionar que la Ley de Educación Nacional, que se encuentra vigente en el siglo XXI, fue emitida en el siglo anterior, específicamente en el año 1991.

Figura 1. Leyes de educación de Guatemala en el siglo XX



Teniendo como referente la temporalidad de cada una de las leyes de educación, a continuación se detalla la forma como cada una de estas concebía y visibilizaba la atención educativa, la educación infantil, para los niños de 0 a 6 años.

Ley de Instrucción Primaria (1901)

Para el año 1901 gobernaba Guatemala el licenciado Manuel Estrada Cabrera (1898-1920), quien era liberal y fue considerado un dictador y tirano; de hecho, la educación en ese momento tenía carácter militar. Durante su periodo de gobierno se aprueba la Ley de Instrucción Primaria, la que dividió la educación en elemental y complementaria, y dio vida nuevamente a la Dirección General de Instrucción Primaria, que había sido suprimida durante el periodo de gobierno anterior.

La educación llamada complementaria durante esta época correspondía al cuarto, quinto y sexto grados¹³ y era impartida solo en 9 departamentos del país: Guatemala, Sacatepéquez, Alta Verapaz, Baja Verapaz, Quetzaltenango, San Marcos, Totonicapán, Sololá y Chiquimula.

En cuanto al tema principal de este estudio, la educación dirigida a los infantes de 0-6 años de esa época (educación infantil), estaba bajo el paraguas legal de la Ley de Instrucción Primaria; particularmente, en el año 1902 se crea el *Kindergarten* Nacional, que, mediante su acuerdo de creación resuelve:

1º. Establecer en esta capital una escuela que se denominará: Kindergarten Nacional, para niños de 4 a 7 años de edad. 2º. Que las pequeñas secciones de kindergarten, que en la actualidad existen en los establecimientos nacionales de enseñanza, se resuman en la nueva escuela. 3º. Que la Secretaría de Instrucción Pública proceda a la designación del personal que debe funcionar en el Kindergarten Nacional, tomando para organizarlo las asignaturas de las partidas: 98, 107, 108 y 111¹⁴.

Es importante mencionar que Guatemala para el año 1901 ya contaba con un reducido número de aulas de *Kindergarten*, las que funcionaban de forma anexa en escuelas primarias y que además no prestaban un servicio educativo vanguardista, tal como ya se daba en otros países. Hay que destacar que para ese momento ya funcionaba el *Kindergarten* privado.

Guatemala inicia con la idea de la atención educativa a los más pequeños desde 1871, momento en el que Justo Rufino Barrios, quien gobernaba el país, trae educadores extranjeros, y su preocupación por estos pequeños queda plasmada en la política educativa de la revolución de 1871¹⁵.

De lo referido se infiere que la primera década del siglo XX marca un antes y un después en la historia de la educación infantil y la atención de la primera infancia para niños y niñas de 4 a 6 años, pues puede decirse que sienta las bases de la educación parvularia (hoy, en

13 Carlos González Orellana, *Historia de la educación en Guatemala*, 5.ª ed. (Guatemala: Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, 1997), 335.

14 *Ibid.*, 13, p. 335-336.

15 Foronda Prado de Vargas, María Isabel, *La educación de párvulos en Guatemala. Monografía*. (Guatemala: Ministerio de Educación, Editorial José Pineda Ibarra), 13.

el siglo XXI, nivel de educación preprimaria) en Guatemala; sin embargo, no se asume la atención desde la concepción hasta los 4 años de la niñez guatemalteca, la que actualmente en el siglo XXI es definida como nivel de educación inicial, lo que la invisibiliza.

Ley Orgánica de Instrucción Pública (1927)

Durante el gobierno del general Chacón se expide la Ley Orgánica de la Educación, que permitió la reorganización del sistema educativo guatemalteco y la creación de la Dirección General de *Kindergarten*. A través de esta Dirección se desarrolló la clasificación de Escuelas Maternales y de Párvulos¹⁶.

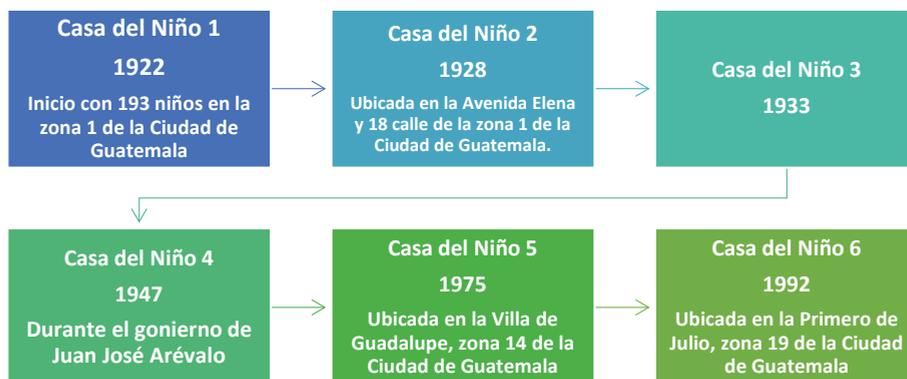
Con la clasificación de lo que podría considerarse dos etapas en la atención de niños de 0 a 6 años en Guatemala, se presta no solo atención a los infantes de 4 a 7 años, sino también a los más pequeños; es la primera vez que se ofrece atención al grupo etario de los más pequeños (0-4 años). Lo anterior los visibiliza en la estructura ministerial y continúa sentando las bases de la educación infantil para toda la niñez que la demanda por su edad.

Es importante mencionar que antes de la gestión de gobierno del general Lázaro Chacón en 1922 y luego de la dictadura de Estrada Cabrera, el general José María Orellana, presidente en ese momento, funda las primeras escuelas de párvulos: 1) Escuela n.º 1 Ramona Gil; 2) Escuela n.º 2 Federico Froebel; y 3) la Escuela J. Enrique Pestalozzi.

Además, en el año 1920, y después de la caída del gobierno de Manuel Estrada Cabrera, se funda el 29 de octubre de ese mismo año la Sociedad Protectora del Niño en Guatemala, cuya principal razón de ser fue la atención y el apoyo a madres que afrontaban situación de pobreza y pobreza extrema, así como a niños que habían quedado en el desamparo. Así, durante el siglo XX fueron fundadas seis casas del niño, las cuales fueron abiertas en diferentes momentos históricos y con características de gobierno diferentes. En ellas, los niños eran acogidos durante las jornadas de trabajo de sus madres. La siguiente figura muestra las casas del niño fundadas por número y año.

16 *Ibid.*, 15.

Figura 2. Casas del Niño en Guatemala fundadas en el siglo XX



Como puede apreciarse a través de la figura anterior y lo antes descrito, los servicios de educación infantil para los niños que vivían su primera infancia en ese momento eran casi exclusivos para aquellos que residían en la Ciudad de Guatemala y en el área urbana.

La fundación de la primera Casa del Niño en 1920 trajo consigo retos, puesto que debían ser más que lugares donde se cuidaban o guardaban a los niños mientras sus madres trabajaban; de modo que en 1927 se funda la Escuela de Niñeras, que eran las responsables directas del cuidado de los menores.

240

Con la formación de niñeras, a través de la escuela creada para ello, surge la preocupación y el esfuerzo por crear una Escuela Normal que instruyera a las maestras que tendrían a su cargo la atención, sobre todo, de los niños de 4 a 7 años en los *Kindergarten*, las escuelas parvularias y aulas anexas de párvulos. Así, el 23 de junio de 1928 se inaugura la Escuela Normal de Maestras para Párvulos, en una casa situada en la 14 calle oriente, número 24 de la Ciudad de Guatemala. En ese momento, el ministro de Educación Pública era el licenciado J. Antonio Villacorta y el director del Departamento Escolar, el Doctor Alfredo Carrillo Ramírez¹⁷, de quien años más tarde llevaría el nombre esta normal.

La Ley Orgánica de Instrucción Pública de 1927 fue reformada en 1929, especialmente por la creación de la Escuela Normal de Maestras para párvulos en 1928, que sería la encargada de formar a educadoras que tendrían bajo su responsabilidad los jardines de niños (escuelas de párvulos), lo que también provocó un crecimiento en el número de jardines infantiles, pero, sobre todo, permitió que la educación infantil parvularia ganara un espacio dentro del sistema educativo; pero, lamentablemente, la educación del área rural quedó en el olvido y completamente descuidada. A decir de personas de la época, fue ignorada.

La educación inicial y preprimaria, que determina la última Ley de Educación Nacional aprobada en el siglo XX (1991) y que es materia legal vigente, encuentra su base legal y de formación del recurso humano en los avances alcanzados entre 1927 y 1929; además, al realizar un contraste histórico, el siglo XXI, luego de un largo recorrido, ha apostado por llegar a los infantes de primera infancia en las áreas rurales e involucrando a los padres de

17 *Ibid.*, 14.

familia, los que en el pasado no eran considerados o integrados como parte del equipo que forma a los niños y niñas.

Ley Orgánica de Instrucción Pública (1935)

En 1935 Guatemala era gobernada por el general Jorge Ubico, quien asumió la presidencia al ganar las elecciones de 1931, pero fue considerado un dictador. Durante este período de la historia (1931-1944), la educación sufrió un retroceso pedagógico y un estancamiento en el desarrollo de la cultura¹⁸. Durante su gestión, desarrolló una campaña contra el analfabetismo, pero de forma impositiva y forzando a que se diese única y exclusivamente en idioma español, reconocido como único idioma.

Algunos artículos sobresalientes de esta ley son los siguientes:

1°. Declara que la educación tiene como fin el desarrollo integral de la personalidad humana. 2°. Establece que la obra educativa es ajena al sectarismo político y religioso¹⁹. El 9°. Se refiere a la organización de la Secretaría de Educación Pública de la siguiente manera: Dividida en dos grandes departamentos: el Técnico Escolar y el Administrativo, cada uno de los cuales a su vez se divide en secciones regidas por un Consejo Técnico. Las secciones del Departamento Técnico Escolar eran las siguientes: a) Preparatoria y Primaria Urbana; b) Rural; c) Normal, Secundaria y Especial; d) Inspección Técnica Escolar; y e) Extensión Escolar. El artículo 12 clasifica los establecimientos nacionales de educación así: a) Escuelas de Párvulos; b) Escuelas de Castellización y Alfabetización; c) Escuelas Primarias; d) Escuelas Normales; e) Escuelas Secundarias; f) Escuelas de Enseñanza Superior; y g) Escuelas Universitarias¹⁹.

La clasificación de los establecimientos mediante esta ley visibiliza la existencia de la educación infantil en Guatemala a través de las escuelas de párvulos; sin embargo, queda sin ser visible en el marco legal la atención de los más pequeños (de 0-4 años), que eran desde la segunda década del siglo XX atendidos en la Casa del Niño.

Es importante destacar que, a pesar de que las escuelas de párvulos eran clasificadas por separado de la primaria, dentro de las secciones del Departamento Técnico Escolar, los párvulos, y con ello la educación infantil, de alguna manera volvían a ser invisibilizados, pues solo existía la sección de preparatoria y primaria, la que solo consideraba a niños entre 6 y 7 años que asistían a desarrollar su proceso formativo en aulas o secciones de escuelas de párvulos y aulas anexas a las primarias, principalmente en el área urbana.

Antes de continuar con el recorrido del marco legal educativo que estuvo vigente durante el siglo XX, es importante no pasar por alto la denominada Primavera Democrática de Guatemala (1944-1954), periodo de la revolución democrática en el que la Junta Revolucionaria de Gobierno (Revolución de 1944) promulga las bases de la educación para Guatemala a través del Anteproyecto de Ley Orgánica de Educación, la que no tuvo legalmente vigencia y que se mantuvo como una guía para el encauzamiento educacional del país²⁰. Los 10

18 *Ibid.*, 363.

19 *Ibid.*, 363.

20 *Ibid.*, 394.



años de Primavera Democrática fueron liderados por el doctor Juan José Arévalo Bermejo y Jacobo Arbenz Guzmán.

Cabe anotar que la infancia, antes de la Revolución Democrática, tenía una vida marcada por serias precariedades, sobre todo aquellos niños y niñas cuyas familias pertenecían a la clase proletaria. Sumado a esto, factores como la falta de educación, pobreza y escaso acceso a servicios que debía ofrecer el Estado, hacían más crítica la situación. En tal sentido, es importante dar a conocer que para el año 1950 y de acuerdo con los registros estadísticos de ese entonces, “15,4553 niños murieron por falta de asistencia médica, por miseria o ignorancia”²¹. Además, en ese mismo año, “64% de los niños en edad escolar no asistieron a ningún centro educativo, sumándose al alto índice de analfabetismo que existía en el país; y cerca de 34,000 niños no asistían a la escuela por tener que ayudar con su trabajo al sostenimiento del hogar”²².

Además, la ausencia de centros educativos reducía las posibilidades de que los más pobres, y que eran infantes que residían en áreas campesinas, tuviesen acceso a educación infantil (servicios pedagógicos). Desde esta realidad, “el 89.2% de la población escolar indígena no concurre a la escuela y que en las zonas urbanas solo el 19% de la población escolar concurre a los centros de educación”²³. Los datos de esa época evidencian la poca atención que se prestó a los niños y niñas entre los 0 y los 6 años, y lo invisibilizados que se encontraban en el marco legal, que, en cierta medida, era lo que permitía la inversión en estos.

Para 1944, relata González Orellana²⁴, en Guatemala funcionaban 34 jardines de niños, los que atendían a 5065 educandos, mientras que para 1954 se acogía ya a 11 773, un 132 % más²⁵. Este incremento de niños y niñas atendidos, evidencia el interés por la atención de los más pequeños. De hecho, en esta década revolucionaria también fue creada la Inspección de Escuelas de Párvulos, la que más tarde dio origen a un departamento de la Dirección General de Educación Escolar²⁶.

Los planes de estudios de las escuelas de párvulos fueron reformados en el marco de la Convención de Santa Ana²⁷ (1945), los que para ese momento ofrecían formulaciones modernas y acordes a los postulados de la nueva educación; además, estos planes incluyeron conclusiones acerca de métodos de enseñanza, la naturaleza de los programas de estudio, la medición del aprendizaje, lo referente a edificios escolares, salarios del magisterio, entre otros²⁸.

La atención integral de un niño y una niña desde su concepción demanda atención materno-infantil para la madre, servicios de salud para la madre durante el nacimiento de su

21 *Ibid.*, 483.

22 *Ibid.*, 483.

23 *Ibid.*, 483.

24 González Orellana, *Historia de la educación en Guatemala*.

25 *Ibid.*, 428.

26 *Ibid.*, 428.

27 Surge de la aspiración de Juan José Arévalo con respecto a la unificación de los planes de estudio para Centroamérica, a la que denominaba parcela. Sin embargo, al no existir las condiciones para la iniciativa, este proceso se da únicamente con El Salvador.

28 *Ibid.*, 424-425.

hijo y en el periodo posnatal, así como atención desde el área de salud para el niño, como vacunas y controles mensuales que favorezcan su desarrollo. Asimismo, esa atención integral debe ofrecer una adecuada y sana alimentación, cuidado cariñoso, protección y amor. Los elementos de la atención integral para la primera infancia y los efectos de estos en la vida de un infante, hoy por hoy en el siglo XXI son conocidos, lo que no implica que todas las madres y personas que conforman la sociedad hayan escuchado sobre estos y aún menos, que los consideren y formen parte de su relación diaria con sus hijos, principalmente con aquellos que integran la primera infancia.

A partir de lo antes mencionado, la revolución democrática en su legislación revolucionaria fue visionaria frente a la atención que un infante debe recibir desde que es concebido y que durante 9 meses vive dentro del vientre de su madre, siendo esta su principal fuente de vida, y que determinará, por la manera como se alimenta y se cuida, el desarrollo de su hijo al nacer. Se dice que fue visionaria y que marca un antes y un después en la atención de lo que hoy en el siglo XXI se denomina primera infancia y específicamente de la educación inicial, al considerar en la Constitución de la República del 11 de marzo de 1945 la protección de la madre trabajadora y de los hijos menores. Esta protección es visibilizada y normada desde el artículo 58, incisos 9 y 10, a través de los que se buscaba asegurar condiciones de trabajo más favorables para las mujeres que serían futuras madres:

No puede establecerse diferencia entre casadas y solteras para los efectos del trabajo y que la ley regulará la protección a la maternidad de la mujer trabajadora a quien no se le podrá exigir trabajo que requiera esfuerzo físico considerable durante los tres meses anteriores al alumbramiento.

Las madres trabajadoras disfrutarán de un descanso forzoso remunerado, un mes antes y cuarenta y cinco días después del parto; en la época de la lactancia tendrán derecho a dos periodos de descanso diario extraordinario, de media hora cada uno para alimentar a su hijo²⁹.

Adicionalmente, el artículo 77 de la Constitución de la República de 1945, con relación a la infancia, establecía:

Corresponde al Estado velar por la salud física, mental y social de la infancia, creando los institutos y dependencias necesarias y adecuadas. Las leyes de protección a la infancia son de orden público, y los establecimientos oficiales destinados a tal fin, tienen carácter de centros de asistencia social y no de caridad; y el artículo siguiente declara que los padres, con seis o más hijos menores, recibirán especial protección del Estado³⁰.

Finalmente, es importante mencionar que durante esta década de la Primavera Democrática se prestó atención a la infancia, pues se favoreció su protección y cuidado, no solo desde la educación infantil, sino además a través de comedores y guarderías infantiles que fueron organizados y planeados por la señora Elisa Martínez de Arévalo, “competente maestra, esposa del primer mandatario de la nación”³¹. En este mismo marco histórico se reconoce la gestión y el trabajo por la niñez, y el fortalecimiento de la educación infantil (parvularia) en el país por parte de la maestra María Isabel Foronda de Vargas Romero, quien lideró la gestión para

29 *Ibid.*, 484.

30 *Ibid.*, 484.

31 *Ibid.*, 371.



la apertura en 1945 de las escuelas o jardines de niños: “María Montessori, América, Jardín de niños ‘20 de octubre’ y el Jardín ‘Natalia Górriz de Morales’”³².

Otros esfuerzos en favor de la primera infancia durante el periodo de la revolución democrática fueron la ampliación del Servicio Médico Escolar, la creación del Centro Materno Infantil del Instituto Guatemalteco de Seguridad Social (IGSS), la Sección de Nutrición Infantil, la Sala Cuna del Hospital General, el Hospital de Niños Débiles Elisa Martínez de Arévalo³³.

La década gobernada por Arévalo y Arbenz, a pesar de no haber contado con una ley orgánica de educación, sino solo con el anteproyecto, que se convirtió en su guía, ofreció cambios sustantivos, importantes y necesarios, los que favorecieron la atención de la primera infancia guatemalteca en aquella época y lo implementado en décadas posteriores, sobre todo en las últimas dos décadas del siglo XX y las dos primeras del siglo XXI.

Un dato importante es que para diciembre de 1951 fue celebrada en Guatemala la Primera Conferencia Nacional de Defensa de la Infancia, la que puso en la palestra pública los graves problemas que acontecían con relación a niños abandonados y de conducta irregular.

Para 1954, y como consecuencia del fin de la revolución democrática que duró 10 años, se da la contrarrevolución, la que trae consigo una serie de cambios y disposiciones en el ámbito pedagógico, como efecto y parte del cambio político que vivía el país durante los primeros 20 meses luego de la salida de Jacobo Arbenz; periodo en el que se desató una serie de situaciones que lastimaron el normalismo en Guatemala. De hecho, es importante destacar que, siendo el gobernante Carlos Castillo Armas y estando vigente la Ley de Educación de 1956, se observa que en el proceso formativo del país “perdura el sectarismo pedagógico y se emprenden algunas actividades educativas con ayuda del gobierno de Estados Unidos”³⁴. Además, en este lapso (los 20 meses de la contrarrevolución), se promulga la Ley Orgánica de Educación de 1956, que a continuación se aborda.

Ley Orgánica de Educación Nacional (1956)

Para el propósito del presente artículo es importante destacar que la educación parvularia (nivel parvulario) en este periodo estancó su crecimiento y la cobertura que había ganado y que venía impulsando la revolución democrática vivida durante la década de 1944-1954. Al respecto, González Orellana refiere que esa expansión y desarrollo del nivel parvulario en la época de la revolución se detuvo a tal punto que en 1980 solo el 10 % de niños y niñas entre 5 y 6 años eran atendidos en escuelas de párvulos, las que estaban ubicadas en un 90 % en la ciudad de Guatemala³⁵.

Jurídicamente, la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1956 (contenida en el Decreto Gubernativo 558), reemplaza a la Ley Orgánica de Educación de 1935, emitida durante el gobierno de Jorge Ubico, ya que el anteproyecto de Ley Orgánica de Educación de 1952

32 *Ibid.*, 15-16.

33 *Ibid.*, 498.

34 *Ibid.*, 518.

35 *Ibid.*, 521.

(que consideró el anteproyecto de la Junta Revolucionaria), presentado por el gobierno del coronel Jacobo Arbenz Guzmán, nunca fue emitido³⁶.

Esta ley nació con limitaciones, por ejemplo, “la omisión de las definiciones de los niveles de enseñanza y la reglamentación respectiva”³⁷; sin embargo, Méndez anota que La Ley Orgánica de Educación Nacional de 1956, en su artículo 48, definió que la educación preprimaria “comprende desde el ciclo prenatal hasta la edad cronológica de los siete años”³⁸; además, que al nivel preprimario corresponden:

- a. Escuelas Maternales;
- b. Casas-Cuna;
- c. Casas del Niño;
- d. Guarderías Infantiles;
- e. Escuelas para Párvulos; y
- f. Las demás que se crearen³⁹.

Dado que la ley no contaba con las definiciones de los niveles de enseñanza, aunque sí definía el periodo que comprendía el nivel preprimario y lo que correspondía a este, era necesario reglamentar la ley para que fueran desarrollados sus preceptos; no obstante, no fue sino hasta 1962 que se concretó, cuando ya era presidente de Guatemala el general Idígoras Fuentes. De hecho, la Ley Orgánica de Educación de 1956 determinó que Guatemala debía contar con una educación general, que abarcara 9 años y que estuviera dividida en ciclos, que es lo que sí estatuiría la Ley de Educación Nacional de 1976. La Ley Orgánica de 1956, en su artículo 63, establecía que el Estado procuraría de forma obligatoria el ciclo uno de secundaria, previendo que Guatemala contara con una escuela de carácter obligatorio para 9 años y que estuviese integrada por tres ciclos.

Lo antes descrito, específicamente el artículo 63 de la ley, desconoce la necesidad de la educación parvularia, pues establece como obligatorios únicamente los ciclos uno y dos del nivel primario y el ciclo uno de la enseñanza secundaria; lo que, como se decía en el primer párrafo de este apartado, estancó el crecimiento y la cobertura de la educación parvularia que venía incrementándose y siendo atendida durante la revolución democrática de 1944 a 1954. Y aunque el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación del 29 de julio de 1962 contiene para el ámbito de la educación infantil las definiciones, niveles y atribuciones de la educación parvularia⁴⁰, estos no son considerados como obligatorios, lo que sin duda alguna incidió en la poca expansión y atención a esta.

La educación infantil, en el recorrido realizado en sus primeros 64 años del siglo XX, vivió momentos en los que comienza a ser conocida y visible para la sociedad y el contexto político de la época, especialmente durante la revolución democrática; sin embargo, también atravesó momentos de estancamiento y retroceso que la volvían a invisibilizar en el marco

36 *Ibid.*, 527.

37 *Ibid.*, 528.

38 Luis Antonio Menéndez, *La educación en Guatemala, 1954-2000: enfoque histórico estadístico* (Guatemala: Universidad de Texas, Editorial C.J.C. Computación, 2002), 182.

39 *Ibid.*, 182.

40 *Ibid.*, 528.



legal vigente y en el imaginario de la sociedad, tal como lo evidencia la Ley Orgánica de Educación de 1956.

Ley Orgánica de Educación Nacional (1965)

Tras nueve años de vigencia de la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1956, siendo presidente de la República de Guatemala el coronel Enrique Peralta Azurdia, fue emitido el Decreto Ley n.º 317, Ley Orgánica de Educación Nacional (1965).

El artículo 5 de esta ley determina “los niveles de la educación nacional así: Preprimaria, Primaria, Media y Superior”⁴¹; estos son cuatro de los cinco niveles que establece la Ley de Educación Nacional (Decreto 12-91) vigente en el siglo XXI. En tal sentido, puede decirse que para 1965 se retoma la inclusión legal de la educación infantil a través del nivel preprimario como parte de la estructura educativa, lo que no solo fue importante, sino además, necesario. De acuerdo con lo expuesto, y de forma comparativa, para el siglo XXI se va más allá en la atención de la primera infancia, pues ya no solo se establece el nivel preprimario que atiende niños de 4 a 6 años, sino que además suma la atención a los infantes de 0 a 4 años a través del nivel de educación inicial, que fue definido como el primer nivel dentro del Subsistema de Educación Escolar del sistema educativo nacional guatemalteco, establecido en el Decreto 12-91.

También es importante destacar que el artículo 31 de la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1965 crea dos direcciones generales dentro del Ministerio de Educación, una de estas es

la Dirección General de Educación, de la que formaba parte la Dirección de Educación Pre-primaria y Primaria Urbana; b) Dirección de Desarrollo Socio-educativo Rural; c) Dirección de Educación Media; d) Dirección de Alfabetización y Educación para Adultos; e) Dirección de Educación Estética; f) Dirección de Educación Física y Salud; y g) Dirección de Bienestar Estudiantil⁴².

De conformidad con las direcciones que formaban parte de la Dirección General de Educación en esa época, la sociedad guatemalteca y sus habitantes no eran respetados y atendidos con servicios educativos por igual y tampoco estaba presente la interculturalidad, pues no se reconocía a Guatemala como país diverso, pluricultural e intercultural, reconocimiento legal que sí se da en el siglo XXI, principalmente a partir de la firma de los Acuerdos de Paz en 1996. Se reflexiona al respecto, pues existía una Dirección de Educación Preprimaria y Primaria Urbana, lo que ya excluía a quienes residían en áreas rurales y que principalmente han sido indígenas, pues estos han sido históricamente excluidos, marginados y con escaso o nulo acceso a educación, sin importar la edad, pero principalmente los más pequeños y las mujeres.

Considerando lo referido en el párrafo anterior, existía desde el marco normativo educativo de 1965 y como parte también de la Dirección General de Educación, la Dirección de Desa-

41 *Ibid.*, 529.

42 *Ibid.*, 529.

rollo Socioeducativo Rural, que comprendía: a) Departamento de Educación Primaria Rural; b) Departamento de Desarrollo de la Comunidad; c) Departamento de Profesionalización de Maestros; y d) Instituto Indigenista Nacional. Como puede apreciarse, esta se encargaba de los niveles o programas específicos dirigidos a personas indígenas y guatemaltecos en general que vivían en el área rural y cuya condición económica era de pobreza o extrema pobreza; además, debe tenerse en cuenta que el Departamento de Educación Primaria Rural estaba dirigido a prestar atención al nivel primario, mas no al preprimario, lo que indicaba que los niños y niñas indígenas que residían principalmente en el área rural, no eran sujetos de derecho de la educación infantil a través de la educación preprimaria que establecía la ley.

Es importante dar a conocer que las escuelas de párvulos y secciones anexas a escuelas primarias se encontraban ubicadas para 1967 especialmente en la Ciudad de Guatemala y en las cabeceras departamentales de los departamentos del país. Tenían una cobertura total de 13 587 niños y niñas en la capital y de 5248 en las cabeceras departamentales, para un total de 18 835 atendidos⁴³. Las siguientes figuras presentan el nombre y la ubicación de los centros educativos parvularios existentes en 1967, los que serán clasificados por escuelas puras de párvulos o preprimaria de la ciudad capital y de las cabeceras departamentales, así como de secciones anexas a primarias.

Tabla 1. Escuelas de párvulos puras de Ciudad de Guatemala en 1967

Escuela	Ubicación
Ramona Gil	Avenida Elena 8-51, zona 1
Federico Froebel	1.ª Avenida y 11 calle, zona 11
J. Enrique Pestalozzi	12 avenida 4-47, zona 1
Domingo F. Sarmiento	15 avenida 2-22, zona 6
República de Haití	20 calle 5-65, zona 12
Horacio Mann	26 calle "A" 15-47, zona 5
José Milla y Vidaurre	6.ª Avenida 38-18, zona 3
Ovidio Decroly	3.ª Calle 16-73, zona 1
Natalia Górriz v. de Morales	23 calle 28-24, zona 5
María Montessori	14 calle 2-28, zona 3
María Chinchilla	7.ª Avenida 3-71, zona 12
Leonor Cienfuegos	3.ª Calle 0-69, zona 1
América	3.ª Avenida 27-40, zona 3
Vicenta Laparra de la Cerda	7.ª Avenida 6-72, zona 7
Matilde Ariza de Núñez	20 calle 3-30, zona 3
Anita Figueroa	18 calle 3-25, zona 1
Juan Amos Comenio	16 avenida 6-11, zona 6
Tula Ortega	31 avenida, 32-05, zona 5

43 *Ibid.*, 33.

Escuela	Ubicación
Adolfo Vides Urrutia	6. ª Avenida 6-21, zona 11
Antonio José de Irisarri	20 calle 13-66, zona 1
Gabriela Mistral	14 calle 10-20, zona 1
Jardín de Niños "20 de octubre"	28 avenida 30-90, zona 5
Alicia Aguilar Castro	35 avenida 15-06, zona 5
República de Guatemala	9. ª Avenida 1-40, zona 2
3 de Julio	17 calle 9-09, zona 10
Número 26	2. ª Calle 3-00, zona 13
Josefina Orellana	Avenida Independencia 10-36, zona 2
Jardín Centroamericano	1. ª Avenida 28-72, zona 8
Ulises Rojas	22 avenida 14-15, zona 6
Número 30	11 calle 15-66, zona 1
Celia Palomo de Riépele	31 avenida "D" 4-49, zona 7
Mariano Gálvez	28 avenida 30-90, zona 15
Número 33	16 avenida 18-78, zona 6 (Cipresales)
Enriqueta Figueroa v. de García	6. ª avenida 2-34, zona 1

Fuente: elaboración propia con base en Foronda⁴⁴.

Tabla 2. Secciones anexas a Escuelas Primarias de Ciudad de Guatemala en 1967

Sección anexa a Escuela Primaria	Ubicación
Concepción Saravia	Ruta número 2, 4-62, zona 4
Milles Rock	18 calle, Colonia Milles Rock
Centro Escolar número 1	10 calle 2-37, zona 1
Rafael Ayau	4. ª avenida 15-35, zona 1
Guardería 1	21 calle, 2. ª avenida, zona 1
Guardería 2	5. ª calle, avenida Ferrocarril, zona 13
Guardería 3	7. ª calle 12-67, zona 1
Guardería 4	Colonia Bethania, zona 7

Fuente: elaboración propia con base en Foronda⁴⁵.

Tabla 3. Escuelas de párvulos puras en las cabeceras departamentales de Guatemala en 1967

Departamento de ubicación de la escuela	Cabecera departamental
Sacatepéquez	Antigua Guatemala
Chimaltenango	Chimaltenango

44 Foronda, 31-32.

45 *Ibid.*, 32.

Departamento de ubicación de la escuela	Cabecera departamental
El Progreso	El Progreso
El Petén	Flores
Izabal	Puerto Barrios
Alta Verapaz	Cobán
Baja Verapaz	Cobán
Quiché	Santa Cruz del Quiché
Escuintla	Escuintla
Santa Rosa	Cuilapa
Chiquimula	Chiquimula
Zacapa	Zacapa
Jalapa	Jalapa
Jutiapa	Jutiapa
Huehuetenango	Huehuetenango
Quetzaltenango	Quetzaltenango
San Marcos	San Marcos
Totonicapán	Totonicapán
Sololá	Sololá
Retalhuleu	Retalhuleu
Suchitepéquez	Mazatenango

Fuente: elaboración propia con base en Foronda⁴⁶.

Tomando en cuenta las figuras anteriores y el número de niños y niñas que tenían la oportunidad de desarrollarse mediante una educación infantil que les era proporcionada por el nivel preprimario en áreas urbanas, puede deducirse que la cobertura era insuficiente y un privilegio para niños y niñas de las áreas urbanas con una condición notablemente mejor que la de aquellos que vivían en el área rural. Actualmente, en el siglo XXI, aunque la cobertura es mayor y no se discrimina el nivel educativo preprimario o inicial en urbano o rural e indígena, aún es insuficiente, sobre todo en el área rural, y los servicios de educación infantil para la primera infancia indígena no necesariamente se ofrecen desde la cosmovisión de su cultura ni en su idioma materno. Sin embargo, es importante reconocer que para el año 1984 se ofrece el primer programa para niños y niñas del área rural y principalmente indígenas (PAIN⁴⁷) de 0-4 años con una visión de respeto por su cultura, la cosmovisión de esta y su idioma materno, que involucraba a la familia. Lamentablemente, este no fue creado considerando una estructura financiera dentro del Ministerio de Educación que le permitiera escalar en cantidad de niños atendidos, comunidades y educadores, pues funcionó con fondos de la cooperación internacional, los que al ser descontinuados, provocaron que el programa se desvirtuara y pasara a ser más escolarizado y con un enfoque menos comunitario.

46 *Ibid.*, 32-33.

47 PAIN: Proyecto de Atención Integral al Niño Menor de 6 años.

En tal sentido, es necesario mencionar que para el año 2018, ya dentro del siglo XXI, se crea el Programa de Desarrollo Integral Infantil Temprano Acompáñame a Crecer, con un enfoque más integral, comunitario, intersectorial y pertinente, bajo el liderazgo del doctor Oscar Hugo López Rivas, quien estuvo a cargo de la cartera educativa de Guatemala en el periodo 2016-2020. Este programa consideró para su creación una estructura programática financiera que permitiera su continuidad y la ampliación de servicios para más comunidades; además, buscó involucrar a diferentes actores gubernamentales y no gubernamentales desde las comunidades para ofrecer atención a madres gestantes, madres lactantes, madres de niños de entre 0 y 4 años y a los mismos niños en áreas de la educación infantil, la salud, la nutrición, la protección y el cuidado amoroso. Como parte del programa se integró a la comunidad de los infantes y fue implementado con un enfoque comunitario y desescolarizado.

Los programas antes descritos, pero principalmente “Acompáñame a Crecer”, creado en la segunda década del siglo XXI, muestra un cambio sustantivo, cualitativo y cuantitativo en la visión de la atención de la primera infancia, principalmente de los niños de 0-6 años, a través de una educación infantil integral, pertinente e inclusiva. Sin duda, la cobertura con que cuenta actualmente (2024) es aún baja, pero representa una respuesta innovadora y necesaria que en el marco de la Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Guatemala 2024-2044 podrá ampliar su cobertura y gestar cambios en la vida de los infantes y la sociedad misma, a corto, mediano y largo plazo.

Ley Orgánica de Educación Nacional (1976)

Emitida por Decreto Legislativo n.º 73-76 de 10 de diciembre de 1976, surgió de la necesidad de contar con una educación ajustada a las características de orden social, económico y técnico pedagógico de esa época, lo que difiere de las dos anteriores leyes orgánicas (1956 y 1965), pues fueron producto de cambios constitucionales dados en Guatemala. Esta ley goza de un carácter pragmático en el marco de un cambio político y educativo que preveía de manera concreta la producción⁴⁸. Esta ley no consideró ni hizo referencia a la educación preprimaria.

La Ley de Educación Nacional de 1976 contó con su Reglamento, que estaba contenido en el Acuerdo Gubernativo 13-77, emitido el 7 de noviembre de 1977. Este Reglamento, en el Título II, se refería al Sistema Educativo Nacional, en el Subtítulo I a la Organización del Sistema y el Capítulo I a la Educación Escolar; el artículo 5.º se refería a la Educación Escolar General Básica (9 grados) y la diversificada.

Dicho Reglamento no mencionaba los niveles educativos, sino solamente establecía tres ciclos, y dentro del Primer Ciclo de Educación General Básica incluía la Educación Parvularia y la Castellанизación. El artículo 51 señalaba que la Castellанизación es un proceso educativo que trata de dar a la población indígena el conocimiento necesario para la comprensión y utilización del idioma español, con el fin de facilitar su comunicación y convivencia en el

48 Ley de Educación Nacional; deroga el DL. 3 1 7 y se emite la Ley de Educación Nacional Reglamento en AG. 13-77, de 17-11-77 en DO. 207-57-1205. Derogado por DC. 12-91. (D. Administrativo), *Diario de Centro América*, tomo CCV, n.º 47 (1976): 794.

país. El artículo 52 decía que la Educación Parvularia es la etapa destinada a la formación del educando antes de su ingreso a la Educación Primaria⁴⁹.

Ahora bien, según el Reglamento de la Ley de Educación Nacional de 1976, aprobado en 1977, se “denominaba ‘Castellanización’ a la educación preprimaria bilingüe”, lo que permite recordar que la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1965 establecía por separado la dirección que se encargaba de la atención de la educación dirigida a poblaciones indígenas, que en el siglo XXI es denominada bilingüe intercultural. En tal sentido, la Dirección de Desarrollo Educativo Rural tampoco contaba con un departamento que atendiera o visibilizara la atención de la primera infancia mediante educación infantil, de modo que ambas leyes de educación (1965 y 1976) invisibilizaron legalmente el desarrollo de la educación parvularia o preprimaria para los pueblos indígenas y quienes residían en el área rural. Esta situación es lamentable y se suma a la deuda educativa que Guatemala ha tenido y sigue teniendo con las culturas maya, xinka y garífuna, y que ha trascendido el siglo XX.

Ley de Educación Nacional (1991)

El Decreto Legislativo 12-91 del 12 de enero de 1991 fue expedido durante la Presidencia de Vinicio Cerezo, quien fue el primer mandatario de la última era democrática que comenzó en el siglo XX (1986) y que ha continuado en el siglo XXI. Esta era marca el fin de gobiernos militares y se inicia una década anterior a la firma de los Acuerdos de Paz (1996), los que dieron fin al conflicto armado guatemalteco que duró 36 años.

Esta ley establece dos Subsistemas de Educación: 1) El Subsistema de Educación Escolar, y 2) El Subsistema de Educación Extraescolar. En tal sentido y para el contexto del presente estudio, el artículo 28 del Decreto 12-91 indica para el Subsistema de Educación Escolar que

Para la realización del proceso educativo en los establecimientos escolares está organizado en niveles, ciclos, grados y etapas en educación acelerada para adultos, con programas estructurados en los currícula establecidos y los que se establezcan, en forma flexible, gradual y progresiva para hacer efectivos los fines de la educación nacional⁵⁰.

