

EDUCACIÓN

VOLUMEN XXXII N° 62

MARZO 2023

DEPARTAMENTO
DE **EDUCACIÓN**



**FONDO
EDITORIAL
PUCP**

Pontificia Universidad Católica del Perú
Departamento de Educación

EDUCACIÓN

Revista semestral

VOLUMEN XXXII N° 62, MARZO 2023

Directora: Carmen Del Pilar Díaz Bazo <bdiaz@pucp.edu.pe>

Consejo Editorial: María Inés Vásquez Clavera (Instituto Universitario Asociación Cristiana de Jóvenes (Uruguay), Martha Vergara Fregoso (Universidad de Guadalajara, México), Juan Bosco Bernal (Universidad Especializada de las Américas, Panamá), Rosa María Hervás Avilés (Universidad de Murcia, España), Adolfo Ignacio Calderón (Pontificia Universidad Católica de Campiñas (Brasil), José Salazar Asencio (Universidad de la Frontera, Chile), Carmen Rosa Coloma Manrique, (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú), Luis Sime Poma (Pontificia Universidad Católica del Perú, Perú).

Comité Científico: Joaquín Gairín Sallán (Universidad Autónoma de Barcelona, España), Domingo José Gallego Gil (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Liliana Sanjurjo (Universidad Nacional de Rosario, Argentina), Antoni Badia Garganté (Universitat Oberta de Catalunya, España), Catalina María Alonso García (Universidad Nacional de Educación a Distancia, España), Carles Monereo Font (Universidad Autónoma de Barcelona, España), María Alejandra Martínez Barrientos (Universidad Católica Boliviana "San Pablo", Bolivia), Hernán Medrano Rodríguez (Instituto de Investigación, Innovación y Estudios de Posgrado para la Educación, México), Miguel Júlío Teixeira Guerreiro Jerónimo (Instituto Politécnico de Leiria, Portugal), Guadalupe Palmeros y Ávila (Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México), Nicolasa Terreros Barrios (Universidad Especializada de las Américas, Panamá), Samuel Mendoça (Pontificia Universidad Católica de Campinas, Brasil)

Misión: Educación es la revista académica del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú que tiene como objetivo difundir la producción científica en educación a través de artículos originales e inéditos que dan cuenta de los resultados de investigaciones empíricas, estudios evaluativos de intervención o estudios diagnósticos y revisiones sistemáticas de literatura sobre temas educativos; de ensayos de temas relacionados con educación y de reseñas bibliográficas. Educación constituye un espacio de intercambio de ideas y de difusión nacional e internacional sobre temas educativos entre académicos y público interesado, buscando contribuir a la mejora de la calidad educativa.

Información a los colaboradores: Educación es la revista académica del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú que se publica desde 1992 en forma impresa, y a partir de 2009 también en forma electrónica. Las colaboraciones pueden estar referidas a: a. artículos que versen sobre resultados de investigaciones empíricas, estudios evaluativos de intervención o estudios diagnósticos y revisiones sistemáticas de literatura sobre temas educativos; b. ensayos de temas relacionados con educación y c. reseñas bibliográficas. Los trabajos presentados a la revista Educación son sometidos a un proceso de arbitraje (peer review) doble ciego realizado por pares nacionales e internacionales.

El contenido de los artículos publicados en Educación es responsabilidad exclusiva de sus autores.

Teléfono: (511) 626-2000, anexo 3421 Fax: (511) 626-2861. Correo electrónico: canjes@pucp.edu.pe

Educación se registra en los siguientes catálogos y bases de datos: BASE, CLASE, Dialnet, Dimensions, DOAJ, Ebsco, ERIH PLUS, Gale Cengage Learning, Iresie, Journal TOCs, Latindex, LatinREV, SciELO, Qualis y WorldCat.

© Fondo Editorial de la Pontificia Universidad Católica del Perú, 2023

Av. Universitaria 1801, Lima 32 - Perú

Teléfono: (511) 626-2650 Fax: (511) 626-2913

feditor@pucp.edu.pe www.fondoeditorial.pucp.edu.pe

Diseño y diagramación de interiores: Fondo Editorial PUCP

ISSN 1019-9403 (impreso) ISSN 2304-4322 (en línea)

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 95-0866

EDUCACIÓN

Revista semestral

VOLUMEN XXXII N° 62, MARZO 2023

Artículos

Análisis bibliométrico sobre la calidad de la educación superior en Chile. *Sebastián Araya-Pizarro y Nando Verelst*, 5

Explorando la construcción social del cambio climático a través de redes semánticas naturales: un estudio sobre las perspectivas de los estudiantes universitarios. *Pedro César Cantú-Martínez*, 33

La universidad de la Sudamérica hispanoparlante pierde terreno: un análisis comparado con Oriente Próximo en investigación e innovación. *César Cisternas Irrarrázabal*, 52

Trayectoria formativa de los docentes de música escolar: estudio de caso en Lima-Perú. *Eugenia Cornejo Valdivia*, 77

La elaboración de la política de Base Común Curricular Nacional en Brasil: puntos a considerar. *Andresa Cóstola*, 98

Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein: uma revisão sistemática. *Fábio dos Santos Lima y Marlene Schüssler D'Aroz*, 121

Legislações e políticas públicas: um estudo comparado internacional em Educação Especial na Educação Superior. *Júnio Hora, Alexandre Bazilatto y Edson Pantaleão*, 144

Significados sobre metodología de la investigación en programas de doctorado en Educación. Una exploración desde su componente curricular. *José Jiménez Mora, María Moreno Bayardo y José de la Cruz Torres Frías*, 161

Enseñanza del mapuzugun en Chile: ecosonoridad como apresto a la adquisición de la lengua indígena. *María Clara Rivas Rivas y Miguel Del Pino*, 185

Ensayo

bell hooks e a transgressão pela presença: inquietações mobilizadas no trânsito pandêmico. *Fabio Scorsolini-Comin*, 204

Análisis bibliométrico sobre la calidad de la educación superior en Chile

SEBASTIÁN ARAYA-PIZARRO*

Universidad de La Serena – Chile

NANDO VERELST**

Universidad de La Serena – Chile

Recibido el 26-05-22; primera evaluación el 20-03-23;
segunda evaluación el 28-03-23; aceptado el 31-03-23

RESUMEN

El estudio planteó por objetivo analizar la producción científica sobre la calidad de educación superior en Chile. Se llevó a cabo un examen bibliométrico descriptivo longitudinal de los artículos publicados en la base de datos Scopus (periodo 2011-2021), cuyas temáticas fueron catalogadas con el esquema de clasificación de Callon et al. (1999). Se encontraron 59 artículos, publicados mayormente en revistas latinoamericanas, escritos de forma colaborativa y por investigadores afiliados a una institución particular. También se hallaron cinco clústeres temáticos importantes (dos básicos, dos motores y uno emergente). Se concluye que la calidad de la educación superior es una temática relevante de investigación en Chile, de productividad creciente pero altamente concentrada, cuyo estudio se aborda, principalmente, desde la perspectiva de la acreditación institucional y el aseguramiento de la calidad.