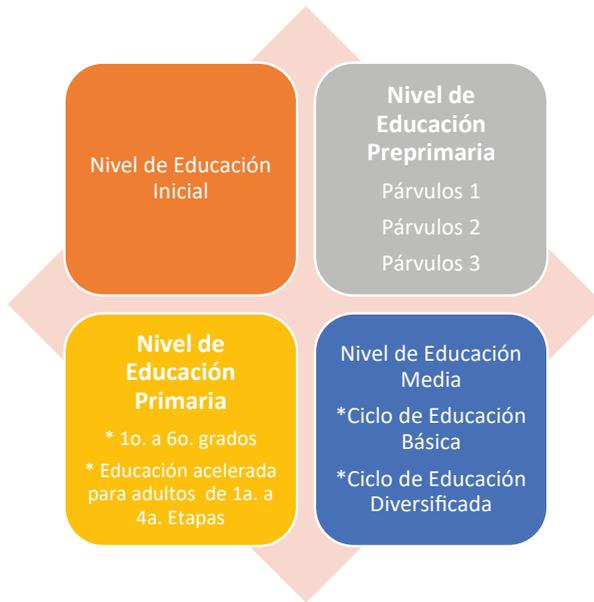
Además, en su artículo 29 señala que este subsistema está conformado por niveles, ciclos, grados y etapas, los que muestra la siguiente figura.

49 *Ibid.*, 183.

50 Decreto n.º 12-91, Ley de Educación Nacional, 1991. Guatemala. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6728.pdf>



Figura 3. Niveles, ciclos, grados y etapas del Subsistema de Educación Escolar (Decreto 12-91)



Fuente: elaboración propia con base el Decreto 12-91, Ley de Educación Nacional, Guatemala, 14.

Como puede apreciarse en la figura anterior, la Ley de Educación de 1991, que fue aprobada en el siglo XX y que aún está vigente en el siglo XXI, estatuye por primera vez dos niveles educativos dirigidos a la atención de la primera infancia, la que, de acuerdo con las Políticas Públicas de Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Guatemala 2010-2020 y 2024-2044, para el país la determina en el grupo etario de 0 a 6 años. Dichos niveles son el de Educación Inicial y el Educación Preprimaria, este último considerando 3 grados (párvulos 1, 2 y 3).

En Guatemala, y durante el recorrido realizado desde el marco legal educativo del siglo XX, la educación infantil que debía ser dirigida a los niños y niñas del país sin discriminación alguna, pasó por diferentes momentos, los que marcaron su inicio incipiente y poco visible de forma legal, así como por otros que intentaron visibilizarla y atender a la población conformada por los más pequeños del país. De esta manera, inicialmente se atendieron niños de 6 años, luego de 5 a 7, más adelante de 4 a 7, pero especialmente en la ciudad de Guatemala y las cabeceras departamentales. Vale la pena resaltar que poco se atendió a los infantes de 0 a 4 años y sus madres.

Considerando lo antes expuesto, la Ley de Educación de 1991 es innovadora con relación a las que le antecedieron, toda vez que creó el Nivel de Educación Inicial y porque en su artículo 43 refiere que esta es “la que comienza desde la concepción del niño, hasta los

cuatro años de edad; procurando su desarrollo integral y apoyando a la familia para su plena formación⁵¹. Además, en el artículo 44 contempla sus finalidades:

1. Garantizar el desarrollo pleno de todo ser humano desde su concepción, su existencia y derecho a vivir en condiciones familiares y ambientales propicias, ante la responsabilidad del Estado.
2. Procurar el desarrollo psicobiosocial del niño mediante programas de atención a la madre en los períodos pre y postnatal, de apoyo y protección a la familia⁵².

Sin duda alguna, existe una base legal para los servicios que debe brindar la educación infantil a la primera infancia; sin embargo, desde 1991 ha sido poca la atención ofrecida y muy escasos los recursos asignados al Nivel de Educación Preprimaria y aún más exigüos al Nivel de Educación Inicial. Este último, como ya se ha mencionado, cuenta con el primer programa con recursos financieros y técnicos del Ministerio de Educación de Guatemala desde 2018 a través del Programa de Desarrollo Infantil Temprano Acompáñame a Crecer, el cual considera como base el Desarrollo Infantil Temprano (DIT) y define como su objetivo general “Promover la atención y desarrollo integral de la niñez, desde la gestación hasta los cuatro años de edad, a través del involucramiento de la comunidad y las familias que garantice el goce de sus derechos básicos, en el marco de la diversidad cultural y lingüística del país”.

“Acompáñame a Crecer”, como también ya fue mencionado, consideró fundamental la experiencia del Programa PAIN, puesto en marcha en 1984 con recursos de la cooperación internacional (UNICEF) y que aún está en funcionamiento, pero que se desvirtuó al dejar de contar con el apoyo financiero y técnico del cooperante (actualmente, en 2024, cuenta con docentes contratados por el Ministerio de Educación de Guatemala –MINEDUC–, los que principalmente atienden el Nivel de Educación Preprimaria y en escasos o ausentes espacios ofrecen atención a madres gestantes y lactantes o madres de niños de 6 meses a 4 años).

Durante la última década del siglo XX y la primera del siglo XXI se desarrollaron programas dirigidos a niños y niñas de 0-4 años, principalmente apoyados por cooperantes nacionales e internacionales, organizaciones no gubernamentales e instituciones religiosas con o sin coordinación y articulación de esfuerzos con la dependencia encargada de la atención de la primera infancia dentro del Ministerio de Educación; de ahí que su ámbito de acción haya sido reducido y sin mayor escala e impacto en la cobertura.

Al mencionar la cobertura es necesario aclarar que es solo a partir de 2018, con el programa “Acompáñame a Crecer”, que los niños y niñas que son atendidos a través del Nivel de Educación Inicial cuentan estadísticamente, pues se crea el código del nivel. Sin embargo, aunque resulte ilógico, no es el Ministerio de Educación, como rector de la educación y teniendo como parte de su estructura educativa el Nivel de Educación Inicial, el que aprueba la creación de centros de educación infantil y dicta los lineamientos para la atención de niños de 3 meses a 3 años 11 meses, pues esta función le corresponde a la Secretaría de Bienestar Social, situación que ha provocado que, pese a contar en este momento (2024) con el código del nivel, no se registra en su totalidad la población atendida en los sectores público, privado y municipal.

51 *Ibid.*, 14.

52 *Ibid.*, 14.



Por otra parte, la Ley de Educación (Decreto 12-91) de 1991, a la fecha (2024), no ha sido reglamentada, pues su reglamento estaba normado como disposición transitoria y final en el artículo 105, que fijaba sesenta días desde la promulgación de la ley. Así que, debido a la inexistencia del reglamento de la ley y, como lo explica Menéndez⁵³, dado que la legislación vigente resulta incompleta, para el caso específico de la Educación Preprimaria se recurre a la legislación anterior que es más precisa para el caso, esto es, a la Ley Orgánica de Educación Nacional de 1956.

Al respecto, vale la pena aclarar que antes de la Ley de Educación Nacional de 1991 y de la promulgación de la Constitución Política de la República de Guatemala en 1985, se realizó un Diagnóstico Preliminar de la Educación Inicial en Guatemala, concretamente en 1982, por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y la Organización Mundial para la Educación Preescolar (OMEP, fundada en 1948). Este diagnóstico informó sobre la situación real que vivía la niñez de 0 a 6 años en el país, además ofreció un marco teórico y metodológico que favoreció el desarrollo de seminarios y folletos como “El desarrollo psicobiosocial del niño menor de 6 años, la educación del niño indígena de 0 a 6 años”⁵⁴.

Considerando el diagnóstico antes citado, así como la invisibilización de la primera infancia y la poca atención que se venía prestando a esta en cuanto a su derecho a una educación infantil de acuerdo con su edad y como parte del grupo etario que conformaba la primera infancia, más la promulgación de la Constitución Política de la República de Guatemala en 1985, que desde su visión tenía en proceso de elaboración la Ley de Educación de 1991, el 29 de enero de 1988 el Ministerio de Educación emitió el Acuerdo n.º 193, cuyo artículo 3 establecía los siguientes objetivos denominados terminales del Nivel de Educación Preprimaria:

Que el alumno:

- a) Demuestre sentimientos de seguridad y confianza en sí mismo;
- b) Manifieste afecto a sí mismo, a su familia y a su comunidad;
- c) Participe en grupos, en forma cooperativa, en beneficio del bien común;
- d) Cuide y mejore su ambiente;
- e) Expresa sus ideas en su lengua materna, sea mayense o español;
- f) Maneje las funciones y representaciones elementales que lo preparan para la lectura;
- g) Maneje los movimientos básicos que le permitan iniciarse en la escritura;
- h) Maneje los razonamientos y procedimientos que le permitan iniciarse en el lenguaje matemático;
- i) Utilice formas elementales de comunicación en español de acuerdo a sus necesidades de iniciación en esta lengua;
- j) Manipule con destreza instrumentos y materiales sencillos que le permitan participar en algunos trabajos de su familia y de su escuela;
- k) Actúe en forma creativa empelando distintas expresiones estáticas;

53 Luis Antonio Menéndez, *La educación en Guatemala, 1954-2000: enfoque histórico estadístico* (Guatemala: Universidad de Texas, Editorial C.J.C. Computación, 2002).

54 Aura Arreaga de León de Padilla, “La educación parvularia en Guatemala y su relación en los niveles de desarrollo integral del niño que ingresa a la escuela primaria. Guatemala” (Tesis, Universidad de San Carlos de Guatemala, Facultad de Humanidades, 1994), 2.

- l) Se adapte a las normas de la vida escolar;
- m) Practique hábitos higiénicos que mantienen la salud física y mental;
- n) Acepte los cuidados de salud cuando se le administren;
- o) Participe en actividades recreativas;
- p) Coordine sus movimientos básicos⁵⁵.

Además, el mismo acuerdo, en su artículo 4 definía el Plan de Estudios del Nivel de Educación Preprimaria, el que quedaba conformado con las siguientes áreas:

- ✓ Formación de hábitos
- ✓ Conocimiento del medio
- ✓ Adaptación escolar y social
- ✓ Iniciación matemática
- ✓ Prelectura y preescritura iniciales en español y/o idioma maya.
- ✓ Educación estética
- ✓ Educación sensomotriz⁵⁶

Para finalizar este apartado, es preciso mencionar que no es sino hasta después de la promulgación de la Constitución de 1985 que se visibilizan los inicios de una atención de la primera infancia desde una preprimaria tímidamente pertinente, al quedar establecidas en el plan de estudios definido por el Ministerio de Educación en 1988 (Acuerdo 193) la inclusión y consideración de la cultura maya en las áreas formativas, mas no las culturas xinka y garífuna; sin embargo, esto se tuvo en cuenta más desde el punto de vista de que los niños y niñas desarrollaran competencias que favorecieran su comprensión del idioma español antes de su ingreso a la escuela primaria.

Por su parte, el documento generado por la Unidad Sectorial de Investigación y Planificación Educativa (USIPE) del Ministerio de Educación (Dependencia Técnico-Científica, que tenía a su cargo el estudio, planificación y organización de los diferentes programas) y que es citado por Menéndez⁵⁷, expone que la educación preprimaria ya era también vista como educación preprimaria bilingüe y que “estaba dirigida a la población indígena monolingüe de 5 a 9 años de edad, a fin de que puedan obtener los conocimientos necesarios para la comprensión y utilización del idioma español, previo a su ingreso al nivel primario”.

En definitiva, el recorrido histórico realizado con fundamento en las leyes de educación promulgadas en el siglo XX, ha permitido desarrollar un análisis comparativo que contrasta la manera en que la educación infantil y el niño guatemalteco eran concebidos, y la visibilización de este desde el marco legal vigente en las diferentes décadas y periodos político-sociales que vivió Guatemala, para luego establecer también comparaciones, contrastes, avances y desafíos con respecto al siglo XXI.

55 *Ibid.*, 183-184.

56 *Ibid.*, 184.

57 Menéndez, *La educación en Guatemala, 1954-2000*.



Conclusiones

La educación infantil en Guatemala durante el siglo XX experimentó notables cambios y en sus últimas décadas importantes transformaciones. Durante las primeras ocho décadas fue exclusiva de áreas urbanas y excluyó principalmente a niños y niñas indígenas de entre 0 y 6 años que residían en contextos rurales. Además, en sus últimas dos décadas vivió una transformación de enfoque conceptual, pasando de un modelo tradicional que concebía al infante como un adulto en pequeño o miniatura, a uno más integral y transita aún hacia lo holístico.

El pasado muestra que en 1984 la atención de la primera infancia da un giro transformador que marca un antes y un después en la historia de la educación infantil, migrando de un enfoque escolarizado, excluyente, inequitativo y no pertinente a uno desescolarizado, comunitario, en el que la familia era protagonista y gestora del desarrollo de habilidades y en el que el Estado reconoce a los niños como sujeto de derechos.

Parte del pasado de la educación infantil se caracterizó por su énfasis en la memoria y la escasa implementación de la lúdica como medio de aprendizaje, la débil inclusión e interrelación entre los niños y el casi inexistente involucramiento de los padres. De hecho, el acceso educativo a esta etapa de formación que es trascendente en la vida de un ser humano no solo fue limitado para las áreas rurales, sino también para las marginales urbanas, a causa de la falta de escuelas, centros de atención o cuidado infantil, y recursos.

Legalmente, para 1977 la educación infantil integra la castellanización a su estructura de atención de la niñez indígena de 6 años con el único propósito de castellanizarles y que, a decir de las autoridades de aquel momento, no tuviesen mayores dificultades en su acceso al nivel de educación primaria⁵⁸. Curricularmente, los contenidos no respondían con pertinencia a las necesidades y realidades de los niños guatemaltecos y su visión no contemplaba la articulación de las diferentes instancias o instituciones que debían intervenir en la atención integral y formadora de la primera infancia, la necesidad del cuidado amoroso y la nutrición.

En la actualidad, se ha adoptado un enfoque integral que reconoce la importancia del desarrollo físico, emocional, social y cognitivo del niño. Se promueven las actividades lúdicas, creativas y participativas que fomentan un aprendizaje significativo y el desarrollo de habilidades socioemocionales. El Estado y diversas instituciones gubernamentales y no gubernamentales han trabajado por ampliar el acceso a la educación infantil, construyendo edificios escolares, abriendo aulas anexas a las escuelas primarias ya existentes e implementando programas de apoyo y atención integral en áreas desfavorecidas y que son marcadas por la pobreza, desnutrición, falta de oportunidades, violencia y migración.

En el siglo XXI, curricularmente se cuenta con programas más pertinentes y actualizados, los que consideran necesidades particulares, culturales, especiales y actuales, haciendo hincapié en el aprendizaje desescolarizado para la niñez de 0 a 4 años con programas de atención prenatal y dirigidos a madres lactantes para que desde la familia y con pertinencia cultural y lingüística se procure el cuidado amoroso, la salud oportuna, la adecuada alimentación y el

58 Para el contexto guatemalteco, el nivel primario comprende seis años y es lo que en otros países se conoce como educación básica o educación elemental, entre otras denominaciones.

desarrollo de habilidades socioafectivas. En el ámbito de la atención de la niñez entre los 4 y 6 años, educativamente se cuenta con un currículo más pertinente, acorde a la cosmovisión de las culturas y sus idiomas, y dentro del marco de una educación bilingüe intercultural.

Durante las primeras dos décadas del siglo XXI Guatemala ha dictado leyes, acuerdos y políticas que se enfocan en hacer valer el derecho a la salud, la educación, la protección, la alimentación y el cuidado de los más pequeños de la población (0-6 años) desde diferentes instancias gubernamentales que deben trabajar de forma articulada, lo que puede ser considerado como un avance importante; sin embargo, la escasez de recursos y voluntad política ha incidido en que la niñez no goce con plenitud de sus derechos y que esto conlleve retos en el acceso a servicios básicos.

A pesar de los avances, persisten desafíos importantes. La desigualdad e inequidad en el acceso siguen siendo una realidad, especialmente en zonas rurales e indígenas. La calidad en los servicios varía considerablemente, de acuerdo con el contexto, la realidad socioeconómica y región. Educativamente, la calidad y pertinencia guardan relación con la ubicación de las escuelas, jardines escolares o centros de cuidado infantil, así como con la formación especializada y continua que posean los docentes y gestores/educadores comunitarios, a lo que también se suman factores relacionados con la distancia, tiempo, remuneración y la falta de recursos para implementar un enfoque integral.

En conclusión, la educación infantil en Guatemala ha dado pasos significativos hacia un modelo más centrado en el niño y su desarrollo integral. No obstante, es crucial abordar los desafíos pendientes para garantizar una educación de calidad, pertinente, inclusiva y equitativa para todos los niños y niñas guatemaltecas que transitan por la primera infancia.

257

Financiamiento

Sin Financiación.

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográfica

Arreaga de León de Padilla, Aura Gabina. "La educación parvularia en Guatemala y su relación en los niveles de desarrollo integral del niño que ingresa a la escuela primaria. Guatemala". Tesis, Universidad de San Carlos de Guatemala, Facultad de Humanidades, 1994.



- Cortés Cortés, Manuel y Miriam Iglesias. *Generalidades sobre la metodología de la investigación*. Ciudad del Carmen: México: Universidad Autónoma del Carmen, 2004.
- Decreto n.º 12-91, Ley de Educación Nacional, 1991. Guatemala. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2008/6728.pdf>
- Foronda Prado de Vargas, María Isabel. *La educación de párvulos en Guatemala. Monografía*. Guatemala: Ministerio de Educación, Editorial José Pineda Ibarra, 1967.
- González Contró, Mónica. *Derechos de los niños y las niñas*. México D.F.: Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México, Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas, 2015. https://www.inehrm.gob.mx/work/models/Constitucion1917/Resource/1292/ninas_y_ninos_pdf_electronico.pdf
- González Orellana, Carlos. *Historia de la educación en Guatemala*, 5.ª ed. Guatemala: Editorial Universitaria, Universidad de San Carlos de Guatemala, 1997.
- Historia de la educación* (blog). “La reforma liberal y la organización de la educación pública”. 2014. <https://pedagogiag2014.blogspot.com/2014/10/la-reforma-liberal-y-laorganizacion-de.html>
- Méndez Cabrita, Carmen, Ángel Marín Pérez, Alex Cruz Enríquez y Carlos Rosero Martínez. “El paradigma hermenéutico. Una propuesta para el reconocimiento del ‘otro’ en las comunidades indígenas del Ecuador”. *Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores* 6, n.º 52 (2019). <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/1456/1699>
- Menéndez, Luis Antonio. *La educación en Guatemala, 1954-2000: enfoque histórico estadístico*. Guatemala: Universidad de Texas, Editorial C.J.C. Computación, 2002.
- Mesa Temática de la Primera Infancia, Gobierno de Guatemala. *Política Pública de Desarrollo Integral de la Primera Infancia de Guatemala*. 2024. <https://www.unicef.org/guatemala/media/7186/file/Pol%C3%ADtica%20P%C3%ABblica%20de%20Desarrollo%20Integral%20de%20la%20Primera%20Infancia%20de%20Guatemala%202024-2044%20LOW.pdf>
- Naciones Unidas. *Comité de los Derechos del Niño*. 1996. <https://www.ohchr.org/es/treaty-bodies/crc>
- Pagés, Joan. “La comparación en la enseñanza de la historia”. *La Historia Enseñada* n.º 9 (2005-2006): 17-35. http://www.ub.edu/histodidactica/images/documentos/pdf/comparacion_ensenanza_historia.pdf
- Sazo García, Magali. “Educación infantil en Guatemala para la primera infancia (1980-2020)”. Guatemala, (2024).
- Secretaría de Planificación y Programación de la Presidencia de Guatemala. *Política Pública Desarrollo Integral de la Primera Infancia Guatemala Invierte en el desarrollo integral de la Primera Infancia 2010-2020. Versión final*. Guatemala: Gobierno de la República de Guatemala, 2010. <https://ecursos.segeplan.gob.gt/CAPP/documentos/20/Pol%C3%ADtica%20P%C3%ABblica%20Primera%20Infancia.pdf>
- UNICEF. *Los niños, niñas y adolescentes tienen derechos*. S. f. <https://www.unicef.org/guatemala/ninos-ninas-adolescentes-tienen-derechos>



Trayectorias y transformaciones: educación e investigación en feminismos, géneros, intersecciones, derechos humanos y paz¹



Artículo Investigación - Revisión

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18261>

Historia del artículo:

Recibido: 10/02/2024

Evaluado: 16/03/2024

Aprobado: 27/06/2024

Publicado: 01/09/2024

Cómo citar este artículo:

Trimiño Velásquez, Celina de Jesús. "Trayectorias y transformaciones: educación e investigación en feminismos, géneros, intersecciones, derechos humanos y paz" Revista Historia de la Educación Latinoamericana vol.26 no.44 (2024).

Celina de Jesús Trimiño Velásquez² ✉

Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

<https://orcid.org/0000-0002-6786-4378>

1 Dedicado a la memoria de Nilce Ariza Barbosa, mujer luchadora y activista académica por los derechos humanos y los feminismos, con la que caminamos varias de estas sendas y realizamos proyectos. Partió temprano y nos dejó su recuerdo y lo que compartimos. Fue docente-investigadora, directora del Centro de Investigación y Extensión, y el exploratorio sobre *Mujer y Derecho* de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), cofundadora de la Casa de la Mujer UPTC. Asimismo, a las compañeras y compañeros que han sido y son integrantes del Grupo de Estudios en Feminismos, Géneros y Derechos Humanos (GIEPEG-UPTC), por el acompañamiento en estos procesos de cambio, nuestras trayectorias recorridas y por las utopías que todavía nos mueven para contribuir a la transformación del mundo.

2 Doctora en Derechos Fundamentales de la Universidad Carlos III de Madrid, España. Profesora investigadora de la Escuela de Ciencias Sociales, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Directora del GIEPEG-UPTC, investigadora por la UPTC del proyecto "Memoria, Víctimas y Representación del Conflicto Colombiano", en el marco del Acuerdo de Colaboración 2018 entre la Universidad de Liverpool, Reino Unido y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Investigadora registrada en el Instituto Colombo-Alemán para la Paz CAPAZ. <http://www.netcapaz.org/investigadores/ficha/1948>.

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Celina de Jesús Trimiño Velásquez, avenida central el norte, Doctorado en Ciencias de la Educación CADE- UPTC, celina.trimino@uptc.edu.co.



Resumen

Objetivo: investigar trayectorias del GIEPEG en dos etapas, de 1996 a 2008 y de 2009 a 2023, y reconocer desde la academia, en sus investigaciones y actividades, los planteamientos emergentes, los encuentros con nuevas teorías, miradas y prácticas, y la interlocución con la comunidad, a fin de coadyuvar a las transformaciones.

Originalidad/Aporte: muestra la experiencia investigativa, docente y de extensión, develando la educación patriarcal y las discriminaciones, que invisibilizan historias y conocimientos de varios sectores de la sociedad. Se abrieron espacios académicos de debate, para repensar las teorías críticas, alternativas investigativas, aportando al retorno social.

Método: perspectiva cualitativa, orientada desde el punto de vista feminista, de los derechos humanos, el conocimiento y la experiencia situada, con apoyo en el enfoque cuantitativo.

Estrategias/Recolección de información: se examinó el itinerario a través de la revisión y el análisis de archivos, documentos, investigaciones y relatos, y la exploración de memorias y vivencias.

Conclusión: se presentan logros de algunas investigaciones, que crean e impulsan líneas sobre diferentes temáticas, en un diálogo de saberes que involucra a la UPTC y a su entorno, y que ha trascendido a nivel nacional con proyección internacional. Esto ha transgredido parte de los currículos a fin de generar propuestas educativas e investigativas que reivindican los feminismos, los géneros, las intersecciones, los derechos humanos, la memoria y la paz, potenciando sus actividades.

Palabras clave: *GIEPEG; feminismos; género e intersecciones; derechos humanos; memoria y paz.*

Trajectories and transformations: Education and research on feminisms, genders, intersections, human rights, and peace

Abstract

Objective: This study aims to investigate the trajectories of GIEPEG in two phases, from 1996 to 2008 and from 2009 to 2023, and to recognize from an academic perspective the emerging approaches, engagements with new theories, perspectives, and practices, as well as the dialogue with the community, contributing to transformations through its research and various activities.



Originality/Contribution: This work highlights the research, teaching, and outreach experiences that expose patriarchal education and the discriminations that render the histories and knowledge of various societal sectors invisible. Academic spaces for debate were opened to rethink critical theories and investigative alternatives that contribute to social return.

Method: A qualitative perspective supported by a quantitative approach, guided by feminist viewpoints, human rights, and situated knowledge and experience.

Strategies/Data Collection: The study examined the trajectory by reviewing and analyzing archives, documents, research works, and narratives, as well as by exploring memories and experiences.

Conclusion: The study presents the achievements of some research projects, creating and promoting lines of inquiry on various topics in a dialogue of knowledge that involves the UPTC and its environment, with national and international projection. This has disrupted parts of curricula, generating educational and research proposals that reclaim feminisms, genders, intersections, human rights, memory, and peace, thereby enhancing their activities.

Keywords: *GIEPEG; Feminisms; gender and intersections; human rights; memory; peace.*

Trajetórias e transformações: Educação e pesquisa sobre feminismos, gêneros, interseccionalidades, direitos humanos e paz

Resumo

Objetivo: Este estudo tem como objetivo investigar as trajetórias do GIEPEG em duas fases, de 1996 a 2008 e de 2009 a 2023, e reconhecer, a partir de uma perspectiva acadêmica, as abordagens emergentes, os engajamentos com novas teorias, perspectivas e práticas, bem como o diálogo com a comunidade, contribuindo para transformações por meio de suas pesquisas e diversas atividades.

Originalidade/Contribuição: Este trabalho destaca as experiências de pesquisa, ensino e extensão que expõem a educação patriarcal e as discriminações que tornam invisíveis as histórias e conhecimentos de diversos setores da sociedade. Espaços acadêmicos de debate foram abertos para repensar teorias críticas e alternativas investigativas que contribuem para o retorno social.



Método: Una perspectiva cualitativa apoyada por una abordagem quantitativa, guiada por pontos de vista feministas, direitos humanos e conhecimento e experiência situada.

Estratégias de Coleta de Dados: O estudo examinou a trajetória por meio da revisão e análise de arquivos, documentos, trabalhos de pesquisa e narrativas, bem como pela exploração de memórias e experiências.

Conclusão: O estudo apresenta os resultados de alguns projetos de pesquisa, criando e promovendo linhas de investigação sobre diversos temas em um diálogo de saberes que envolve a UPTC e seu entorno, com projeção nacional e internacional. Isso tem rompido partes dos currículos, gerando propostas educacionais e de pesquisa que reivindicam os feminismos, gêneros, interseccionalidades, direitos humanos, memória e paz, potencializando suas atividades.

Palavras-chave: GIEPEG; feminismos; gênero e interseccionalidades; direitos humanos; memória e paz.

Introducción³

En este artículo se muestra la experiencia investigativa, docente, de formación, extensión y retorno social del GIEPEG, que ha encaminado sus proyectos y actividades desde posiciones contrahegemónicas. El reconocimiento de algunos precedentes de los estudios de género en Colombia nos permite revisar a partir de la visión de este grupo cómo ha avanzado esta temática en la UPTC, pues, siguiendo a Paula Ripamonti, “en la medida que una narrativa articula esa experiencia en una trama temporal, nos cuenta una historia y en esa historia nos revelamos, nos extrañamos, nos (re) conocemos”⁴. Un propósito central de este artículo nos impele a narrar parte de la historia del GIEPEG, reconstruyendo el proceso que ha tenido lugar desde la UPTC y exponiendo parte de su itinerario y aportes.

Desde sus inicios, el grupo ha seguido las teorías feministas, que han controvertido el orden patriarcal, develando la educación que invisibiliza historias, experiencias, voces y saberes de varios sectores de la sociedad y cuestionando los conocimientos hegemónicos. Los feminismos han desarrollado categorías, varias de las cuales sustentan este tipo de investigaciones para subvertir miradas excluyentes, lo cual se enlaza con el desenvolvimiento del pensamiento crítico que permea los derechos humanos, la paz y la democracia, todo esto enmarcado en el papel y la responsabilidad de la formación en el ámbito de la universidad y su influencia.

3 Agradecimientos a Lina Remolina Granados, del GIEPEG, por su apoyo en este artículo.

4 Paula Ripamonti, “Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas”, en *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*, editado por Mariana Alvarado y Alejandro De Oto, 83-103 (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017), 90.



Para refutar los discursos androcéntricos y las exclusiones en la UPTC, se fundó el Grupo Interdisciplinario de Estudios para la Equidad de Género (1996-2008) GIEPEG⁵, reconocido por Resolución Rectoral de la UPTC, n.º 1369 del 5 de septiembre de 1997. En el 2009 se cambió el nombre a Grupo de Estudios en Feminismos, Géneros y Derechos Humanos, pero se mantiene la sigla GIEPEG. Este grupo abrió espacios de debate para repensar otros postulados académicos, alternativas de investigación situada y su relación con la comunidad, en el espacio público-político en articulación con el ámbito privado.

En este horizonte, los cambios que se vienen presentando en el mundo contemporáneo en los ámbitos familiar, educativo, económico, político y social han llevado al GIEPEG a reflexionar desde un enfoque multidimensional acerca de temáticas que tradicionalmente habían sido excluidas; de esta manera, el grupo coadyuva al proceso de formación de la comunidad upetecista y de su contexto.

Considerando lo anterior, en este estudio se presentan asuntos preliminares, propuestas, dificultades, logros y alcances del GIEPEG, que son claves para conocer el derrotero de este grupo entre 1996 y 2023. Se trata de indagar y reconocer lo desarrollado tanto dentro de la UPTC como en su articulación con el entorno local, regional, departamental, nacional y con proyección internacional, a través de un itinerario que visibiliza algunos acontecimientos que han marcado e interpelado a la universidad, y que se divide en dos etapas ubicadas en una línea de tiempo entre 1996-2008 y 2009-2023.

Trayectorias regionales e investigaciones situadas: antecedentes y procesos en el ámbito académico y social

263

Se presenta una visión general de estos antecedentes de las investigaciones en género y derechos humanos en la UPTC y el papel que ha desempeñado el GIEPEG, resaltando algunos hitos y actividades que reflejan parte de su trayectoria en el primer período. El hecho de repensar el mundo escuchando propuestas desde abajo y voces subalternas, y reconociendo la diversidad y sus derechos, nos ayudó a escudriñar otros relatos y a formular investigaciones “otras”.

Al respecto, Norma Blazquez nos recuerda que “los estudios de la ciencia desde una perspectiva de género se inician de manera sistemática a partir de los años setenta del siglo XX”⁶. Aunque en América Latina y el Caribe se conocen referencias sobre el género a partir de 1977, se aclara que en Colombia el Grupo Mujer y Sociedad de la Universidad Nacional es pionero, pues a partir de 1994⁷ ha abierto un camino explorando, reconociendo y formalizando los estudios e investigaciones en género. Este grupo se ha fortalecido y ha abierto un abanico de posibilidades relacionadas con las diversas corrientes feministas, sus movimientos y las

5 En este artículo nos referimos al GIEPEG, teniendo en cuenta su denominación completa desde 1996 hasta 2008 y su cambio después de 2009 hasta 2023, aclarando cuando sea el caso.

6 Norma Blazquez Graf, *El retorno de las brujas* (México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011), 97.

7 Ángela María Estrada M., “Los estudios de género en Colombia: entre los límites y las posibilidades”, *Nómadas*, n.º 6 (1997): 35-52.

organizaciones de mujeres. Cabe anotar que la “travesía”⁸, que narra los estudios de mujer y género en la Universidad Tecnológica de Pereira, también es significativa. Sin embargo, no es propósito de este artículo examinar este asunto, puesto que nos concentramos en lo que hemos realizado en la UPTC.

Examinar sobre este acervo de carácter académico e investigativo, es parte de la memoria del GIEPEG en la UPTC, que nos ubica entre el siglo XX y el XXI, nos conduce a la actualidad y nos vincula con su proyección. En este sentido, nos ha motivado lo expresado por Paula Ripamonti: “la investigación narrativa recupera experiencias, colabora en su transmisión, las significa y las pone en valor como saber”⁹, lo que nos llevó a revisar los documentos y a recopilar los informes y resultados de algunas investigaciones. Hemos examinado materiales de archivo, resoluciones, acuerdos, cartas institucionales, informes escritos, relatos de las mujeres, folletos, y también recurrimos a las experiencias de estos años vividos como docentes-investigadoras y estudiantes¹⁰, con el fin de mostrar las actividades realizadas por el GIEPEG, en la universidad y en su entorno, y destacar los aportes que se han hecho a través del activismo académico.

Ahora bien, rastrear los antecedentes en la UPTC es pertinente, porque nos permite reflexionar sobre el devenir de este grupo de investigación creado en esta universidad en 1996 por las profesoras Celina Trimiño Velásquez y Wilma Blanco Ruiz, y al cual se integró Nubia Romero Ballén (las tres profesoras e investigadoras de la UPTC) e Inés Tibambre y Martín Barrera. También se incorporaron las docentes Luisa Amézquita Aguirre, Carmen Liria Prieto Cortés, Nilce Ariza Barbosa, Astrid Castellanos Correcha, Gladys Martín Novoa, Fanny Mojica Cardozo, Ruby Espejo Lozano y Yasmith Camargo Gómez. También acompañaron al grupo, Martha Suárez, docentes y estudiantes de otros programas de pregrado y posgrado.

Por otra parte, al tener como referencia el “conocimiento situado”¹¹ se observa que en la senda del GIEPEG se fueron definiendo líneas de investigación que orientaron el devenir académico e investigativo del grupo. A continuación, se presentan de forma resumida algunos de sus proyectos, una breve descripción, resultados significativos y elementos destacados realizados por integrantes del grupo.

- La línea *Feminismo y Género* reforzó el estudio acerca de los feminismos y el conocimiento sobre las categorías desarrolladas que impugnan el patriarcado. Esto contribuyó al fortalecimiento teórico del grupo y al impulso de investigaciones sobre estas temáticas.

- *Diagnóstico sobre la situación socioeconómica y política de la mujer en Boyacá*. Convenio interinstitucional entre la UPTC, la Gobernación de Boyacá y la Dirección Nacional de Equidad para las Mujeres de la Presidencia de la República de Colombia, Instituto de Investigaciones

8 Morelia Pabón Patiño, “Mirada a las relaciones de género en la Universidad Tecnológica de Pereira, 1961-2010, *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, n.º 24 (2015): 116.

9 Paula Ripamonti, “Investigar a través de narrativas”, 95.

10 *Ibid.*, 96.

11 Donna J. Haraway, *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, traducido por Manuel Talens. (Valencia: Universidad de Valencia, 1995), 3219-338.

y Formación Avanzada (IIFA)¹², Tunja, 1997¹³. Su objetivo fue elaborar un diagnóstico con el fin de presentar e interpretar los datos fundamentales que permitieran una aproximación a la situación de las mujeres urbanas y rurales de Boyacá, en los aspectos laboral, educativo, de participación política y formas de violencia hacia las mujeres. El diagnóstico fue de tipo descriptivo, se trabajó básicamente a partir de información secundaria disponible en las entidades o en empresas públicas y privadas del departamento. En general, en el proceso de producción de datos se desconocía el enfoque de género, razón por la cual se disponía de poca información secundaria desagregada por sexos, lo que dificultaba conocer los problemas y necesidades específicas de los diferentes grupos de mujeres y distorsionaba el aporte de ellas al departamento.

Pese a lo anterior, se detectó la inequidad fundamentada en la división sexual del trabajo, que ocasionó discriminaciones de diferente índole contra la mujer, lo que las condicionaba y limitaba para desempeñarse en condiciones de igualdad con los hombres, en los diferentes espacios.

- *Madres Comunitarias de Tunja: una mirada a sus condiciones socioeconómicas y laborales*, UPTC, Tunja, 2001¹⁴. Su propósito fue identificar las condiciones de vida y trabajo de las madres comunitarias de Tunja, sus expectativas en los campos laboral y educativo. Investigación descriptiva, desarrollada desde una perspectiva cuantitativa y, en menor medida, cualitativa, con técnicas mixtas. Se aplicaron instrumentos como encuestas socioeconómicas, “para conocer las condiciones de vida y trabajo de las Madres Comunitarias”, “Perfil de actividades diarias de la Madre Comunitaria”, para aproximarse al total de horas de sus jornadas diarias. Se llevó a cabo una entrevista estructurada, dirigida al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar (ICBF) Centro Zonal de Tunja, sobre los “Hogares Comunitarios de Bienestar (HCB) y Familia, Mujer e Infancia (FAMI). La labor social de las madres comunitarias no era reconocida como un trabajo que acreditara devengar siquiera el salario mínimo, se apelaba a su amor maternal y su solidaridad para desempeñar voluntariamente una labor por la cual se les reconocía una “beca”, que no les alcanzaba para satisfacer sus necesidades mínimas.

- La línea *Estudios de Género*, parte del género como categoría de análisis de la sociedad, inquiere acerca de las relaciones de poder de lo masculino sobre lo femenino, y replantea una serie de conceptos e imaginarios que demarcan los roles sexistas, las jerarquías y la participación en todas las esferas en razón del sexo, incluida la educación.

- *Caracterización Laboral y de Salud desde la Perspectiva de Género de las Mujeres Usuarías de los Servicios del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar*. Convenio entre la UPTC y ICBF-Regional Boyacá, Tunja, IIFA, 1997¹⁵. Se analizaron con un enfoque de género las condiciones socioeconómicas y culturales que eran determinantes para las mujeres usuarias

12 Para lo pertinente: IIFA. Posteriormente cambiará su denominación por VIE, en la UPTC.

13 Informe, Grupo Investigador: Celina Trimiño Velásquez, Wilma Nury Blanco Ruiz, María Nubia Romero Ballén, Martha Suárez, Janeth García Sabogal, Inés Tibambre Ochoa, Jairo Guasquita Ruiz (matemático estadístico), Martha Liliana Castiblanco Castelblanco (auxiliar de investigación), Diana Yasmín Gil Espitia y Patricia Ferrucho González (diseñadoras gráficas)

14 Informe Celina Trimiño V. Trabajo Ascenso en el Escalafón Docente, UPTC.

15 Informe publicado por Bienestar Familiar, Colección de Investigaciones del ICBF. *Caracterización laboral y de salud desde la perspectiva de género de las mujeres usuarias de los servicios del ICBF*. Romero Ballén, María Nubia; Celina Trimiño Velásquez; Wilma Nury Blanco Ruiz y Martín Barrera Cobos. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, 1997.



por demanda espontánea de los servicios del ICBF y el impacto en su calidad de vida. Se seleccionaron los tres centros zonales de mayor afluencia y cobertura en la prestación del servicio del ICBF en el departamento de Boyacá: Tunja, Sogamoso y Chiquinquirá. El estudio fue descriptivo y de corte exploratorio, se llevó a cabo en un espacio y tiempo determinados, utilizando una metodología mixta, que les permitió a las mujeres participar a través de talleres, en los cuales pudieron significar sus propias necesidades, deseos y expectativas. También se aplicaron encuestas para el manejo de datos cuantitativos.

En el análisis se halló que la mayoría de estas mujeres pertenecían a sectores populares. Muchas de ellas eran cabeza de familia, con bajos niveles de educación, alto desempleo, condiciones laborales precarias, con ingresos por debajo del salario mínimo, lo que las ubicaba al borde de la pobreza. Con frecuencia asumían una doble y triple carga laboral, incluyendo las actividades destinadas al hogar y al cuidado. Asimismo, se evidenciaron formas de violencia hacia ellas, incluyendo maltrato físico, emocional y económico, como una situación común en la historia de estas mujeres.

- La línea *Mujer Rural* también abrió un espacio para abordar las problemáticas de las mujeres campesinas y rurales, investigando el ámbito rural desde una perspectiva de género.

- *La mujer campesina boyacense: sus roles y participación en la actividad productiva y reproductiva*. UPTC, IIFA, Código 9005-005, Tunja, 1998¹⁶. El propósito fue identificar las características económicas, sociales y culturales en las cuales tenían lugar los procesos productivo y reproductivo, y los roles que desempeñaban las mujeres campesinas boyacenses en estos, para determinar la magnitud y potencialidades de su aporte socioeconómico. La investigación se centró en el reconocimiento de este aporte de las mujeres campesinas boyacenses, como partícipes en las diferentes actividades de la comunidad, dentro y fuera de la unidad doméstica, en las que se promovían y mantenían como fuerza indispensable en la reproducción económica y social, y como sujetos femeninos activos en el desarrollo rural. La investigación se llevó a cabo desde la perspectiva cualitativa; se seleccionaron algunas veredas del municipio de Firavitoba y el estudio se ubicó en la vereda San Antonio. Se hizo un trabajo de campo a través de instrumentos, tales como visitas de observación, talleres, entrevistas, diálogos-conversatorios y convivencias de fines de semana.

Se encontró que las mujeres campesinas realizaban simultáneamente un sinnúmero de labores, que en su mayoría eran invisibles para las estadísticas y el reconocimiento económico y social. En términos cuantitativos, fue muy difícil diferenciar los tiempos que ellas dedicaban a las diferentes actividades productivas y reproductivas, debido a que en el sector rural se manifestaba, aún más, el entrelazamiento de estas. Pese a su participación cada vez más significativa en el sector agropecuario, a sus prolongadas jornadas de trabajo y sus aportes al ingreso familiar, las mujeres rurales aún no tenían acceso en igualdad de condiciones con los hombres a los recursos productivos necesarios para su desempeño, a la capacitación y a un ingreso equitativo.

En el proceso de formación, también se participó en la creación y elaboración de la propuesta en *Género y Desarrollo Rural* y se aprobó la línea de investigación sobre *Mujer Rural*,

16 Informe Celina Trimiño V.

en la Maestría en Desarrollo Rural UPTC, Tunja. 1998¹⁷. Igualmente, se orientó el Módulo “Mujer Rural” en esta Maestría. Dentro de la línea, integrantes del GIEPEG dirigieron varios trabajos de grado con el mismo enfoque, para optar al título de Maestría en Desarrollo Rural. Una muestra de ello: *Amasijos y golosinas típicas: el trabajo de las mujeres en el desarrollo rural de Arcabuco*, Código UPTC 9901.031¹⁸.

- La línea *Derechos Humanos y Democracia* propició el surgimiento de investigaciones sobre educación y pedagogía en derechos humanos en la UPTC, para dar a conocer y promocionar los derechos humanos en los distintos programas e incidir en los currículos. Se presentó el proyecto *Pedagogía y Educación en Derechos Humanos y Democracia* Código UPTC 9005.081, Tunja, 2001-2003. El equipo interdisciplinario consideró que a la universidad le corresponde promover espacios de reflexión y análisis que propongan alternativas para aceptar, valorar y respetar la diferencia, dentro de una idea democrática, reivindicadora y vivencial de los derechos humanos, concebidos estos integralmente. El proyecto buscaba indagar de qué manera se abordaba y se expresaba en la comunidad de la UPTC-Tunja el ejercicio de los derechos humanos y la democracia, con el propósito de promover una cultura que contribuyera a su fortalecimiento, en una sociedad que participara en su construcción. En este contexto surge el interrogante sobre cuál era el imaginario que circulaba en la comunidad académica upetecista sobre derechos humanos y democracia, y por qué era pertinente repensar este tema.

En esta línea, también se elaboró el proyecto macro: *Derechos Económicos, Sociales y Culturales de las Mujeres en Boyacá*¹⁹. En este marco, se presentaron dos investigaciones: “La vulnerabilidad de los derechos humanos de las mujeres por parte de los operadores de justicia en Boyacá”, UPTC Código 9005.110 y “Maternidad y estudios universitarios: implicaciones para las mujeres”, UPTC Código 9005.111.

- Los objetivos de la línea Salud y Género eran identificar y comprender las diferencias entre hombres y mujeres sobre sus procesos de salud, enfermedad y formas de vivir en las condiciones propias de los diversos grupos humanos. Igualmente, visibilizar los problemas de salud de las mujeres y su relación con el rol del cuidado. En este sentido, se desarrollaron dos investigaciones: Condiciones de vida e inequidad de género en la morbilidad materna, cofinanciada por el Programa Nacional de Investigación en Salud Pública y Sistemas de Salud – IIFA-UPTC, 1999, y Violencia intrafamiliar en Tunja: análisis de las denuncias presentadas en 1998 ante Medicina Legal, el ICBF y las Comisarías de Familia, financiada por el IIFA-UPTC, 1999²⁰.

- En cuanto a la línea Migración, se priorizó la sublínea sobre “Población en situación de desplazamiento forzado”, en particular en Boyacá, y se dirigió a reflexionar y describir el fenómeno de la migración. Investigación y libro resultado: *Desplazamiento forzado hacia Chiquinquirá, Boyacá*²¹.

17 Nubia Romero y Celina Trimiño.

18 Trabajo de Grado, Wilma Blanco Ruíz.

19 Nilce Ariza, Celina Trimiño, Fanny Mojica, Alicia Bulla y Luz Aida Ballesteros.

20 Nubia Romero.

21 Gladys Martín Novoa, *Desplazamiento forzado hacia Chiquinquirá, Boyacá*, (Tunja: UPTC, 2003).



- Además, se registra y muestra el extracto de actividades e informes presentados por el GIEPEG: a través del Centro de Investigación y Extensión de la Facultad de Educación (CIEFED)²², la Unidad de Formación Continua de la Facultad de Ciencias de la Educación (FCE)²³ UPTC. Dentro del “Plan de Actualización Pedagógico para Docentes”, en 1996, 1997 y 1998, se organizaron cursos de “Capacitación Docente”, dirigidos al profesorado del Magisterio, sobre *Construcción de alternativas no sexistas en la educación de niñas y niños*²⁴. Dichos cursos se centraron en la importancia de la capacitación de docentes en estudios y relaciones de género; en ellos se reflexionó sobre las experiencias de maestras y maestros en el proceso educativo, detectando el mantenimiento y la reproducción de estereotipos sexistas en el espacio escolar y asumido como “natural y normal”, perpetuando así condiciones de inferioridad y subvaloración de lo femenino. Se analizó el currículum oculto y la propuesta de coeducación, es decir, “Educar sin diferenciar los mensajes en función del sexo”.

- En 1996, el rector de la UPTC delegó a docentes en representación de esta universidad, para participar en el Comité Interinstitucional de Género del Departamento de Boyacá, difusor de la Política de Equidad y Participación de la Mujer (EPAM), “Todos por Boyacá”, en los procesos de planeación y gestión tendientes a contribuir con el bienestar de la mujer. El GIEPEG colaboró con la Secretaría de Promoción Social de Boyacá, que tenía como responsabilidad llevar a cabo el Plan de Acción “La Política de Equidad y Participación de la Mujer (EPAM) en el Departamento de Boyacá”.

- El Comité de Currículo de la Escuela de Ciencias Sociales (ECS)²⁵ aprobó en 1998 los cursos sobre “Sociedad y Relaciones de Género”²⁶ y “Economía y Relaciones de Género”, para estudiantes de la UPTC.

- En 1999 se suscribió el acta de compromiso entre la FCE de la UPTC y el Programa de Estudios de Género, Mujer y Desarrollo (PGMD) de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, para llevar a cabo el proyecto *Mujer, género y derechos humanos. Formación, reflexión y diálogo: una experiencia regional*²⁷. Este se efectuó en Tunja y estuvo orientado a los procesos de formación del estudiantado de los programas de la UPTC y de funcionarias y funcionarios de la Gobernación de Boyacá y otras instituciones públicas y privadas. En el primer semestre de 1999 se dictaron los cursos de contexto y extensión “Mujeres-Hombres: Derechos y Realidades” y “Derechos Humanos, Género y Políticas Públicas”.

- En el programa *Modelo de Formación Pedagógica para Madres Comunitarias*. Convenio UPTC- ICBF, Regional Boyacá, CIEFED, Tunja, 2001. Participaron como docentes, integrantes del GIEPEG²⁸. El modelo estaba estructurado por módulos del ICBF. El objetivo era reflexionar sobre su identidad como mujeres, desde sus cuerpos, sus labores, sus historias y proyectos de vida. Se desarrollaron los siguientes módulos: *Resignifiquemos nuestra identidad, Las etapas*

22 CIEFED. Más tarde cambiará ligeramente su nombre, pero conservará la sigla.

23 FCE.

24 Wilma Blanco y Celina Trimiño.

25 ECS.

26 Wilma Blanco y Celina Trimiño.

27 Coordinación y asesoría conjunta de Celina Trimiño por la UPTC y Lya Yaneth Fuentes del PGMD.

28 Wilma Blanco, Carmen Prieto, Celina Trimiño, otras/os docentes.

*de mi vida, Mujeres y hombres una historia para cambiar; Hablemos de nuestros derechos, Mi vida como madre comunitaria*²⁹.

Se escogió la metodología de taller y cada madre comunitaria escribió sobre algunos aspectos de su historia de vida. Asistieron regularmente a la UPTC en Tunja, lo que demostró su interés por su formación. La mayoría de estas madres comunitarias no conocían la historia de las luchas de las mujeres en la consecución de sus derechos, ni los diferentes compromisos que había adquirido el Estado colombiano para promocionar, garantizar y defender estos derechos de las mujeres.

Las madres comunitarias deliberaron ampliamente, hablaron de sus vivencias, de sus dificultades e inconformidades, y de sus propuestas. Manifestaron que esta capacitación era buena, pues les permitía seguir creciendo, las enriqueció, pudieron compartir entre ellas y aprendieron varios asuntos, lo cual las llevó a solicitar que la capacitación fuera más diversa y continua. Esto demostró su compromiso para continuar con estos procesos, pues ellas estaban dispuestas a seguir adelante, a proyectarse; situación que favorecía al programa y mejoraba su desempeño. Una de ellas dijo: “Nos ha hecho pellizarnos sobre muchas cosas”.

En general, valoraron su trabajo, se sentían orgullosas de este. Tenían la expectativa de que se les mejorara el pago representado en la beca. Ellas sabían que ayudaban a niñas y niños pobres, y sentían que ejercían un liderazgo en la comunidad. Consideraban que, por su actividad como madres comunitarias, socialmente tenían un sitio especial en la comunidad. Una de ellas expresó: “Haber ingresado a la Universidad, estar dentro de un aula, es un sueño hecho realidad, uno se gana respeto”.

- El GIEPEG ha organizado o participado en una serie de eventos académicos, ya sea como coordinador o con ponencias, conferencias, conversatorios, dentro de las Jornadas de Investigación del IIFA de la UPTC, actual Vicerrectoría de Investigación y Extensión (VIE)³⁰; también ha hecho parte del programa de radio *Complicidades*, en la 104.1, FM Universitaria. Ha apoyado a la comunidad del entorno con charlas e intercambios con mujeres cabeza de familia, trabajadoras sexuales, sindicatos de Boyacá, entre otros grupos.

- En cuanto a *Contexto UPTC y Retorno Social*, anotamos que, en las últimas décadas del siglo XX, en algunos municipios de este departamento, se impulsaron importantes organizaciones de mujeres, las cuales participaron en el *II y III Encuentro Departamental de Mujeres de Boyacá*. Uno de sus objetivos primordiales fue apoyar el reconocimiento e integración de estas organizaciones dentro del movimiento social de mujeres. Estos encuentros se constituyeron en espacios valiosos para conversar sobre sus problemáticas, para pensar y formular propuestas desde lo local, teniendo en cuenta sus condiciones y entornos.

- En las conmemoraciones del 8 de marzo de 2003 se realizó la “Jornada en torno al Día Internacional de la Mujer”, con varias actividades durante ese mes, dentro de las cuales se registra que el 27 de marzo de 2003 tuvo lugar el *II Encuentro Departamental para constituir la Red de Mujeres de Boyacá*. En este evento, además, se propuso un asunto trascendental, la creación de la *Casa de la Mujer-UPTC*. Esta idea se concretó, gracias a la iniciativa liderada

29 Informe Celina Trimiño.

30 VIE.



por Nilce Ariza Barbosa, Celina Trimiño Velásquez y Ana Isabel Gil³¹, con la participación de Wilma Blanco Ruiz, Nubia Romero Ballén, Luisa Amézquita Aguirre, todas docentes-investigadoras de la UPTC; en otras palabras, estas mujeres fueron las cofundadoras de la *Casa de la Mujer-UPTC*.

Además, se elaboró el Proyecto de Investigación y Extensión Universitaria *Casa de la Mujer-UPTC*, se presentó su esencia y sustento teórico, los aspectos fundamentales, sus objetivos, su proyección y posibilidades de convenios, las funciones académicas y programas de servicio social. Su propósito está dirigido a propiciar un espacio abierto para las mujeres, hombres, jóvenes, madres, profesionales, y comunidad en general de la ciudad y el campo del departamento de Boyacá, pero en especial para la comunidad educativa, con el fin de reflexionar sobre las estructuras patriarcales y repensar sociedades que permitieran ir eliminando las distintas discriminaciones, el sexismo, y reconocieran a los seres humanos como iguales. Se examinaron alternativas metodológicas y pedagógicas para trabajar conjuntamente, resaltando la importancia de seguir estudiando e investigando sobre las temáticas de los feminismos, géneros, derechos humanos y coadyuvar a consolidar las transformaciones socioeducativas, económicas y políticas.

Se determinó que para el logro de sus objetivos participarían el equipo académico y administrativo de la UPTC, el profesorado y estudiantado para realizar prácticas profesionales de las facultades de la universidad que ayudaron en este proyecto y se esperaba la colaboración de otras. Se podrían realizar convenios de apoyo con algunas instituciones del Estado y otras de carácter internacional, así como con algunas ONG.

270

Las funciones académicas y los programas de servicio social de la *Casa de la Mujer* se centraban en formación, asesoría y orientación: servicio de atención e información, asesoría jurídica para mujeres (derechos de la mujer y documentación sobre derechos humanos de grupos diversos); orientación psicológica y rutas en casos de violencias; programa de formación, de promoción para el empleo, de promoción social, de cultura y educación; programa de asocianismo. También se proyectaron algunos programas de servicio social, que no se pudieron concretar por razones de tipo misional y económico de la UPTC.

Mediante carta del 9 abril de 2003, se solicitó al rector de la UPTC³² la consecución de los espacios físicos para la *Casa de la Mujer-UPTC*, proceso que se terminó de consolidar el 21 de mayo de 2003. Es importante destacar el Acuerdo n.º 030 de mayo 30 de 2003, expedido por El Consejo Superior de la UPTC, “Por el cual se asigna una casa en el Barrio Maldonado de Tunja, para el funcionamiento de la Casa de la Mujer de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia”. Considerando “Que el proyecto de investigación y extensión de la Casa de la Mujer recoge las diversas investigaciones realizadas por el Grupo de Investigaciones Interdisciplinario de Estudios para la Equidad y Género de la UPTC y se enriquece con la experiencia ganada en el último año del exploratorio *Mujer y Derecho*, creado y orientado por el Centro de Investigación y Extensión de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales” y “Que (...) la Casa de la Mujer UPTC, se constituiría en un Laboratorio Social (Observatorio-Exploratorio) que posicionaría a la Universidad con mayor pertinencia de cara a los problemas socioeconómicos y políticos de la Región, a través de la valoración

31 Ingeniera civil, egresada de la UPTC y promotora de derechos humanos.

32 Olmedo Vargas.

de su experiencias, extensión e investigación que allí se genere”. Por ende, visibilizar este reconocimiento es relevante para la historia y estudios de estos procesos en la Universidad.

El III Encuentro Departamental de Mujeres de Boyacá se efectuó el 5 y 6 de junio de 2003, el 6 tuvo lugar la inauguración de la *Casa de la Mujer-UPTC* como acto fundacional y el 10 de junio del mismo año inició formalmente labores. Esta Casa ha sido dirigida o coordinada por varias docentes de la UPTC, algunas integrantes del GIEPEG y de otros grupos de investigación de la universidad, así como por personas que han colaborado con este proyecto³³. La *Casa de la Mujer-UPTC* ha sido relevante; inicialmente este proyecto era más amplio, pero se ha ido decantando y actualizando a partir de sus experiencias situadas, cambios, aportes y nuevos desafíos. Actualmente, continúa funcionando en el mismo lugar.

En síntesis, lo expuesto nos permite dimensionar la trascendencia de la formación permanente y el compromiso de la academia con estos procesos.

Transformaciones y proyección: reconstruyendo otras narrativas desde los feminismos, las intersecciones, los derechos humanos y la paz

En esta segunda parte se presenta el desarrollo del GIEPEG en el proceso formativo, las investigaciones y la experiencia regional en proyección, a través de otras actividades de extensión y retorno social entre 2009 y 2023. En este itinerario hemos convocado a otras personas interesadas en investigar más allá del androcentrismo y desde perspectivas emergentes, recogiendo los conocimientos situados del sur, que en la actualidad mueven el mundo desde sus lugares y territorios, en diálogo epistemológico con el norte. También es notable el surgimiento de diversos colectivos en la UPTC, que no hacen parte del GIEPEG, pero que se reconocen en la universidad y en su entorno por la proyección de un interés y activismo de las jóvenes a fin de transformar la sociedad.

La modificación del nombre a Grupo de Estudios en Feminismos, Géneros y Derechos Humanos GIEPEG en el 2009 surge por la necesidad de ampliar las líneas de investigación con el propósito de abrir camino al desarrollo de proyectos relacionados con la irrupción de nuevas categorías y acepciones. Esta denominación también se justificó por la importancia de resaltar las teorías críticas feministas y de los derechos humanos, en los procesos de emancipación de todos los seres humanos discriminados por diferentes razones.

En esta ruta se destacan las resistencias, los encuentros con nuevas miradas y prácticas políticas de personas y colectivas, que han contribuido a este cambiante panorama enriqueciendo el diálogo de experiencias y saberes. Observamos que se han omitido los diversos conocimientos de las mujeres y otros grupos marginados, considerados subalternos en los diferentes espacios, por lo cual también venimos apoyándonos en algunos postulados de las epistemologías plurales.

33 Nubia Romero, primera coordinadora; la siguieron las docentes Luisa Amézquita, Wilma Blanco, Astrid Castellanos.



En este panorama, “el sistema sexo-género constituye la categoría analítica básica de la epistemología feminista”³⁴, que nos amplía la visión hacia otras alternativas, reiterando la necesidad de producir conocimientos sin sesgos de género. Al respecto, Breny Mendoza llama a las feministas latinoamericanas a reclamar “sus derechos epistemológicos”, para que no aparezcan como el “otro invisible”, sino que puedan evidenciar sus contribuciones. Esta autora reconoce los avances de los feminismos en esta región, pero subraya la pertinencia de que se plantee “el problema de la mestiza o lo eurosudamericano”³⁵.

*Por su parte, Rita Segato subraya que “(...) es muy importante no guetificar la cuestión de género. Esto quiere decir, no considerarla nunca fuera del contexto más amplio, no verla exclusivamente como una cuestión de la relación entre hombres y mujeres, sino como el modo en que esas relaciones se producen en el contexto de sus circunstancias históricas (...)”*³⁶.

En el ámbito de la educación en la UPTC, en el 2011 algunas integrantes del GIEPEG se vincularon como docentes-investigadoras y directoras de tesis al Doctorado en Ciencias de la Educación³⁷ (DCE), y en alianza con HISULA³⁸ se constituyó en grupo de apoyo de este programa, participando con la línea de investigación *Universidad, Género y Derechos Humanos*.

En este recorrido, las tesis doctorales e investigaciones de integrantes y docentes del GIEPEG han reforzado al grupo. Asimismo, el Acuerdo de Colaboración 2018 - Universidad de Liverpool-RU y UPTC, proyecto “Memoria, Víctimas y Representación del Conflicto Colombiano” (2018-2022)³⁹, ha ayudado a fortalecer e impulsar las actividades del GIEPEG, así como a potenciar su proyección internacional. Lo cual contribuyó a consolidar el proceso que venía desarrollando el GIEPEG para que de nuevo fuera reconocido por la UPTC y posteriormente pudiera presentarse a las convocatorias de COLCIENCIAS⁴⁰, en las que obtuvo la Clasificación en B, y en la siguiente convocatoria (n.º 894 de 2021), logró la Clasificación A con MINCIENCIAS⁴¹, constituyéndose en grupo soporte del DCE. Esto ha sido un esfuerzo colectivo de diferentes integrantes del GIEPEG y sus aportes.

El GIEPEG ha impulsado nuevas líneas de investigación sobre diferentes temáticas; se ha orientado en este sentido y ha ampliado su visión para incorporar otros conocimientos, saberes y metodologías, sin olvidar lo que indicaba Sandra Harding: “la investigación feminista se une a otros enfoques considerados ‘inferiores’ insistiendo en la importancia de estudiarnos

34 Gemma Nicolás Lazo, “Debates en epistemología feminista: del empiricismo y el *Standpoint* a las críticas feministas postmodernas sobre el sujeto y el punto de vista”, en *Género y dominación. Críticas feministas del derecho y el poder*, compilado por Gemma Nicolás y Encarna Bodelón; coordinado por Roberto Bergalli e Iñaki Rivera Beiras (Barcelona: Observatori del Sistema Penal i els Drets Humans de la Universitat de Barcelona y Anthropol Editorial, 2009), 37, 29.

35 Breny Mendoza, “La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano”, en *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, editado por Yuderkis Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal y Karina Ochoa Muñoz (Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014), 102.

36 Rita Laura Segato, *Contra pedagogías de la crueldad* (Buenos Aires: Prometeo, 2018), 13.

37 DCE-UPTC-RUDECOLOMBIA.

38 Por invitación de Diana Soto del DCE y directora de HISULA (Historia y Prospectiva de la Universidad Latinoamericana).

39 Equipo Investigador Universidad de Liverpool: Claire Taylor y UPTC: Celina Trimiño, William Condiza, Katherine Coronado, Leidy R. Roper, Paula Rodríguez, Mayerly Acosta, Lina Remolina.

40 Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia

41 Ministerio de Ciencia Tecnología e Innovación de Colombia (MINCIENCIAS).

a nosotras mismas y de ‘estudiar de abajo hacia arriba’, y no ‘de arriba hacia abajo’⁴². Estas líneas se han estado ajustando, complementando, diversificando y actualizando, de forma conjunta y continua con el transcurso de los años.

Igualmente, se han incluido otras temáticas en consonancia con los cambios ocurridos en Colombia y en otras partes del mundo, las cuales se sustentan en teorías y categorías emergentes, o que se han sumado a las discusiones en América Latina y el Caribe relativamente de forma reciente, aunque ya tuvieran presencia en organizaciones sociales, de mujeres y en la academia. Por ejemplo, en la línea *Universidad, Género y Derechos Humanos* se han dirigido varias tesis doctorales sustentadas y otras se encuentran en proceso de elaboración. Estudiantes del DCE, en articulación con sus proyectos, han contribuido a la creación de líneas derivadas, tales como *Arte, Memoria y Paz*⁴³, *Educación, Ruralidades y Derechos de Infancia*⁴⁴, y *Ecología Política*⁴⁵.

En el desarrollo y apertura del GIEPEG se han incorporado docentes, graduadas/os, estudiantes, de otros programas de pregrados, de posgrados, como el Doctorado en Ciencias de la Educación, que aparecen vinculadas/os en el GrupLAC⁴⁶ de Minciencias 2023. En este proceso, el GIEPEG ha sido coordinado por distintas docentes-investigadoras de la UPTC.

Continuando con las reflexiones sobre las categorías feministas, Avtar Brah plantea que “las relaciones patriarcales son una forma específica de las relaciones de género en las que las mujeres habitan una posición subordinada”⁴⁷. Esta autora subraya que frente al debate sobre los feminismos y otras situaciones que se presentan, “sería de mucha más utilidad comprender como las relaciones patriarcales se articulan con otras formas de relación social en un determinado contexto histórico. Las estructuras de clase, racismo, género y sexualidad no pueden tratarse como ‘variables independientes’ porque la opresión de cada una está inscrita en las otras es constituida por y es constitutiva de las otras”⁴⁸.

En este horizonte, “el punto de vista feminista sería útil para describir otras realidades de mujeres teniendo en cuenta las relaciones entre sexismo, racismo, opción sexual y clase”⁴⁹, asuntos ligados a la interseccionalidad. En consonancia con lo expuesto, Norma Blazquez también se ubica en la teoría del punto de vista feminista⁵⁰ y nos conmina a formular otras

42 Sandra Harding, “¿Existe un método feminista?”, en *Feminism and Methodology*, editado por Sandra Harding, traducido Gloria Elena Bernal (Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press, 1987), 7.

43 Andrés Bustos.

44 Nidia Jasmín Páez.

45 Ángela Hernández.

46 Grupo Latinoamérica y del Caribe: Celina Trimiño, Wilma Blanco, Luisa Amézquita, Ruby Espejo, William Condiza, Katherine Coronado, Lina Remolina, Deisy Arenas, Darwin González, Wilmar Ramírez, Ana María Guzmán, Claudia Tamayo, Andrés Bustos, Ángela Hernández, Nidia Jazmin Páez, Iván D. Norato, Carlos Delgado, Felipe Alarcón, Alexandra Cantillo y Windy Suárez, algunas de estas personas hacen parte de “Semilleros”.

47 Avtar Brah, “Diferencia, diversidad, diferenciación”, en *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*, editado por Bell Hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa, et al.; traducido por Rocío Macho Ronco, Hugo Romero Fernández, Álvaro Salcedo y María Serrano. (Madrid: Traficantes de Sueños, 2002), 112.

48 *Ibid.*

49 Nicolás Lazo “Debates en epistemología feminista”, 52.

50 Norma Blazquez Graf, “Epistemología feminista: temas centrales”, en *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, coordinado por Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo

preguntas, a confrontar supuestas verdades científicas, a reconocer otras experiencias e historias, a proponer y realizar investigaciones “otras”. Lo anterior nos cuestiona la forma de investigar y nos motiva a cambiar. En este sentido, podemos mencionar las exposiciones organizadas por la UPTC y ZOSCUA en la XVI versión de La Noche de los Museos⁵¹, resultado de la cocreación de las mujeres pertenecientes a ZOSCUA y a la Ruta Pacífica de las Mujeres⁵² y “Voces invisibles. Un Museo para mí”⁵³, así como el Diplomado “Derechos humanos, Géneros, Memoria y Construcción de Paz en Colombia”, dirigido a mujeres víctimas de conflictos en Boyacá, Colombia –Tunja, 2020-2022–, en el marco del proyecto UPTC-Liverpool, que, además, hacen parte del retorno social a las comunidades u organizaciones⁵⁴.

Alejandra Restrepo destaca los recientes aportes teóricos en los siglos XX-XXI, pero muchos de ellos se invisibilizan⁵⁵. Teóricas como Alejandra vienen participando en la conversación entre los feminismos del norte global y el sur global; ellas han abierto otros caminos, que deben seguirse realimentando para consolidar teorías que den cuenta de estos contextos, incluida la región de América Latina y el Caribe.

Asimismo, los estudios de género se han venido planteando en Colombia en las tres últimas décadas; el Grupo “Mujer y Sociedad”, logró que en 1994 se creara en la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de Colombia, el “Programa de Estudios de Género, Mujer y Desarrollo”, que dio lugar a la primera Maestría en Estudios de Género en este país. Posteriormente, se incrementa el interés investigativo en estas temáticas, lo cual se expresa en varios grupos de investigación reconocidos y clasificados en Convocatoria 894 de 2021 MINCIENCIAS.

En este sentido, Valeria Fernández anota que “los estudios de género y la teoría feminista, como perspectiva de frontera, de margen, corroen los modos naturalizados de ver los objetos adquiridos a lo largo de la formación disciplinar produciendo una mirada diferente sobre los objetos considerados habitualmente y sobre la manera de tratarlos”⁵⁶; lo que ha llevado a repensar las formaciones, conocimientos a través del aumento de distintos programas de posgrados que se han aprobado en Colombia o líneas que se han abierto también en los pregrados o centros de estudios o investigaciones. En el caso particular de la UPTC, se han realizado investigaciones y dirigido trabajos de grado en pregrados y posgrados, tesis doctorales, y específicamente en el Doctorado en Ciencias de la Educación–RUDECOLOMBIA,

(México: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2012), 37.

51 Tunja, 15.11. 2019, Casa Museo Rojas Pinilla UPTC.

52 Taller coordinado por María Mencía, Kingston University, London, UK.

53 Museo Arqueológico UPTC, Tunja, 22.03.2023.

54 Diplomado gratuito, que contó con el trabajo donado y voluntario de profesorado de la UPTC, local, nacional e internacional, al cual extendemos los agradecimientos.

55 Alejandra Restrepo, “Claves metodológicas para el estudio del movimiento feminista de América Latina y el Caribe”, en *Investigación feminista. Epistemología metodología y representaciones sociales*, coordinado por Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo (México: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2012), 306.

56 Valeria Fernández Hasan, “Comunicación y género. El devenir del campo en el entre/siendo comunicóloga feminista. Algunas herramientas para pensar objeto y métodos”, en Alejandro De Oto et al, *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*, editado por Mariana Alvarado y Alejandro De Oto (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017), 121.

lo que demuestra –cada vez más– el reconocimiento y la importancia de la incorporación de los temas derivados de los feminismos y derechos humanos en los estudios formales y sus currículos.

Mónica Acosta y Ángela Santamaría mencionan que “desde hace aproximadamente diez años, el paradigma de la interseccionalidad introducido por el feminismo negro ha sido reapropiado por los procesos de las mujeres indígenas en América Latina para resignificar categorías como ‘indígena’ y ‘mujer indígena’⁵⁷. Con este enfoque, “En el contexto latinoamericano poscolonial, algunas escritoras y artistas advirtieron muy tempranamente la existencia de intersecciones entre distintas formas de dominación”⁵⁸. Mara Viveros se refiere a autoras de finales del siglo XIX y también a feministas de América Latina y el Caribe que durante el siglo XX fueron demandando que se tuvieran en cuenta los asuntos del racismo como forma de opresión contra las mujeres negras e indígenas de esta región, y está de acuerdo en que se institucionalice la “interseccionalidad”⁵⁹, pero específica que no es una teoría general y que debe ser utilizada según el contexto, es decir, de forma situada. Introduce la subordinación interseccional como parte del análisis de las opresiones, concepto que ha sido aceptado, trabajado y ampliado a la luz de otras condiciones⁶⁰. Mara Viveros resalta que este término ha suscitado tensiones y debates teóricos, develando varias ideas al respecto, “lo importante en relación con la interseccionalidad es la consideración de que no hay jerarquías preestablecidas entre los distintos ejes de desigualdad y opresión”⁶¹. Esta autora se suma a la crítica que plantea que no se puede solo adicionar o multiplicar las intersecciones, por lo que el análisis se complejiza y la interseccionalidad adquiere otras dimensiones.

Lo anterior se entrelaza con los derechos humanos, los cuales se interpretan desde sus planteamientos tradicionales, hasta las posiciones críticas, que amplían el catálogo, incluyendo los derechos de personas, pueblos, grupos, “colectivos” o comunidades históricamente excluidas, algunos de estos derechos, reconocidos solo de forma reciente. Existe una variedad de concepciones sobre los derechos humanos, por lo cual es complejo establecer una única definición. Los autores y autoras que se ubican en las teorías críticas o se acercan a sus postulados proponen miradas alternativas, más centradas en la fuerza de los movimientos populares, sus luchas desde abajo, en la defensa y consecución de los derechos humanos, reivindicando su potencia transformadora. Se observa que estas ideas se orientan hacia lo que Elizabeth Jelin denomina reconceptualización de los derechos humanos⁶², incorporando además la perspectiva de género, interseccional, y los aportes desde las luchas, experiencias y

57 Mónica Acosta y Ángela Santamaría, “Liderazgo de las mujeres arhuacas en el Foro Permanente de las Naciones Unidas: movilizandó ‘repertorios multisituados’ durante la última década”, en *Ontologías indígenas en el derecho internacional. Reconocimiento, cosmologías territoriales y feminismos comunitarios en América Latina*, editado por Paulo Bacca, Damaris Roza López y Mariana Camacho Muñoz (Bogotá: Dejusticia, 2023), 152.

58 Mara Viveros Vigoya, *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario* (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023), 40.

59 Término acuñado por Kimberle W. Crenshaw en “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”, *University of Chicago Legal Forum* 1989, n.º 1 (1989): 138-167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>.

60 Mara Viveros Vigoya, *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*, 41-50.

61 *Ibid.*, 66-67, 70-75, 77- 79, 91.

62 Elizabeth Jelin, *Las tramas del tiempo: familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales*, comps. Ludmila Da Silva Catela, Marcela Cerrutti y Sebastián Pereyra (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020), 299.

saberes del sur global. Este examen nos ha permitido ampliar la visión, en consonancia con Manuel E. Gándara, quien nos llama a repensar los derechos humanos, teniendo en cuenta también la diversidad cultural del mundo. Este autor resalta que “los derechos humanos pueden ser definidos de manera funcional o crítica frente a las situaciones de desigualdad, exclusión y/o explotación”⁶³.

Desde estas posturas se reflexiona sobre presupuestos que buscan superar los discursos hegemónicos y etnocéntricos de los derechos humanos, teniendo en cuenta para su reconstrucción las condiciones sociohistóricas de los colectivos y movimientos, sus formas de resistencia y prácticas emancipadoras para alcanzar una vida digna, lo cual implica repolitizar los derechos y participar en su permanente configuración, atendiendo el diálogo intercultural y potenciando la esperanza por un mundo mejor.

Según Juan Carlos Arboleda-Ariza y Milton Danilo Morales, es indudable que los derechos humanos se enlazan con la paz o las paces, articulando a su vez las visiones polisémicas sobre la memoria⁶⁴. Estos autores indican también “(...) los relatos de memoria que son portados por la gente común y corriente, que no están implicados ‘directamente’ con el conflicto, pero que lo han vivido, como por ejemplo, los desempleados, pobres, obreros, artistas, jóvenes, ancianos, entre muchos otros; e incluso memorias de víctimas y victimarios no construidas solamente desde el trauma, lo bélico y el horror, sino, también desde el significado y el sentido de la propia experiencia (...)”⁶⁵.

El Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) también ha hecho aportes a las memorias plurales, a través de investigaciones sobre diferentes aristas de esta temática⁶⁶.

276

En los marcos de los procesos de paz, los debates sobre el significado de esta han venido avanzando, así como su conceptualización. De todas maneras, los estudios acerca de la paz han sido escasos, comparados con los de la guerra. En la actualidad, se admite que hay que profundizar en las *ciencias de la paz*, aunque su ampliación es más reciente. En Colombia, desde hace muchos años la paz ha sido un asunto importante en distintos espacios; la academia y grupos de investigadoras/es vienen pensando sobre la paz, mostrando el interés de diferentes sectores en estas conversaciones.

En este panorama –sin mencionar las conversaciones y los Acuerdos de Paz a nivel internacional y de Colombia, o los intentos a lo largo del siglo XX, por lo menos en algunos países–, en el 2000 había una gran variedad y miradas en torno a la paz, como lo señala John Paul Lederach. En algunas denominaciones predominaba la concepción de la “paz negativa”, aunque Johan Galtung introdujo la idea de la “paz positiva” en 1964 y la continuó

63 Manuel E. Gándara Carballido, *Los derechos humanos en el siglo XXI: una mirada desde el pensamiento crítico*, editado por Manuel E. Gándara Carballido (Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019), 171.

64 Juan Carlos Arboleda-Ariza y Milton Danilo Morales Herrera, “Musealización de la memoria y conflicto armado en Colombia”, en *Conflicto armado, justicia y memoria*, compilado por Enán Arrieta Burgos, tomo 3, (Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2016), 73.

65 *Ibid.*, 73, 77.

66 Centro Nacional de Memoria Histórica, *Memorias plurales: experiencias y lecciones aprendidas para el desarrollo de los enfoques diferenciales en el Centro Nacional de Memoria Histórica. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico* (Bogotá: CNMH, 2018).

desarrollando a partir de 1969⁶⁷, lo que ha dado lugar a prolíficas discusiones que han enriquecido el debate sobre la paz; de hecho, en la actualidad las investigaciones sobre esta temática se refieren a las paces.

Lederach subraya la relevancia de los estudios sobre la paz en la educación y en la historia, y destaca que se requiere ampliar su visión desde un enfoque multidimensional⁶⁸. La paz se comprende de diversas maneras; este autor resalta “que la paz es uno de los más altos valores”⁶⁹, se considera un fenómeno amplio y se destaca su aspecto positivo y en conexión “con todos los niveles de la existencia humana”⁷⁰. La paz es un proceso dinámico y “la educación para la paz es todo un proyecto, no sólo pedagógico sino también analítico, crítico y creativo”⁷¹. Este autor considera que “la construcción de la paz es una tarea enormemente compleja, (...)”, y que “no hemos desarrollado la capacidad de imaginar –y mucho menos practicar– la paz en el ámbito público”⁷². Igualmente, señala que “educar para la paz no es una idea utópica, es realista y responsable, en vista de la situación y las necesidades del mundo en que vivimos”⁷³, razón por la cual es necesario persistir en los argumentos a favor de la paz.

En el GIEPEG hemos avanzado, pero admitimos que nos falta dialogar aún más con las mujeres, otros sectores poblaciones y comunidades acerca de sus puntos de vista y su lugar en el mundo, como lo expresa Francesca Gargallo⁷⁴. Seguimos en este proceso, y esperamos que las nuevas generaciones puedan persistir en esta búsqueda y profundizar al respecto. Gargallo también subraya que “a la vez, las académicas feministas enfrentan resistencias y discriminación al interior de las universidades, su pensamiento no tiene difusión masiva, y sus materias difícilmente son consideradas de valor universal”⁷⁵, y esto también sucede en la UPTC, pues aunque se han abierto algunos espacios, todavía son insuficientes, por eso afirmamos que hay que afianzar una educación y cultura de reconocimiento a la diversidad y respeto a sus derechos, para respaldar las transformaciones y la democracia.

Conclusiones

Lo expuesto hace parte de la trayectoria y reconstrucción de la memoria del GIEPEG-UPTC, que ha propiciado la apertura de espacios de deliberación en la universidad y ha convocado

67 Johan Galtung. “Violence, Peace, and Peace Research”, *Journal of Peace Research*, 6, n.º 3 (1969): 183, 189-190. <http://www.jstor.org/stable/422690>

68 John Paul Lederach, *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz* (Madrid: Catarata, 2000), 26.

69 *Ibid.*, 29.