Palabras clave: calidad, educación superior, estudios bibliométricos, Chile

* Doctor en Educación. Magíster en Liderazgo, Dirección Estratégica y Comunicación en las Organizaciones. Académico e investigador de la Facultad de Ciencias Sociales, Empresariales y Jurídicas de la Universidad de La Serena (Chile). Correo electrónico: saraya@userena.cl <https://orcid.org/0000-0002-5857-8441>

** Ingeniero en Administración de Empresas, Licenciado en Turismo. Coordinador institucional de la Dirección de Vinculación con el Medio y Extensión de la Universidad de La Serena (Chile). Correo electrónico: nando.verelst@userena.cl <https://orcid.org/0000-0002-0957-767X>

Bibliometric analysis of the quality of higher education in Chile

ABSTRACT

The study aimed to analyze the scientific production on the quality of higher education in Chile. A descriptive longitudinal bibliometric review was carried out on articles published in the Scopus database between 2011 and 2021. The articles were classified according to the thematic classification algorithm of Callon et al. (1999). A total of 59 articles were identified, largely published in Latin American journals, and written collaboratively by researchers affiliated with specific institutions. Five important thematic clusters were identified, consisting of two basic, two drivers, and one emerging cluster. The study concludes that the quality of higher education is a relevant research topic in Chile with increasing productivity but high concentration, mainly explored from the perspective of institutional accreditation and quality assurance.

Keywords: quality, higher education, bibliometrics studies, Chile

Análise bibliométrica da qualidade da educação superior no Chile

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar a produção científica sobre a qualidade do ensino superior no Chile. Foi realizada uma revisão bibliométrica descritiva longitudinal dos artigos publicados na base Scopus (período 2011-2021), cujos tópicos foram catalogados com o esquema de classificação de Callon et al (1999). Foram encontrados 59 artigos, publicados em sua maioria em periódicos latino-americanos, escritos de forma colaborativa e por pesquisadores afiliados a uma determinada instituição. Cinco clusters temáticos importantes também foram encontrados (dois básicos, dois drivers e um emergente). Conclui-se que a qualidade do ensino superior é um tópico relevante de pesquisa no Chile, com produtividade crescente, mas altamente concentrada, principalmente abordada a partir da perspectiva da acreditação institucional e da garantia da qualidade.

Palavras-chave: qualidade, educação superior, estudos bibliométricos, Chile

1. INTRODUCCIÓN

La producción científica, como es sabido, contribuye al desarrollo del conocimiento mediante la interacción directa o indirecta de expertos, y la configuración de redes de colaboración tanto implícitas como explícitas (Morehouse & Saffer, 2019). Estos nodos de cooperación han permitido incrementar la madurez de distintas áreas del conocimiento y han potenciado el análisis de una pluralidad de temáticas de interés investigativo a través de la bibliometría (Frias et al., 2014; Koseoglu, 2016): una parte de la cienciometría que aplica métodos matemáticos y estadísticos para el estudio y análisis de los resultados de la actividad científica.

Chile, por su parte, es un país latinoamericano emergente (Guimón et al., 2018) que, aun cuando ha experimentado un avance significativo en términos socioeconómicos, continúa enfrentando desafíos importantes en materia de desigualdad (Banco Mundial, 2022). En este sentido, la formación de competencias y la transferencia de conocimientos se posicionan como aristas fundamentales para superar esta problemática, lo que realza el rol de la educación y de las políticas de aseguramiento de la calidad en todos sus niveles, incluyendo, lógicamente, la educación superior.

Según Barrientos-Oradini y Araya-Castillo (2018) la educación superior en Chile ha evolucionado de modo significativo durante las últimas cuatro décadas. Ello, principalmente, a causa de las grandes reformas educacionales implementadas desde 1980 y que propiciaron una reconceptualización de la educación superior en el país (y del modo de evaluar su calidad) y que incidieron en el aumento sustancial del total de instituciones de educación superior, programas y matrículas existentes. No obstante, esta evolución favorable, todavía sigue existiendo una noción difusa sobre la calidad de la educación superior y sus tópicos claves (Pulido & Espinoza, 2018).

Actualmente, el Sistema de Educación Superior de Chile está compuesto por 51 centros de formación técnica (CFT), 36 institutos profesionales (IP) y 59 universidades, de las cuales el 69,5% son privadas y el 30,5% son públicas. Además, el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Superior está integrado por el Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación, la Superintendencia de Educación Superior y la Comisión Nacional de Acreditación (CNA); órgano encargado de la acreditación institucional y programas formativos. El sistema tiene por propósito principal asegurar una educación superior de calidad, teniendo como prioridad al estudiante y su formación (Rojas & López, 2016).

El presente trabajo planteó por objetivo analizar la producción científica sobre la calidad de educación superior en Chile; campo de estudio que ha evidenciado en el tiempo un auge relevante, en términos de productividad académica y temáticas derivadas (Garzón, 2018), y que lo ha llevado a transformarse, gradualmente, en un área de estudio de especialidad (Brika et al., 2021; Steinhart et al., 2017). Por lo demás, la calidad de la educación superior es referida como un eje esencial para el desarrollo sostenible de las naciones dado el impacto que genera para el desarrollo social y económico de los territorios (Montesi & Villaseñor, 2018). De allí el interés evidenciado por su examinación en el mundo (Abad et al., 2021; Andersson et al., 2017; Bengoetxea & Bucla-Casal, 2013; Brika et al., 2021; Savithri & Prathap, 2015).

Dado que no existen estudios recientes que abordan la situación actual de la calidad de la educación superior en Chile, este análisis bibliométrico busca llenar este vacío de conocimiento, mediante una revisión exhaustiva de la literatura existente. Los resultados pueden ser de gran ayuda para los profesionales de la educación al momento de desarrollar estrategias efectivas que contribuyan a mejorar la calidad de la educación terciaria. También, es importante destacar que este estudio brinda información valiosa sobre las tendencias y temas de interés en un contexto geográfico poco explorado, como el de los países emergentes de América Latina, lo cual resulta significativo para la comprensión y el avance de la investigación en la región.

El artículo se estructura en cuatro secciones. Primero, se desarrolla una revisión breve de la literatura sobre la calidad de la educación superior y los estudios bibliométricos. Luego, se describe la metodología de investigación, con énfasis en la caracterización de las técnicas de análisis bibliométrico y de categorización de los tópicos de investigación. Posteriormente, se sintetizan los resultados encontrados y, por último, se presentan la discusión de los hallazgos y las principales conclusiones del estudio.

2. MARCO TEÓRICO

La calidad educativa es un concepto multidimensional de gran importancia en el ámbito académico, y que resulta esencial para el desarrollo de la sociedad (Brika et al., 2021). Se denota que la adquisición de una educación de excelencia es un pilar fundamental para mirar el futuro de las naciones, ya que revela tanto su progreso educativo como social. Por tanto, se convierte en un objetivo principal y un factor transversal de las políticas públicas (Pedro et al., 2020; Salas-Zapata et al., 2018).