70 *Ibid.*, 36.

71 *Ibid.*, 177.

72 John Paul Lederach, *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*, traducido por Teresa Toda, (Bogotá: Semana Libros, 2016), 82, 129.

73 John Paul Lederach, *El abecé de la paz y los conflictos*, 188.

74 Francesca Gargallo, “Una metodología para detectar lo que de hegemónico ha recogido el feminismo académico latinoamericano y caribeño”, en *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, coordinado por Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo (México: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2012), 170.

75 *Ibid.*, 156.

a la comunidad upetecista alrededor de temáticas emergentes, a fin de reconstruir otras narrativas colectivas desde el conocimiento situado. Las lecturas contrahegemónicas que se trabajan desde los márgenes, desde abajo, y que asumen posturas críticas y alternativas frente a la transformación social, los argumentos de las teorías feministas y de los derechos humanos, coadyuvan a posicionar y consolidar el estatus científico de los temas planteados.

En la UPTC hemos generado propuestas de formación, líneas de investigación, que han dado lugar a proyectos que recogen la experiencia local, regional y también su proyección nacional e internacional, lo cual ha transgredido parte de los currículos y publicaciones, para reivindicar los aportes de los feminismos, las categorías de género e interseccionalidad, los estudios sobre los derechos humanos y su relación con la memoria y la construcción de paz, como ejes transversales en la formación académica y ciudadana. En este sinuoso camino hay muchas lecciones aprendidas, hemos encontrado obstáculos de diferente índole y también apoyos. Observamos avances, pero el reto es inmenso; no obstante, creemos que las semillas sembradas se desarrollan en las actuales generaciones y germinarán en las nuevas, fortaleciendo y proyectando diversas formas de consolidar la democracia.

Financiamiento

Algunas investigaciones cofinanciadas por la UPTC, el proyecto “Memoria, Víctimas y Representación del Conflicto Colombiano”, Acuerdo de Colaboración 2018 entre la Universidad de Liverpool, Reino Unido y la UPTC, SGI 2520, fue cofinanciado por la Arts and Humanities Research Council (AHRC), United Kingdom (UK).

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográficas

Acosta, Mónica y Ángela Santamaría. “Liderazgo de las mujeres arhuacas en el Foro Permanente de las Naciones Unidas: movilizandoo ‘repertorios multisituados’ durante la última década”. En *Ontologías indígenas en el derecho internacional. Reconocimiento, cosmologías territoriales y feminismos comunitarios en América Latina*, editado por Paulo Bacca, Damaris Roza López y Mariana Camacho Muñoz, 145-162. Bogotá: Dejusticia, 2023. <https://doi.org/10.2307/jj.16192332.11>

Acuerdo n.º 030 de mayo 30 de 2003, expedido por el Consejo Superior de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, por el cual se asigna una casa en el Barrio Maldonado de Tunja,

- para el funcionamiento de la “Casa de la Mujer”, de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Tunja, 30 de mayo de 2003.
- Arboleda-Ariza, Juan Carlos y Milton Danilo Morales Herrera. “Musealización de la memoria y conflicto armado en Colombia”. En *Conflicto armado, justicia y memoria*, compilado por Enán Arrieta Burgos, tomo 3, 67-83. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2016.
- Blazquez Graf, Norma. *El retorno de las brujas*. México: Universidad Nacional Autónoma de México, 2011.
- Blazquez Graf, Norma. “Epistemología feminista: temas centrales”. En *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, coordinado por Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo, 21-38. México: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2012.
- Brah, Avtar. “Diferencia, diversidad, diferenciación”. En *Otras inapropiables. Feminismos desde las fronteras*, editado por Bell Hooks, Avtar Brah, Chela Sandoval, Gloria Anzaldúa et al., 107-136. Madrid: Traficantes de sueños, 2002.
- Brah, Avtar. “Pensando en y a través de la interseccionalidad”. En *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional: “Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior”*, editado por Martha Zapata Galindo Sabina García Peter y Jennifer Chan de Ávila, 14-20. Berlín: Freie Universität Berlin, 2013.
- Centro Nacional de Memoria Histórica. *Memorias plurales: experiencias y lecciones aprendidas para el desarrollo de los enfoques diferenciales en el Centro Nacional de Memoria Histórica. Balance de la contribución del CNMH al esclarecimiento histórico*. Bogotá: CNMH, 2018.
- Crenshaw, Kimberle W. “Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics”. *University of Chicago Legal Forum*, n.o 1 (1989): 138-167. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Estrada, Ángela María. “Los estudios de género en Colombia: entre los límites y las posibilidades”. *Nómadas*, n.º 6 (1997): 35-52.
- Fernández Hasan, Valeria. “Comunicación y género. El devenir del campo en el entre/siendo comunicóloga feminista. Algunas herramientas para pensar objeto y métodos”. En *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*, editado por Mariana Alvarado y Alejandro De Oto, 105-123. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f4vr.9>
- Galtung, Johan. “Violence, Peace, and Peace Research”. *Journal of Peace Research*, 6, n.º 3 (1969): 167-191. <http://www.jstor.org/stable/422690>. <https://doi.org/10.1177/002234336900600301>
- Gándara Carballido, Manuel. *Los derechos humanos en el siglo XXI: una mirada desde el pensamiento crítico*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2019. <https://doi.org/10.2307/j.ctvt6rm4w>
- Gargallo, Francesca. “Una metodología para detectar lo que de hegemónico ha recogido el feminismo académico latinoamericano y caribeño”. En *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, coordinado por Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo, 155-175. México: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2012.
- Harding, Sandra. “¿Existe un método feminista?”. En *Feminism and Methodology*, editado por Sandra Harding y traducido por Gloria Elena Bernal. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press, 1987.
- Haraway, Donna. *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*, traducido por Manuel Talens. Valencia: Universidad de Valencia, 1995.
- Jelin, Elizabeth. *Las tramas del tiempo: familia, género, memorias, derechos y movimientos sociales*, compilado por Ludmila Da Silva Catela, Marcela Cerrutti y Sebastián Pereyra. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2020.
- Lederach, John Paul. *El abecé de la paz y los conflictos. Educación para la paz*. Madrid: Catarata, 2000.

- Lederach, John Paul. *La imaginación moral. El arte y el alma de la construcción de la paz*, traducido por Teresa Toda. Bogotá: Semana Libros, 2016.
- Mendoza, Breny. "La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano". En *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*, editado por Yuderkis Espinosa Miñoso, Diana Gómez Correal y Karina Ochoa Muñoz, 91-103. Popayán: Editorial Universidad del Cauca, 2014.
- Nicolás Lazo, Gemma. "Debates en epistemología feminista: del empiricismo y el Standpoint a las críticas feministas postmodernas sobre el sujeto y el punto de vista". En *Género y dominación. Críticas feministas del derecho y el poder*, compilado por Gemma Nicolás y Encarna Bodelón, y coordinado por Roberto Bergalli e Iñaki Rivera Beiras, 25-62. Barcelona: Observatori del Sistema Penal i els Drets Humans de la Universitat de Barcelona y Anthropos Editorial, 2009.
- Pabón Patiño, Morelia. "Mirada a las relaciones de género en la Universidad Tecnológica de Pereira, 1961-2010". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17, n.º 24 (2015): 93-124. <https://doi.org/10.19053/01227238.3302>
- Resolución Rectoral n.º 1369, por la cual se reconocen oficialmente unos Grupos Interdisciplinarios e Institucionales de la UPTC. Tunja, 5 de septiembre de 1997.
- Restrepo, Alejandra. "Claves metodológicas para el estudio del movimiento feminista de América Latina y el Caribe". En *Investigación feminista. Epistemología, metodología y representaciones sociales*, coordinado por Norma Blazquez Graf, Fátima Flores Palacios y Maribel Ríos Everardo, 293-313. México: Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, 2012.
- Rifà-Valls Montserrat, Laura Duarte. "Interseccionalidades del género, desigualdad y educación superior". En *La interseccionalidad en debate. Actas del Congreso Internacional "Indicadores Interseccionales y Medidas de Inclusión Social en Instituciones de Educación Superior"*, editado por Martha Zapata Galindo, Sabina García Peter y Jennifer Chan de Avila, 77-97. Berlín: Freie Universität Berlin, 2013.
- 280 Ripamonti, Paula. "Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas". En *Metodologías en contexto: intervenciones en perspectiva feminista, poscolonial, latinoamericana*, editado por Mariana Alvarado y Alejandro De Oto, 83-103. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2017. <https://doi.org/10.2307/j.ctv253f4vr.8>
- Segato, Rita Laura. *Contra pedagogías de la crueldad*. Buenos Aires: Prometeo, 2018.
- Viveros Vigoya, Mara. *Interseccionalidad. Giro decolonial y comunitario*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2023



Cinquante Jours au Brésil: relatos da Viagem de Édouard Claparède (1930)¹

Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo² ✉

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, Brasil

<https://orcid.org/0000-0003-3274-5798>

Olívia Morais de Medeiros Neta³

Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN, Brasil

<https://orcid.org/0000-0002-4217-2914>



Artículo de revisión

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18283>

Historia del artículo:

Recibido: 11/02/2024

Evaluado: 14/05/2024

Aprobado: 27/07/2024

Publicado: 01/09/2024

Cómo citar este artículo:

De Medeiros Campos Azevedo, Laís Paula; De Medeiros Neta Olívia Morais "Cinquante Jours au Brésil: relatos da Viagem de Édouard Claparède (1930)" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).

Resumo

Objetivo: Este artigo objetiva analisar o relato da viagem realizada pelo psicólogo e médico suíço Édouard Claparède, no ano de 1930 ao Brasil. Sobre essa viagem, Claparède publicou um relato intitulado *Cinquante jours au Brésil* na Revista *L'Intermédiaire des Educateurs* do Instituto Jean Jacques Rousseau, em abril de 1931.

Originalidade: Na historiografia da educação brasileira, diversos trabalhos dedicam-se as viagens realizadas por brasileiros para conhecer e estudar em outros países. Nesse estudo, nos propomos ao percurso inverso: os europeus em viagens pedagógicas ao Brasil.

1 O artigo corresponde a um recorte da pesquisa de doutorado, a partir da qual foi publicada a tese intitulada "Travessias Brasil - Europa: o Instituto Jean Jacques Rousseau e as redes de intelectuais (1912 - 1934)" (2023).

2 Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN). Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero (UFRN) e Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e Sociedade G-TRES (IFRN). E-mail: laispaulamedeiros@gmail.com.

3 Doutora em Educação (Universidade Federal do Rio Grande do Norte-UFRN). Professora do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Grupo de Pesquisa História da Educação, Literatura e Gênero (UFRN) e Grupo de Estudos em Trabalho, Educação e Sociedade G-TRES (IFRN). E-mail: olivianeta@gmail.com.

✉ **Correspondência/Correspondence:** Laís Paula de Medeiros Campos Azevedo, Rua dos Tororós, 2398, Lagoa Nova, Natal, Rio Grande do Norte, Brasil



Método: Nosso aporte teórico-metodológico, é formado, principalmente, pelas contribuições de Michel de Certeau (1982, 2017) e Jean François Sirinelli (2003). E Carlo Ginzburg (2007) nos indica o caminho da pesquisa por meio do paradigma indiciário.

Estratégias/Coleta de dados: Ao analisar o relato de viagem, intencionamos responder aos seguintes questionamentos: quais os sentidos do relato da viagem de Claparède ao Brasil? qual o percurso da viagem e quais as impressões do intelectual? Ao ampliar nosso olhar sobre o documento, nos voltamos ainda para os registros encontrados na imprensa brasileira.

Conclusão: As pistas deixadas por Claparède em seu relato apontam, por exemplo, para o percurso do intelectual, seu lugar de origem, não apenas a cidade ou país, mas sua filiação institucional, bem como o suporte escolhido para o registro e publicização da viagem; para a existência de uma troca de correspondências com intelectuais brasileiros, além da sua relação de amizade e profissional com Hélène Antipoff, psicóloga e educadora russa, radicada no Brasil.

Palavras-chave: *Édouard Claparède; educação nova; Instituto Jean Jacques Rousseau; viagens pedagógicas.*

Cinquante Jours au Brésil: Informes sobre el viaje de Édouard Claparède (1930)

282

Resumen

Objetivo: Este artículo pretende analizar el relato del viaje realizado por el psicólogo y médico suizo Édouard Claparède a Brasil en 1930. Sobre este viaje, Claparède publicó un informe titulado *Cinquante jours au Brésil* en la revista *L'Intermédiaire des Educateurs* del Instituto Jean Jacques Rousseau, en abril de 1931.

Originalidad/aporte: En la historiografía de la educación brasileña, varios trabajos están dedicados a los viajes realizados por brasileños para conocer y estudiar en otros países. En este estudio, proponemos recorrer el camino inverso: europeos en viaje pedagógico a Brasil.

Método: Nuestro marco teórico-metodológico está formado principalmente por las contribuciones de Michel de Certeau (1982, 2017) y Jean François Sirinelli (2003). Y Carlo Ginzburg (2007) nos muestra el camino de la investigación a través del paradigma indicativo.

Estrategias de recolección de datos: Mediante el análisis del cuaderno de viaje, pretendemos responder a las siguientes preguntas: ¿cuáles son los significados del cuaderno de viaje de Claparède a Brasil? ¿Cuál fue el recorrido del viaje y cuáles fueron las impresiones del intelectual? Para ampliar nuestra visión del documento, recurrimos también a los registros encontrados en la prensa brasileña.

Conclusión: Las pistas dejadas por Claparède en su relato apuntan, por ejemplo, a la trayectoria del intelectual, su lugar de origen, no sólo la ciudad o el país, sino su filiación institucional, así como el medio elegido para registrar y divulgar el viaje; a la existencia de un intercambio de correspondencia con intelectuales brasileños, además de su amistad y relación profesional con Hélène Antipoff, psicóloga y pedagoga rusa radicada en Brasil.

Palabras clave: Édouard Claparède; nueva educación; Instituto Jean Jacques Rousseau; viajes pedagógicos.

Cinquante Jours au Brésil: Reports on Édouard Claparède's Journey (1930)

Abstract

Objective: This article aims to analyze the account of the journey undertaken by the Swiss psychologist and physician Édouard Claparède to Brazil in 1930. Claparède documented this journey in a report titled *Cinquante jours au Brésil*, published in the *L'Intermédiaire des Educateurs* journal of the Jean Jacques Rousseau Institute in April 1931.

Originality: In the historiography of Brazilian education, many studies focus on the travels of Brazilians who went abroad to learn and study. This study, however, proposes to explore the opposite trajectory: Europeans on a pedagogical journey to Brazil.

Method: Our theoretical and methodological framework is primarily formed by the contributions of Michel de Certeau (1982, 2017), Jean François Sirinelli (2003), and Carlo Ginzburg (2007). The latter guides our research through the lens of the evidentiary paradigm.

Strategies: Through an analysis of Claparède's travel journal, we aim to answer the following questions: What are the meanings of his travel journal in the context of Brazil? What was the route of his journey, and what were his impressions as an intellectual? To broaden our understanding of the document, we also resort to records found in the Brazilian press.

Conclusion: The traces left by Claparède in his account reveal, for instance, the trajectory of the intellectual in his place of origin, his institutional affiliations, as well as the medium chosen to record and disseminate his journey. Additionally, his correspondence with Brazilian intellectuals and his friendship and professional relationship with Hélène Antipoff, a Russian psychologist and educator based in Brazil.

Keywords: Édouard Claparède; new education; Jean Jacques Rousseau Institute; pedagogical journeys.

Introdução

Na História da Educação, as viagens pedagógicas realizadas por educadores refletem as suas intenções de observar, conhecer, analisar, comparar, propor, divulgar, prescrever e organizar. Uma diversidade de documentos pode recontar a experiência vivenciada nessas viagens, a saber: relatórios oficiais, registros pessoais, fotos, cartas, agendas, cartões postais e relatos publicados em livros ou em periódicos. Sobretudo os relatos de viagem permitem, na pesquisa histórica, viajar e transitar pelos mesmos espaços que o viajante percorreu e entender as suas intencionalidades.

Na historiografia da educação brasileira, diversos trabalhos dedicam-se as viagens realizadas por brasileiros para conhecer e estudar em outros países. Nesse sentido, o livro de Ana Chrystina Mignot e José Gondra, intitulado “Viagens Pedagógicas”⁴ demonstra o interesse e a relevância dos estudos sobre a temática que vêm se ampliando nos últimos anos.

Nesse estudo, nos propomos ao percurso inverso. Nosso objetivo é analisar a viagem que o psicólogo e médico suíço Édouard Claparède realizou, no ano de 1930, ao Brasil. Claparède (1873–1940), formou-se pela Faculdade de Medicina de Genebra (1897), dedicou-se ao campo da psicologia experimental e da infância, publicando diversos livros, e foi o fundador do Instituto Jean Jacques Rousseau (IJJR), no ano de 1912, em Genebra na Suíça. Este instituto tornou-se um grande centro de formação e pesquisa que atraiu educadores de diversos países, inclusive brasileiros, nas primeiras décadas do século XX. O Instituto constituiu-se como um espaço da Educação Nova e da defesa de mudanças na educação, com o intuito de conferir um caráter científico a partir das contribuições da psicologia.

Sobre a sua viagem, o intelectual publicou um relato intitulado *Cinquante jours au Brésil* na Revista *L'Intermédiaire des Educateurs* do IJJR na edição de abril de 1931. Neste estudo, intencionamos responder aos seguintes questionamentos: quais os sentidos do relato da viagem de Claparède ao Brasil? qual o percurso da viagem e quais as impressões do intelectual? Compreendemos conforme apontado por Mignot que as viagens “não começam no dia da partida e não se encerram na hora da chegada. Daí a importância de interpretar os viajantes, os contextos, as motivações, as finalidades e as repercussões de cada travessia”⁵.

Assim, a partir do seu relato, buscamos identificar detalhes sobre a sua travessia, os lugares que visitou e os sujeitos que encontrou. Ao ampliar nosso olhar sobre o documento e, conseqüentemente, sobre a viagem, nos voltamos ainda para a busca de registros sobre a viagem e sobre o intelectual na imprensa brasileira. Nesse intuito, utilizamos as fontes disponíveis na Hemeroteca Digital Brasileira.

4 Mignot, Ana Chrystina Venancio e José Gonçalves Gondra, *Viagens Pedagógicas*, (São Paulo: Cortez, 2007).

5 Ana Chrystina Venancio Mignot, “Viagens e narrativas (auto)biográficas”, *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 2, n. 5, (2017), 263-267.

Nosso aporte teórico-metodológico é formado, principalmente, pelas contribuições de Michel de Certeau⁶ e Jean François Sirinelli⁷. Carlo Ginzburg⁸, por sua vez, nos indica o caminho da pesquisa por meio do paradigma indiciário. Analisamos o relato da viagem em busca das pistas deixadas por Claparède que nos possibilitem responder aos questionamentos elencados neste estudo.

Em vista disso, organizamos este artigo em quatro partes. Após essa introdução, apresentaremos o viajante, seus traços biográficos e percurso profissional. Em seguida, nos deteremos à viagem e, especificamente, sobre o relato da viagem. Ao nos debruçarmos sobre este documento, após já ter respondido à questão do quem escreve? buscamos identificar onde escreve? Por que escreve? O que escreve? Ao final, traremos algumas considerações sobre a pesquisa.

O Viajante

Édouard-Jean Alfred Claparède que nasceu em Genebra, em 24 de março de 1873, e faleceu em 29 de setembro de 1940. Claparède tornou-se conhecido como médico, neurologista, psicólogo e professor. O intelectual formou-se pela Faculdade de Medicina de Genebra (1897) e se dedicou, sobretudo, ao campo da psicologia, seguindo os passos de seu primo Théodore Flournoy (1854-1920). Flournoy foi o criador da cadeira extraordinária de Psicologia Experimental na Faculdade de Ciências de Genebra, e Claparède tornou-se assistente em seu laboratório de psicologia, iniciando assim o seu caminho na área⁹.

Auxilia-nos na compreensão da trajetória de Claparède, o conceito de intelectual desenvolvido por Jean François Sirinelli. Com base no pensamento deste autor, o conceito de intelectual pode assumir dois sentidos diferentes de acordo com o contexto, uma acepção “ampla e sociocultural, englobando os criadores e os ‘mediadores’ culturais, a outra mais estreita, baseada na noção de engajamento”¹⁰. Ainda segundo o autor, uma acepção não exclui a outra, ao contrário, se relacionam, uma vez que a “notoriedade eventual ou sua ‘especialização’, reconhecida pela sociedade em que ele vive - especialização esta que legitima e mesmo privilegia sua intervenção no debate da cidade-, que o intelectual põe a serviço da causa que defende”¹¹. Ao longo desse estudo, a figura de Claparède emerge como um intelectual criador e mediador cultural, profundamente engajado no campo educacional e da psicologia.

6 Michel de Certeau, *A Escrita da História*, (trad. Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982). Michel de Certeau, *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*, 22ed, (trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017).

7 Jean François Sirinelli, “Os intelectuais”, em *Por um história política*, eds. René Remond (Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003) 231-269.

8 Carlo Ginzburg, *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. trad. Rosa Freire d’Aguiar e Eduardo Brandão (São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007).

9 Pierre Bovet, *Vingt ans de vie. L’Institut J.J. Rousseau de 1912 à 1932*, (Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, 1932, 195 p). [http://archive-ouverte.unige.ch/unige:36985\(29 de maio de 2024\)](http://archive-ouverte.unige.ch/unige:36985(29 de maio de 2024)).

10 Sirinelli, op.cit, 242.

11 Ibid, 243.



Seguindo os rastros apontados por Bovet¹², nos deparamos com uma publicação de Claparède intitulada *Quelques Mots sur le Collège de Genève*, na qual o autor se posiciona como aluno e se propõe a algumas observações sobre o ensino escolar diante da necessidade de que os administradores ouçam os alunos e que os professores deveriam conhecer as críticas realizadas pelos alunos e ressalta que “tendemos a esquecer que *as aulas são feitas para os alunos e não os alunos para as aulas*”¹³.

Em seu relato autobiográfico, publicado em inglês no primeiro livro da série intitulada *A History of Psychology in Autobiography*¹⁴, Claparède apresenta elementos sobre sua família, sua infância, seu percurso acadêmico e profissional e suas percepções acerca da psicologia. A partir de Certeau¹⁵, podemos refletir que o discurso do intelectual presente no livro é um texto direcionado aos seus “pares”. Este aspecto é evidenciado, por exemplo, quando Claparède considera que haveria outros eventos que poderiam ser mencionados em seu texto, “mas o espaço ainda à minha disposição deve ser empregado para responder algumas perguntas, a pedido dos editores deste volume. E, em primeiro lugar, o que eu acho da minha contribuição para a psicologia?”¹⁶.

Nas palavras de Claparède, identificamos que sua família era de protestantes, em sua maioria, clérigos ou magistrados, inclusive, seu pai deixou a função religiosa para estudar a história do protestantismo logo após seu nascimento. Ele era o mais novo de cinco irmãos, filho de pais simples e modestos. O relato traz elementos sobre a sua infância feliz em um ambiente no qual ele tinha constante contato com a natureza. Apesar de ressaltar que não havia homens de ciência entre seus ancestrais, Claparède menciona três exceções. Entre estes, um tio, irmão de seu pai, do qual havia herdado seu nome e que, segundo o autor, teria sido um dos primeiros a divulgar as ideias de Charles Darwin no continente europeu¹⁷.

Claparède situa o ano de 1891 como um marco importante em sua vida, no qual seu primo Flournoy teve papel fundamental. Ao ouvir uma palestra sua intitulada *The Soul and the Future of Psychology*, Claparède é apresentado, pela primeira vez, ao campo da psicologia. No mesmo ano em que Claparède inicia seus estudos na Faculdade de Ciências de Genebra, seu primo começa a lecionar um curso de Psicologia Experimental na mesma Faculdade e ali estabelece o seu laboratório. O intelectual faz questão de ressaltar que este fato foi um importante marco na história da psicologia, uma vez que representava, pela primeira vez, a desvinculação oficial da psicologia em relação a filosofia e a sua constituição enquanto ciência.

Nas aulas de Flournoy, e em seu laboratório, Claparède começa a ter contato com novas experiências e teorias. Assim, desenvolve o interesse por fenômenos psicofisiológicos,

12 Bovet, op. Cit.

13 Édouard Claparède, « Quelques mots sur le collège de Geneve » (Librairie Stapelmour. Genève, 1892), em *Mélanges I (1892-1906)* (Genebra: [sn], 1906). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75007/29> de maio de 2024). No original, “car on tend trop à oublier que les leçons sont faites pour les élèves et non les élèves pour les leçons”.

14 Édouard Claparède. “Édouard Claparède”, em *A History of Psychology in Autobiography*. eds. C. Murchison, V. 1. (Clark University Press, Worcester, Mars, 1930), 63-97.

15 Certeau, op. cit.

16 Claparède, 1930, op. cit. 93. No original, “But the space still at my disposal must be employed in answering a few questions, at the request of the editors of this volume. And first of all, what do I myself think of my contribution to psychology?”

17 Claparède, 1930, op. cit.

conhece o psicólogo William James¹⁸ e suas teorias. Viaja a Paris e se encontra pela primeira vez com Alfred Binet¹⁹, de quem se tornará amigo nos anos seguintes. O texto de Claparède menciona outros lugares onde esteve, outros estudiosos, médicos, neurologistas e psicólogos que conheceu, com os quais construiu relações e iniciou estudos.

Assim, descobrimos que ele estudou um semestre na Alemanha, quase fez um curso no laboratório de Wilhelm Wundt em Leipzig, tornou-se membro da *Society of Zofingue*, casou-se com Hélène Spir, concluiu a faculdade, passou um ano em Paris, durante o qual se tornou um amigo íntimo de Binet, antes de retornar para Genebra em 1899, quando passou a trabalhar no Laboratório de Psicologia com seu primo e ministrar um curso sobre sensações na Universidade.

Claparède²⁰ explica o início do seu interesse pelo campo da psicologia aplicada à educação a partir da criação de classes para crianças atrasadas e subnormais²¹, em Genebra, para as quais os professores não se sentiam preparados e teriam o procurado em busca de conselhos. Diante da sua falta de conhecimento sobre a temática, Claparède busca compreender aquela realidade, inclusive, viajando até Bruxelas onde Jean Demoor e Ovide Decroly²² se dedicavam a mesma temática. A partir dos seus estudos, Claparède elabora um relatório para o Departamento de Educação de Genebra e, em 1901, realiza uma palestra na qual reivindica *L'école sur mesure*, a escola sob medida. Sobre este aspecto, Bovet²³ ressalta que

Não é surpreendente ver que, como em Bruxelas (Decroly), como mais tarde em Paris (Binet) e em Roma (Montessori), foi também em Genebra que as crianças anormais²⁴ desencadearam em poucos anos as correntes de pensamento para a reforma da escola, tão característica dos primórdios do século XX²⁵.

-
- 18 Willian James (1842-1910) é responsável pela primeira sistematização americana de conhecimentos e Psicologia, abordagem funcionalista. Ana Mercês Bahia Bock e Odair Furtado e Maria de Lourdes Teixeira, *Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia*. 13 ed (São Paulo: Saraiva, 2001).
- 19 Alfred Binet (1857-1911) foi um psicólogo francês que exerceu profunda influência na ciência psicológica no século XX. De acordo com Campos, Gouveia e Guimarães (2014, p. 2018), suas pesquisas concentravam-se “sobre o funcionamento das funções psicológicas superiores e sobre as diferenças individuais na inteligência e nos estilos de pensamento e resultados na elaboração de um conjunto de instrumentos de avaliação e medida da inteligência e na proposição do conceito de idade mental”. Ele ficou conhecido pela criação de testes quantitativos e comparativos da inteligência, teve como parceiro de pesquisas o médico Théodore Simon.
- 20 Claparède, 1930, op. Cit.
- 21 O autor utiliza a expressão “special classes for backward and subnormal children”.
- 22 Jean Demoor (1867-1941), médico, foi secretário-geral da Sociedade de Proteção para crianças anormais de Bruxelas e trabalhou com Ovide Decroly (1871-1932). Segundo Van Gorp, Decroly foi um psicopedagogo belga que adquiriu renome mundial como um dos pioneiros da *New Education Fellowship*. Ângelo Van Gorp, *Da educação especial à nova: os fundamentos biológicos, psicológicos e sociológicos do trabalho educacional de Ovide Decroly (1871-1932)*, (História da Educação 34 (2): 135-50). <https://doi.org/10.1080/0046760042000338755> (29 de maio de 2024).
- 23 Bovet, op. cit, 09.
- 24 O termo atrasados e anormais compunham os discursos da época relativos às crianças que não correspondiam à normalidade da infância esperada socialmente.
- 25 Bovet, op. cit, 09. No original, “N’est-il pas frappant de voir que, comme à Bruxelles (Decroly), comme plus tard à Paris (Binet) et à Rome (Montessori), ce sont à Genève aussi les enfants anormaux qui ont déclenché dans l’espace de quelques années les courants de pensée pour la réforme de l’école, si caractéristiques des débuts du XX siècle”.

Essa constatação de Bovet aproxima-se do que Jean Houssaye²⁶ discute em relação ao movimento de importação-exportação das pedagogias. Para o autor²⁷, existem ondas de fundo envolvidas, “os países entram no movimento de difusão das ondas pedagógicas, segundo temporalidades que diferem entre si, porém com percursos bastante idênticos”.

À medida que Claparède constrói o seu relato autobiográfico, o intelectual faz questão de ressaltar a influência de outros intelectuais e das suas ideias. Notadamente, entre as influências sobre o pensamento do autor, é possível destacar a de William James no que se refere a essa perspectiva, tendo em vista que este é considerado o fundador da Psicologia Funcional.

Em seu livro “A Educação funcional” (1931), o autor se propõe a apresentar as origens da psicologia funcional na relação com a educação. Além de William James, Claparède considera como parte dessa genealogia, as contribuições de John Dewey, Karl Groos e Sigmund Freud. Entre as diversas obras produzidas por Claparède, Daniel Hameline²⁸ destaca os seguintes livros e artigos publicados no Brasil: A escola e a psicologia experimental (1928), O sentimento de inferioridade na criança (1931), A educação funcional (1933), Psicologia da Criança e Pedagogia Experimental (1934), A escola sob medida (1959) e Invenção dirigida: o mecanismo psicológico da invenção (1973)²⁹.

De acordo com Droux et al³⁰, Flournoy e Claparède fundaram, em 1901, a revista *Archives de Psychologie* com o intuito de “discutir os conhecimentos psicológicos e pedagógicos disponíveis no mundo”. O intelectual dirigiu esta revista até o ano de seu falecimento. Ainda em 1901, nasce seu filho, Jean-Louis. Em 1904, Claparède assume a direção do Laboratório no lugar de Flournoy, dedica-se a experimentos e aproxima-se da psicologia aplicada defendida por Alfred Binet e Willian Stern³¹. Em 1908, Claparède se torna professor de Psicologia Experimental na Universidade de Genebra.

Destarte, é para a psicologia educacional que Claparède irá se voltar nos anos seguintes. De acordo com o autor,

*A educação, exatamente como a ciência médica, é uma técnica que pode ser fundada apenas no conhecimento, e isso só pode ser dado pela observação e experimento. Mas o psicólogo não está bem colocado para construir, por si mesmo, esta ciência da criança que é tão necessária à pedagogia, pois não tem à sua disposição as crianças de que necessita. Portanto, os professores das escolas devem estar preparados para reunir os materiais necessário para a psicologia genética.*³²

26 Jean Houssaye, “Pedagogiasimportação – exportação”, em *Viagens Pedagógicas*, eds. Ana Chrystina Venancio Mignot e José Gonçalves Gondra, (São Paulo, Cortez, 2007), 294 -314.

27 Ibid, 311.

28 Daniel Hameline, *Édouard Claparède*, Coleção Educadores, (Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010).

29 Claparède tem um vasto produção intelectual. Nos AIJRR, é possível acessar um compilado da quase totalidade de artigos publicados pelo autor, que estão divididos em cinco volumes e correspondem ao período de 1982 a 1932.

30 Joëlle Droux et al. *Arquivos Institut J.-J. Rousseau (AIJRR): L'Éducation nouvelle en héritage*. (Hors-Texte, 2013, n° 102, 32-38). <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86986> (29 de maio de 2024).

31 Willian Stern (1871 – 1938) psicólogo alemão, criador do conceito de quociente de inteligência (QI).

32 Claparède, 1930, op. cit, 87.

No intuito de propiciar essa formação aos professores, Claparède começa a alimentar a ambição de criar um instituto especial para a psicologia aplicada à educação, sem ligação com o Estado e com a Universidade. Constatamos que esse interesse pela educação, a partir de uma perspectiva científica, era partilhado por muitos outros sujeitos em Genebra. Segundo Claparède, naquele momento, “Ferrière estava defendendo o movimento ‘Escola Nova’; Aug. Lemaitre estudava adolescentes; Alice Descoedres estava verificando os testes de Binet; e as senhoritas Audemars e Lafendel tentavam introduzir reformas nos jardins de infância, onde ensinavam”³³.

O exposto por Rita Hofstetter (2010),³⁴ corrobora com essa constatação de Claparède, uma vez que a autora situa a virada do século XIX para o século XX como um momento em que o pensamento sobre a educação e a infância são transformados. Segundo a autora.

*É neste contexto de efervescência pedagógica, intelectual e científica que se propaga a ideia de que um melhor conhecimento da infância é essencial para melhorar as práticas educativas e que é possível e mesmo necessário construir uma nova ciência sobre este assunto*³⁵.

O Instituto Jean Jacques Rousseau começou a funcionar em 21 de outubro de 1912, na cidade de Genebra, Suíça, com o nome em homenagem ao bicentenário de nascimento do filósofo e cidadão daquela cidade. A trajetória de Claparède à frente do Instituto e o destaque internacional que adquire são importantes para compreendermos os caminhos que conduziram o intelectual para a sua viagem ao Brasil, sobre a qual nos debruçaremos no próximo tópico.

O Relato da Viagem

Criado em outubro de 1912, *L'Intermédiaire des Educateurs*, tinha como objetivo constituir-se como uma extensão do espaço do Instituto. Sua finalidade, apresentada pelo diretor Pierre Bovet, seria

*contribuir para a construção de uma pedagogia positiva, por um lado iniciando aqueles que gostariam de colaborar conosco nas questões que surgem e nos métodos para resolvê-las, por outro lado servindo de elo entre esses pesquisadores, e agrupando e coordenando suas investigações ou resultados*³⁶.

33 Ibid, 87-88. No original, “Ferrière was championing the “New School” movement; Aug. Lemaitre was studying adolescents ; Alice Descoedres was verifying Binet’s tests; and the Misses Audemars and Lafendel were trying to introduce reforms in the kindergartens, where they taught”.

34 Rita Hofstetter, *Genève: creuset des sciences de l'éducation : fin du XIXe siècle - première moitié du XXe siècle*, (Genebra: Droz, 2010. *Travaux de sciences sociales*; 216), <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:20279>. (29 de maio de 2024).

35 Ibid, 07. No original, “C’est dans ce contexte d’effervescence pédagogique, intellectuelle et scientifique que se diffuse l’idée qu’une meilleure connaissance de l’enfance s’impose pour améliorer les pratiques éducatives et qu’il est possible et même nécessaire de construire à ce propos une nouvelle science ».

36 Pierre Bovet, “Intermédiaire”, *L'Intermédiaire des Educateurs*, 1, n° 1, (1912), 1-2. No original, “Son but est facile à définir; il répond à ce 249 lui de l’Institut dont il sera l’organe, dont il constituera en quelque sorte un prolongement dans l’espace: c’est de contribuer à l’édification d’une pédagogie positive, d’une part en initiant ceux qui voudraient collaborer avec nous, aux questions qui se posent et aux méthodes propres à les résoudre, d’autre part en servant de lien entre ces chercheurs, et en groupant et coordonnant leurs investigations ou leurs résultats ».



Compreendemos que o periódico constituir-se-ia como um espaço de sociabilidade, no qual laços deveriam ser construídos. Nesse sentido, nos pautamos no pensamento de Sirinelli que ressalta a importância das revistas como um espaço que permite a compreensão do meio intelectual. De acordo com este autor,

*As revistas conferem uma estrutura ao campo intelectual por meio de forças antagônicas de adesão - pelas amizades que as subtendem, as fidelidades que arrebanham e a influência que exercem - e de exclusão - pelas posições tomadas, os debates suscitados, e as cisões advindas. Ao mesmo tempo que um observatório de primeiro plano da sociabilidade de microcosmos intelectuais, elas são aliás um lugar precioso para a análise do movimento das idéias. Em suma, uma revista é antes de tudo um lugar de fermentação intelectual e de relação afetiva, ao mesmo tempo viveiro e espaço de sociabilidade, e pode ser, entre outras abordagens, estudada nesta dupla dimensão*³⁷.

Bovet³⁸ aponta que o periódico passou por três fases, sendo a primeira de outubro de 1912 a julho de 1914; a segunda, imposta pela Primeira Guerra Mundial, até dezembro de 1920; e, a terceira, iniciou em janeiro de 1921 e terminaria em dezembro de 1932. A terceira fase corresponde a fusão do periódico com *L'Éducateur*, revista da Société pédagogique de la Suisse Romande, criada no ano de 1865³⁹. Com a aproximação do Instituto com a Sociedade, Bovet foi nomeado como diretor do periódico. A cada dois meses, *L'Éducateur* teria uma edição especial dedicada à psicologia da criança e à pedagogia experimental.

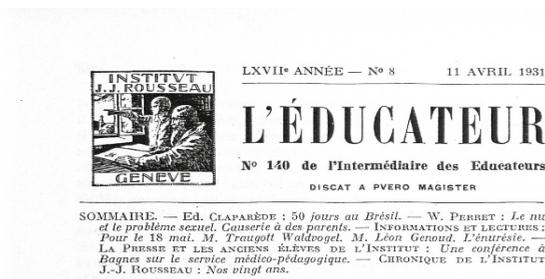
Intitulado *Cinquante jours au Brésil*, o relato da viagem de Claparède foi publicado na Revista *L'Éducateur*, correspondente ao número 140 do periódico *L'Intermédiaire des Educateurs* de 11 de abril de 1931 (FIGURA 01).

37 Sirinelli, op. cit. 249.

38 Bovet (1932), op. cit.

39 No site da ETH LIBRARY, nas seções de revistas e suíças online, é possível acessar os números da revista *L'Éducateur* de 1865 a 1981. O link para acesso é <https://www.e-periodica.ch/digbib/volumes?UID=edu-001>.

Figura 1: Página inicial L'Intermédiaire des Educateurs – (1931)



CINQUANTE JOURS AU BRÉSIL

Cinquante jours ! Je projetais de ne passer au Brésil que quatre semaines, mais le sort en a disposé autrement. Mon but, en me rendant là-bas, était à la fois de faire la connaissance personnelle d'aimables collègues que je connaissais déjà par correspondance, et qui m'invitaient à faire quelques conférences, de revoir d'anciens élèves, et tout spécialement de rendre visite à Mme Antipoff qui avait organisé à Bello Horizonte un enseignement de psychologie expérimentale et scolaire.

Un bateau italien, le *Conte Rosso*, quittait Gênes le 2 septembre ; il y revenait le 25 octobre, juste pour la rentrée de l'Université. Je m'embarquai donc, heureux de fuir les canicules qui sévissaient sur l'Europe en cette fin d'août 1930. Sur le bateau, rien que des Argentins et des Italiens, à l'exception d'un seul Français, le Dr Ch. Achard, professeur à la Faculté de médecine de Paris, en qui j'ai trouvé le plus charmant compagnon de voyage. Le *Conte Rosso* est un bateau rapide, qui ne met que onze jours pour atteindre Rio de Janeiro (douze jours pour le retour, parce que, dit-on, pour revenir, ça monte !) Cette traversée, qui d'ordinaire est marquée par une température insupportable, dès qu'on arrive sous les tropiques, ne fut pas extrêmement chaude. Sous l'Équateur, le ciel était gris, il pleuvait, et je m'y suis même enrhumé ! Un vent violent et contraire a commencé de souffler, en sorte que, au lieu d'arriver à Rio dans l'après-midi, nous n'y avons abordé qu'à minuit, par une nuit superbe. Plusieurs heures à l'avance on apercevait dans le sombre lointain les guirlandes de lumière de la baie de Rio.

Malgré l'heure tardive, de nombreux amis m'attendaient sur le

Fonte: L'Éducateur⁴⁰

O relato corresponde às seis primeiras páginas do impresso. A escolha por escrever nesse periódico sobre a sua viagem ao Brasil é justificada pelo fato de a intencionalidade da revista ter sido, desde o princípio, a construção de um espaço de troca entre os interessados pela Psicologia e pela Educação. Assim, podemos perceber que Claparède conta aos seus pares como foram esses cinquenta dias no Brasil. Na análise, assumimos a proposição de Ginzburg⁴¹ de que o pesquisador “escavando os meandros dos textos, contra as intenções de que os produziu, podemos fazer emergir vozes incontroladas”.

Nos números correspondentes à 1931⁴², encontramos dois outros relatos de viagens escritos por Bovet: “Cinco dias em Varsóvia”⁴³ e “Com os educadores da Catalunha – na escola de verão de Barcelona”⁴⁴. Nesse mesmo número, encontramos o texto intitulado “Congresso

40 L'Éducateur. L'Intermédiaire des éducateurs n.140. (1931), 113 <https://www.e-periodica.ch/digbib/view?pid=e-du-001%3A1931%3A67%3A%3A39#179>. (29 de maio de 2024).

41 Ginzburg (2007), op. cit., 11.

42 Tratam-se de seis números, publicados nos meses de janeiro, abril, junho, julho, outubro e dezembro.

43 No original, “Cinq jours a Varsovie ». Publicado em 31 de janeiro de 1931;

44 No original, “Avec les éducateurs de la Catalogne – à l'école d'été de Barcelone”. Publicado em 10 de outubro de 1931.

Internacional da Infância – em Paris⁴⁵”, escrito por Robert Dottrens, que relata o que aconteceu no referido Congresso para o qual uma delegação do IJJR havia viajado. A existência desses textos se configura como indícios de que os relatos de viagens e das ações dos professores do IJJR em outros países faziam parte das tendências de publicação do impresso.

Ao nos voltarmos para o texto de Claparède, identificamos que não se trata de um relatório oficial, mas de um texto narrativo em que se sobressai o caráter subjetivo. Ao registrar a sua experiência pessoal, as memórias sobre as suas vivências passam a compor a história do periódico e do IJJR. Nos propomos a acompanhá-lo em sua viagem, identificar os espaços que visitou e os sujeitos que encontrou. Certeau⁴⁶, ao considerar que todo relato é um relato de viagem e uma prática de espaço, aponta que “essas aventuras narradas, que ao mesmo tempo produzem geografias de ações e derivam para os lugares comuns de uma ordem [...]. De fato, organizam as caminhadas. Fazem a viagem antes ou enquanto os pés a executam”.

Claparède aponta que o seu objetivo era passar apenas quatro semanas no Brasil que o destino fez com que isso não acontecesse. Sobre a viagem, apresenta

Meu objetivo, ao ir para lá, era tanto conhecer pessoalmente colegas amigáveis que eu já conhecia por correspondência e que me convidaram para dar algumas palestras, e rever ex-alunos, e principalmente visitar a Sra. Antipoff que havia organizado em Belo Horizonte um ensino de psicologia experimental e escolar⁴⁷.

Hélène Antipoff (1892 – 1974) foi uma psicóloga e educadora russa. Estudou em São Petersburgo e na França e, em Genebra, fez parte da primeira turma do IJJR em 1912, e, como aluna, ficou responsável pela educação das crianças na *Maison des Petits*, escola de aplicação do IJJR fundada em 1913. Entre 1925 e 1926, ela retorna ao IJJR como assistente no laboratório de Psicologia experimental e se torna parte do corpo docente.

Antipoff fez parte de uma embaixada pedagógica contratada pelo Governo de Minas Gerais em 1929, para atuar na Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. Sobre a sua chegada ao Brasil, Campos⁴⁸ aponta que “Helena Antipoff, contratada para lecionar a disciplina psicologia educacional na Escola de Aperfeiçoamento, assumiu também as funções de montar e dirigir o Laboratório de Psicologia Experimental⁴⁹”. De acordo com a autora, a intelectual permaneceu no país e obteve a cidadania brasileira em 1951.

De acordo com Martine Ruchat⁵⁰, Antipoff inicia uma troca de correspondências com Claparède no ano de 1915 até 1940. A partir do estudo que a pesquisadora faz sobre

45 No original, “Congrès International de l’enfance – a Paris”. Publicado em 10 de outubro de 1931.

46 Certeau (2017), op. cit., 183.

47 Édouard Claparède, « Cinquante Jours au Brésil », *L’Éducateur. L’Intermédiaire des éducateurs*, n.140.(1931), 113 – 118. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:129010>, (29 de maio de 2024). No original, “ Mon but, en me rendant là-bas, était à la fois de faire la connaissance personnelle d’aimables collègues que je connaissais déjà par correspondance et qui m’invitaient à faire quelques conférences, de revoir d’anciens élèves, et tout spécialement de rendre visite à Mme Antipoff qui avait organisé à Belo Horizonte un enseignement de psychologie expérimentale et scolaire ».

48 Regina Helena de Freitas Campos, *Helena Antipoff*, (Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora-Massangana, 2010).

49 Ibid, 42

50 Martine Ruchat, “A Escola de psicologia de Genebra em Belo Horizonte: um estudo por meio da correspondência entre Edouard Claparède e Hélène Antipoff (1915-1940)”, *Revista Brasileira de História da Educação*, n.17, (2008),181-205.ht

essas correspondências, Ruchat⁵¹ afirma haver uma relação intelectual e afetiva entre os dois educadores.

Em “O Jornal” (RJ), de 10 de setembro de 1930, encontramos a notícia intitulada “A próxima visita do professor Clapared ao Brasil”. No texto, Hélène Antipoff é apresentada como a “discípula do eminente psicólogo suíço” e um “dos seus mais queridos colaboradores” a quem o jornal procurou para a realização da reportagem e que trazia traços biográficos do educador (FIGURA 02).

Figura 02: Recorte de “O Jornal” (1930)



Fonte: O Jornal (RJ). 10 de setembro de 1930⁵².

[tps://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38583](https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38583), (29 de maio de 2024).

51 Ibid.

52 “A próxima visita do professor Clapared ao Brasil”, *O Jornal (Rio de Janeiro)*. Hemeroteca Digital Brasileira. ed. 03628. 10 de setembro de 1930, 03.

Em 02 de setembro de 1930, o intelectual deixou Genebra a bordo do navio italiano *Conte Rosso* com destino ao Brasil, com a pretensão de também nele retornar no dia 25 de outubro, para chegar a tempo do início das aulas na Universidade. Sobre a travessia, Claparède aponta que levou apenas onze dias para chegar ao Rio de Janeiro, que encontrou, em um professor da Faculdade de Medicina de Paris, o companheiro encantador para a viagem e que não foi tão quente quanto pensava, ficando inclusive resfriado. Esses elementos denotam a linguagem leve, pessoal e subjetiva que o intelectual deseja conferir a sua escrita. Sobre sua chegada, ele conta que

*Apesar da hora tardia [meia noite], muitos amigos estavam esperando por mim no cais. Sr. Lins, professor da Escola Normal de Juiz de Fora, e Sra. Lins, que passou vários anos no Institut J.-J. Rousseau; Senhorita Laure Lacombe, também ex-aluna; Dr. Lopes, presidente da Liga Brasileira de Higiene Mental; Dr. F. Magalhães, e Dr. Lessa e Professor Venanzio Filho, Presidentes da Associação Brasileira de Educação; Dr. Radecki, que havia sido meu assistente no Laboratório de Psicologia em 1910, M. Redard, encarregado de negócios da Legação Suíça, etc. Isso significa que assim que desembarquei neste novo continente, tive a sensação de estar em casa*⁵³.

Este relato revela o entrelaçamento e as conexões transnacionais de intelectuais e instituições, sujeitos que viajaram e constituíram redes de educadores⁵⁴. O primeiro nome citado é do professor Francisco Lins, que fez parte da primeira turma do IJRR no ano de 1912. De acordo com Daise Santos⁵⁵, Lins foi aluno entre 1912 e 1915. Laura Jacobina Lacombe, por sua vez, esteve no Instituto no ano de 1925⁵⁶, durante o semestre de inverno, com o intuito de aprimorar a sua formação e se preparar para assumir o colégio criado pela sua mãe, Isabel Jacobina Lacombe.

Claparède menciona representantes de duas instituições: a Liga Brasileira de Higiene Mental, criada em 1923 e, a Associação Brasileira de Educação (ABE), criada em 1924. Sobre esta última, Claparède⁵⁷ destaca que

[...] é muito ativa, muito animada, reúne mil membros; seu objetivo é estudar tudo o que pode ajudar a educação a progredir e instar as autoridades a introduzir as reformas desejadas. Tem quatro presidentes, cada um responsável por um trimestre. Destes quatro presidentes,

53 Claparède (1931), op. cit. 113-114. No original, « Malgré l'heure tardive, de nombreux amis m'attendaient sur le quai: M. Lins, professeur à l'Ecole normale de Juiz de Fora, et Mme Lins, qui avaient passé plusieurs années à l'Institut J.-J. Rousseau; Mile Laure Lacombe, aussi une ancienne élève; le Dr Lopes, président de la Ligue brésilienne d'hygiène mentale; le Dr F. Magalhaes, et le Dr Lessa et le professeur Venanzio Filho, présidents de l'Association brésilienne d'éducation; le Dr Radecki, qui avait été mon assistant au Laboratoire de Psychologie en 1910, M. Redard, chargé d'affaires de la Légation suisse, etc. C'est dire qu'à peine débarqué sur ce continent nouveau, j'ai eu le sentiment du chez moi ».

54 Vera Eugenia Roldán e Eckhardt Fuchs, "O transnacional na história da educação", *Educação e Pesquisa*, [S. l.], 47, (2021). <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/190580>, (29 de maio de 2024).

55 Daise Santos, "Mais do que ler mil livros: os significados da viagem à Europa na trajetória de Francisco Lins (1911-1917)", (Dissertação de Mestrado em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020).

56 Sobre a viagem, consultar Ana Chrystina Mignot, "Eternizando a travessia: memórias de formação em álbum de viagem", *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, 02, n.05 (2017), <https://revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/3964/2513>, (30 de maio de 2024).

57 Claparède (1931), op. cit. 114.

três são médicos. Quando cheguei, estava na cadeira o Dr. Magalhães⁵⁸, um dos cirurgiões mais populares do Rio e reitor da Faculdade de Medicina. Suas inúmeras ocupações (ele também é presidente do Jockey Club) não o impedem de dedicar atenção especial às questões da educação⁵⁹.

Compreendemos quefoi a convite da ABEque Claparède viajou até ao Brasil para realizar uma série de conferências, embora a visita a sua ex-aluna e assistente tenha papel fundamental nessa viagem. Na edição de 14 de setembro de 1930, “O Jornal” (RJ), traz em sua primeira página, a reportagem “Um eminente pedagogo suíço hospede no Rio – o professor Claparède, vindo hontem pelo ‘Conte Rosso’, concede rápida entrevista a O Jornal”. A reportagem traz uma imagem do intelectual e, após apresentar breves traços biográficos sobre Claparède, transcreve a sua fala

Ha muito alimento o desejo de visitar o Brasil de que tantas e tão boas noticias me vão ter as mãos, enviadas que são por antigos discípulos que aqui residem. Tive sempre esperança de realizar essa viagem, não o fazendo, há mais tempo, em virtude dos afazeres incontáveis que me impossibilitaram deixar a Suíça. Quando, porém, se me apresentou oportunidade não vacilei em aceitar o convite que me foi feito por carta dirigida pelo Sr. Gustavo Lessa. E parti incontinentemente para cá, onde afinal chego cheio de satisfação⁶⁰.

Gustavo de Sá Lessa⁶¹ (1888-1962) foi um médico e sanitarista mineiro. Fez parte da presidência da ABE a partir do ano de 1929⁶². A partir do seu relato de Claparède, identificamos que existiam trocas de correspondências com intelectuais e instituições brasileiras. De acordo com Ruchat (2008), Claparède recebeu outros três convites para atuar no Brasil, em 1921, em 1932, por convite de Lourenço Filho e, em 1935, novamente, pelo médico Gustavo Lessa.

Outro de seus antigos alunos presentes foi WaclawRadecki, psicólogo polônes, que estudou Psicologia com Flournoy e Claparède na Faculdade de Genebra. Conforme apontado por Claparède, ele se tornou assistente no Laboratório de Psicologia Experimental no ano

58 Fernando Augusto Ribeiro Magalhães (1878-1944), cursou medicina na Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro. Ocupou diversas vezes cargos de reitoria e presidência da ABE a partir de 1925. Carvalho (1998), Op. cit.

59 No original, “L’Association brésilienne d’ Education, qui avait bien voulu m’in viter à faire quelques conférences, et qui est très active, très vivante, réunit un millier de membres; elle a pour but d’étudier tout ce qui peut faire progresser l’enseignement, et d’engager les autorités à introduire les réformes désirables. Elle compte quatre présidents, qui sont en charge chacun pendant un trimestre. Sur ces quatre présidents, trois sont des médecins. A mon arrivée, c’était le Dr Magalhaes, l’un des chirurgiens les plus courus de Rio, et doyen de la Faculté de médecine, qui occupait le fauteuil. Ses nombreuses occupations (il est aussi président du Jockey Club) ne l’empêchent pas de vouer aux questions d’éducation une attention très suivie.”

60 “Um eminentepedagogosuísos hospede no Rio – o professor Claparède, vindohontem pelo ‘Conte Rosso’, concede rápidaentrevista a O Jornal”, *O Jornal (Rio de Janeiro)*, Hemeroteca Digital Brasileira, (1930), 01.

61 De acordo com Manukata, Gustavo Lessa assumiu diversos cargos na administração pública, quase sempre aolado de Anísio Teixeira. Assumiu também cargo na Fundação Getúlio Vargas, como diretor executivo e chefe da Campanha do Livro Didático e Manuais de Ensino (Caldeme), em 1952. Kazumi Manukata, “Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção”, *Educação e Pesquisa [online]*. v. 30, n. 3. (2004), 513-529, <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000300010> (29 de maio de 2024).

62 Marta Maria Chagas Carvalho, *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*, (Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/Edusf, 1998).



de 1910. De acordo com Perdomo, Mignot e Santos⁶³, Radecki fundou, no ano de 1924, um Laboratório de Psicologia, na Colônia de Psicopatas em Engenho de Dentro, no Rio de Janeiro. Este laboratório deu origem a um Instituto de Psicologia, em 1932, e que, mais tarde viria a se tornar o Instituto de Psicologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Claparède menciona que “foi levado” a muitas escolas que, na sua percepção, adotavam métodos ativos, e que eram situados em belos prédios. O Colégio Jacobina⁶⁴, dirigido por Laura Lacombe e sua mãe, Isabel Jacobina Lacombe, é apontado pelo intelectual como um exemplo de escola inspirada nos novos métodos. Sobre esta escola, Claparède comenta que “sentimos que a felicidade reina ali⁶⁵”.

Claparède destina algumas linhas a descrever as características arquitetônicas do prédio que iria situar a nova Escola Normal e a elogiar as suas instalações. Visitou a Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz⁶⁶ e fez questão de nomear o seu diretor, Barbosa de Oliveira, e a professora que ministrava as aulas de psicologia, D. Alba Nascimento. Seu itinerário no Rio incluiu ainda uma visita ao Instituto Oswaldo Cruz⁶⁷ e ao Jardim Botânico.

Essas visitas são divulgadas nos jornais cariocas conforme identificamos em “O Jornal” (RJ) de 20 de setembro: “O prof. Claparede visita a Escola Wenceslao Braz”. De acordo com esta notícia, a visita teria durado três horas, durante as quais o “ilustre cientista percorreu as aulas de ciências e línguas e de oficinas, mostrando-se satisfeito com a organização de tão importante instituto de ensino técnico, moral e profissional⁶⁸”.

Em relação aos espaços associados à psicologia, Claparède relata que

Quando à psicologia experimental, tem um simpático pequeno laboratório na sede da Liga Brasileira de Higiene Mental, presidido com distinção pelo Dr. Ernani Lopes. Dr. Radecki também montou um bom laboratório de psicologia em uma colônia de psicopatas, no interior, a alguma distância do Rio⁶⁹.

Pelo seu texto, não conseguimos identificar se o intelectual chegou a visitar o laboratório organizado por Radecki ou apenas quis sinalizar a sua existência. No entanto, de acordo com Centofanti⁷⁰, essa visita teria acontecido. Claparède não tece mais comentários sobre o

63 Selma Barboza Perdomo e Ana Ana Chrystina Venancio Mignot e Daise Silva Santos, “Do lado de cá do Atlântico: um discipulo polonês de Édouard Claparède”, *Educação*, [S. l.], v. 47, n. 1, (2022), <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48284> (29 de maio de 2024).

64 O Curso Jacobina, depois Colégio Jacobina, foi fundado no bairro de Botafogo, Rio de Janeiro, no ano de 1902, por Isabel Jacobina Lacombe e Francisca Jacobina Lacombe. O Colégio foi criado com a finalidade de atender a população feminina e atender às demandas de uma sociedade que se modernizava e exigia uma educação diferenciada para a mulher burguesa (CARUSO, 2006).

65 Claparède (1931), op.cit. 115. No original, “On sent que le bonheur y règne ».

66 A Escola Normal de Artes e Ofícios Wenceslau Braz começou a funcionar efetivamente no ano de 1919. Seu objetivo era formar mestres e professores para atuar em nas Escolas de Aprendizagem de Artífices..

67 Sobre este Instituto, consultar o site <https://www.ioc.fiocruz.br/>.

68 “O prof. Claparede visita a Escola Wenceslao Braz”, *O Jornal (Rio de Janeiro)*, Hemeroteca Digital Brasileira, Ed. 3636. (20 de setembro de 1930), 02.

69 Claparède (1931), op.cit. 115.

70 Rogério Centofanti, “Radecki e a Psicologia no Brasil”, *Psicol. cienc. prof.*, 3, n. 1 (1982), <https://doi.org/10.1590/S1414-98931982000100001> (31 de maio de 2024).

laboratório⁷¹ existente na da Liga. Sua escrita é polida e, se compararmos a outros espaços sobre os quais o intelectual teceu elogios, podemos inferir que este não o impressionou.

Após uma semana no Rio, Claparède se encaminhou para a sua próxima parada: Belo Horizonte, Minas Gerais. Ele descreve brevemente o trajeto e compara a cidade à uma cidade da Suíça, também cercada por montanhas. Notadamente, percebemos que sua visita a Belo Horizonte ocupava um lugar central em sua viagem.

O Estado de Minas fundou em Belo Horizonte, há dois anos, uma Escola de Aperfeiçoamento de um tipo novo e muito interessante. Foi para estabelecer as bases dessa escola que o Dr. Simon, de Paris, e nosso colega Leon Walther já haviam ido ao Brasil por alguns meses, e que a Sra. Artus e a Sra. Antipoff foram chamadas para lá por um período maior. O objetivo desta Escola Avançada é formar inspetores, diretores de escolas, professores de psicologia educação para as Escolas Normais, altos funcionários da administração das escolas de Minas. [...] O curso tem duração de dois anos e inclui aulas especiais de pedagogia e psicologia (jardim de infância, metodologia, especialmente psicologia aplicada à prática escolar). Como professoras, além de três jovens brasileiras formadas no TeachersCollege de Nova York, Sra Antipoff e Sra Artus (de Genebra), e também o Sr. Casasanta, Diretor de Educação Primária, que preside os destinos desta Escola de aperfeiçoamento com muita inteligência e clarividência⁷².

Claparède tece elogios ao trabalho que Antipoff estava desenvolvendo naquela escola. O intelectual menciona ainda o nome de outro brasileiro e o apresenta como defensor dos novos métodos, o então professor da Escola Normal de Santos Lourenço Filho, que teria visitado ele em Belo Horizonte. Neste ponto, o intelectual relata o acontecimento que fez com que seus planos de retorno fossem interrompidos: a Revolução de 1930. Claparède narra um fato importante na História Política do Brasil a partir da sua vivência naquele momento e das informações que tinha acesso, fala dos cinco dias em que as pessoas não podiam mais circular, pois “a cidade foi inundada em balas”⁷³.

Apenas após pouco mais de três semanas Claparède pode retornar ao Rio de Janeiro. Lá, encontrou a professora Louise Artus Perrelet, contratada pela Escola de Aperfeiçoamento que também ficou impossibilitada de voltar a Belo Horizonte durante aquele período. De acordo com o intelectual, ela desenvolvia naquele momento uma série de jogos educativos em português.

71 Nascimento e Mandelbaum (2020) apresentamelementosrelevantes para a compreensão da organização do laboratório de psicologia da Liga no artigo intitulado “A invenção da norma: a psicologiana Liga Brasileira de Higiene Mental”. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-59702020000500007> Acesso em 21 ago. 2022.

72 Claparède (1931), op. cit. 115-116. No original, “L’Etat de Minas a fondé à Bello Horizonte, il y a deux ans, une Ecole de perfectionnement, d’un type nouveau et très intéressant. C’est pour établir les bases de cette école que s’étaient déjà rendus au Brésil, pour quelques mois, le Dr Simon, de Paris, notre collègue Leon Walther, et que Mme Artus et Mme Antipoff y furent appelées pour une période plus longue. Le but de cette Ecole de perfectionnement est de former des inspectrices, des directrices d’écoles, des professeurs de psychologie scolaire pour les Ecoles normales, des fonctionnaires supérieurs pour l’administration des écoles de Minas. Elle comprend cent élèves, tous féminins, et voici comment on les recrute on choisit chaque année, parmi les institutrices ayant déjà au moins deux ans de pratique, les cinquante meilleures. Le cours dure deux ans Il comporte des enseignements spéciaux de pédagogie et de psychologie (jardin d’enfants, méthodologie, surtout psychologie appliquée à la pratique scolaire). Comme professeurs, outre trois jeunes Brésiliennes formées elles-mêmes au TeachersCollege de New-York, Mme Antipoff et Mme Artus (de Genève), et aussi M. Casasanta, directeur de l’Instruction primaire, qui préside aux destinées de cette Ecole de perfectionnement avec beaucoup d’intelligence et de clairvoyance. ».

73 Ibid, 117. No original, “la ville fut inondée de balles ».



Claparède conclui mencionando que Adolphe Ferrière teria chegado ao Brasil quando a Revolução eclodiu, o que teria o impedido de desembarcar; fala da sua angústia em não estar no início do semestre na Suíça para as aulas da Universidade, mas que conseguiu, finalmente, embarcar no dia 02 de novembro. O intelectual afirma, por fim, que se sentia “feliz com essas poucas semanas passadas em meio a tantas coisas interessantes, com essa natureza esplêndida, com todos esses amigos, antigos e novos, que tornaram tão agradável minha estada no Brasil⁷⁴”.

Embora o intelectual não se dedique a falar sobre as conferências que realizou, conseguimos identificar na imprensa alguns indícios. O jornal “Diário de Notícias” (RJ), de 18 de setembro de 1930, publicou uma reportagem sobre a primeira conferência de Claparède na ABE realizada no dia anterior: “O sentimento de inferioridade na criança”. De acordo com a notícia, essa seria a primeira de uma série de conferências⁷⁵.

Sobre esta primeira conferência, “O Jornal” (RJ) de 19 de setembro do mesmo ano, destaca que “a assistência, além de numerosa, excedendo à capacidade da sala da Associação, era seleccionada, sendo de notar a presença de psychiatras e psychologos de renome, de varias professoras das escolas municipaes e de pedagogos reputados⁷⁶”. A mesma conferência foi ministrada no Teatro Municipal de Belo Horizonte em 23 de setembro, e o texto foi publicado na Revista do Ensino de Minas Gerais na edição correspondente aos meses de janeiro a março de 1931. Um exemplar dessa revista integra o compilado de texto escritos por Claparède e que está disponível nos Arquivos do Instituto Jean Jacques Rousseau⁷⁷.

Encontramos outras notícias sobre duas conferências realizadas na ABE nos dias 31 de outubro e 01 de novembro: “A psicologia da escola ativa” e “Institutos de Educação”, respectivamente⁷⁸. As notícias mencionam ainda que o intelectual receberia o título de sócio correspondente da Liga Brasileira de Higiene Mental antes de sua partida.

Conclusões

Notadamente, o relato de Claparède constitui-se com um fio em nossa pesquisa. As notícias e reportagens presentes na imprensa, por sua vez, configuram-se como os rastros da viagem do intelectual ao Brasil em 1930. Nos limites deste texto, buscamos compreender os sentidos dessa viagem.

74 Claparède (1931), 118. No original, “Je m’y retrouvai chez moi heureux de ces quelques semaines passées au milieu de tant de choses intéressantes, de cette nature splendide, de tous ces amis, anciens et nouveaux, qui m’avaient rendu si agréable mon séjour au Brésil ».

75 “O sentimento de inferioridadenacriança”, *Diário de Notícias (Rio de Janeiro)*, Hemeroteca Digital Brasileira, ed. 99, (18 de setembro de 1930), 04.

76 “O sentimento da inferioridadenacriança”, *O Jornal (Rio de Janeiro)*, Hemeroteca Digital Brasileira, Ed. 3635, (19 de setembro de 1930), 03.

77 Volume V, páginas 888 a 914. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75013>.

78 “Conferencias do professor Edouard Claparede”, *Diário de Notícias (Rio de Janeiro)*, Hemeroteca Digital Brasileira, ed. 143, (30 de outubro de 1930), 12.

Seu percurso no Brasil compreendeu as cidades do Rio de Janeiro e de Belo Horizonte que o intelectual descreve aos leitores do periódico do Instituto Jean Jacques Rousseau. Comprendemos que Claparède viaja ao Brasil a partir do convite realizado pela ABE. Destarte, a visita a sua antiga aluna Hélène Antipoff possuiu um papel importante nesse itinerário.

Desde o título, o intelectual chama a atenção para o período que esteve no país e ganha destaque em seu texto, especialmente, a história da Revolução de 1930 a partir das suas vivências em Belo Horizonte. A narrativa assemelha-se a de uma aventura inusitada que o coloca envolto nos acontecimentos.

A partir de seu relato, é possível identificar redes constituídas entre a ABE e o IJRR, entre intelectuais brasileiros e professores do Instituto. Na construção dessa rede, evidencia-se o papel de ex-alunos, entre estes, os brasileiros que estiveram no Instituto nas décadas anteriores e que parecem constituir-se como elos. Do seu texto emergem nomes importantes da história da educação brasileira, sobretudo, relacionados ao movimento da Escola Nova no período, como o de Lourenço Filho. Do mesmo modo, os espaços que visitou possuem relações com a ideia de modernidade educacional que se buscava no período. É importante ressaltar também que se evidencia a participação de professores do Instituto na construção das bases da Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais.

Notícias sobre a presença do intelectual no Brasil ocuparam as páginas dos jornais e revistas demonstrando o destaque e o reconhecimento atribuído a Claparède no campo educacional. As conferências realizadas versavam sobre o estudo da criança, a psicologia da escola ativa e os Institutos de Educação. Destarte, destacamos que a maior parte das fontes utilizadas foram produzidas no Rio de Janeiro. Ao finalizarmos nosso texto, reconhecemos a necessidade de prosseguir com a pesquisa no intuito de buscar novas fontes que nos forneçam elementos para compreender o conteúdo dessas palestras e a repercussão da visita de Claparède em Minas Gerais.

Contribuição dos autores:

Láís Paula de Medeiros Campos Azevedo: investigação, concetualização, metodologia, visualização, escrita (rascunho e original); Olívia Morais de Medeiros Neta: investigação, concetualização, escrita (rascunho e original).

Financiamento

Sin financiación

Conflito de interesses

Los autores declaram não ter conflitos de interesse.

Implicações éticas

Los autores declara que este artigo não tem implicações éticas na sua redação ou publicação.

Referências bibliográficas

- Bovet, Pierre. "Intermédiaire", *L'Intermédiaire des Educateurs*, 1, n° 1. (1912) : 17-32. <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:127770>. (29/05/2024).
- Bovet, Pierre, *Vingt ans de vie. L'Institut J.Rousseau de 1912 à 1932*, Neuchâtel: Delachaux&Niestlé, 1932, 195 p, <http://archive-ouverte.unige.ch/unige:36985> (29/05/2024).
- Campos, Regina Helena de Freitas. *Helena Antipoff*. Coleção Educadores. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- Carvalho, Marta Maria Chagas. *Molde nacional e fôrma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação (1924-1931)*. Bragança Paulista: IFAN/CDAPH/Edusf, 1998.
- Centofani, Rogério. "Radecki e a Psicologia no Brasil". *Psicol. cienc. prof.*, Brasília, v. 3, n. 1, (1982): 2-50. <https://doi.org/10.1590/S1414-98931982000100001>.
- Certeau, Michel de. *A Escrita da História*. Trad. de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1982.
- Certeau, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. 22a ed. Petropolis, RJ: Vozes, 2017.
- Claparède, Édouard. *Quelques mots sur le collège de Geneve*. Librairie Stapelmour. Genève, 1892. Em: Claparède, Édouard. *Mélanges I (1892-1906)*. Genebra: [sn], 1906. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:75007> (29/05/2024).
- Claparède, Édouard. « Edouard Claparède ». Em *A History of Psychology in Autobiography*, editado por C. Murchison., 1. Clark University Press, Worcester, Mars, 1930, 63-97.
- Claparède, Édouard. « Cinquante Jours au Brésil ». *L'Éducateur. L'Intermédiaire des éducateurs*. 140. (1931), 113 – 118. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:129010>(29/05/2024).
- "O sentimento de inferioridadenacriança", *Diáriode Notícias (Rio de Janeiro)*. Hemeroteca Digital Brasileira. ed. 99. 18 de setembro de 1930, 04.
- "Conferencias do professor Edouard Claparede". *Diáriode Notícias (Rio de Janeiro)*. Hemeroteca Digital Brasileira. ed. 143. 30 de outubro de 1930, 12.
- Droux, Joëlle; Gobet, Elphege; Haenggeli-Jenni, Béatrice; Hofstetter, Rita; Mole, Frédéric. « Arquivos Institut J.-J. Rousseau (AIJR): l'Éducation nouvelle en héritage ». *Hors-Texte*, n° 102, (2013) : 32-38. <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:86986>.
- Ginzburg, Carlo. *O fio e os rastros: verdadeiro, falso, fictício*. Trad. Rosa Freire d'Águaiar e Eduardo Brandão. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 2007.
- Hameline, Daniel. "Édouard Claparède". Daniel Hameline; Izabel Petraglia, Elaine T. Dalmas Dias. Coleção Educadores. 148 p. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- Hofstetter, Rita. *Genève: creuset des sciences de l'éducation : (fin du XIXe siècle - première moitié du XXe siècle)*. Genebra: Droz, 2010. (Travaux de sciences sociales; 216) <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:20279>.
- Houssaye, Jean. "Pedagogiasimportação – exportação". Em *Viagens Pedagógicas* editado por Mignot, Ana Chrystina Venancio; Gondra, José Gonçalves. São Paulo, Cortez, (2007): 294 -314.
- Mignot, Ana Chrystina Venancio; Gondra, José Gonçalves. *Viagens Pedagógicas*. São paulo, Cortez. 2007.

- Mignot, Ana Chrystina Venancio. "Viagens e narrativas (auto)biográficas". *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica*, 2, n. 5, (2017): 263-267.
- "Um eminente pedagogo suíço hospede do Rio". *O Jornal (Rio de Janeiro)*. Hemeroteca Digital Brasileira. ed. 3632. 14 de setembro de 1930, 01.
- "A próximavisita do professor ClaparedaoBrasil". *O Jornal (Rio de Janeiro)*. Hemeroteca Digital Brasileira. ed. 03628. 10 de setembro de 1930, 03.
- "O sentimento da inferioridadenacriança". *O Jornal (Rio de Janeiro)*. Hemeroteca Digital Brasileira. ed. 3635.19 de setembro de 1930, 03.
- "O prof. Claparedevisita a Escola Wenceslao Braz". *O Jornal (Rio de Janeiro)*. Hemeroteca Digital Brasileira. ed. 3636.20 de setembro de 1930, 02.
- Perdomo, Selma Barboza; Mignot, Ana Ana Chrystina Venancio; Santos, Daise Silva. "Do lado de cá do Atlântico: um discípulo polonês de Édouard Claparède". *Educação*, [S. l.], 47, n. 1, (2022): 1-23, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/48284>
- Roldán, Vera Eugenia; Fuchs, Eckhardt. "O transnacional na história da educação", *Educação e Pesquisa*. [S. l.], 47, (2021). [https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/190580\(29/05/2024\)](https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/190580(29/05/2024)).
- Ruchat, Martine. "A Escola de psicologia de Genebra em Belo Horizonte: um estudo por meio da correspondência entre Édouard Claparède e Hélène Antipoff (1915-1940)". *Revista Brasileira de História da Educação*. 17. (2008): 181-205. <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38583>.
- Santos, Daise Silva dos. "Mais do que ler mil livros: os significados da viagem à Europa na trajetória de Francisco Lins (1911-1917)". 187 f. Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.
- Sirinelli, Jean F. "Os intelectuais". Em *Por uma história política*, editado por Remond, René. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, (2003): 231-269.



La interculturalidad en la educación como postura y potencia epistémicas¹

Ximena Marin Hermann² ✉

Secretaria de Educación de Boyacá, Colombia
Institución Educativa Nuestra Señora de la Candelaria de Ráquira, Colombia
<https://orcid.org/0009-0005-4975-4043>



Artículo de Reflexión

<https://doi.org/10.19053/uptc.01227238.18285>

Historia del artículo:

Recibido: 10/02/2024
Evaluado: 16/03/2024
Aprobado: 27/06/2024
Publicado: 01/09/2024

Cómo citar este artículo:

Marin Hermann, Ximena. "La interculturalidad en la educación como postura y potencia epistémicas" *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* vol.26 no.44 (2024).

Resumen

Objetivo: en este artículo se reflexiona críticamente sobre el discurso de la interculturalidad funcional en la educación y se propone un cuestionamiento al eurocentrismo y su influencia en la praxis docente. El objetivo es controvertir el discurso monocultural y abrir posibilidades para un enfoque intercultural que posicione al docente en otras coordenadas epistémicas.

Originalidad/aporte: esta reflexión es relevante por cuanto contribuye a develar los sentidos coloniales/modernos en la educación y a proponer un giro epistémico que reconfigure la praxis educativa en la actual crisis civilizatoria.

Método y estrategias/recolección de información: como método, apropia elementos de la hermenéutica de la conciencia histórica, que entiende la realidad en movimiento y con múltiples significados, y exige una constante reconfiguración del conocimiento. La metodología cuestiona los elementos de la hermenéutica mencionada en tres dimensiones: el devenir histórico con una perspectiva decolonial, la respuesta estatal a las problemáticas culturales y las tensiones entre monoculturalidad e interculturalidad en la educación.

1 Proyecto de investigación "Ancestralidad en la escuela rural. La recuperación del sujeto social en la enseñanza de las ciencias naturales". Presentación de fundamentos epistémicos.

2 Mg. Desarrollo Rural. Docente del área de Ciencias Naturales vinculada al Magisterio colombiano,

✉ **Correspondencia/Correspondence:** Ximena Marin Hermann Vereda Candelaria Occidente, sector Agua Buena. **Ráquira**, ximellalluvia@gmail.com



En estas dimensiones se aprecian separaciones naturalizadas en los procesos educativos: entre el ser humano y la naturaleza, el cuerpo y la razón, y lo tangible e intangible. Una estrategia potenciadora del docente es develar lo oculto en el discurso monocultural mediante la historización, lo que le permite apropiarse de la interculturalidad como postura y potencia epistémicas, fomentar el diálogo entre diversos y llegar a acuerdos éticos.

Conclusiones: la reflexión concluye con la necesidad de reconocer la colonialidad como contexto histórico para potenciar otros marcos de sentido propios de la diversidad cultural escolar para cuidar la vida.

Palabras clave: *Alteridad; cultura; diversidad; giro epistémico.*

Interculturality in Education as an Epistemic Stance and Power

Abstract

304

Objective: This paper critically reflects on the discourse of functional interculturality in education, proposing a challenge to Eurocentrism and its influence on teaching practices. The aim is to question the monocultural discourse and open possibilities for an intercultural approach that positions educators within alternative epistemic frameworks.

Originality/Contribution: The significance of this reflection lies in revealing the colonial/modern implications in education and proposing an epistemic shift that reconfigures the educational practice in the face of the current civilizational crisis.

Method and Data Collection Strategies: The method appropriates elements from the hermeneutics of historical consciousness, which understands reality as dynamic and imbued with multiple meanings, demanding constant reconfiguration of knowledge. The methodology critically examines three dimensions of the mentioned hermeneutics: historical evolution from a decolonial perspective, state responses to cultural problems, and the tensions between monoculturalism and interculturality in education. These dimensions show naturalized separations within educational processes, such as between humans and nature, body and reason, and the tangible and intangible. A key strategy for empowering educators is to unveil what is hidden within monocultural discourse through historicization, allowing them to adopt interculturality as both an epistemic stance and power, fostering dialogue between diverse groups and reaching ethical agreements.

Conclusions: The reflection concludes with the need to acknowledge coloniality as a historical context to empower other frameworks of meaning



rooted in the cultural diversity of schools, ultimately aiming to protect and sustain life.

Keywords: *Otherness; culture; diversity; epistemic shift.*

Interculturalidade na educação como posição epistêmica e poder

Resumo

Objetivo: Este artigo reflete criticamente sobre o discurso da interculturalidade funcional na educação, propondo uma crítica ao eurocentrismo e à sua influência na prática docente. Seu objetivo é questionar o discurso monocultural e abrir possibilidades para uma abordagem intercultural que posicione o docente em novas coordenadas epistêmicas.