Tradicionalmente, se ha relacionado la calidad de la educación con el rendimiento, es decir, una institución se considera de calidad si logra cumplir con una serie de objetivos y estándares, en los que confluyen elementos objetivos y subjetivos (Barbato et al., 2022; Nadiri et al., 2009). Esto devela que la calidad de la educación es un tópico amplio y complejo, que requiere una visión integral y multifacética del aprendizaje (Torche et al., 2015) para obtener una perspectiva más completa y precisa del nivel de calidad de un sistema educativo, como el de la educación superior.

En este sentido, la producción científica en torno a la calidad educativa se ha convertido en un área de gran interés, ya que permite explorar de manera detallada y precisa las prácticas y estrategias para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje. En particular, las revistas científicas han sido una fuente importante de información para la divulgación de estos hallazgos, y el análisis bibliométrico de la literatura un medio válido para comprender el estado y desarrollo de este fenómeno a través del examen de la producción científica publicada.

Las técnicas de análisis bibliométrico, por su parte, desde mediados de la década de 1980 han adquirido preponderancia en los ámbitos académicos y de gestión organizacional, siendo reconocidas, en la actualidad, como herramientas robustas para el análisis de la literatura (Mou et al., 2019). Los estudios bibliométricos buscan analizar cuantitativamente, mediante métodos matemáticos y estadísticos, datos sobre publicaciones académicas, las que pueden corresponder a un área específica de estudio, o a una revista o conjunto de revistas, dependiendo del objetivo de investigación (Gaviria-Marin et al., 2019).

En general, los estudios bibliométricos pueden clasificarse en dos grandes categorías: el análisis de desempeño, que cuantifica el rendimiento de los distintos actores del ámbito científico, tales como: países, universidades, departamentos, o investigadores; y el análisis del impacto de su actividad, a través de *rankings* basados en productividad, como el número de publicaciones o citas a lo largo de un periodo (Cobo et al., 2011; Romanelli et al., 2021). Cabe destacar, también, el análisis de redes bibliométricas (o mapeo bibliométrico) que examina las conexiones entre unidades semánticas como: autores, instituciones, palabras clave (mapeo taxonómico), u otros, que permiten definir conjuntos (clúster) de unidades semánticas, su nivel de desarrollo e interconexión (Small, 2006).

En esta línea, cabe señalar que existen diversos estudios bibliométricos que exploran la calidad de la educación superior. Por ejemplo, Brika et al. (2021) presentan una revisión de la literatura mundial sobre la materia (periodo

2000-2018), en el que por medio del desarrollo de un mapa bibliométrico, lograron develar como conceptos fundamentales: educación superior, aseguramiento de la calidad y calidad. Además, destacaron la productividad generada en Inglaterra, Estados Unidos de América, Australia, China, y España. Los autores concluyen que el análisis bibliométrico representa una técnica fundamental para elaborar un marco teórico integrado sobre la calidad de la educación superior.

Por otro lado, Ramírez-Gutiérrez et al., (2019) se enfocaron en la revisión bibliométrica de los *rankings* universitarios y su relación con la medición de la eficiencia en el sector de la educación superior. Los investigadores llevaron a cabo un proceso de análisis estructurado, para el periodo 1995-2016, denominado *Knowledge Development Process – Constructivist (Proknow-c)*. Como resultado, obtuvieron un Portafolio Bibliográfico (PBR) que fue revisado mediante un examen bibliométrico y sistémico, que determinó que, salvo sutiles aproximaciones, existe una brecha (*gap*) en la literatura científica relevante, que confirma la oportunidad de realizar trabajos de investigación que esclarezcan la relación entre clasificaciones en *rankings* y niveles de eficiencia de las instituciones de educación superior (IES).

Steinhardt et al. (2017) centraron su estudio bibliométrico en el aseguramiento de la calidad dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, logrando identificar cuatro clústeres de estudio: evaluación, calidad, gestión de calidad y evaluación docente. Asimismo, sobre la base de la categorización del contenido central de la literatura, advierten dos puntos de vista distintos (y antagónicos) sobre la temática (educación y gestión) y sugieren que el aseguramiento de la calidad de la enseñanza y el aprendizaje se está convirtiendo en una especialidad. Aspecto esencial para la creación de conocimiento en el complejo campo de investigación interdisciplinario de la educación superior.

Otros autores han realizado análisis bibliométricos particulares sobre la calidad en la educación superior aplicados en contextos geográficos diversos. Por ejemplo, Abad et al. (2021) en Ecuador, Andersson et al. (2017) en Suecia, Bengoetxea y Bucla-Casal (2013) en la Unión Europea o Savithri y Prathap (2015) en India y China. En general, estos manuscritos caracterizan la producción científica de sus territorios y entregan sugerencias basadas en el grado de desarrollo revelado por sus investigaciones.

En el caso particular de Chile no existen estudios bibliométricos recientes sobre calidad de la educación superior. No obstante, cabe denotar la obra de Espinoza, López, González y Pulido (IESED, 2019) la cual aborda los procesos y resultados relativos al aseguramiento de la calidad de la Educación Superior del país ocurridos durante los últimos treinta años. El texto, que

incluye un análisis bibliométrico de publicaciones en español sobre los sistemas de acreditación de las IES, reflexiona sobre las características polisémicas del concepto de calidad que tornan complejo consensuar una definición concreta y que, en consecuencia, dificultan su medición (y corrección). Por ello, los autores recomiendan continuar trabajando en la búsqueda de una definición común de calidad en educación superior, acorde con un proyecto educativo nacional que propugne el bienestar social y la equidad de forma íntegra.

3. METODOLOGÍA

La investigación contempla un análisis bibliométrico descriptivo longitudinal referente a artículos de investigación sobre calidad de la educación superior en Chile.

Los datos bibliográficos se recogieron de la base de datos *Scopus*, uno de los principales repositorios bibliográficos reconocido a nivel mundial (Zhu & Liu, 2020). Su selección se basa en la cobertura de producción científica ofrecida (alcance), pues abarca trabajos en idiomas diferentes al inglés (Vera-Baceta et al., 2019). Además, aun cuando mantiene cierto sesgo hacia los estudios en ingeniería y ciencias naturales (Thelwall, 2018), *Scopus* ha logrado en mayor medida aumentar su cobertura en otras áreas del conocimiento, incluyendo las ciencias sociales (Malanski et al., 2021; Vera-Baceta et al., 2019; Waltman, 2016).

Para la búsqueda de la información se utilizaron los conceptos claves de estudio (calidad y educación superior) demarcados al área geográfica (Chile), periodo de análisis (2011-2021) y al tipo de documento relevante (artículos científicos). Concretamente el código booleano usado para la búsqueda de los términos relevantes («*quality*», «*higher education*», «*higher education quality*», «*quality of higher education*») se aplicó en los títulos (TITLE), palabras claves (KEY) y resúmenes (ABS) solo de artículos científicos (DOCTYPE) cuyo estado final fuera el de publicado (PUBSTAGE) y delimitados a los años (PUBYEAR) y el país de interés (AFFILCOUNTRY). Luego, la información de la base de datos resultante en *Scopus* (63 artículos) fue revisada y ajustada en cuanto la pertinencia de los artículos encontrados, hallándose un total de 59 estudios relevantes, en idiomas inglés y español.

En la Tabla 1 se enlistan las especificaciones de los criterios de inclusión y exclusión utilizados en la búsqueda y selección de las publicaciones.

Tabla 1. Criterios de inclusión y exclusión para la búsqueda y selección de la producción científica

Criterio	Inclusión	Exclusión
Periodo	Desde 2011 hasta 2021	Publicaciones anteriores a 2011 y del año 2022
Tipo de documento	Artículo científico	Ponencias y publicaciones de conferencias, revisiones, libros, capítulos de libros, notas, cartas, publicaciones editoriales y resúmenes
Estado del documento	Final	Artículo en prensa
Zona geográfica	Chile	Otros países, áreas o regiones del mundo
Pertinencia	Tratamiento directo de la calidad en educación superior (conceptos claves) y tópicos relacionados.	Otras temáticas no relacionadas

El análisis bibliométrico se realizó a través del paquete *Bibliometrix* y su herramienta *Biblioshiny*, que se visualiza y opera a través del entorno de trabajo y código de programación R (Aria & Cuccurullo, 2017). Mediante esta herramienta se analizó la evolución de la cantidad anual de publicaciones, principales investigaciones e investigadores, instituciones de afiliación de los autores, revistas predominantes, producción científica según área de estudio, número de autores por artículos y frecuencia de palabras claves; indicadores ampliamente utilizados para caracterizar y analizar la productividad científica (Centobelli et al., 2021; Fernandez-Rodriguez & Alvarez, 2021; Ha et al., 2020; Huang et al., 2021; Kim et al., 2021; Kipper et al., 2020; Nasir et al., 2020; Pham-Duc et al., 2020; Terán-Yépez et al., 2020).

Además, para la identificación de la estructura temática de las publicaciones mediante los vínculos de coocurrencia de las palabras claves, se usó el programa VOSviewer v1.6.15 con un enfoque de gráficos basados en distancia (van Eck & Waltman, 2010) utilizando como peso estándar de la distribución de los nodos, el atributo de fuerza total de enlaces (*total link strength*).

Para categorizar los subtemas de investigación, según su nivel de desarrollo y relevancia, se utilizó la técnica de mapeo taxonómico, a través del algoritmo de clasificación de Callon et al. (1991). Este método permite formar clústeres de unidades semánticas, en este caso de palabras claves (*keywords*), y clasificar cada uno según su nivel de interacción con otros clústeres y su nivel de robustez

interna, basados en el número de ocurrencias de las unidades semánticas que conforman al clúster. El mapa resultante de su aplicación considera el uso de dos variables y cuatro categorías de clasificación (López-Robles et al., 2019). La primera variable es el nivel de desarrollo o centralidad, que determina el nivel de interacción entre los clústeres. La segunda variable es la relevancia o densidad, que representa el grado de fuerza interna del clúster. Por lo tanto, el nivel de desarrollo permite evaluar en qué medida un clúster de conceptos claves interactúa con otros clústeres, y el nivel de relevancia evalúa qué tan poblado se encuentra un clúster de conceptos claves. Así, dependiendo del grado de relevancia y desarrollo de cada clúster, este se clasifica en uno de cuatro cuadrantes:

- i. Temas motores, con alta relevancia y desarrollo
- ii. Temas de nicho, que constituyen áreas de investigación ampliamente especializadas, con alta relevancia, pero bajo desarrollo
- iii. Temas emergentes o en declive: de bajo nivel de relevancia y desarrollo
- iv. Temas básicos o transversales, con baja relevancia, pero alto desarrollo

Finalmente, cabe mencionar que este modelo ha sido usado en una multitud de estudios bibliométricos modernos sobre temas de investigación tanto de las ciencias básicas como de las ciencias sociales (Centobelli et al., 2021; Di Cosmo et al., 2021; Kim et al., 2021; Kipper et al., 2020; López-Robles et al., 2019; Schöggel et al., 2020; Tandon et al., 2021; Terán-Yépez et al., 2020), demostrando su aplicabilidad y pertinencia como herramienta para analizar las tendencias investigativas de un cuerpo de conocimientos determinado.

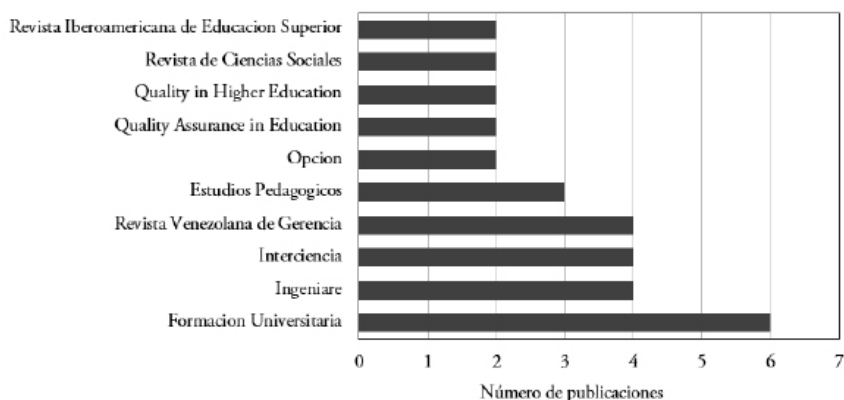
4. RESULTADOS

Los resultados del estudio se organizan en diferentes secciones que sintetizan, primero, los indicadores derivados del análisis bibliométrico de la producción científica, tales como: revistas con más publicaciones y citas, artículos más citados, producción científica según año de publicación, área de estudio y número de autores, instituciones de afiliación y frecuencias de palabras claves. Y, luego, se muestran los hallazgos del examen del mapeo taxonómico obtenido con el modelo de Callon et al. (1991).

4.1. Revistas con máximo número de publicaciones y citaciones

En total se publicaron 59 artículos, que pertenecen a 38 revistas, y que se concentran en diez fuentes (53%). Las cinco revistas más importantes según el número de publicaciones, todas de origen latinoamericano, son las siguientes: *Formación Universitaria* (6), *Ingeniare* (4), *Interciencia* (4), *Revista Venezolana de Gerencia* (4) y *Estudios Pedagógicos* (3). Véase la Figura 1.

Figura 1. Revistas con mayor número de publicaciones, periodo 2011 a 2021



Por su parte, el 70% de las citas se concentran en ocho revistas. De ellas, las tres más relevantes son: *Formación Universitaria*, con 51 citas; *Quality Assurance in Education*, con 49 citas; e *Ingeniare* con 37 citas. Además, sobresale la revista *Quality Assurance in Education* con el mayor número de citaciones promedio por publicación (Véase la Tabla 2).