Originalidade/Contribuição: A relevância desta reflexão contribui para revelar os sentidos coloniais/modernos na educação e propõe uma mudança epistêmica que reconfigure a práxis educativa na atual crise civilizatória.

Método e Estratégias/Coleta de dados: Como método, apropria-se de elementos da Hermenêutica da Consciência Histórica, que entende a realidade como dinâmica e com múltiplos significados, exigindo uma constante reconfiguração do conhecimento. A metodologia questiona os elementos dessa Hermenêutica em três dimensões: o desenvolvimento histórico com uma perspectiva decolonial, a resposta estatal às problemáticas culturais e as tensões entre monoculturalidade e interculturalidade na educação. Nessas dimensões, observam-se separações naturalizadas nos processos educativos: entre o ser humano e a natureza, o corpo e a razão e o tangível e intangível. Uma estratégia que potencializa o docente é revelar o que está oculto no discurso monocultural por meio da historização, o que lhe permite apropriar a interculturalidade como postura e potência epistêmica, promovendo o diálogo entre diversos e alcançando acordos éticos.

Conclusões: A reflexão conclui com a necessidade de reconhecer a colonialidade como um contexto histórico para potencializar outros marcos de sentido próprios à diversidade cultural escolar, visando cuidar da vida.

Palavras-chave: *Alteridade; cultura; diversidade; virada epistêmica.*

Introducción

En este artículo de reflexión se aborda la importancia de la interculturalidad en los procesos educativos desde una perspectiva epistémica crítica, entendida como una categoría con múltiples orígenes y significados. Es analizada tanto desde su tratamiento en la educación tradicional como desde las posibles transformaciones que ofrece para las prácticas docentes y la experiencia educativa de los estudiantes.

Para fundamentar este análisis, metodológicamente hablando, se recurre a la epistemología de la conciencia histórica³, la cual sostiene que la realidad es dinámica y está en constante transformación. Esta visión crítica cuestiona la rigidez de las teorías educativas tradicionales que perpetúan una concepción estática de la realidad y subraya la necesidad de resignificar continuamente los conceptos teóricos en coherencia con los cambios constantes de la realidad sociohistórica.

El artículo se estructura en tres partes principales. Inicialmente, se busca comprender el sentido de la interculturalidad que se aborda en el presente artículo, para lo cual se destacan diversos orígenes y tendencias que resaltan algunos autores latinoamericanos. Un breve y necesario recorrido como introducción a la reflexión, ofrece las coordenadas de ubicación de dos tendencias sobre la interculturalidad: la primera, que surge del reconocimiento de la diversidad social frente a la necesidad de políticas públicas inclusivas, y la segunda, que promueve una comprensión profunda de la diversidad cultural y la decolonialidad.

Después del posicionamiento del foco analítico, un recorrido por el surgimiento de la interculturalidad y la distinción de sus tendencias, se entra en la reflexión crítica, una segunda parte estructurante del presente artículo que aborda la monoculturalidad imperante en el sistema educativo actual, en donde se excluyen otras formas de conocimiento y se perpetúa una visión eurocentrista de la educación. Esta sección plantea la necesidad de un cambio epistémico que permita la emergencia de otros futuros posibles, es decir, las coordenadas para vivir la interculturalidad como postura epistémica de los sujetos educativos que evidencia y potencia la diversidad en la educación.

En la tercera parte se exploran las implicaciones desde este abordaje en la práctica de una educación intercultural crítica. Se propone que, para transformar verdaderamente el sistema educativo, es esencial reconocer y valorar las múltiples cosmovisiones o conocimientos ancestrales que perviven en la diversidad cultural. Este enfoque promueve la construcción de principios éticos que resignifiquen el sentido de la educación, fomenten el buen vivir y el cuidado de la vida en el planeta. El artículo concluye con una llamada a la acción para reconfigurar la escuela y las prácticas docentes, y potenciar la construcción de conocimiento desde experiencias, historizaciones y subjetividades que parten en primer lugar del docente.

Con esta estructura, el documento se acerca a una visión comprensiva y crítica de la interculturalidad en la educación, proponiendo un cambio profundo en la manera en que se la entiende y se la vive, ya que los contextos educativos y escolares son plenamente diversos.

3 Hugo Zemelman Merino, *Epistemología de la conciencia histórica. Aspectos básicos*, 2.ª ed. (México: Casa de las Preguntas, 2019), 384. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/168967/1/Aspectos-Basicos-epistemologia.pdf>

Pilar epistémico en breve para el abordaje reflexivo

Con base en la intención de este artículo de reflexión que plantea la pregunta sobre el lugar de la interculturalidad en los procesos educativos, se requiere presentar la perspectiva epistémicamente crítica, una mira que, además de comprender el discurso desde su tratamiento en la educación tradicional del sistema educativo, explora posibilidades interculturales que se abren especialmente para los docentes y estudiantes a través de las prácticas educativas.

La mirada epistémica para develar el discurso se construye a partir de los elementos fundantes que ofrece la epistemología de la conciencia histórica⁴. Siguiendo a Zemelman, quien menciona que la realidad no es fija, sino que está en un proceso constante de movimiento, cambio, transformación y, podríamos agregar, transmutación. “La realidad que enfrentamos, la realidad socio-histórica, tiene múltiples significados. No es una realidad clara, inequívoca, con una significación cristalina y a la que se le pueda abordar sencillamente construyendo teorías”⁵.

Según el autor, la idea anterior implica reconocer que existe un desfase entre los cuerpos teóricos y la realidad, pues los conceptos que a veces se utilizan, creyendo que tienen un significado claro, no lo tienen. Por lo tanto, se plantea la necesidad de una constante resignificación⁶, lo que abre el análisis desde un orden metodológico y epistémico para esta reflexión. La búsqueda por resignificar surge precisamente por el desajuste entre la teoría y la realidad, debido a que los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto⁷.

Esta distinción, plasmada por Zemelman en varias discusiones y entrevistas, además de reconocer que los discursos teóricos son fundamentados en la idea de una realidad inmóvil, producen sujetos para la cultura colonial/moderna, lo cual implica distanciarse críticamente de las teorías.

Siguiendo a algunos autores, los conceptos son cerrados y forman parte de cuerpos teóricos acumulados, considerados como verdades para explicar la realidad y generar leyes universales que no necesariamente tienen un significado real para el momento en que se comprende el presente⁸. Los discursos teóricos, aunque rigurosos, coherentes y persuasivos, no permiten alternativas, ya que sus pretensiones y valores gradualmente se convierten en la forma inevitable de ser, pensar, actuar y decidir⁹; por lo tanto, es prudente y necesario repensar e incluso vaciar el sentido de los conceptos, categorías o teorías con las que se ha construido el sujeto desde donde entiende y actúa en su realidad. En este sentido, el

4 *Ibid.*

5 *Ibid.*, 7.

6 *Ibid.*

7 *Ibid.*

8 Jorge Rivas, Pedagogía de la dignidad de estar siendo. Entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar, *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 27, n.º 1 (2005): 113-40, <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085021>; *La formación de docentes como sujetos protagónicos en los procesos educativos*, 2008, https://www.youtube.com/watch?v=b-dhPq6pj84A&ab_channel=MultimediaCIDHZ; Zemelman, *Epistemología de la conciencia histórica*.

9 José Domingo Contreras, *La autonomía del profesorado* (Madrid: Morata, 1997); Zemelman, *Epistemología de la conciencia histórica*.



*pensamiento epistémico*¹⁰ reconoce que el proceso de construcción de conocimiento se basa en la articulación entre niveles y momentos históricos, en donde los niveles hacen referencia a lo económico, lo político, lo familiar, lo educativo o lo social; y los momentos son recortes de realidad con marcas o afectaciones que determinan una sintomatología en el devenir de un sujeto erguido. Esta articulación, entendida como el sumergimiento hermenéutico para ver y comprender lo profundo que está más allá de la punta del iceberg, determina la comprensión de la realidad, superando lo que el discurso hegemónico determina que es.

Es importante aclarar el sentido de la crítica. En consonancia con las ideas de Zemelman¹¹, esta se entiende como “una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer”¹². La reflexión crítica, entonces, no es teórica, ya que “el problema es la teoría misma; por eso ésta requiere ser *resignificada*, revisada a la luz de las exigencias de las realidades históricas, muchas veces emergentes, nuevas, inusitadas, imprevistas”¹³.

Lo planteado establece el punto de partida para el abordaje reflexivo sobre la interculturalidad: el distanciamiento de lo que Zemelman denomina un *pensamiento teórico*¹⁴ para favorecer la emergencia de ideas fuerza y sentidos constituyentes de los discursos sobre la interculturalidad en la educación.

Diversos orígenes y sentidos de la interculturalidad

Al reflexionar sobre la incidencia de la interculturalidad en la educación desde una perspectiva epistémica, es esencial ofrecer un preámbulo sobre los orígenes y significados de la interculturalidad, destacando dos marcadas tendencias ya evidenciadas y mencionadas por algunos autores. Aunque no es la intención central del presente artículo, este aparte pretende ubicar al lector en las coordenadas para la reflexión que desde la crítica le ofrece elementos para configurar su propia actividad intercultural en la educación como postura y potencia epistémicas.

Marin¹⁵ señala que la interculturalidad es una categoría polisémica con múltiples orígenes. Básicamente, emerge de tres procesos dependiendo del contexto de los actores y la diversidad de problemas involucrados: (i) la necesidad de formular políticas públicas para la diferenciación social y la globalización; (ii) la resistencia y defensa de las particularidades culturales y sus identidades, como por ejemplo los movimientos sociales feministas o la comunidad LGBTQ+, entre otros; y (iii) el ámbito académico, donde la interculturalidad se investiga para comprender problemas relacionados con la diversidad y las culturas, o para apoyar movimientos de sus propios grupos desde una perspectiva de resistencia y reconocimiento

10 Zemelman, *Epistemología de la conciencia histórica*.

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*, 10

13 *Ibid.*, 10

14 *Ibid.*

15 Ximena Marin Hermann, “Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas”, *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* n.º 18 (2023). <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0288>.

de la diversidad cultural. Para la autora, algunas propuestas, aunque reconocen la necesidad de la decolonialidad, terminan siendo perspectivas de inclusión a la modernidad que anulan la diversidad, es decir, por el reconocimiento jurídico de la igualdad de derechos.

Siguiendo lo referenciado por Marin, los discursos interculturales también están constituidos por factores como la comprensión de la cultura, la diversidad y el reconocimiento o no de la colonialidad como ejercicio de poder, que, a través de la igualdad y la homogeneización, ha intentado construir una comprensión supracultural, arraigada y promovida por el sistema educativo moderno, que niega y excluye otras formas de ver, entender y relacionarse con el mundo¹⁶, presentes en las culturas de los estudiantes.

De esta manera, Marin¹⁷ y otros autores como Walsh¹⁸, identifican dos tendencias fundamentales en la interculturalidad. La primera se centra en reconocer problemas relacionados con la diversidad social, la marginación y exclusión de ciertas poblaciones. Para afrontar estas problemáticas se construye ciudadanía inclusiva como una salida para trascender las condiciones de injusticia social, rezago sociocultural y económico, en busca de ofrecer mayor acceso y oportunidades a los excluidos para que alcancen la *calidad de vida*. En este contexto, su acción se concentra en la formulación de políticas públicas educativas que aseguren la inclusión de diversos grupos con acciones pedagógicas orientadas a la formación de competencias interculturales en servidores públicos como los docentes¹⁹.

Siguiendo lo presentado por las autoras, aparece una segunda tendencia que busca construir nuevas perspectivas para entender las relaciones conflictivas entre el Estado y las poblaciones culturalmente diversas, y promover el reconocimiento de sus identidades y de la diversidad. En lugar de centrarse en los usos, costumbres y manifestaciones superficiales del folclor, esta comprensión de la interculturalidad se enfoca en el sentido profundo de la cultura, en los marcos de sentido y cosmovisiones que las fundamentan y las hacen pervivir, que implican una forma particular de comprender, ser y estar en el mundo.

Algunos llaman a esto *interculturalidad crítica*, liderada por Walsh²⁰, mientras que otros²¹ la denominan *pluriversidad*. En definitiva, contiene elementos críticos para abrir la reflexión, pues asegura Marin²² que en esta segunda tendencia se pueden reconocer tres ideas fuerza que se entrelazan para las pretensiones de la siguiente reflexión: las nuevas formas de convivencia desde la diversidad, el proyecto decolonial y la reconfiguración de subjetividades a través de la historización como dispositivo.

16 *Ibid.*

17 *Ibid.*

18 Catherine Walsh, "Interculturalidad crítica y educación intercultural", *Aula Intercultural* (blog) 18 de diciembre de 2010, <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>.

19 Marin, "Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas".

20 Walsh, "Interculturalidad crítica y educación intercultural".

21 Ashish Kothari et al., "Hallar senderos pluriversales", *Revista del CESLA* 25 (2020); Arturo Escobar, "Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso", *Revista de Antropología Social* 21 (2012), <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=83824463002>.

22 Marin, "Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas".



Foco analítico

Considerando los planteamientos de Zemelman²³ sobre la articulación entre momentos y niveles para el desarrollo de un pensar epistémico de la realidad que permita superar la ilusión óptica de la punta del iceberg y sumergirse en lo profundo para ver la realidad de otra manera, se aclara cómo se abordan estas categorías del autor en la reflexión. En este análisis epistémico, los momentos históricos se denominan dimensiones, es decir, no se pretende abordar una línea del tiempo con recortes de realidad. Es así como se pone el foco en *dimensiones*, básicamente tres, para la comprensión de los discursos sobre la interculturalidad: la primera aborda el devenir histórico con una perspectiva decolonial; la segunda se enfoca en la respuesta del Estado y las instituciones frente a las problemáticas culturales; y la tercera pone en tensión la monoculturalidad con la interculturalidad. Las dimensiones se sitúan y articulan en el nivel educativo en busca de la coherencia en el discurso a lo largo de la reflexión crítica. Es de resaltar que estas categorías permiten la reconfiguración hacia un *sujeto erguido*,²⁴ para este caso, un docente que apropia la interculturalidad como postura y potencia epistémicas.

Entrando en la primera dimensión, desde la colonización de América se ha construido un sistema mundial monocultural que niega las otras culturas a través de una idea impuesta y naturalizada. La lógica civilizatoria o evolución humana, asociada a la calidad de vida, la desigualdad monetaria, el éxito, el consumo y la acumulación de capital, configura una episteme monocultural sustentada en el capitalismo. Es decir, el proceso de la conquista no solamente estuvo marcado por la violencia física y la usurpación de los territorios, también por una violencia epistémica que aún persiste, por ejemplo, la imposición de valores occidentales en la educación de comunidades indígenas en Perú, donde las prácticas y conocimientos ancestrales son marginados²⁵.

No es desconocido que, con el fortalecimiento del capitalismo global en este momento histórico (como lo aseguran algunos decoloniales), Europa logra alcanzar una hegemonía que no tenía, a través de una nueva ruta de mercado por el Atlántico con productos provenientes de sus colonias. El capitalismo se fortalece y hegemoniza desde un ejercicio de control e imposición de una única manera de ver el mundo que es unilineal y evolutiva, donde los otros y sus saberes son negados y además colocados en la escala más baja de la evolución humana. Como plantea Quijano²⁶, esta lógica instaaura un proceso evolutivo desde lo salvaje a lo civilizado, y actualmente de lo subdesarrollado a lo desarrollado.

Quijano²⁷ y Lander²⁸ develan un ejercicio de dominación desde el saber y poder. Esta lógica determina la manera de pensar y comprender la realidad, y da lugar a la monoculturalidad

23 Zemelman, *Epistemología de la conciencia histórica*.

24 *Ibid.*

25 Linda King and Sabine Schielmann, *The Challenge of Indigenous Education: Practice and Perspectives* (Paris: UNESCO, 2004), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134773>.

26 Aníbal Quijano. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina", *Espacio Abierto* 28, n.º 1 (2019).

27 *Ibid.*

28 Edgardo Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, (Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, CLACSO, 1993), <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codi->

vendida como ideal de humanidad. Es decir, los pueblos para desarrollarse tienen que ajustarse a la idea de *desarrollo* que se instala como perspectiva de realidad en las familias y se extrapola a la escuela. De esta manera surgen los Estados modernos con subsistemas, políticas públicas e instituciones educativas, jurídicas, de salud pública, entre otros, para superar la pobreza, la falta de oportunidades o las necesidades afines al consumo y la acumulación de capital.

La educación tradicional, influenciada por políticas públicas orientadas por organismos internacionales como el Banco Interamericano de Desarrollo, la OCDE u otras entidades internacionales²⁹, refleja esta lógica al premiar lo culto y penalizar lo incivilizado, con lo cual niega las formas culturales locales de conocimiento y de habitar el mundo. Esto se ve en los currículos educativos que marginan los conocimientos ancestrales. Un ejemplo de esto es el currículo estandarizado en México, criticado por no integrar adecuadamente las lenguas y culturas indígenas³⁰.

En el ámbito investigativo de la educación predomina la pregunta sobre la eficiencia en la transmisión de conocimiento, concretada en verdades incuestionables que los estudiantes internalizan para *ser alguien en la vida*.

La escuela se convierte en un dispositivo fundamental para reproducir una única racionalidad divisoria y polarizante con separaciones entre el ser humano y la naturaleza, entre los mismos sujetos (al entrar en la competencia escolar y laboral), entre la mente (espacio privilegiado de la razón) y el cuerpo (asociado a lo salvaje, instintivo o pecaminoso), entre el pensamiento teórico (lo empírico-morfológico) y el pensamiento epistémico (vinculante y simbólico), estrechamente relacionadas con la separación entre lo tangible (observable, demostrable y cuantificable que construye verdades) y lo intangible (como las dimensiones espirituales, subjetivas, ancestrales, entre otras).

Aunque existen más divisiones posibles, se pretende mostrar las fundamentales en esta discusión. La primera y la segunda separaciones se basan en la noción de desarrollo civilizatorio, una distinción impuesta por la modernidad mediante dispositivos que definen y naturalizan la realidad humana como un proceso evolutivo lineal. Este enfoque establece diferencias entre atrasados y desarrollados, civilizados y salvajes, humanos y no humanos.

El desarrollo civilizatorio se concibe como una ruta individual que exige superar el atraso y salvajismo para alcanzar plenitud y libertad, principalmente mediante el consumo, la producción, la acumulación y la adquisición de conocimientos científicos que son considerados la única verdad sobre la realidad. Esta idea del desarrollo civilizatorio se impone a través de dispositivos como la escuela, la familia, la Iglesia y las ciencias.

En la escuela, la razón del estudiante se convierte en el medio central para adquirir conocimiento universal, presentado como la única verdad sobre la realidad. Esto impone una forma única de pensar, ser y estar en el mundo, reflejada en los proyectos de vida, los

go=791344.

29 Alberto Martínez Boom, *De la escuela expansiva a la escuela competitiva. Dos modos de modernización educativa en América Latina*, (Barcelona: Anthropos, 2004).

30 Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE), *Panorama educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017*, (México: INEE, 2017). <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/PanoramaEducativo2017.pdf>



roles sociales y la calidad de vida en la adultez. La escuela forma *individuos* para que *sean alguien en la vida*, es decir, para cumplir un rol en el mercado laboral con *igualdad de oportunidades*. Sin embargo, este modelo promueve la competencia, donde el individuo, mediante el sacrificio personal y los estudios académicos, se inserta en una estructura que lo parametriza. Para *ser alguien*, se debe seguir rigurosamente un camino predeterminado para la realización humana ligado al desarrollo, el consumo y la acumulación, lo que conlleva la pérdida de conciencia sobre la explotación al servicio del capital.

Esta forma de realización humana sigue siendo un pilar de la cultura moderna, que perpetúa las estratificaciones sociales y jerarquías laborales, donde no todos logran ingresar, lo que lleva a la exclusión que deviene en la pobreza. Entonces, el proyecto de vida moderno es selectivo e irrealizable para la gran población. La racionalidad moderna permite la realización humana de manera individual, creando un falso sentido de libertad que se identifica con la acción personal y libre de elegir su rol y proyecto de vida a expensas de la vida misma, la subalternización de muchos y la explotación de la naturaleza.

La idea expuesta coloca al ser humano en un lugar privilegiado dentro de la evolución, lo que lo desvincula de la naturaleza, considerándola ajena a él. Estar unido a la naturaleza se percibe como signo de atraso o subdesarrollo. Así, surge la distinción y separación con la naturaleza. Las ciencias, como dispositivo de la modernidad, han resaltado características humanas que lo distingue y separa de los animales y otros seres vivos para posicionarlo como ser superior y dueño de la naturaleza. Según esta lógica, la capacidad racional humana, que le permite prever, modelar la realidad y manejar el tiempo, es lo que hace la diferencia con los animales y otros seres vivos.

Desde esta perspectiva, el ser humano es visto como el centro y dueño de la naturaleza, convertida ahora en un objeto para ser explotado y economizado. Bajo esta lógica, ella es percibida como una bodega de recursos que se recupera a sí misma para seguir proveyendo lo que algunos llaman servicios ambientales. En esta fragmentación del vínculo humano-naturaleza, el primero se convierte en un ser pensante separado de un objeto inerte, olvidando que él es solo un nodo dentro del tejido rizomal de la vida.

Al fragmentarse este vínculo, la naturaleza deja de ser vista como esencia y se convierte en un medio para la realización humana. Así, *Homo sapiens*, entidad distinta de otras especies, decide no respetar y moverse por fuera de las leyes de la naturaleza. La manipulación del tejido natural tiene como efecto visible la destrucción de la vida en el planeta, que amenaza la sustentabilidad de la casa en común.

La tercera idea de separación se constituye entre la razón y el cuerpo. El último íntimamente relacionado con la naturaleza, pues se alimenta y sostiene gracias a ella. Para los fines de la homogeneización de la cultura moderna, el cuerpo ha sido apresado en su expresión física. El mercado, los medios de comunicación y la escuela han impuesto unas formas únicas y válidas de las figuras corporales en hombres y mujeres. Esto se evidencia tan solo en algunos ejemplos. El cuerpo de las mujeres se convierte en *un escenario de conflicto* dentro de la sociedad patriarcal y moderna. La situación no solo está relacionada con los roles reproduc-

tivos asignados a las mujeres, sino también³¹ con la creación de una subjetividad que facilita la dependencia, subordinación y opresión. Esta subjetividad ha dado lugar a prácticas de control, discriminación y violencia, las cuales se normalizan y legitiman tanto social como políticamente. Esto se logra mediante el uso de imaginarios, estereotipos, símbolos, códigos y valores que imponen una feminización abrupta sobre esos cuerpos.

Los cuerpos femeninos son hermosos si cumplen con los cánones y medidas de 90-60-90, y los cuerpos masculinos con músculos desarrollados que expresen la fuerza masculina. Por eso, el cuidado del cuerpo se enfoca en modas, dietas y ejercicio físico para mantenerlos en la forma homogeneizante de la modernidad y para esto se abren los gimnasios y *spas* que incluyen máquinas y espacios relajantes y aliviadores del estrés corporal producido por el rol social del sujeto en la modernidad. De esta manera, el sentido del cuerpo está orientado hacia una expresión externa y superficial que desconoce y anula su vínculo con la naturaleza. La modernidad construye la idea del cuerpo masculino y femenino reproducido por consumo; y el cuidado del cuerpo se encamina hacia lo glorioso y perfecto que otorga un prestigio personal en la sociedad.

Se podría decir que existen dos tipos de cuerpos que se contradicen y sobreponen: el primero, sumergido, moldeado, homogeneizado y subalternizado en la modernidad que está separado de la razón; y el segundo, que mantiene el vínculo con el territorio, no solo para la supervivencia sino para la vida dentro de ese tejido rizomático de la naturaleza, supeditado a las leyes de esta en un territorio determinado.

Por otro lado, mente y razón se convierten en la capacidad del ser humano para pensar y relacionarse con su realidad, como único camino de mirarse y ser una entidad superior por fuera de la realidad y de su propio cuerpo, lo que genera una falsa sensación de libertad, que desconoce que la razón está imbricada con el cuerpo y, por lo tanto, que existe una profunda comunicación entre las dos partes.

La modernidad le da un lugar especial y cognoscente a la razón como la posibilidad de adquirir conocimiento en el sentido de la erudición, así se puede cumplir un rol en la sociedad moderna y se convierte al cuerpo en un lastre que se vincula, en muchos casos, con el espacio de lo pagano y sucio, desconociendo su estrecho vínculo con la naturaleza. Entonces, se naturaliza una ruptura entre razón/mente y cuerpo, otra de las separaciones que fundamentan la cultura colonial/moderna. Este planteamiento es afín con la biopolítica foucaultiana en donde el cuerpo es considerado una máquina idónea construida con habilidades para desarrollar un rol en la sociedad por el cual recibe un salario³².

Al mencionarse que la razón es cooptada por la modernidad y la escuela porque se convierte en el medio para adquirir el conocimiento producido por las ciencias, se impone una única verdad sobre la realidad y, por ende, una única manera de pensar, ser y estar en el mundo, que se refleja en los proyectos de vida, en los roles, en las realizaciones, en el prestigio, en la vida espléndida o en *la calidad de vida*. Por ejemplo, en la escuela se forma

31 Planeta Paz, *Nosotras tejemos paz desde la cotidianidad: conflictos y paz pensados desde el cuerpo, la experiencia y la práctica de mujeres populares*, (Bogotá: Corporación Derechos Para La Paz, 2011), <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/66>.

32 Michel Foucault, *El nacimiento de la biopolítica* (Madrid: Akal, 2009).



para *ser alguien en la vida*, o sea, para cumplir un rol³³ en el mercado laboral con *igualdad de oportunidades para todos*, donde el sujeto moderno, a través de un sacrificio individual y sus estudios académicos, entra en la competencia y escalimetría que lo parametriza. Es decir, que para ser alguien, hay que estudiar más y emprender un camino de realización humana atado a la idea de progreso, de consumo, de acumulación y de ahorro, donde se pierde la consciencia del ser explotado al servicio del capital.

Esta única manera de realización humana sigue marcando en la cultura moderna las estratificaciones sociales y las jerarquías laborales donde no todos entran, pues, como se ha mencionado, la exclusión deviene en pobreza. En otras palabras, el proyecto de vida moderno es selectivo. En últimas, la racionalidad moderna permite la realización humana de manera *individual*.

Al entrar en la discusión sobre las diversas expresiones de la razón, aparece una cuarta idea de separación, entre lo que es pensar teóricamente y el pensar epistémico. Aunque se ha mencionado la potencia articulante que se desarrolla con el pensar epistémico³⁴, se pretende traer a la discusión lo que es un pensamiento simbólico y vinculante. Es decir, no se puede hablar de un pensamiento epistémico sin abordar lo simbólico y lo intangible, incluso lo espiritual.

Las ciencias al servicio de la modernidad son las productoras de conocimiento que instauran una única verdad sobre la realidad e invisibilizan otras esferas de lo humano. Existen formas de comprender la realidad, propias del nivel sublime, espiritual, invisible y simbólico, que están por fuera del método científico, precisamente porque es objetivo, demostrable y tiene como centro el sentido de la observación.

Estas esferas propias de lo humano que se contemplan en lo intercultural ponen en riesgo las anteriores separaciones, es decir, son peligrosas porque mueven el piso epistémico de la cultura colonial/moderna. Entonces, la ciencia, obedeciendo a la lógica civilizatoria, suplanta esas ideas simbólicas de comprender la realidad y se las deja a la religión, específicamente a la cristiana dominante, aprovechando que ella también ejerció y acompañó en la historia el proceso de dominación colonial sobre las otras religiones.

Se podría decir que la construcción de sujetos desde el cristianismo tiene sus afinidades con la construcción de sujetos desde la modernidad. Ambas enfocadas en la salvación; una se mueve desde el orden racional con el desarrollo de la calidad de vida como única forma de realización humana y la otra para la salvación de las almas desde el orden simbólico. Por lo tanto, la racionalidad moderna no riñe con la religión, sino que se amanguala con ella, conviven en un concubinato. Buena parte del ideal de felicidad humana no solamente está atado al consumo, sino a la salvación de almas, construyéndose una imbricación.

Es de resaltar que la historia de la colonización de América se fundamentó en una concepción religiosa cristiana que implantó las primeras distinciones entre lo humano y lo no

33 Hugo Zemelman, "La formación de docentes como sujetos protagónicos en los procesos educativos," conferencia presentada en el VIII Encuentro Internacional de Educación, México, 2008, video de Youtube, 1:32:15, <https://www.youtube.com/watch?v=bdhPq6pj84A>.

34 Zemelman, *Epistemología de la conciencia histórica*.

humano, entre lo pagano y lo divino, que se perpetúan hoy en día con las distinciones entre atrasados y civilizados, entre razón y cuerpo.

Adicionalmente, en la moralidad cristiana se naturaliza *la sumisión* y esta condición es un elemento fundante del capitalismo. Por lo tanto, existen elementos afines y complementarios entre la racionalidad moderna y la religión cristiana. Por un lado, la sumisión está dada desde el orden de lo simbólico (palabra de Dios) y, por otro lado, está dada desde la racionalidad (la única verdad). Ambas finalmente generan en el sujeto unas formas de pensar, sentir, hacer, ser y estar en el mundo, fundadas en la aceptación de la autoridad, ya sea divina o racional.

A pesar de las contradicciones que puedan surgir entre la racionalidad científica y la religión cristiana, como se mencionó, existe un concubinato entre las dos desde sus fundamentos, pues expresan algunas afinidades e imbricaciones que en algunos casos son difíciles no solo de ver, sino de separar. Esto se observa en la escuela. Como se ha indicado³⁵, su surgimiento no es un invento de la racionalidad moderna, sino de la moralidad cristiana, en un intento por salvar las almas de los niños/as y jóvenes perdidos de la fe. En sus inicios se concibió como un hospicio religioso para recoger almas perdidas, catequizarlas, en definitiva, *sanearlas* y disponerlas para la salvación. Es por esto por lo que en el pènsum escolar se empieza a incorporar la cátedra religiosa, sumada a las cátedras de ciencias puras; un claro ejemplo de imbricación como estrategia de dominación de las esferas de lo simbólico y lo racional.

Son varios los ejemplos donde la modernidad reconoce que hay un campo simbólico humano, que, en la necesidad de homogeneizar, acepta la imposición de una sola religión con su interés moral sin entrar en contradicción con ella. En definitiva, hay una luz espiritual conducida por la Iglesia cristiana y hay una luz racional conducida por la ciencia, las cuales, a través de una imbricación y concubinato producen y culminan en una realización humana con un componente fuerte de *salvación de los individuos y la vida espléndida*. Así como la racionalidad moderna naturaliza la verdad, la religión cristiana naturaliza y reduce el universo simbólico a un solo dios a partir del miedo.

A pesar de la *democracia* de los Estados modernos, el concubinato representado en la imbricación entre la razón y lo simbólico, pasa a ser un concordato que se perpetúa en la actualidad de manera sutil a pesar de los esfuerzos por transformar las constituciones y leyes estatales, con el fin de mantener los individuos gobernados, subalternizados y homogeneizados. En Colombia, considerado un Estado pluriétnico, plurirreligioso y pluricultural, en la escuela pública se sigue obligando a participar en rituales católicos y se mantiene la cátedra de Religión enfocada predominantemente en el cristianismo.

Así las cosas, las separaciones expuestas son ideas estructurantes y funcionales de la episteme colonial/moderna que se arroja con la misma cobija de la interculturalidad funcional (primera tendencia) y que se reproduce en la educación tradicional y da pie a dispositivos, conductas, maneras de pensar y actuar frente a la realidad. En la escuela surgen dispositivos disciplinares como el observador, el manual de convivencia, y estándares de competencias medibles, que homogenizan a los estudiantes y perpetúan la violencia epistémica, lo que dificulta la exploración de tensiones y vínculos de sentido propios de la diversidad dentro

35 Alberto Martínez Boom, *La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños*, (Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP, 2004).



del aula escolar. Un claro ejemplo es el uso de pruebas estandarizadas como “Evaluar para Avanzar”, que no consideran las diversas realidades culturales de niños y niñas (campesinos), especialmente en contextos rurales marginales en Colombia.

Las instituciones educativas, los docentes y las políticas públicas consideran un reto la superación de conflictos surgidos de la diversidad, de ahí que promuevan competencias ciudadanas como *el respeto, la tolerancia y el reconocimiento del diferente*. Sin embargo, estas soluciones no profundizan en los marcos cosmológicos que configuran las culturas, mucho menos en que los sujetos-estudiantes pueden producir conocimiento desde sus propias experiencias, por fuera de los rangos eurocéntricos.

En este contexto surge una segunda dimensión sobre la comprensión de la interculturalidad, impulsada por movimientos sociales que rechazan la visión impuesta de la realidad. Aquí, los Estados han tenido que moverse para aceptar e incorporar a los que son diferentes. En consonancia con Walsh,³⁶ *la multiculturalidad* surge como respuesta a la diversidad, en donde se reconoce a los otros como *diferentes*. Sin embargo, las diferencias son apreciadas desde lo superficial, como la lengua, la comida, los acentos, el vestido, los bailes tradicionales, entre otros; mas no desde los sentidos profundos construidos individual o colectivamente que determinan la comprensión y relación con un territorio y el mundo. Un ejemplo de esto es el movimiento indígena en Bolivia, que ha luchado por el reconocimiento de sus derechos y su cosmovisión en el ámbito educativo.

En el multiculturalismo, llamado por Walsh³⁷ como interculturalidad funcional, los Estados de derecho desarrollan una atención diferencial o *inclusiva* como ejercicio monocultural para incluir a las otras culturas en la modernidad. Un ejemplo en el nivel educativo es la etnoeducación y el bilingüismo que promueven la tolerancia y el aprecio por las diferencias, pero siguen imponiendo conocimientos y teorías eurocentristas como únicas verdades. Lo que circula por los espacios educativos es una sola episteme y en algunos casos se rescata el folclor de los pueblos en espacios como izadas de bandera o celebración del día de la familia. Según Walsh³⁸, esta práctica refleja una integración simbólica que no transforma verdaderamente las estructuras de poder ni las relaciones interculturales, y, por ende, perpetúa así la hegemonía cultural existente.

En los grupos de estudios decoloniales lo que se entiende por cultura se acerca a los postulados de Geertz. Surge así una tercera dimensión comprensiva con rupturas que ponen en jaque la cultura colonial/moderna. Geertz³⁹ argumenta que la comprensión de la cultura no se basa en las diferencias superficiales, sino en las profundas, los marcos de sentido que no se ven y que determinan maneras de pensar, sentir y actuar colectivamente en un territorio particular. La cultura es un sistema de símbolos y significados, y su interpretación debe enfocarse en los contextos profundos y las interacciones simbólicas que forman parte de la vida cotidiana.

36 Walsh, “Interculturalidad crítica y educación intercultural”.

37 *Ibid.*

38 Catherine Walsh, *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*, vol. I (Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013).

39 Clifford Geertz, *La interpretación de las culturas* (Barcelona: Gedisa, 1973).

Adicionalmente, desde las ciencias sociales posmodernas en su momento se debatió *la verdad*. Foucault,⁴⁰ Deleuze y Guattari,⁴¹ Derrida⁴² y Levinas⁴³, en las décadas de 1960 y 1970 cuestionaron la unicidad de la verdad y promovieron la relatividad de esta, destacando la importancia de la alteridad. Este enfoque permite una reflexión crítica sobre las estructuras de poder y las relaciones interculturales, que impulsa una comprensión más profunda y contextual de las diversas realidades culturales. En algunos de estos planteamientos, la alteridad es lo que se pone en cuestión, situación contraria al multiculturalismo, que busca convertir al otro en lo que *yo soy y lo que yo pienso*.

La alteridad como campo de reflexión fortalece un proceso de decolonialidad del ser y del saber en América Latina y el Caribe, promovido por grupos de estudio decoloniales, la filosofía de la liberación, movimientos pedagógicos como los de Freire, la educación popular y el retorno a la educación propia. La escuela se revela como un dispositivo de construcción de sujetos para la cultura colonial/moderna, a través de ejercicios de subalternización. Por ello, es necesario un giro epistémico que propicie un cambio de paradigma y permita la emergencia de otros futuros posibles.

En suma, la crisis no solo se reconoce desde las ciencias sociales posmodernas que cuestionan el carácter de verdad, también se abren posibilidades para que emerjan otras maneras de comprender el mundo desde la interculturalidad, como los conocimientos ancestrales de campesinos e indígenas, entre otros. Lo expuesto marca una tensión entre la monoculturalidad o multiculturalidad y la interculturalidad crítica o la pluriversidad centrada en la alteridad en donde se ve al otro como un *alter total* y se pone en cuestión la verdad y la evolución humana.

La incidencia de la interculturalidad o pluriversidad en la educación implica una reconfiguración de docentes, sistemas educativos y escuelas. Esta interculturalidad crítica en la educación promueve un giro epistémico para reconocer y valorar las culturas, darles lugar a los saberes otros y formas de producción de conocimiento diferentes a las establecidas por la modernidad hegemónica. Las culturas y sus saberes están al mismo nivel que el conocimiento científico, porque la alteridad da un lugar al otro al desmontar el ejercicio ideológico que lo hacía aparecer como atrasado, subdesarrollado, inculto, incivilizado o salvaje.

La evidencia de otras verdades posibles, emergentes en el pensamiento crítico latinoamericano e incluso en las ciencias sociales posmodernas en su momento, desafía la única verdad impuesta y naturalizada en la actual escuela.

40 Michel Foucault, *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (México: Siglo XXI Editores, 2002).

41 Gilles Deleuze y Félix Guattari, *Mil mesetas: Capitalismo y esquizofrenia* (Valencia: Pre-Textos, 2004), <http://archive.org/details/mil-mesetas.-capitalismo-y-esquizofrenia-gilles-deleuze-felix-guattari>.

42 Jacques Derrida, *La escritura y la diferencia* (Chicago: The University of Chicago Press, 1978), https://monoskop.org/File:Derrida_Jacques_Writing_and_Difference_1978.pdf.

43 Emmanuel Levinas, *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority* (Pittsburgh: Duquesne University Press, 1969).



Conclusiones desde lo no pensado: las pedagogías de las cosmovisiones

La interculturalidad ha sido objeto de debate en las reflexiones teóricas y epistémicas, pero pocas veces se ha avanzado en cómo se plasma en el currículo y las didácticas. Por ello, es necesario indagar y construir dispositivos pedagógicos y didácticos desde la perspectiva intercultural crítica, que reconozcan al sujeto-estudiantes como constructor de conocimiento a partir de diversas apuestas pedagógicas de los pueblos, como por ejemplo la educación propia y ancestral.

Desde la incidencia de la interculturalidad crítica en la educación, surge la pregunta: ¿cuál es el rol de la escuela frente a lo diverso? Al concebir la escuela como un espacio de tensión, se potencia su capacidad para romper con la monoculturalidad, lo que permite la entrada de otras epistemes propias de los sujetos. Esto plantea cuestiones: ¿cómo reconfigurar la escuela hacia lo pluriverso? ¿Qué posibilita el tránsito de la interculturalidad en la educación?