4.2. Publicaciones con más citaciones

La Tabla 3 muestra las publicaciones con más citaciones para el periodo 2011-2021. En concreto, diez publicaciones agrupan 163 citas, es decir, el 17% de los artículos sobre la temática ha recibido el 53% del total de las citaciones (308 citas). El artículo más referido (46 citas) es *Accreditation in higher education in Chile: Results and consequences* de Espinoza y González (2013). El estudio analiza y discute las implicaciones, positivas y negativas, que el sistema de acreditación implementado en Chile ha tenido sobre las IES y los programas de pre y posgrado. En segundo lugar, se encuentra el artículo *Quality in initial teacher training: Empirical evidence from Chilean universities* (32) de Pedraja-Rejas et al. (2012), que mediante un modelo de regresión

lineal confirma la influencia significativa de la calidad institucional de las universidades chilenas en la formación inicial docente. Por último, destaca la publicación *Higher education in Chile and the role of the market: Guilty or innocent?* (14) en la que Rodríguez (2012), luego de analizar las deficiencias del sistema de educación superior en Chile, sostiene que, aunque este presenta una cobertura creciente no visibiliza las problemáticas internas, como los altos niveles de deserción, la duración excesiva de programas, la falta de equidad en el acceso a la educación, entre otras.

Tabla 2. Revistas con más citaciones según total, porcentaje y promedio por publicación

Revista	Total	Porcentaje	Citas promedio por publicación
<i>Formación Universitaria</i>	51	17%	9
<i>Quality Assurance in Education</i>	49	16%	25
<i>Ingeniare</i>	37	12%	9
<i>Revista Venezolana de Gerencia</i>	19	6%	5
<i>Opción</i>	16	5%	8
<i>Quality in Higher Education</i>	16	5%	8
<i>Interciencia</i>	15	5%	4
<i>Estudios Pedagógicos</i>	12	4%	4
<i>Lenguas Modernas</i>	12	4%	12
<i>Revista Iberoamericana de Educación Superior</i>	9	3%	5

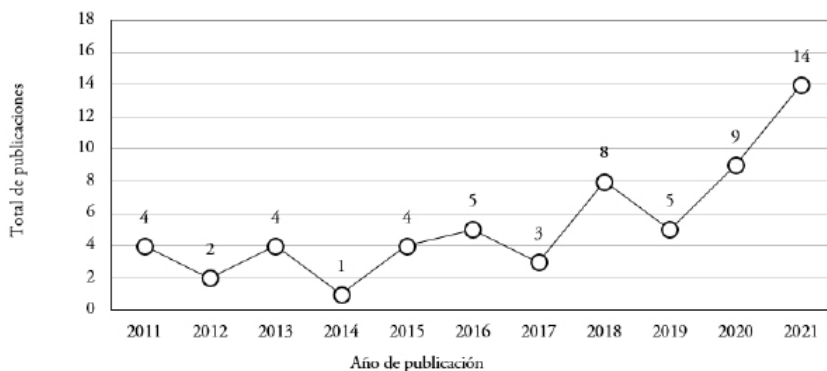
Tabla 3. Publicaciones con mayor número de citas, periodo 2011- 2021

Título de la publicación	Autoría (año)	Citas
<i>Accreditation in higher education in Chile: Results and consequences</i>	Espinoza y González (2013)	46
<i>Quality in initial teacher training: Empirical evidence from chilean universities</i>	Pedraja-Rejas et al. (2012)	32
<i>Higher education in Chile and the role of the market: Guilty or innocent?</i>	Rodríguez (2012)	14
<i>Quality in higher education: the view of quality assurance managers in Chile</i>	Scharager (2018)	13
<i>Global trends in higher education and their impact on Latin America: Pending challenges</i>	Guzmán-Valenzuela (2017)	12
<i>Relationship between fiscal funding, quality of faculty and university student's retention in Chile</i>	Araneda-Guirriman (2013)	10
<i>The impact of the quality assurance system in the service delivered by the private universities in Chile</i>	Rodríguez-Ponce (2011)	10
<i>Relevance of institutional administration in the accreditation processes of universities in Chile</i>	Bernasconi y Rodríguez-Ponce (2018)	9
<i>Attributes of quality teaching in higher education: A systematic review</i>	Jerez et al. (2016)	9
<i>Is Undergraduate Programme Accreditation Influenced by Educational Public Policy Quality Indicators? An Exploratory Study of the Chilean Higher Education Quality Assurance System</i>	Jerez et al. (2018)	8

4.3. Producción científica según año de publicación

La producción científica sobre la calidad en la educación superior en Chile muestra una evolución positiva, que se traduce en una tasa de crecimiento anual de 13%, y un promedio de 5,4 publicaciones por año. Para el periodo de estudio (2011-2021) se encontraron 59 artículos, cuya máxima productividad es de origen reciente, pues más del 66% del total publicado se produjo durante los últimos cinco años. Ver Figura 2.

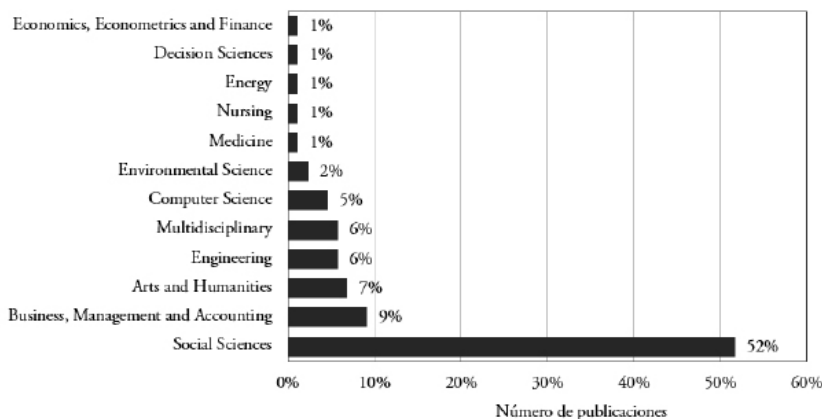
Figura 2. Evolución de la productividad sobre calidad en educación superior en Chile (2011 a 2021)



4.4. Producción científica según área de estudio

La Figura 3 muestra que la mayor proporción de las publicaciones (cerca del 70%) derivan de solo tres áreas de estudio: ciencias sociales (52%), negocios, administración y contabilidad (9%), y artes y humanidades (7%). Estos resultados, por un lado, evidencian el predominio de las ciencias sociales en el campo de estudio y, por otro, se encuentran en línea con lo develado por Steinhart et al. (2017) en cuanto a la existencia de dos visiones de interés particular sobre la calidad de la educación superior (educación y gestión).

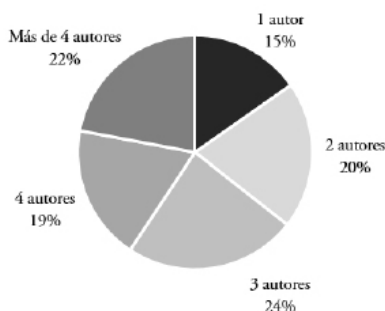
Figura 3. Distribución de la producción científica según área de estudio



4.5. Producción científica según el número de autores por artículo

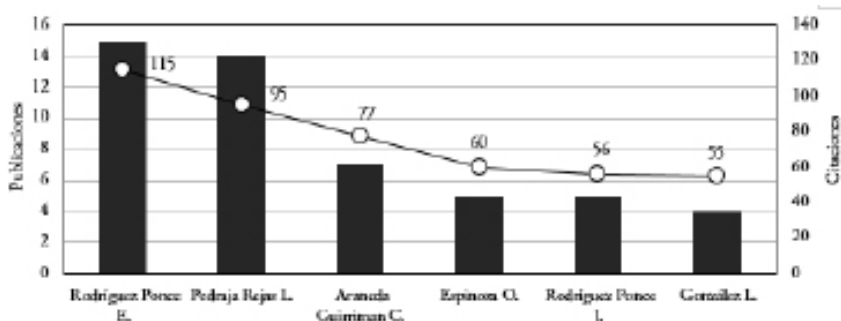
El total de artículos científicos sobre calidad de educación superior se elabora, mayormente, de forma colaborativa. Resaltan las producciones de tres autores (24%), seguidas de trabajos con más de cuatro autores (22%), dos autores (20%), y cuatro autores (19%). Solo el 15% de las publicaciones son elaboradas por un solo autor. Véase la Figura 4.

Figura 4. Distribución de la producción científica según el número de autores (%)



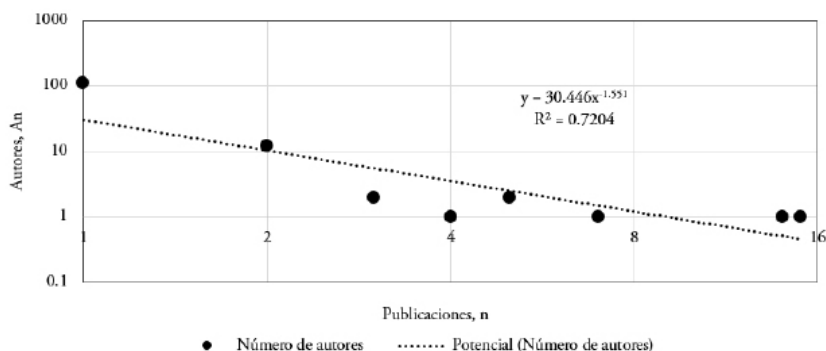
Por lo demás, al analizar los investigadores de mayor producción, resaltan los autores Emilio Rodríguez-Ponce (15 publicaciones) y Liliana Pedraja-Rejas (14 publicaciones). Cabe destacar que ambos investigadores se encuentran afiliados a una misma institución de educación superior (Universidad de Tarapacá) y que la mayoría de sus trabajos son de colaboración mutua (12 publicaciones). También, Rodríguez-Ponce y Pedraja-Rejas son los autores más citados con 115 y 95 citas, respectivamente; muy por sobre los valores logrados por otros referentes. Ver Figura 5.

Figura 5. Principales autores según número de publicaciones y de citaciones



Los resultados anteriores permiten denotar la presencia de una distribución desigual y concentrada de la producción en términos de autoría, tal como lo advierte la aplicación de la Ley de Lotka. Esta ley bibliométrica establece que gran parte de las contribuciones científicas provienen de un número reducido de autores, lo que puede evidenciarse al observar la correlación positiva entre el menor número de autores y el mayor número de publicaciones efectuadas. La Figura 6, que ilustra esta premisa, confirma que el número de autores «An» que publican «n» trabajos sobre la calidad de la educación superior es inversamente proporcional al cuadrado de n ($R^2 = 0,94$).

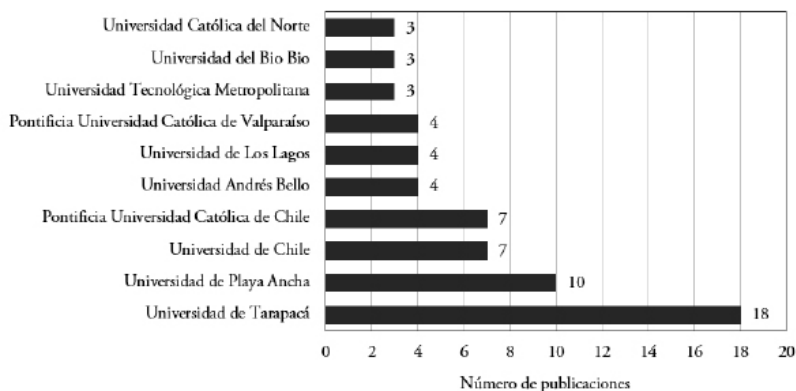
Figura 6. Ley de Lotka en la producción científica sobre la calidad de la educación superior en Chile



4.6. Producción científica según afiliación de los autores

Al revisar las principales afiliaciones de autores que investigan sobre calidad en educación superior en Chile se observa la predominancia de la Universidad de Tarapacá (18), seguida por la Universidad de Playa Ancha (10), la Universidad de Chile (7) y la Pontificia Universidad Católica de Chile (7), lo que demuestra también la concentración existente de la literatura en cuanto a las instituciones de origen. Véase la Figura 7.

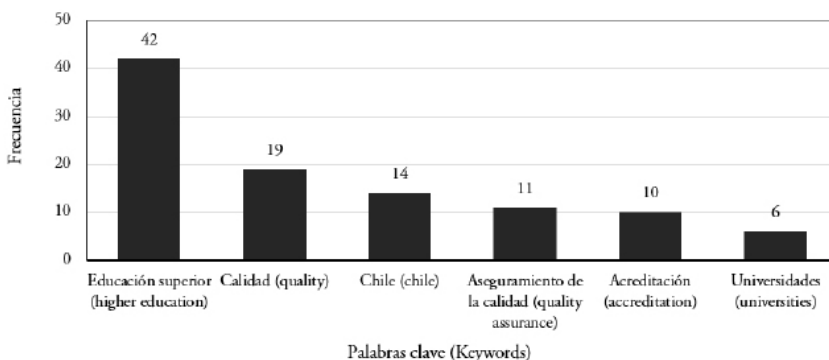
Figura 7. Principales afiliaciones de los autores, según número de artículos producidos



4.7. Frecuencia de palabras clave en la producción científica

Los resultados del análisis de las palabras claves, sintetizados en la Figura 8, revelan que los conceptos más recurrentes son educación superior, calidad, Chile, acreditación, aseguramiento de la calidad y universidades, denotando así la similitud con lo revelado por otros estudios internacionales que destacan los mismos términos focales (educación superior y la calidad) (Brika et al., 2021).