Esta reflexión no alcanza a dar respuesta a la variedad de cuestiones que pueden surgir desde una perspectiva epistémica. Sin embargo, un punto de partida es distanciarse de la teoría, dándole otro lugar, y potenciar a los sujetos como constructores de conocimiento desde sus propias realidades y subjetividades. Estos componentes no son contemplados por la teoría, ya que, como plantea Zemelman,⁴⁴ hay una distancia entre teoría y realidad.

De esta manera, el sujeto se posiciona con una idea importante: la construcción de conocimiento es un ejercicio político para hacer devenir lo no devenido. El docente que se pregunta por la interculturalidad en su praxis, potencia a sus estudiantes para acrecentar su conciencia, es decir, un *darse cuenta* de su capacidad para construir conocimiento y transformar su realidad configurando otros futuros posibles, ¿cuáles? los que determine cada sujeto, en su contexto, desde la lectura crítica de su realidad y desde sus vivencias, de modo que lo conduzcan hacia el buen vivir.

Se concluye que un rasgo común de esta comprensión de la interculturalidad en la educación es reconocer la colonialidad como contexto histórico, considerando la historización como un dispositivo intercultural que permite construir conciencia individual y colectiva mediante preguntas como ¿quién soy? y ¿cómo he llegado a ser lo que soy? Tanto la historización como la autobiografía desde la reflexividad se convierten en didácticas singulares para docentes y estudiantes que permiten la interculturalización que empieza por lo esencial, *uno mismo*.

Desde el dispositivo de historización, el docente puede evidenciar una dualidad que lo instituye: formado en espacios académicos donde transitan verdades únicas que anulan otras miradas que lo constituyen como sujeto. La dualidad radica en que durante su formación profesional no se abordaron preguntas fundamentales sobre la vida que sí surgen en su historia y experiencias de vida. Esta perspectiva va más allá de la preparación académica para desempeñar un rol en el sistema educativo.

El docente, al comprender la dualidad en la que ha sido construido, se potencia y cuestiona su práctica, es decir, se ve como colonizado a través de una línea evolutiva que se ejecuta

44 Zemelman, *Epistemología de la conciencia histórica*.

mediante la transmisión del conocimiento eurocentrista que ya no tiene cabida, y al mismo tiempo se decoloniza, pues evidencia que es él mismo quien se transforma. Una vez erguido como sujeto, el docente puede leer, reconocer, evidenciar y dialogar con otros marcos de sentido en los estudiantes; aquí está el poder de la interculturalidad crítica, un diálogo continuo y desde vínculos de sentido entre diversos para hacer acuerdos.

En el mejor de los casos, un docente en su historización podría *sospechar* de la verdad, al reconocer que su proceso formativo e investigativo anula su subjetividad y su perspectiva. Esto se debe a que el conocimiento teórico y el método científico están impregnados de un ejercicio de poder que produce sujetos en un marco de sentido colonial/moderno, anclado en las políticas públicas y que se replica en su praxis pedagógica. Así, tanto los procesos de formación docente como la misma escuela replican la cultura sostenedora del sistema mundo.

Hoy en día, los estudios sobre educación se centran en mejorar las prácticas educativas, el manejo del tiempo y las didácticas para el fortalecimiento de competencias, reflejados en pruebas estandarizadas y programas de inclusión. Sin embargo, las preguntas pertinentes que podrían hacerse los docentes conducen por las fracturas del poder hegemónico para salir del marco de sentido monocultural. El problema es un asunto que compromete su perspectiva, su postura y su colocación, que requiere un giro epistémico que comience con el docente, cuestionando el sentido de la escuela y su quehacer como un ejercicio político que reconfigure, libere y potencie a los sujetos, incluido él mismo.

Las preguntas son otras. ¿Cuál es el sentido de la educación que se moviliza a través de la transmisión de la verdad?, ¿cómo *ponen en riesgo la vida sobre el planeta Tierra estas prácticas educativas actuales del sistema*? Si se develan las estructuras de poder que construyen sujetos para la modernidad, entonces ¿de qué manera otras formas de comprender la educación intercultural ayudan a superar el bloqueo histórico planteado por los estudios decoloniales para la deconstrucción de sujetos?

Estas son algunas preguntas que quedan abiertas desde la incidencia de la interculturalidad crítica en la educación, donde la escuela y el ejercicio político del docente se convierten en espacio de tensión y agente dinamizador de la recuperación y potenciación de las voces estudiantiles, que abren camino hacia otros futuros posibles, lo no pensado, las pedagogías de las cosmovisiones en función del buen vivir.

En suma, la educación intercultural desde las cosmovisiones apela a las memorias (del cuerpo, de los colectivos o del territorio), que emergen con la autobiografía, la historización o, incluso, la ancestralización, en función de tensiones y vínculos de sentido surgidos desde lo diverso. En consecuencia, se construyen principios éticos, una nueva racionalidad que resignifique el sentido de la educación, para afrontar la crisis civilizatoria planetaria a la que nos ha llevado la racionalidad colonial y reivindicar *el cuidado de la vida*.

En últimas, la cuestión es asumir una postura frente a prácticas que anulan la vida y pueden conducir a la extensión de la vida en el planeta, o comprometerse con prácticas y sentidos que se sustenten en una apuesta ética por la vida.

Financiamiento

Sin financiación

Conflicto de interés

La autora declara no tener conflicto de interés.

Implicaciones éticas

La autora declara que este artículo no tiene implicaciones éticas en el desarrollo, escritura o publicación.

Referencias Bibliográfica

- Contreras, José Domingo. *La autonomía del profesorado*. Madrid: Morata, 1997.
- Deleuze, Gilles y Félix Guattari. *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-Textos, 2004. <http://archive.org/details/mil-mesetas.-capitalismo-y-esquizofrenia-gilles-deleuze-felix-guattari>
- Derrida, Jacques. *La escritura y la diferencia*. Chicago: The University of Chicago Press, 1978. https://monoskop.org/File:Derrida_Jacques_Writing_and_Difference_1978.pdf
- Escobar, Arturo. "Más allá del desarrollo: postdesarrollo y transiciones hacia el pluriverso". *Revista de Antropología Social* 21 (2012): 23-62. https://doi.org/10.5209/rev_RASO.2012.v21.40049
- Foucault, Michel. *El nacimiento de la biopolítica*. Madrid: Akal, 2009.
- Foucault, Michel. *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2002.
- Geertz, Clifford. *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa, 1973.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE). *Panorama educativo de México: Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2017*. Educación Básica y Media Superior. México: INEE, 2017. <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2018/12/PanoramaEducativo2017.pdf>
- King, Linda y Sabine Schielmann. *The Challenge of Indigenous Education: Practice and Perspectives*. UNESCO Biblioteca Digital, 2004. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000134773>.
- Kothari, Ashish, Ariel Salleh, Arturo Escobar, Federico Demaria y Alberto Acosta. "Hallar senderos pluriversales". *Revista del CESLA* 25 (2020): 3-24. <https://doi.org/10.36551/2081-1160.2020.25.3-24>
- Lander, Edgardo. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), 2000. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=791344>
- Levinas, Emmanuel. *Totality and Infinity: An Essay on Exteriority*. Pittsburgh: Duquesne University Press, 1969.
- Marín, Ximena. "Comprensiones sobre la interculturalidad y sus incidencias pedagógicas". *Revista CoPaLa, Construyendo Paz Latinoamericana* n.º 18 (2023): 199-219. <https://doi.org/10.35600/25008870.2023.18.0288>.
- Martínez Boom, Alberto. *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona: Anthropos, 2004.

- Martínez Boom, Alberto. *La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños*. Bogotá: Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP), 2004.
- Planeta Paz. *Nosotras tejemos paz desde la cotidianidad: Conflictos y paz pensados desde el cuerpo, la experiencia y la práctica de mujeres populares*. Bogotá: Corporación Derechos para la Paz, 2011. <https://bibliotecaplanetapaz.org/handle/bpp/66>
- Quijano, Aníbal. "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina". *Espacio Abierto* 28, n.º 1 (2019): 255-301. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/espacio/article/view/29720>.
- Rivas, Jorge. "Pedagogía de la dignidad de estar siendo: entrevista con Hugo Zemelman y Estela Quintar". *Revista Interamericana de Educación de Adultos* 27, n.º 1 (2005): 113-40. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457545085021>.
- Walsh, Catherine. "Interculturalidad crítica y educación intercultural". *Aula Intercultural* (blog) 18 de diciembre de 2010. <https://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Walsh, Catherine. *Pedagogías decoloniales, prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re)vivir*, vol. I. Serie de Pensamiento Decolonial. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- Zemelman, Hugo. *Epistemología de la conciencia histórica. Aspectos básicos*, 2.ª ed. México: Casa de las Preguntas, 2019. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/168967/1/Aspectos-Basicos-epistemologia.pdf>
- Zemelman, Hugo. "La formación de docentes como sujetos protagónicos en los procesos educativos". Conferencia presentada en el VIII Encuentro Internacional de Educación, México, 2008. Video de Youtube, 1:32:15. <https://www.youtube.com/watch?v=bdhPq6pj84A>.



Documentos



Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Documentos

Sumula Bio-bibliográfica

Extraído da obra “Por Lourenço Filho: uma bio-biografia” organizado por Carlos Monarcha & Ruy Lourenço Filho. Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica (INEP) Ministério da Educação (MEC), Brasília, 2001.



Manuel Bergström Lourenço Filho (Porto Ferreira, 10 de março de 1897 — 3 de agosto de 1970) foi um educador e pedagogista brasileiro conhecido sobretudo por sua participação no movimento dos pioneiros da Escola Nova.

Vida e obra

Nascido no interior de São Paulo, sendo o primogênito de oito filhos, Manuel Bergström Lourenço Filho teve uma formação marcada pela influência do pai, o português Manuel Lourenço Júnior, comerciante criativo e empreendedor ávido, casado com a sueca Ida Christina Bergström. Desde

menino, em contato com vasta literatura, tornou-se um leitor compulsivo. Nas suas próprias palavras: lia com “bulimia e indiscriminação”.

Iniciou a vida escolar aos seis anos em sua terra natal, dando sequência aos estudos na cidade na vizinha Santa Rita do Passa Quatro. Por insistência de seu professor, Ernesto Moreira, matricula-se no Ginásio de Campinas, mas, devido à família numerosa, o pai teve dificuldade em custear-lhe os estudos, de modo que, ao fim daquele ano, Manoel deixa o Ginásio. Em 1912 retoma os estudos, após obter o primeiro lugar nos exames de admissão para a recém-inaugurada Escola Normal Primária de Pirassununga. E após formar-se como normalista, no ano de 1914, retorna à Porto Ferreira, onde irá exercer o magistério. Em 1917, diploma-se na Escola Normal Secundária da capital, Matriculando-se, em seguida, na Faculdade de Medicina para estudar psiquiatria, a qual abandonara dois anos depois. Em 1919, ingressa na Faculdade de Direito de São Paulo, vindo a bacharelar-se em 1929, depois de longa trajetória interrompida por várias atividades paralelas que desenvolve, com destaque, no campo educacional.

Sua carreira profissional foi precoce. Pode-se lembrar a premonitória experiência de elaborar um jornal próprio, O Pião, cujo chefe, redator e tipógrafo era ele mesmo, menino de 8 anos ainda. Sua vida evidenciará que esse jornal foi mais do que mero capricho de criança: o “brinquedo” o preparou para exercícios profissionais posteriores. Mais tarde trabalhará no Jornal do Comércio, n’O Estado de S. Paulo e na Revista do Brasil, nesta, ao lado de Monteiro Lobato.

O talento desse educador revelou-se tanto no desempenho discente quanto na atuação docente. Desde o exame de admissão para a Escola Normal Primária de Pirassununga exercitava habilidades docentes ministrando aulas particulares de preparação para os testes admissionais. Também a primeira experiência no ensino público dá-se em sua terra natal, em 1915.

Novo contato com a sala de aula se fará na Escola Normal Primária de São Paulo, na qual leciona diversas disciplinas pedagógicas, em 1920. No ano seguinte é nomeado para a cátedra de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de Piracicaba. Ali funda a Revista de Educação, que recebe seus primeiros artigos. No final desse mesmo ano, casa-se com Aida de Carvalho, que conhecera em Pirassununga, quando ambos eram normalistas.

É possível detectar nesse momento da vida de Lourenço a fusão harmônica entre o leitor, o professor, o escritor, o pesquisador e o administrador, potenciais que começavam a demandar espaço.

Em 1922, a convite do governo cearense, assume o cargo de Diretor da Instrução Pública e leciona na Escola Normal de Fortaleza. As reformas por ele empreendidas no Ceará repercutem no país e podem ser entendidas como germe dos conhecidos movimentos nacionais de renovação pedagógica das primeiras décadas do século.

De volta ao Estado natal, leciona na Escola Normal de Piracicaba durante o ano de 1924. Em seguida, assume a vaga de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de São Paulo, função que ocupa por seis anos, fervilhantes de pródiga produção, de muitas publicações, inclusive traduções. A influência da Psicologia Experimental é evidente em sua obra, sobretudo nesse momento.

Conforme destaca Antônio Rodrigues Soares, em seu artigo de título “*A psicologia no Brasil*”, em 1925, catedrático de Psicologia da Escola Normal de São Paulo, Lourenço deu impulso e vida novos ao Laboratório organizado por Pizzoli. Até 1927, ano em que Henri Piéron chega a São Paulo para ministrar os cursos de Psicologia Experimental e Psicometria, Lourenço Filho leva a termo pesquisas experimentais e as primeiras experiências com o Teste ABC. Datam desse ano, as publicações: *Contribuição ao Estudo Experimental do Hábito e Introdução ao Estudo da Escola Nova*. Promoveu uma série de traduções das obras de grandes pedagogos, cuja fama chegava ao Brasil, mediante suas idéias. Kilpatrick, Durkheim, Ferrière e Binet-Simon têm, assim, seus livros à disposição do público brasileiro.

Dirigindo a educação, em São Paulo, reorganiza o ensino e cria cursos de aperfeiçoamento para professores, exigindo se ministrem, neles, as disciplinas: Psicologia e Sociologia.

Para trabalhar ao seu lado, Lourenço Filho convida Noemi Rudolph da Silveira e J. B. Damasceno Penna. Com Noemi, cria, na Escola Normal de São Paulo.

Sua participação política também merece destaque: presente nas Conferências Nacionais de Educação de 1927 e 1928, respectivamente em Curitiba e Belo Horizonte, apresenta suas ideias quanto ao ensino primário e à liberdade dos programas de ensino. Se não autor, é certamente um dos atores mais importantes do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932.

A vasta obra de Lourenço Filho, entretanto, não pode ser vinculada, de modo simplista, apenas à temática do manifesto escolanovista. Mais do que signatário do Manifesto, foi um educador sedento do novo, que bebia nas fontes do novíssimo, das últimas novidades pedagógicas do cenário internacional. Sua preocupação, de fato, voltava-se também para o fazer pedagógico.

A realidade educacional brasileira é terreno carente mas fértil para contribuições. A preocupação com a educação movia Lourenço Filho. Suas experiências, as viagens pelo Brasil e ao exterior, sua ampla cultura lhe possibilitaram escrever em áreas como Geografia e História do Brasil, Psicologia (testes e medidas na educação, maturação humana), Estatística e Sociologia.

No campo da Educação, sua contribuição abrange temas como educação pré-primária, alfabetização infantil e de adultos, ensino secundário, ensino técnico rural, universidade, didática, metodologia de ensino, administração escolar, avaliação educacional, orientação educacional, formação de professores, educação física e literatura infanto-juvenil – textos espalhados por numerosos livros, revistas, jornais, cartilhas, conferências, apresentações e prefácios. Há publicação de alguns de seus escritos em inglês, francês e espanhol.

A formação profissional e os profundos vínculos dessa com sua produção e atuação, conferem a Lourenço Filho o perfil de intelectual educador. Apesar de ter exercido cargos na administração pública federal – como diretor de gabinete de Francisco Campos (1931), como diretor geral do Departamento Nacional de Educação (nomeado por Gustavo Capanema, em 1937) e como diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1938-46) –, foi sobretudo um professor e um estudioso de assuntos didático-pedagógicos.

Viveu os últimos anos no Rio e, vítima de colapso cardíaco, faleceu em 3 de agosto de 1970, aos 73 anos. Em Cornélio Procópio existe o Grupo escolar professor Lourenço Filho em sua homenagem, desde a década de 1950. Em 1972, foram fundadas as escolas

estaduais Professor Lourenço Filho, no município de São João de Meriti, e em São Paulo. Em 7 Fevereiro de 1938 foi fundado em Fortaleza o Colégio Lourenço Filho, por Antônio Filgueiras Lima, em sua homenagem, um dos melhores colégios da Capital

Pensamento do autor e sua importância

A impressão que se tem, à medida que se adentra o universo da produção desse educador é de que ele não se esconde à sombra de nomes como Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira, contemporâneos seus já objeto de inúmeros estudos. Poderíamos até mesmo conjecturar se seu envolvimento com o governo Vargas não constituiu e constitui, de certa forma, pretexto para obscurecimento da sua figura, num patrulhamento ideológico-político despercebido, como se aceitar cargos num governo ditatorial como foi o de Vargas implicasse necessariamente deixar de ter um posicionamento político crítico.

Perguntamo-nos aqui se os serviços que prestou naquele período não constituíram meio para realização, no campo educacional, das reformas que idealizara. Lourenço acreditava que a era getulista fosse realmente de modernização. Ou seja, o governo brasileiro daquele momento lhe pareceu oportuno para reformar a educação.

Também é criticado pelo caráter tecnicista de suas propostas educacionais. Talvez uma investigação aprofundada sobre esse educador pudesse guindá-lo da posição secundária, em que costumeiramente parece ser confinado, para um plano de maior destaque.

De fato, a obra de Lourenço Filho sobre a Escola Nova é emblemática. Em 1926, por exemplo, em resposta ao inquérito acerca do ensino paulista promovido pelo jornal O Estado de S. Paulo, apresenta com extraordinária clareza e precisão as características do movimento renovador: «A escola tradicional não serve o povo, e não o serve porque está montada para uma concepção social já vencida, senão morta de todo... A cultura, bem ou mal, vinha servindo os indivíduos que se destinavam às carreiras liberais, mas nunca às profissões normais de produção econômica».

Para ele, o papel da escola, principalmente o da escola primária, era o de adaptar os futuros cidadãos, material e moralmente, às necessidades vindouras. Busca integrar a criança na sociedade e explica a necessidade da educação escolar pública e obrigatória, pois a escola deve preparar para a vida real, pela própria vida.

Esta concepção nos dá margem para confirmar *o entendimento do autor, naquele momento*, da profunda articulação existente entre a escola e a vida social. Assim, uma escola Moderna só seria a “escola do trabalho”. Lourenço Filho tinha claro que a elitização e o intelectualismo da educação brasileira não atendiam às necessidades das classes populares, antes as privavam de participar no esquema produtivo.

Em seu livro mais famoso Introdução ao estudo da Escola Nova, (*São Paulo: Melhoramentos, 1978, 271 p.*) procurou dar caracterização nacional à temática, embora na Introdução da obra muito pouco fale do Brasil, informando, majoritariamente, sobre o movimento no exterior.

Contribuições para a psicologia

Em 1920, enquanto lecionava em um colégio particular mantido por uma fundação norte-americana, Lourenço Filho teve a oportunidade de entrar em contato com livros de psicologia educacional provenientes dos Estados Unidos, passando assim a desenvolver pesquisas no emprego de testes psicológicos.

Após ter assumido o cargo de Diretor de Instrução Pública do Ceará, Lourenço Filho montou um laboratório na Escola Normal de Fortaleza para o estudo biológico e psicológico dos alunos. E depois de passar quase dois anos na cidade, onde promoveu uma reforma geral do ensino, Manoel Lourenço Filho retorna ao interior de São Paulo, mais especificamente a Escola Normal de Piracicaba, onde dá sequência as suas atividades no campo da Psicologia.

No segundo semestre de 1925, após o nascimento de seu filho Ruy, Lourenço Filho muda-se para a capital a fim de assumir o cargo de professor de Psicologia e Pedagogia da Escola Normal de São Paulo, situada na Praça da República. Nela Lourenço Filho reativa o laboratório de psicologia experimental, onde se dedica à pesquisa sobre a aprendizagem, investigando atentamente a maturidade necessária à aprendizagem dos processos de leitura e escrita, que resultarão na publicação dos Testes ABC. É nessa época também em que traduz livros como Psicologia Experimental, de Henri Pierón, e A Escola e a Psicologia Experimental de Edouard Claparède.

Outra ação importante desenvolvida por Lourenço Filho foi a organização e implementação da coleção pedagógica Biblioteca de Educação, responsável pela publicação de livros que explicitavam as ideias da Escola Nova. São exemplos dos títulos dessa coleção: “Introdução ao Estudo da Escola Nova”, de 1930, que trazia informações sobre o movimento e as ciências que o fundamentavam e “Testes ABC”, de 1933, que além de fornecer condições de classificação das aptidões para leitura e escrita, tinha por objetivo auxiliar os educadores na organização das classes escolares.

Tanto a Cartilha do Povo, de 1928, elaborada com o objetivo de popularizar a educação de crianças e adultos, quanto os Testes ABC desenvolvidos por Lourenço Filho demonstram as bases teóricas de seu projeto de alfabetização, fundado nas questões relativas à maturidade da criança e em conhecimentos psicológicos.

Concepção de educação

Para ele, “ensinar” é a arte de transmitir conhecimentos e técnicas, ou seja, o ensino é o processo de inculcação de noções e ideias e, esse papel historicamente coube à escola. Já em relação à Educação, esta, deveria ser integral, oferecer mais que a instrução, pois cabe a ela integrar os indivíduos. O caráter educativo pleno da escola estaria no oferecimento de condições e oportunidades para que os alunos organizassem a sua conduta para a saúde, a família, o trabalho, a pátria, a recreação e a religião.

Na obra acima citada, *Introdução ao estudo da Escola Nova* ele coloca:

“O verdadeiro papel da escola primária é o de adaptar os futuros cidadãos, material e moralmente, às necessidades sociais presentes e, tanto quanto seja possível, às necessidades



vindouras, desde que possam ser previstas com segurança. Essa integração da criança na sociedade resume toda a função da escola gratuita e obrigatória, e explica, por si só, a necessidade da educação como função pública. Por isso mesmo, o tirocinio escolar não pode ser mais a simples aquisição de fórmulas verbais e pequenas habilidades para serem demonstradas por ocasião dos exames. A escola deve preparar para a vida real, pela própria vida. A mera repetição convencional de palavras tende a desaparecer, como se viu na nova concepção da 'escola do trabalho'. Tudo quanto for aceite no programa escolar precisa ser realmente prático, capaz de influir sobre a existência social no sentido do aperfeiçoamento do homem. Ler, escrever e contar são simples meios; as bases da formação do caráter, a sua finalidade permanente e inflexível. Do ponto de vista formal, isso significa a criação, no indivíduo, de hábitos e conhecimentos que influam diretamente no controle de tendências prejudiciais, que não podem ou não devem ser sufocadas de todo pelo automatismo psíquico possível na infância. E como consequência, nos grandes meios urbanos, à escola cabe, hoje, iniludivelmente, facilitar a orientação e seleção profissional, pelo estudo das aptidões individuais da criança, conhecimento e esclarecimento do desejo dos pais, tradição e possibilidades da família. Esse aspecto é inteiramente desconhecido em nossas escolas.”

Algumas obras de sua vasta produção

- **Educação comparada.** São Paulo: Melhoramentos, 1961, 294 p.
- *Estatística e educação.* Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do IBGE, 1940, 23 p.
- *Introdução ao estudo da Escola Nova.* São Paulo: Melhoramentos, 1978, 271 p.
- *A criança na Literatura Brasileira.* São Paulo: Melhoramentos, 1948.
- *Introdução ao estudo da Escola Nova.* São Paulo: Melhoramentos, 1978, 271 p.
- *Organização e administração escolar: Um curso básico.* São Paulo: Melhoramentos, 1963, 288 p.
- *Psicologia educacional.* São Paulo: Melhoramentos.
- *Psicologia de ontem e de hoje.* São Paulo: Melhoramentos.
- *Tendências da educação brasileira.* São Paulo: Melhoramentos, 1940, 164 p.
- *Testes ABC para verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita.* São Paulo: Melhoramentos, 1969, 200 p. (inclui material para aplicação dos testes).

Información y Normas para Autores



Información y Normas para Autores

Información y Normas para Autores

Autores **Información y Normas para Autores**

Información y Normas para Autores

ÍNDICE DE AUTORES

A

Acosta, Erika (Vol. 32, No 37, 2021).
 Acevedo Tarazona, Álvaro (Vol. 17, No. 25, 2015; Vol. 19, No 28, 2017; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 23, No 27, 2021).
 Alanoca Arocutipá, Vicente (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Albuquerque Roch, Simone (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Alfaro Aucca, Crayla (Vol.24, No. 39, 2022).
 Álvarez Barreto, Alejandro (Vol.24, No. 39, 2022).
 Álvarez Soler, Jaime Antonio (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Amaya, José Antonio (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Amaro, Ana (Vol. 22, No 35, 2020)
 Amézquita Aguirre, Luisa (Vol. 20, No 31, 2018; Vol. 22, No 35, 2020).
 Añaños, Fanny T. (Vol. 22, No 35, 2020; Vol. 24, No. 38, 2022).
 Agudelo Castañeda, Natalia (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Agudelo Cely; Nubia (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Araujo Quiroz, Carmen Beatriz (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Araújo de Lima, Cláudia (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Argüeta Hernández, Bienvenido (Vol. 19, No. 29, 2017).
 Atilano Villegas, Ruth Yolanda (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Argüello Parra, Jaime Andrés (Vol. 21, No. 33, 2019; Vol. 22, No. 35, 2020).
 Aristizábal, Magnolia (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Asían Chaves, Rosario (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Ayala Montoya, Luisa Fernanda (Vol.24, No. 39, 2022).
 Ayala Zuluaga, Carlos Federico (Vol. 19, No 29, 2017).
 Avalo Viamontes, Vilfredo (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Avendaño, William R (Vol. 23, No. 36, 2021)
 Avoro Nguema, María Teresa (Vol. 18, No. 27, 2016).

B

Bauer, Carlos (Vol. 19, No 28, 2017; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol.24, No. 39, 2022; Vol. 26, No. 44, 2024)
 Bastiani Gómez, José (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Bazant, Mílada (Vol. 15, No. 21, 2013).
 Bravo, Kléver Antonio (Vol. 20, No 31, 2018).
 Bravo Villa, Ninosca Carmen (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Bernal Villate, Sandra Liliana (Vol. 15, No. 20, 2013; Vol. 17, No. 25, 2015; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 23, No. 36, 2021; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Bernabéu, Albert Salvador (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Bejarano Pérez, Juan Pablo (Vol. 23, No. 37, 2021).
 Beserra de Paiva, Luis Roberto (Vol.24, No. 39, 2022).
 Biagini, Hugo E. (Vol. 20, No. 30, 2018)
 Bittencourt Almeida, Dóris (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Bolaños Motta, José Ignacio (Vol. 20, No 31, 2018).
 Boschetti, Vania Regina (Vol. 20, No 31, 2018).
 Boshell Villamarín, María Gaby (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Bonifácio de Aratijo, Regina Magna (Vol. 26, No. 44, 2024).
 Bustos González, Raúl (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Buelvas Martínez, Armando (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Burgos Jiménez, Rubén J. (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Blanco Ruiz, Nury Wilma (Vol. 17, No. 24, 2015).

C

Cabeza Morales, Israel (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Cabeza Verdugo, Francisca (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Caballero León, Laura Marcela (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Cárdenas Oliveros, Luz Marina (Vol. 26, No. 44, 2024).

Cárdenas Vergaño, Nélica (Vol. 20, No 31, 2018).
 Castro Puche, Rubby (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Cavalcanti, Erinaldo (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Camacho Villalobos, María Elena (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Capera Figueroa, José Javier (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Campos Ferreira, Nilce Vieira (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Campo del Pozo, Fernando (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Cañón Flórez, Lilia (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Cañón Núñez, Patrick Yovany (Vol. 24, No. 38, 2022)
 Centeno-Leyva, Sharon (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Cerquera Cuellar, Martha Yanet (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Cerón Rengifo, Carmen Patricia (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Cesário Hamdan, Juliana (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Cevallos Zambrano, Doris Patricia (Vol. 23, No. 37, 2021).
 Conterás Gutiérrez, Alejandra (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Contreras Zapata, Denise Ileen (Vol. 26, No. 44, 2024).
 Coudannes, Mariela (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Condori Castillo, Wido William (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Correa Lugos Andrés David (Vol. 20, No. 30, 2018)
 Correa, Gustavo (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Correa Alfonso, José del Carmen (Vol. 22, No. 35, 2020; Vol.24, No. 39, 2022).
 Cortez Sic, Enrique (Vol. 18, No. 26, 2016; Vol. 21, No. 33, 2019; Vol.24, No. 38, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Cadena Chala, Martha Cecilia (Vol. 19, No 28, 2017)
 Correa Lugos, Andrés David (Vol. 19, No 28, 2017).
 Correa Ramírez, Jhon Jaime (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Cubaján Ariza, Manuel Alejandro (Vol.24, No. 39, 2022).
 Cuño Bonito, Justo (Vol. 15, No. 21, 2013; Vol. 18, No. 26, 2016; Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 23, No. 37, 2021).
 Cunha Dos Santos, Paulete Maria (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Chun-Yen Chang (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Crispín López, Haydee Lucrecia (Vol.24, No. 38, 2022).
 Cruz Guzmán, Jeidy (Vol. 22, No. 35, 2020).

D

Da Silva, Josana Talita (Vol. 24, No. 34, 2022)
 Daros, William Roberto (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Deavila Pertuz, Orlando (Vol. 26, No. 44, 2024).
 Deliyore Vega, María Del Rocío (Vol. 20, No 31, 2018).
 De Assis Zaremba, Felipe (Vol. 15, No. 21, 2013).
 De Gori, Esteban (Vol. 16, No. 23, 2014).
 De Medeiros Campos Azevedo, Laís Paula (Vol. 26, No. 44, 2024).
 De Medeiros Neta, Olivia Morais (Vol. 26, No. 44, 2024).
 De Oliveira, Breyner Ricardo (Vol.24, No. 39, 2022).
 De Proença-Lopes, Leandro (Vol. 15, No. 21, 2013).
 De Sierra Neves, María Teresa (Vol. 16, No. 22, 2014).
 De Souza Neto, Samuel (Vol. 19, No 29, 2017)
 De Oca Navas, Elvia Montes (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Del Pino Espejo, María José (Vol. 23, No. 37, 2021).
 De Paula Stände, Marcus Danilo (Vol. 21, No. 32, 2019).
 De Vinatea, María Julia (Vol. 16, No. 23, 2014).Díaz Soler, Carlos Jilmar (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Díaz Vásquez, Rafael (Vol. 23, No 37, 2021)
 Diniz, Margareth Vol. 17, No. 24, 2015; Vol. 18, No. 27, 2016).
 Donoso Romo, Andrés (Vol. 19, No 28, 2017)
 Domínguez Garrido, María Concepción (Vol. 19, No 29, 2017)

Duarte Acero, Jorge Enrique (Vol. 20, No. 30, 2018)
Durán González, Rosa Elena (Vol. 25, No. 40, 2023)

E

Erazo Coral María Helena (Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 22, No. 35, 2020)
Esbrí Montoliú, Miguel Ángel (Vol. 25, No. 40, 2023)
Escarbajal de Haro, Andrés (Vol. 17, No. 25, 2015).
Espinoza, Yules Alejandro (Vol. 17, No. 25, 2015).
Estay Sepúlveda, Juan Guillermo (Vol. 21, No. 33, 2019).
Elias Rodolfo (Vol. 18, No. 26, 2016).

F

Farid Rahme, Mónica María (Vol. 17, No. 25, 2015).
Fernandes Da Silva, José (Vol. 24, No. 34, 2022).
Fierros, Arturo (Vol. 25, No. 40, 2023)
Figuroa, Claudia (Vol. 18, No. 26, 2016).
Figueiredo Costa, Vinicius (Vol. 26, No. 44, 2024)
Flecha García, Consuelo (Vol. 17, No. 24, 2015).
Florentino Morillo, Basilio (Vol. 24, No. 38, 2022)
Flores Luin, Walda Paola (Vol. 18, No. 27, 2016).
Fonseca Zúñiga, Edgardo (Vol. 25, No. 40, 2023)
Forero Romero, Aracely (Vol. 18, No. 26, 2016).
Franco Ríos, Diogo (Vol. 17, No. 25, 2015).
Fregoso Bailón, Raúl Olmo (Vol. 23, No. 37, 2021; Vol. 24, No. 39, 2022)

G

Gaitán Bohórquez, Julio (Vol. 15, No. 21, 2013).
Gaiteri, Esmeralda (Vol. 25, No. 41, 2023)
Gamba Suárez, Audin Aloiso (Vol. 20, No. 31, 2018).
García de la Fuente, Daniel (Vol. 16, No. 23, 2014).
García Alcaraz, María Guadalupe (Vol. 25, No. 41, 2023)
García Fernández, Gonzalo Andrés (Vol. 23, No. 36, 2021).
García Castillo, Hasly Yanneth (Vol. 24, No. 38, 2022).
García Riart, Jorge (Vol. 25, No. 40, 2023)
Garzón Martínez, María Angélica (Vol. 24, No. 38, 2022).
Gómez Mendoza, Miguel Ángel (Vol. 15, No. 20, 2013).
Gómez Velasco, Nancy Sofía (Vol. 24, No. 39, 2022).
Gómez Velasco, Nubia Yaneth (Vol. 23, No. 37, 2021; Vol. 24, No. 39, 2022).
González González, Miguel Alberto (Vol. 15, No. 21, 2013).
González Gutiérrez, Nelsy Rocío (Vol. 25, No. 40, 2023)
González Rey, Diana Crucelly (Vol. 17, No. 24, 2015).
González Sierra, Darwin (Vol. 23, No. 36, 2021).
Gordillo, Enrique (Vol. 17, No. 25, 2015).
Guerrero, Sara Cristina (Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 23, No. 37, 2021).
Guil Bozal, Ana (Vol. 17, No. 24, 2015; Vol. 18, No. 27, 2016).
Gutiérrez López, Miguel Ángel (Vol. 18, No. 26, 2016; Vol. 20, No. 30, 2018).
Gutiérrez Álvarez, Carlos (Vol. 20, No. 31, 2018).
Gutiérrez Valderrama, Fredy Mauricio (Vol. 23, No. 36, 2021).
Granda Paz, Osvaldo (Vol. 19, No. 29, 2017).

H

Haas, Celia María (Vol. 15, No. 21, 2013; Vol. 21, No. 32, 2019).
Hernández Ayala, Ana María (Vol. 24 No. 38, 2022; Vol. 26, No. 44, 2024)
Hernández Delgado, Esperanza (Vol. 22, No. 35, 2020).
Hernández García, Javier (Vol. 15, No. 20, 2013).
Hernández Pina, Fuensanta (Vol. 17, No. 25, 2015).
Hernández Arteaga, Isabel (Vol. 19, No. 28, 2017).
Hernández, Cesar A (Vol. 23, No. 38, 2022).
Hori Herrera, Angela Kiku (Vol. 24, No. 36, 2021).
Huaquián Billeke, Claudia (Vol. 20, No. 31, 2018; Vol. 21, No. 33, 2019).

J

Jiménez Arenas, Juan Manuel (Vol. 22, No. 35, 2020)
Jiménez Becerra, Absalón (Vol. 19, No. 29, 2017; Vol. 26, No. 44, 2024)
Jiménez Espinoza, Alfonso (Vol. 19, No. 28, 2017)
Jiménez Guevara, Julián Ernesto (Vol. 23, No. 36, 2021)
Juarros, María Fernanda (Vol. 17, No. 25, 2015).

L

Lago De Vergara, Diana (Vol. 18, No. 27, 2016).
Lafuente Guantes, María Isabel (Vol. 19, No. 29, 2017).
Lara Coronado, Jesús (Vol. 21, No. 33, 2019)
Leal Ladrón de Guevara, Alejandra (Vol. 16, No. 23, 2014).
Leal da Costa, Conceição (Vol. 22, No. 35, 2020)
Leguizamón González, Myriam Cecilia (Vol. 23, No. 36, 2021)
Lértora Mendoza, Celina A. (Vol. 16, No. 23, 2014).
Lima Jardilino, José Rubens (Vol. 17, No. 24, 2015; Vol. 18, No. 27, 2016; Vol. 19, No. 29, 2017; Vol. 18, No. 26, 2016; Vol. 23, No. 37, 2021; Vol. 24, No. 38, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023; Vol. 26, No. 44, 2024).
Lima Da Silva, Alexandra (Vol. 23, No. 37, 2021).
Linares García, Johana (Vol. 19, No. 28, 2017).
Loaiza Zuluga, Yasaldez Eder (Vol. 18, No. 26, 2016).
López García, Edwin Mauricio (Vol. 25, No. 41, 2023)
López García, María Minerva (Vol. 21, No. 33, 2019).
López Rivas, Oscar Hugo (Vol. 18, No. 26, 2016; Vol. 18, No. 27, 2016; Vol. 23, No. 37, 2021; Vol. 24 No. 38, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023; Vol. 26, No. 44, 2024).
López Pérez, Danilo (Vol. 18, No. 27, 2016).
Londoño, María Yovadis (Vol. 18, No. 27, 2016).
Luna Hernández, José Alberto (Vol. 19, No. 28, 2017)
Llanquín Llanquín, Gabriel (Vol. 21, No. 33, 2019)

M

Machado Vega, Diego (Vol. 21, No. 32, 2019)
Maillard Bauer, Pedro (Vol. 26, No. 44, 2024).
Malagón Plata, Luis Alberto (Vol. 21, No. 32, 2019)
Mamani Luque, Ofelia Marleny (Vol. 21, No. 32, 2019)
Mansilla Sepúlveda, Juan (Vol. 20, No. 31, 2018; Vol. 21 No. 33, 2019; Vol. 22 No. 35, 2020; Vol. 24, No. 39, 2022; Vol. 25, No. 40, 2023)
Mantilla Escalante, Lais (Vol. 26, No. 44, 2024).
Marin Hermann, Ximena (Vol. 26, No. 44, 2024).
Martínez, Adarberto J (Vol. 24, No. 39, 2022).
Martínez Carazo, Piedad (Vol. 18, No. 27, 2016).
Martínez Carmona, Pablo (Vol. 25, No. 40, 2023)
Martínez Garnica, Armando (Vol. 16, No. 23, 2014).
Martínez Moya, Armando (Vol. 16, No. 22, 2014; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 24, No. 38, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).
Martins, Rosana María (Vol. 22, No. 35, 2020)
Medina Rivilla, Antonio (Vol. 17, No. 27, 2016; Vol. 19, No. 29, 2017).
Medeiros Carvalho, Cleonice (Vol. 24, No. 34, 2022)
Meneses Copete, Yeison Arcadio (Vol. 18, No. 27, 2016).
Méndez Villamizar, Raquel (Vol. 19, No. 28, 2017).
Molina Bravo, José Arturo (Vol. 15, No. 21, 2013; Vol. 16, No. 22, 2014; Vol. 24, No. 39, 2022).
Moles-López, Elisabet (Vol. 24, No. 38, 2022)
Montes Geles, Yésica Paola (Vol. 21, No. 33, 2019).
Montes Miranda, Alexander Javier (Vol. 20, No. 31, 2018).
Mora García, José Pascual (Vol. 15, No. 21, 2013; Vol. 18, No. 27, 2016; Vol. 19, No. 29, 2017; Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 22 No. 35, 2020; Vol. 24, No. 39, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023; Vol. 26, No. 44, 2024).
Morales-Acosta, Gina (Vol. 23, No. 36, 2021).
Monroy Hernández, Fuensanta (Vol. 17, No. 25, 2015).
Monroy González, Myriam Esperanza (Vol. 18, No. 27, 2016).
Moutinho Neves, Lidiane (Vol. 21, No. 32, 2019)

Munévar Quintero, Fabio Ignacio (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Murillo Lizardo, Orlando (Vol.24, No. 39, 2022).
 Muylaert Lima, Naira da Costa (Vol.24, No. 39, 2022).