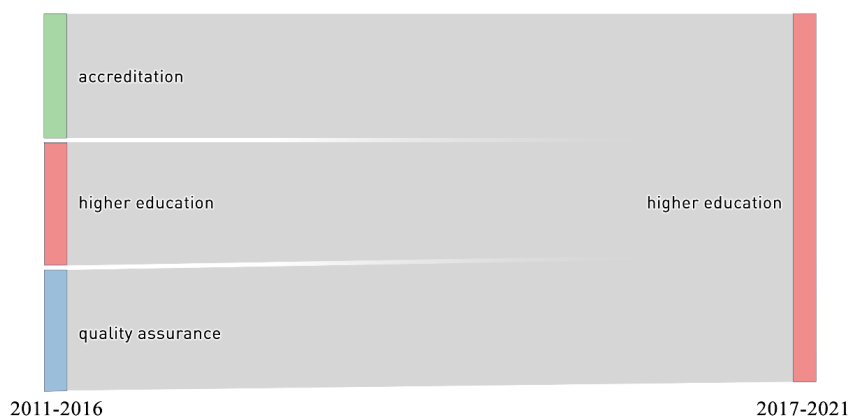
Figura 8. Palabras clave más frecuentemente usadas por los autores



Por lo demás, al revisar la evolución temática de los tópicos de estudio se aprecia un cambio desde un enfoque inicial más dirigido a la acreditación y

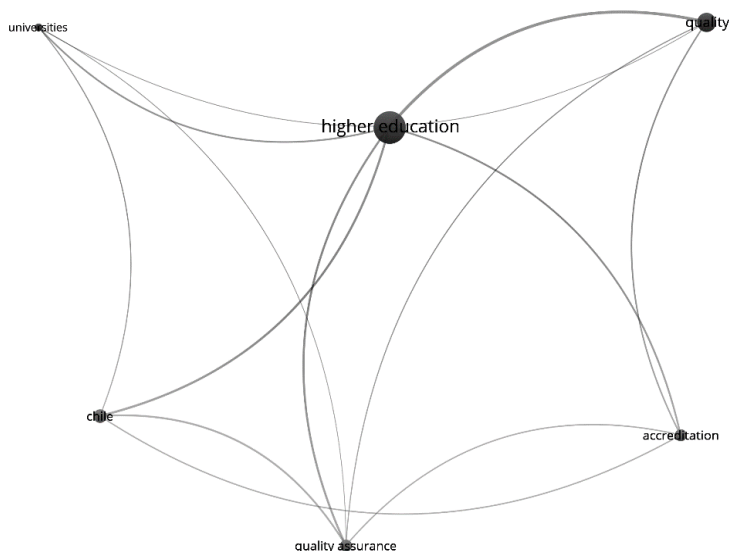
el aseguramiento de la calidad (periodo 2011-2016) a estudios recientes, más transversales, sobre educación superior (periodo 2017-2021). Ver Figura 9. Esto sugiere que la literatura actual sobre educación superior aborda una amplia variedad de temas, en adición a la acreditación y el aseguramiento de la calidad, que son elementos fundamentales y recurrentes en la literatura existente (Espinoza & González, 2013; Gallardo et al., 2011; Rodríguez-Ponce et al., 2011). Entre los temas recientes se incluyen la satisfacción discente y la calidad del servicio (Jiménez-Bucarey et al., 2021), el liderazgo y la cultura de la innovación (Pedraja-Rejas et al., 2018; Pedraja-Rejas et al., 2020) y las metodologías activas de aprendizaje (Hidalgo et al., 2021; Pérez-Sanagustín et al., 2021).

Figura 9. Evolución temática de las palabras clave usadas por los autores



Cabe destacar que dichos resultados coinciden con lo evidenciado con el examen de las redes de coocurrencia sobre las palabras claves usadas por los autores, donde el término educación superior resalta con 44 vínculos fuertes, seguido de lejos por los conceptos de calidad (23), aseguramiento de la calidad (20), Chile (20), acreditación (16) y universidades (9). Véase la Figura 10.

Figura 10. Red de coocurrencia de las palabras clave usadas por los autores

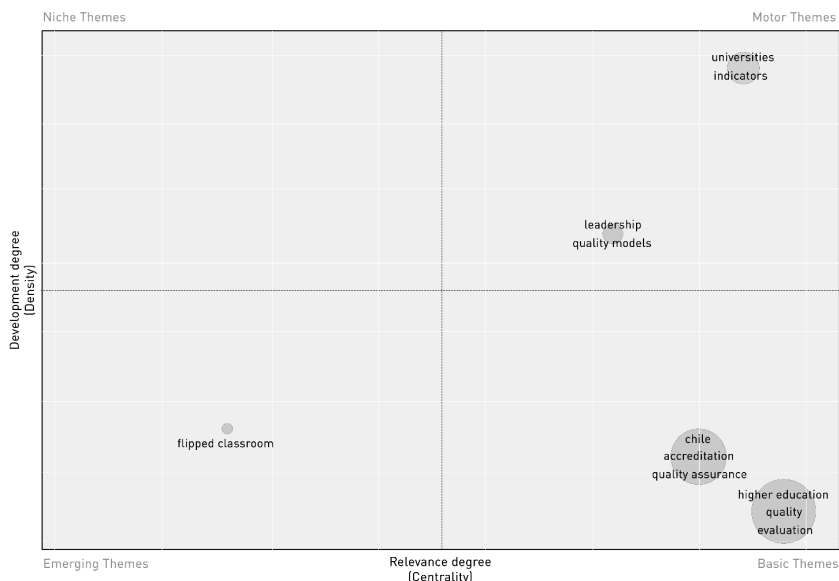


4.8. Mapa taxonómico sobre la calidad de la educación superior en Chile

De acuerdo con el algoritmo de Callon et al. (1991) existen cinco clústeres asociados a los conceptos claves utilizados por los autores: dos correspondientes a temas de alta relevancia, pero bajo desarrollo (temas básicos); dos de alta relevancia y desarrollo (temas motores); y un tópico de baja relevancia y desarrollo (tema emergente). Además, cabe indicar que en el análisis desarrollado no se reconocieron temas de nicho.

Como se observa en la Figura 11, los tópicos básicos se enfocan en el estudio de la calidad de la educación y los procesos de acreditación en Chile. Temáticas cuya vinculación axiomática se explica por el sistema de aseguramiento de la calidad vigente en el país, y que establece que la calidad de las instituciones de educación superior (universidades, institutos profesionales y centros de formación técnica) se certifica a través de un proceso de acreditación llevado a cabo por la CNA. De este modo, se advierten publicaciones que analizan y discuten el diseño e implementación de las políticas de acreditación de programas e instituciones, el aseguramiento de la calidad, evaluación y los *rankings* de clasificación universitarios (Davila & Maillet, 2021; Espinoza & González, 2013; López et al., 2020; Molina & Letelier, 2020; Pulido & Espinoza, 2018; Rodríguez-Ponce et al., 2011; Rojas & López, 2016).