N

Naidorf, Judith (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Naranjo, Diego (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Navarrete Cazales, Zaira (Vol. 17, No. 25, 2015; Vol.24, No. 39, 2022).
 Navarro Martínez, Óscar (Vol. 20, No 31, 2018).
 Núñez Espinel, Luz Ángela (Vol. 24, No 30, 2022).
 Nguyễn Thị Tô Khuynh (Vol. 23, No 36, 2021).

O

Ochoa Pérez, Paola Andrea (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Ordoñez, Jessica Corahua (Vol.24, No. 39, 2022).
 Ortega Rey, Angie Daniela (Vol. 23, No 37, 2021).
 Ortiz Ocaña, Alexander (Vol. 19, No 29, 2017).
 Oropeza Sandoval, Luciano (Vol. 25, No. 41, 2022).
 Orozco Gómez, William (Vol. 24, No 38, 2022).

P

Paiva, Luis (Vol. 19, No 28, 2017; Vol. 26, No. 44, 2024).
 Pacheco Mendoza, Jasmel Roy (Vol.24, No. 39, 2022).
 Pacheco Vargas, William (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Pabón Patiño, Morelia (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Palacios Mena, Nancy (Vol. 15, No. 21, 2013).
 Palumbo, María Mercedes (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Parra Heredia, Juan David (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Paternina Soto, Liliana (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Paulo Azevedo Oliveira, Paulo (Vol. 24, No. 24, 2022).
 Prada, Raúl (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Pei-Ling Lin (Vol. 23, No. 36, 2021)
 Pedraza Díaz, Diana Marcela (Vol. 23, No. 37, 2021)
 Peña Lora, Marianela Rosa (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Peña- Sandoval, César (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Pereira Castellón, Adrián Francisco (Vol. 23, No. 37, 2021).
 Perelló, Beatriz (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Pérez van-Leenden, Francisco Justo (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Pérez Parejo, Ramón (Vol. 19, No 29, 2017).
 Petitti, Eva Mara (Vol. 19, No 28, 2017).
 Pezúa Vásquez, Rocío Liney (Vol. 20, No. 39, 2022).
 Pierre Lassus – Marie (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Piñera, David (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Piñeres De la Ossa, Dora (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Prado de Oliveira, Ana Cristina (Vol.24, No. 39, 2022).
 Prieto Ortega, Jinny Fernanda (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Pita Pico, Roger (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Pizarro Pizarro, Elias (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Portillo, Ana (Vol. 18, No. 26, 2016)

Q

Quadros Ruckert, Fabiano (Vol. 24, No. 38, 2022).
 Quintero Corzo, Josefina (Vol. 25, No. 40, 2023).

R

Ramirez, Tulio (Vol. 22, No. 35, 2020)
 Rátiva Velandía, Marlén (Vol. 24, No. 38, 2022; Vol. 26, No. 44, 2024)
 Rebok, Sandra (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Reyes Castellar, Luis (Vol. 26, No. 44, 2024).
 Reyes Gómez, Liliana (Vol. 23, No. 37, 2021).
 Ricardo, Yolanda (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Richard, Enrique (Vol. 26, No. 44, 2024).
 Riscanevo Espitia, Lida Esperanza (Vol. 19, No 28, 2017).

Ríos Beltrán, Rafael (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Rincón Verdugo, Cecilia (Vol. 19, No 28, 2017; Vol. 20, No 31, 2018).
 Rivadeneira, José Antonio (Vol. 20, No. 30, 2018)
 Rivera, Maribel (Vol. 22, No. 35, 2020)
 Roncancio, Diana (Vol. 23, No. 37, 2021)
 Robles Ortiz, Elmer (Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Roblero González, Carla (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Rodríguez Aguilar, María Inés (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Rodríguez-Martínez, Jorge Mario (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Rodrigues Pereira, João Paulo (Vol. 25, No. 41, 2023)
 Rodríguez, Humberto Vol. 18, No. 27, 2016).
 Rodríguez Sosa, Vicente (Vol. 17, No. 24, 2015).
 Rodríguez Rodríguez, Luz Helena (Vol. 21, No 32, 2019).
 Rodríguez, Diana Cecilia (Vol. 19, No. 29, 2017).
 Rodríguez Suárez, Jadhriel Alejandro (Vol. 20, No 30, 2018).
 Rojas Salazar, Carlos Arnulfo (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Rojas Betancur, Mauricio (Vol. 19, No 28, 2017).
 Rojas, Reinaldo (Vol. 21, No 32, 2019).
 Rojas Cepeda, Sebastián (Vol. 22, No 35, 2020).
 Rojas García, Beatriz (Vol. 23, No. 37, 2021)
 Rouanet Guzmán de Núñez, Rina Patricia (Vol. 23, No 36, 2021; Vol. 25, No. 40, 2023).
 Ruelas Vargas, David (Vol. 19, No 29, 2017; Vol. 21, No 33, 2019; Vol.23, No 36, 2021).
 Ruffo, Miguel José (Vol. 16, No. 22, 2014).
 Ruelas Vargas, David (Vol. 17, No. 27, 2016).
 Rubio Gaviria, David Andrés (Vol. 23, No 36, 2021).
 Ruiz Cabezas, Adielá (Vol. 18, No. 27, 2016; Vol. 19, No. 29, 2017).

S

Saladino García, Alberto (Vol. 16, No. 23, 2014).
 Salamanca Gutiérrez, Gastón (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Salcedo Casallas, Javier Ricardo (Vol. 17, No. 28, 2016).
 Salcido Sáenz Marilyn Georgia (Vol. 22, No. 34, 2020).
 Santos Cenobio, Rafael (Vol. 17, No. 25, 2015).
 Sánchez Castellón, Emilce Beatriz (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Sánchez Castellón, Ligia María (Vol. 25, No. 40, 2023)
 Sánchez Parra, Sergio Arturo (Vol. 15, No. 21, 2013).
 Sánchez-Tovar, Ligia (Vol. 23, No. 37, 2021).
 Sandoval Forero, Eduardo Andrés (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Sarmento, Teresa (Vol. 22, No. 35, 2020).
 Seia, Guadalupe (Vol. 20, No. 30, 2018).
 Simancas Mendoza, Estella (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Silva Fernandes, Fabiana (Vol.24, No. 39, 2022).
 Silva-Peña, Ilich (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Sillau Pérez, Antonio (Vol. 23, No. 36, 2021).
 Soares Almeida, Jane (Vol. 20, No 31, 2018).
 Soto Ramírez, Marybel (Vol. 15, No. 20, 2013).
 Soto Arango, Diana Elvira (Vol. 15, No. 20 y 21, 2013; Vol. 16, No. 23, 2014, Vol. 17, No. 25, 2015; Vol. 18, No. 26 y 27, 2016, Vol. 19, No. 29, 2017; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 23, No. 37, 2021; Vol.24, No. 39, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).
 Soto Vásquez, Jose (Vol. 19, No. 29, 2017).
 Soto Vera, Anahi (Vol. 21, No. 32, 2019).
 Sgarbi Graziotin, Luciane (Vol. 18, No. 26, 2016).
 Soler Rocha, José Edilson (Vol. 23, No. 37, 2021).

T

Taborda Caro, María Alejandra (Vol. 18, No. 27, 2016).
 Tadeu laochite, Roberto (Vol. 19, No. 29, 2017).
 Teillier Coronado, Fernando (Vol. 21, No. 33, 2019).
 Triana Aranda, Miguel Ángel (Vol.24, No. 39, 2022)



Trimiño Velásquez Celina de Jesús (Vol. 17, No. 24, 2015; Vol. 20, No. 31, 2018; Vol. 22, No 35, 2020).

Triviño R, Ana Virginia (Vol. 20, No 31, 2018; Vol. 26, No. 44, 2024).

Tomé López, Jade (Vol.24, No. 39, 2022).

Torres Aguilar, Morelos (Vol. 15, No. 20, 2013).

Torres Aguilar, Morelos (Vol. 17, No. 24, 2015).

Torres Aguilar, Morelos (Vol. 18, No. 26, 2016).

Torres Cruz, Doris Lilia (Vol. 16, No. 22, 2014; Vol. 22, No. 35, 2020).

Torres Vásquez, Angélica (Vol. 19, No 28, 2017).

Turra – Díaz, Omar (Vol. 19, No 28, 2017).

Trujillo Holguín Jesús Adolfo (Vol. 22, No. 34, 2020).

U

Uribe Ángel, Jorge Tomás (Vol. 16, No. 22, 2014).

V

Valencia Aguirre, Ana Cecilia Vol. 23, No 27, 2021

Valenzuela Yañez, Fanny (Vol. 23, No. 36, 2021).

Vega González, Felipe (Vol. 16, No. 22, 2014).

Vega y Ortega, Rodrigo (Vol. 15, No. 20, 2013).

Vera de Flachs, María Cristina (Vol. 15, No. 21, 2013; Vol. 20, No. 30, 2018; Vol. 21, No. 32, 2019; Vol. 23, No. 36, 2021; Vol.24, No. 39, 2022; Vol. 25, No. 41, 2023).

Velázquez Seiferheld, David. (Vol. 21, No. 32, 2019).

Villafuerte Holguín, Jhonny Saulo (Vol. 23, No. 37, 2021).

Villela Pereira, Marcos (Vol. 17, No. 25, 2015).

Villalba, Karina (Vol. 23, No. 37, 2021).

Villares Nascimento, Isabela Ribeiro (Vol. 24, No. 38, 2022).

Y

Yucra Mamani, Yudi Janeh (Vol. 23, No. 37, 2021).

Yugueros García, Antonio Jesús (Vol. 17, No. 24, 2015).

Z

Zuluaga Trujillo, Gustavo Antonio (Vol. 24, No. 38, 2022; Vol. 26, No. 44, 2024).

Zosa Cano, Alexander (Vol. 25, No. 40, 2023)

INFORMACIÓN Y NORMAS PARA AUTORES

Consulte las normas en idioma inglés y portugués en el link
http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/index
Indexada en Publiindex por Colciencias: 01227238, agosto de 2001. Ratificada sucesivamente.
Última indexación: 2021 Categoría B

Consulte la versión en inglés en
https://revistas.uptc.edu.co/index.php/historia_educacion_latinoamericana/about

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana -RHELA- es una publicación semestral editada por la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA) y la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC). RHELA es una publicación de acceso abierto, bajo el modelo diamante (sin costos para los autores), arbitrada por pares y que publica dos números monográficos (enero y julio) en cada uno de sus volúmenes.

Rhela recibe artículos resultados de investigación producto de metodologías teóricas y empíricas, además, de revisiones de tema sobre la historia de la educación, con un énfasis en Latinoamérica, en español, portugués e inglés para la comunidad científica del área, es decir, para investigadores, estudiantes de posgrado, profesionales en Educación, historia, historia de la educación y asuntos culturales, principalmente.

También está abierta a recibir trabajos comparados o investigaciones en otras regiones y continentes sobre historia de la educación, en contextos con problemáticas similares a las latinoamericanas.

Entre las temáticas de principal interés de Rhela, encontramos las siguientes:

1. La universidad latinoamericana y del Caribe
2. Educadores latinoamericanos, su formación y liderazgo
3. Educación rural, indígena y afrodescendiente
4. Las escuelas normales
5. Pedagogías, paz y poblaciones resilientes
6. La educación con base en nuevas tecnologías
7. Universidad y movimientos universitarios
8. Historia de educación comparada

Rhela es financiada, desde su creación en 1998, por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) y la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana (SHELA).

Directrices para autores

Todo documento remitido para el proceso de publicación en la Revista Historia de la Educación Latinoamericana debe haber pasado por un proceso de revisión exhaustiva por los autores respetando así las políticas definidas por la revista.

Los trabajos que se deriven de investigaciones hechas con personas u organizaciones deben contar con la (s) correspondiente(s) autorización(es), la(s) cual(es) debe(n) enviarse adjunto al documento o artículo postulado.

Aunque no se considera autoplagio el hecho de que los autores basen sus afirmaciones en los apartados de definiciones, marco teórico o metodologías de otros trabajos que hayan elaborado previamente, es fundamental que los aportes y conclusiones no sean los mismos de trabajos que estén publicados, ya sea por los propios autores o por otros.

Toda persona que figure como autor del trabajo debe haber participado en el proceso de investigación y en la elaboración del material que se presenta a la Revista. Se espera que no aparezcan como autores personas que no participaron en las actividades descritas; quien solo haya participado en parte de estas puede figurar en la sección de agradecimientos.

Cuando el autor sea un integrante del Cuerpo Editorial de la Revista, se inhabilitará para las revisiones y decisiones que compete tomar sobre el trabajo.

Las opiniones expresadas por los autores son de su exclusiva responsabilidad y no reflejan la política de la revista.

Los autores de cada artículo deben presentar su correspondiente declaración de originalidad y autorizan a la Revista para realizar una evaluación antiplagio al trabajo sometido empleando software especializado.

En caso de ser aceptado, el trabajo no podrá ser reproducido en otro lugar o idioma sin citar a la Revista. También se autoriza al comité editorial para la publicación del documento en las condiciones, procedimientos y medios que disponga.

La Revista se permite recordar que los artículos serán penalizados, vetando a el(los) autor(es) durante dos años en caso de plagio: acción mediante la cual se reproducen o parafrasean segmentos de trabajos de otros autores sin la correspondiente referencia o reconocimiento.

Si se incurre en fraude científico, plagio o vicios de autoría; se exime de toda responsabilidad a la Revista Historia de la Educación Latinoamericana y a la Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana. El autor se declara único responsable y asumirá las sanciones legales según los parámetros de la protección de los derechos de autor del Artículo 30 de la Ley 23 de 1982, y la Comisión de Ética y Bioética de la UPTC.



Normas de presentación y envío de originales

Artículos

1. Los artículos deben ser inéditos. Tendrán una extensión entre 7000 a 10000 palabras, incluidos cuadros, gráficos, notas, imágenes relacionadas con el tema, apéndices y bibliografía. Se deben presentar en Microsoft Word con las siguientes especificaciones: tamaño carta, interlineado sencillo, tipo de letra Times New Roman, tamaño 12, con márgenes superior e inferior de 3 cm y márgenes derecho e izquierdo de 2,5 cm. Deben estar compuestos de: resumen, introducción, desarrollo de contenidos sobre la temática solicitada, conclusiones, fuentes y bibliografía.
2. Las notas al pie de página deben estar en letra Times New Roman, tamaño 10 y con interlineado sencillo.
3. El título tendrá una extensión máxima de 15 palabras y no debe incluir abreviaturas ni fórmulas.
4. Indicar la naturaleza del artículo (en la cita del título estará el nombre del proyecto de investigación, resultado que se presenta y el código y/o nombres de las instituciones que lo financian).
5. Indicar Nombre del (de los) autor (es); se debe ubicar inmediatamente después del título. Si son varios autores se debe indicar, con un llamado al pie de página, el nombre de la persona a la que se le puede dirigir la correspondencia. En nota al pie de página se deben indicar los siguientes datos del (de los) autor(es): el título académico más reciente, la institución a la que está(n) vinculado(s), grupo de investigación, el correo electrónico y el código ORCID
6. Resumen analítico en español, debe tener de 200 a 250 palabras, en él se debe manifestar claramente el objetivo, la relevancia, el método, la metodología, las estrategias, y la conclusión.
7. Palabras clave, cinco palabras clave que establezcan las ideas principales del artículo. Incluir como palabras clave: Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Las palabras clave se seleccionan de los descriptores en ciencias humanas y sociales, según los tesauros de la Unesco (<http://databases.unesco.org/thessp/>).
8. El título, el resumen y las palabras clave se deben presentar en español, inglés y portugués.
9. Las notas al pie de página son aclaraciones que aparecen enumeradas en forma consecutiva en la parte inferior de las páginas. Se utilizan para identificar la filiación institucional, dirección de los autores, para ampliar información inédita o para dar explicaciones marginales. Estas se basan en The Chicago Manual of Style, en su versión Humanities Style.
10. Los artículos podrán remitirse en cualquiera de las lenguas oficiales de la Revista: español, inglés y portugués.
11. Los artículos aceptados deben ser enviados por el autor en el idioma inglés, para ser incluidos en el OJS de la Revista.
12. Cada trabajo irá precedido de una hoja, en la que se incluirá el resumen del currículum vitae del autor. Se debe incluir: nombre, lugar de trabajo, dirección, correo electrónico, teléfono, fax, título profesional, línea de investigación y publicaciones de los últimos cinco años de libros y revistas. En las publicaciones se debe incluir el ISBN o el ISSN.
13. Referencias bibliográficas: indican las fuentes originales, métodos, técnicas de referencia en el texto de investigaciones, estudios y experiencias. Se citan con números consecutivos según The Chicago Manual of Style, en su versión Humanities Style.
14. Cuadros, gráficas y fotos se presentarán en forma comprensible. Los títulos de las ilustraciones serán claros y precisos, se citará la fuente, incluso si es una elaboración propia. Las fotografías incluirán la fuente de origen y la fecha. Estos archivos se deben enviar en formato JPG y en alta resolución.
15. Las notas de tablas, esquemas, gráficos y otras ilustraciones se numerarán de manera separada a las notas al pie de página. Símbolos como (*) y otros números (como los romanos), suelen utilizarse para las notas de tablas, esquemas, gráficos y otras ilustraciones.

Reseñas de libros, revistas y eventos

Las reseñas de los libros, revistas y eventos tendrán un mínimo de dos (2) cuartillas y un máximo de tres (3); se debe incluir la carátula. En cada reseña se debe incluir la información completa de la publicación. Las reseñas serán pertinentes al tema dedicado en la edición o número de la Revista. Los autores deben enviar sus reseñas a los correos electrónicos institucionales: Rhela@uptc.edu.co, previo al cierre de la convocatoria publicada en la página Web de Rhela:

http://revistas.uptc.edu.co/revistas/index.php/historia_educacion_latinoamericana/index

Normas de citación

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana emplea una adaptación de *The Chicago Manual of Style*, edición número 15 de 2003, en su versión *Humanities Style*.

A continuación, se menciona la forma de citación para notas al pie de página y bibliografía.

Notas al pie de página y Bibliografía: en adelante solo empleamos en estas convenciones: N- para notas pie de página, y B- para Bibliografía

Libros

N- De un solo autor:

Nombre(s) Apellido(s), *Título completo* (Ciudad: Editorial, año), página(s).

Diana Elvira Soto Arango, *La universidad en el periodo Colonial. Educadores criollos neogramadinos* (Tunja: UPTC-Ediciones Doce Calles, 2011), 68.

B- De un solo autor:

Apellido(s), Nombre(s). *Título completo*. Ciudad: Editorial, año.
Soto Arango, Diana. *La Universidad en el Periodo colonial. Educadores criollos neogranadinos*. Tunja: Ediciones Doce Calles, 2011.

N- Dos autores:

Nombre(s) Apellido(s) y Nombre(s) Apellido(s), *Título completo* (Ciudad: Editorial, año), página(s).
Diana Elvira Soto Arango y José Rubens Lima Jardilino, *Políticas universitarias en Latinoamérica, tomo III* (São Paulo: Centro Universitario Nove de Julho-UNINOVE, 2011), 34.

B- Dos un solo autor:

Apellido(s), Nombre(s) y Nombre(s) Apellido(s). *Título completo*. Ciudad: Editorial, año.
Soto Arango, Diana y María Isabel Lafuente Guantes. *Autonomía y modelos universitarios en América Latina*. España, Tunja: Universidad de León-Búhos Editores, 2007.

N- Cuatro o más autores:

Nombre(s) Apellido(s) et al., *Título completo* (Ciudad: Editorial, año), página(s).
Diana Elvira Soto Arango et al., *Educadores latinoamericanos y del Caribe: Siglo XX al XXI, tomo IV* (Tunja: UPTC-Ediciones Doce Calles, 2011), 45-78.

B- Cuatro o más autores:

Apellido(s), Nombre(s), Nombre(s) Apellido(s), Nombre(s) Apellido(s) y Nombre(s) Apellido(s). *Título completo*. Ciudad: Editorial, año.
Soto Arango, Diana, Jesús Paniagua, José Rubens Lima Jardilino y María Cristina Vera. *Educadores en América Latina y el Caribe de la Colonia al siglo XIX-XX*. Tunja: Ediciones Doce Calles, 2011.

N – B: Libros con autor corporativo:

Nombre, *Título completo* (Ciudad: Editorial, año)
Banco Popular de Puerto Rico, *Un álbum: una colección de poesía y prosa de la familia del Banco Popular de Puerto Rico* (Puerto Rico: Banco Popular, 1978).

N- Artículo en libro:

Nombre(s) Apellido(s), "Título artículo", en *Título del libro completo*, eds. Nombre(s) Apellido(s) y Nombre(s) Apellido(s) (Ciudad: Editorial, año), página(s).
Miguel Ángel Puing Samper y María Dolores González, "Criollismo y Ciencia Ilustrada en Cuba", en *Científicos criollos e Ilustración*, eds. Diana Soto Arango, Miguel Ángel Puing Samper y María Dolores González (Madrid: Ediciones Doce Calles-Colciencias-RUDECOLOMBIA, 1999), 13- 28.

B- Apellido(s), Nombre(s). "Título artículo". En *Título del libro completo*, editado por Nombre(s) Apellido(s) y Nombre(s) Apellido(s). Ciudad: Editorial, año, página(s).

Puing Samper, Miguel Ángel y Dolores González María. "Criollismo y Ciencia Ilustrada en Cuba". En *Científicos criollos e Ilustración*, editado por Diana Soto Arango, Miguel Ángel Puing

Samper y María Dolores González. Madrid: Ediciones Doce Calles-Colciencias-RUDECOLOMBIA, 1999, 13-28.

Artículo en revista:

N- Nombre(s) Apellido(s), "Título artículo", *Título revista* vol., no. (Año): página(s).
Felipe de Jesús Prez Cruz, "Raíces Históricas del Proyecto Educativo Martiano", *Revista Historia de la Educación Latinoamérica* Vol. 13, No. 17 (2011): 208.

B- Artículo en revista:

Apellido(s), Nombre(s). "Título artículo". *Título revista* vol., no. (Año): página(s).
Torres Aguilar, Morelos. "Antonio Caso, Educador Universitario". *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 13, No. 17 (2011): 287-291.

N- Artículo de prensa:

Nombre(s) Apellido(s), "Título artículo", *Título periódico*, Ciudad, día, mes, año, página(s).
Anónimo, "Gobierno aún no define si vao no reforma la Educación Superior", *El Espectador*, Bogotá, 23 de julio, 2012, 4.

B- Artículo de prensa:

Apellido(s), Nombre(s). "Título artículo". *Título periódico*, Ciudad, día y mes, año.
Anónimo, "Gobierno aún no define si vao no reforma la Educación Superior", *El Espectador*, Bogotá, 23 de julio, 2012.

N- Tesis:

Nombre(s), Apellido(s). "Título tesis" (tesis pregrado/Maestría/Doctorado en, Universidad, año), página(s).
Sandra Lihiana, Bernal Villate, "Movimiento Estudiantil Universitario: el Caso de la Universidad Nacional" (tesis de maestría en, Universidad Pablo de Olavide, 2011), 56. 89.



B- Tesis:

Apellido(s), Nombre(s). "Título tesis". Tesis pregrado/Maestría/Doctorado en, Universidad, año. Bernal Villate, Sandra Liliana. "Movimiento Estudiantil Universitario: el Caso de la Universidad

Nacional". Tesis de maestría en, Universidad Pablo de Olavide, 2011, 56. 89.

N- Fuentes de archivo:

"Título del documento" (lugar y fecha, si aplica), en siglas del archivo, Sección, Fondo, vol./leg./t., f. o ff. *La primera vez se cita el nombre completo del archivo y la sigla entre paréntesis.*

"Oficio al Consejo de Estado de Zea y otros. Cádiz" (España), Archivo Histórico Nacional de España (AHNE), Consejo, leg. 21249, f. 3.

En posteriores citas se utilizará la sigla del archivo.

B- Nombre completo del archivo (sigla), Ciudad - País. Sección(es), Fondo(s).

Archivo Histórico Nacional de España (AHNE), Madrid - España. Consejo, leg. 21249, f. 3.

N- Entrevistas:

Entrevista a Apellido(s), Nombre(s), Ciudad, fecha completa. Entrevista a Orozco, Claudia, Tunja, 04 de mayo de 2012.

B- Entrevistas:

Entrevista a Apellido(s), Nombre(s), Ciudad, fecha completa. Entrevista a Orozco, Claudia, Tunja, 04 de mayo de 2012.

N- Publicaciones en Internet:

Nombre(s) Apellido(s) y Nombre(s) Apellido(s), *Título completo* (Ciudad: Editorial, año), información del DOI o URL (fecha de consulta).

Alfredo Molano Bravo, *Divisiones armadas* (Bogotá: El Espectador, 2012) http://www.elespectador.com/search/apachesolr_search/15%20julio%20de%202012 (18 de Julio, 2012)

B- Publicaciones en Internet:

Apellido(s), Nombre(s). *Título completo*. Ciudad: Editorial, año. Información del DOI o URL. (Fecha de consulta)

Soto Arango, Diana, *La expedición botánica en los textos escolares de Colombia 1974-2008*. Tunja: Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia-RUDECOLOMBIA-SHELA-HISULA, 2011. <http://www.rhela.rudecolombia.edu.co/index.php/thela/issue/view/112/showToc> (11/4/2012)

Criterios adicionales

- En el estilo de notas Chicago se utilizan locuciones latinas (óp. cit., íd., ídem., *ibid.*, *ibidem.*)
- Los paréntesis cuadrados ([]) son utilizados en los pies de página al indicar una traducción propia de un pasaje de un libro escrito en un idioma distinto al idioma en el que se está escribiendo. En estos casos, se deberá agregar [mi traducción] al final de la referencia, justo antes del punto final.
- Cuando se citan prefacios o introducciones a libros editados o traducidos, el pie de página toma la siguiente forma:

Ben Jowett, "Introduction," en Plato, *The Republic*, trad. Ben Jowett (York: Airmont, 1968), IIX.

Declaración de ética y buenas prácticas

La Revista Historia de la Educación Latinoamericana se adhiere a la "Guía de buenas prácticas para editores de revistas" (http://publicationethics.org/files/t12/Best_Practice.pdf) y demás disposiciones éticas del COPE (Committee On Publication Ethics), así como a lo dispuesto en el Hábeas Data-Ley Estatutaria 1266 de 2008, para el manejo de información personal en bases de datos.

Es así como se destacan los siguientes aspectos para los autores:

Todo documento remitido para el proceso de publicación en la Revista Historia de la Educación Latinoamericana debe haber pasado por un proceso de revisión exhaustiva por los autores, respetando así las políticas definidas por la revista.

Los trabajos que se deriven de investigaciones hechas con personas u organizaciones deben contar con la(s) correspondiente(s) autorización(es), la(s) cual(es) debe(n) enviarse adjunto al documento o artículo postulado.

Cada trabajo presentado a la Revista debe ser original de cada una de las personas que firman como autores. No se considera original un trabajo que sea traducido de otro idioma.

Aunque no se considera autoplagio, el hecho de que los autores basen sus afirmaciones en los apartados de definiciones, marco teórico o metodologías de otros trabajos que hayan elaborado previamente, es fundamental que los aportes y conclusiones no sean los mismos de trabajos que estén publicados, ya sea por los propios autores o por otros.

Todos los autores deben declarar que el contenido del artículo es original y que no ha sido publicado, ni está siendo considerado para publicación en ningún otro medio impreso o electrónico.

Toda persona que figure como autor del trabajo debe haber participado en el proceso de investigación y en la elaboración del material que se presenta a la Revista. Se espera que no aparezcan como autores personas que no participaron en las actividades descritas; quien solo haya participado en parte de estas puede figurar en la sección de agradecimientos.

Cuando el autor sea un integrante del Cuerpo Editorial de la Revista, se inhabilitará para las revisiones y decisiones que compete tomar sobre el trabajo.

Para los pares evaluadores se destacan las siguientes consideraciones:

El Comité Editorial de la Revista invita a ser par evaluador a personas con trayectoria investigativa, de acuerdo con el área de cada uno de los trabajos enviados; sin embargo, si el par considera que no cumple con el perfil, no cuenta con el tiempo o presenta conflicto de intereses para evaluar un documento, lo debe hacer saber, para que el Comité Editorial asigne a otro par la evaluación del trabajo.

El par evaluador debe presentar un concepto que sea lo más claro y riguroso posible, sin hacer uso de lenguaje ofensivo, para que el Comité Editorial pueda tomar la decisión sobre la aceptación o rechazo de un manuscrito.

Los documentos enviados a los evaluadores por la Revista Historia de la Educación Latinoamericana son confidenciales y, por ende, la revisión de estos se limita a fines evaluativos. La citación de estos como manuscritos no publicados o el uso de sus contenidos antes de la publicación constituyen un empleo inadecuado y no autorizado.

Adicional a lo anterior, la Revista se permite recordar que el plagio en los artículos será penalizado, vetando a el(los) autor(es) durante dos años. Se recuerda que el plagio es la acción mediante la cual se reproducen o parafrasean segmentos de trabajos de otros autores sin la correspondiente referencia o reconocimiento. Se plagia cuando:

- Se incluye o usan en el trabajo fragmentos de los trabajos de otras personas sin comillas o referencia de la fuente.
- Se copia y pega, de manera directa, de otras fuentes sin referenciarla o sin indicar que se trata de una cita textual.
- Se incluyen imágenes, tablas o diagramas sin reconocimiento de su procedencia.

Es pertinente aclarar que el plagio, sea consciente o no, es una falta grave y judicializable.

En resumen, cuando se presenta un trabajo a la Revista, se entiende que los autores garantizan que:

- El trabajo no ha sido publicado previamente, ni se encuentra en proceso de revisión por otra revista o medio de divulgación físico o electrónico.
- Todos los autores avalan haber revisado y aprobado la versión final del documento.
- En caso de ser aceptado, el trabajo no podrá ser reproducido en otro lugar o idioma sin citar a la Revista.
- Los autores autorizan a la Revista para realizar una evaluación antiplagio al trabajo sometido, empleando software especializado.

Todas las demás disposiciones, no expresadas en el anterior apartado, se resolverán con base en lo establecido en el Código de Conducta y Buenas Prácticas Editoriales del COPE.

Divulgación y conflictos de interés:

Existe conflicto de intereses cuando un artículo o autor, árbitro o miembro de la Comisión Editorial tienen un vínculo consanguíneo, amistad o enemistad manifiesta que puedan influir positiva o negativamente en la evaluación. Por esa razón, los autores podrán informar si existe conflicto de interés de algún tipo.

La versión en línea de RHEL A se reserva el derecho de, en cualquier momento y sin necesidad de previo aviso, modificar o eliminar el contenido, estructura, diseño, servicios y condiciones de acceso y uso del sitio web, siempre que lo estime oportuno, así como el derecho de aplicar las presentes condiciones a cualquier situación que pudiera requerirlas.

Para la utilización de algunos de los servicios del repositorio no es necesario estar registrado como usuario.

RHEL A ofrecerá los contenidos y servicios del Repositorio en accesibles de *software* libre, lo cual significa que serán recibidos sin el pago de algún valor.

Los autores deberán respetar los valores y la dignidad de las personas, de acuerdo con las normas nacionales e internacionales de protección de los derechos humanos, por esa razón se podrá retirar y detener la divulgación de un artículo en correspondencia con las normas bioéticas.

La autoría del documento.

Se firmará la carta de exclusividad en la que consta la autoría del artículo y el compromiso de cumplimiento con las normas de bioética y ética de los derechos de autor.

Copyright regula la publicación o distribución de artículos por parte de los autores, financiadores o empleadores, editores y el público en general.

Elsevier requiere derechos de publicación, es decir que se llega a un acuerdo sobre la transferencia o licencia de los derechos de autor a *Elsevier*, y los autores deben conservar derechos que les permitan utilizar y compartir sus propios artículos publicados.



Ethics and Good Practices Declaration:

The Journal History of Latin American Education follows the ethics and best practice guidelines for journal editors (http://publicationethics.org/files/u2/Best_Practice.pdf) and other ethical provisions by COPE (Committee On Publication Ethics), as well as the provisions of the Habeas Data Statutory Law 1266 of 2008, for the management of personal information in databases.

According to this, the following aspects stand out for the authors:

All documents submitted for the publication process in the Journal History of Latin American Education must have undergone a process of exhaustive review by the authors, respecting in this way the policies defined by the journal.

The works that derive from research involving people or organizations must have the corresponding authorizations, and they should be sent attached to the postulated document or article.

Each work submitted to the Journal must be original of each of the people who sign as authors. A work that is translated from another language is not considered as an original.

Although it is not considered self-plagiarism, the fact that the authors base their statements on the definitions, theoretical framework or other work methodologies that they have previously elaborated, it is essential that the contributions and conclusions are not the same as those of published works, either by the authors themselves or by others.

All authors must declare that the content of the article is original and that it has not been published, nor is it being considered for publication in any other printed or electronic media.

Any person who appears as the author of the work must have participated in the research process and in the preparation of the material presented to the Journal. It is expected that people who did not participate in the activities described will not appear as authors; who only participated in part may appear in the section of acknowledgments.

When the author is a member of the Editorial Board of the Journal, he will be disqualified for the reviews and decisions that must be made about the paper.

For the peer evaluators, the following considerations stand out:

The Editorial Committee of the Journal invites as peer evaluator to people with extensive experience in research, according to the area of the submitted works. However, if the peer considers that he does not comply with the profile, does not have the time or presents a conflict of interest to evaluate a document, he must inform, so that the Editorial Committee assigns another peer evaluator for the work.

The peer evaluator must issue a clear and rigorous concept, without using offensive language, so that the Editorial Board can make the decision on the acceptance or rejection of a manuscript.

The documents sent to the evaluators by the Journal History of Latin American Education are confidential and, therefore, the revision of these is limited to evaluative purposes. The citation of these as unpublished manuscripts or the use of their contents before publication are inappropriate and unauthorized.

In addition to the above, the Journal reiterates that plagiarism in the articles will be penalized, vetoing the author(s) for two years. Plagiarism is the action of reproducing or paraphrasing works of other authors without making the corresponding reference or recognition. Plagiarism is incurred when:

- Fragments of other people's work are included or used in the document without quotation marks or reference of the source.
- It is copied and pasted, directly, from other sources without referencing it or without indicating that it is a textual citation.
- It includes images, tables or diagrams without recognition of their origin.

It is pertinent to clarify that plagiarism, be it conscious or not, is a fault with serious legal repercussions.

In brief, when a work is presented to the journal, it is understood that authors guarantee that:

- The work has not been previously published, nor is it in the process of being reviewed by another journal or means of physical or electronic disclosure.
- All authors state having reviewed and approved the final version of the document.
- If accepted, the work cannot be reproduced in another place or language without citing the Journal.
- The authors authorize the Journal to carry out an anti-plagiarism evaluation of the submitted work, using specialized software.



All other provisions, not expressed in the previous section, will be resolved based on the provisions of the Code of Conduct and Best Practice Guidelines by COPE.

Disclosure and conflicts of interest:

There is a conflict of interest when an article or author, arbitrator or member of the Editorial Board has a consanguineous, open friendship or enmity relationship that may positively or

negatively influence the evaluation. For this reason, the authors will be able to inform if there is a conflict of interest of any kind.

The online version of RHELTA has the right, at any time and without prior notice, to modify or eliminate the content, structure, design, services and conditions of access and use of the website, whenever it deems appropriate, as well as the right to apply these conditions to any situation that may require them.

For the use of some of the services of the repository it is not necessary to be registered as a user.

RHELTA will offer the contents and services of the repository in accessible free software, which means that they will be received without payment.

Authors must respect the values and dignity of people, in accordance with the national and international standards for the protection of human rights, for that reason, we can withdraw and stop the disclosure of an article in order to obey the bioethical standards.

The authorship of the document

It will be signed a letter of exclusivity, which states the authorship of the article and the commitment to comply with the rules of bioethics and ethics of copyright.

Copyright regulates the publication or distribution of articles by authors, funders or employers, publishers, and the general public.

Elsevier requires publishing rights, meaning that an agreement is reached on the transfer or licensing of copyright to Elsevier, and authors must retain rights that allow them to use and share their own published articles.





Revista Historia de la Educación Latinoamericana

ISSN: 0122-7238 E-ISSN: 2256-5248.

<https://doi.org/10.9757/Rhela>

Licencia de publicación

Yo, **XXX**, identificado con el documento No. **XXX**, autorizo la publicación del texto “**XXX**”, a la *revista Historia de la Educación Latinoamericana ISSN 0122-7238 y -ISSN: 2256-5248* de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC).

Confirmando que soy el autor del texto mencionado y que tengo la titularidad completa de sus derechos. Cualquier reclamo que pueda sobrevenir de parte de un tercero por la originalidad o los contenidos de este texto, serán mi responsabilidad exclusiva.

Así mismo, esta licencia que doy es gratuita (no da lugar a una contraprestación económica) y le permite a la *revista Historia de la Educación Latinoamericana ISSN 0122-7238 y -ISSN: 2256-5248* de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) la reproducción del texto y su adaptación, transformación, publicación, distribución, comunicación, interpretación y ejecución pública, y comercialización, por los medios que considere (digital o impreso), por todo el término de su protección legal y en todos los territorios.

Confirmando, además, que el texto podrá publicarse bajo una licencia *Creative Commons* para su divulgación en línea, en acceso abierto, si la *revista* o la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC) así lo definen.

Cordialmente,

Firma

Nombre completo¹

Documento de identificación

¹ Esta licencia debe ser firmada por el autor de correspondencia y por todos los autores



Se terminó de editar esta revista en
septiembre del 2024 en los talleres
gráficos de Búhos Editores Ltda.