Figura 11. Mapa taxonómico sobre la calidad de la educación superior en Chile (2011-2021)



Por su parte, los tópicos motores refieren al estudio de indicadores, liderazgo y modelos de calidad en universidades. Así, es posible encontrar trabajos que examinan la calidad de la educación en sus diferentes modalidades (presencial y a distancia), así como el nivel de satisfacción y métricas de evaluación desde la perspectiva de sus agentes claves (Araya-Castillo & Bernardo, 2019; Gallardo et al., 2011; Jiménez-Bucarey et al., 2021; Palominos-Belmar et al., 2016; Vera-Millalén, 2018). En esta línea, por ejemplo, Barra (2019) desarrolló un estudio que vincula ciertos factores de productividad científica, como el número de publicaciones y proyectos científicos, con los resultados de acreditación institucional (años logrados). También, en este núcleo temático, destacan los trabajos que describen y analizan la relación entre los estilos de liderazgo, los modelos educativos, la cultura académica y la calidad en las universidades (Pedraja-Rejas et al., 2018; Pedraja-Rejas et al., 2020; Ruff et al., 2021). Al respecto, Pedraja-Rejas et al. (2020) al abordar el rol del liderazgo y culturas organizacionales en la calidad organizacional de instituciones de educación superior, concluyen que es necesario contar con líderes activos y promover culturas eficaces, ya que aquello influye en el cumplimiento de objetivos organizacionales, el logro de la calidad institucional y, en consecuencia, la formación de profesionales competentes.

Por último, como tema emergente destacó el estudio del aula invertida (conocida en inglés como *flipped classroom*) un modelo pedagógico enmarcado dentro de las prácticas de innovación educativa que se caracteriza por transferir el trabajo de determinados procesos de aprendizaje fuera del aula y que reserva el tiempo de clase para potenciar otros procesos de adquisición y práctica de conocimientos (Hidalgo et al., 2021; Pérez-Sanagustín et al., 2021). Por ejemplo, la investigación reciente de Pérez-Sanagustín et al. (2021) resalta la importancia de aplicar esta metodología como forma de aumentar la autonomía del estudiantado y la flexibilidad del proceso de enseñanza y aprendizaje.

5. DISCUSIÓN

Los resultados del análisis bibliométrico desarrollado muestran que la productividad científica sobre la calidad de la educación superior en Chile tiene una evolución positiva, cuya productividad aumenta, significativamente, a partir del último quinquenio. No obstante, este crecimiento se encuentra delimitado a un número reducido de publicaciones, autores e instituciones, que confirman la presencia de una distribución desigual y concentrada. Esto refuerza la importancia de fomentar redes de investigación sobre la calidad de la educación superior y, en particular, del potenciamiento del trabajo colaborativo y cooperativo entre las IES e investigadores. En especial, al estudiar una temática como la calidad de la educación superior que, como señalan Espinoza et al. (2019), reúne características polisémicas que dificultan su definición, medición y control; y, por tanto, requiere de acuerdos para impulsar un desarrollo equitativo e íntegro.

Asimismo, se evidencia el predominio en el campo de estudio de las ciencias sociales, seguido, aunque en menor medida, por el área de la administración y negocios. Ello en línea con lo manifestado por Steingardt et al. (2017) que revela la presencia de dos visiones de interés particular sobre la materia (educación y gestión). Lo anterior, resalta la relevancia de evaluar, para el caso chileno, las similitudes y diferencias existentes en las investigaciones sobre la calidad de la educación superior según ambas perspectivas, pues de acuerdo a los autores antes citados, son visiones opuestas (antagónicas) que explicarían el avance limitado para el establecimiento de nociones y criterios comunes.

Por lo demás, los hallazgos de la investigación permitieron identificar un limitado grupo de temas básicos (acreditación, calidad y educación superior) y de temas motores (indicadores y universidades), que reflejan un grado de asociación sustancial entre los tópicos de estudio y una baja densidad productiva. También, otras temáticas como los modelos de calidad y los estilos de liderazgo

mostraron una interconexión significativa (relevancia media) y un bajo nivel de desarrollo (densidad). Ello devela la existencia de un campo de estudio que todavía se encuentra en una etapa de crecimiento y que, por tanto, brinda la oportunidad de ser enriquecido con una mayor producción científica, con nuevas temáticas derivadas y complementarias.

Al respecto, el modelo de Callon et al. (1999) destacó como tema emergente (tendencia) la clase invertida (*flipped classroom*). Una metodología activa de enseñanza y aprendizaje que plantea un cambio innovador en la estructura tradicional de la clase (exposición de contenidos fuera del aula y tareas durante las clases) y, en consecuencia, de la aportación del estudiantado y del profesorado. Este método, cuyo interés se ha visto potenciado por el uso de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y la educación digital, se vislumbra como una alternativa para mejorar la calidad de la enseñanza de las IES, mediante la promoción de la participación activa de sus estudiantes.

Finalmente, en función de las limitaciones del estudio, se sugiere ampliar las fuentes de información mediante la inclusión de otras bases de datos, como *Web of Science*, *SciELO* o *Google Scholar*, lo que permitiría contrastar y corroborar los resultados develados. En la misma línea, dada la relevancia que tienen los capítulos de libros en las ciencias sociales, se recomienda incorporar este tipo de documento en el análisis de la producción científica, lo que contribuiría a proporcionar una visión más completa y detallada del campo de estudio. También, de acuerdo con los hallazgos del mapa taxonómico, se torna relevante profundizar el escrutinio de los contenidos y metodologías aplicadas en los diferentes temas básicos y motores que conforman la producción científica en educación superior en Chile.

6. CONCLUSIONES

De los resultados mostrados, de su análisis y de su discusión se concluye que: (i) Scopus representa una base de datos bibliográfica pertinente para el escrutinio bibliométrico de la producción científica sobre una temática o campo de estudio particular; (ii) la calidad en educación superior es un tema de estudio relevante en Chile, que se manifiesta en una productividad creciente; (iii) la producción científica sobre el estudio de la calidad de la educación superior en el país es generada por un número reducido de autores e instituciones patrocinantes, lo que refleja una distribución concentrada; (iv) el estudio sobre la calidad de la educación en Chile se aborda, mayormente, desde la perspectiva de la acreditación institucional y el aseguramiento de la calidad. Ello advierte, una centralización en tópicos relativos a la acreditación, los criterios

e indicadores que permiten evaluar la calidad de las IES y el desarrollo de sus proyectos educativos; y (v) existe un cambio temático de investigación, que evoluciona desde un enfoque inicial más dirigido a la acreditación y el aseguramiento de la calidad (periodo 2011-2016) a estudios recientes, más transversales, sobre la educación superior (periodo 2017-2021).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abad, G., Fernández, K., García, T., González, A., & Ortiz, M. (2021). Caracterización de la educación superior ecuatoriana en el contexto de la producción científica nacional y latinoamericana. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(4), 413-420.
- Andersson, C., Antelius, J., Månsson, J., & Sund, K. (2017). Technical efficiency and productivity for higher education institutions in Sweden. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(2), 205-223. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1120230>
- Araya-Castillo, L., & Bernardo, M. (2019). Calidad de servicio en educación superior a distancia: Propuesta de los modelos DIHESQ y SIBDHE. *Revista Espacios*, 40(44), 12.
- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Banco Mundial. (2022). *Chile Panorama general*. Banco Mundial. <https://www.bancomundial.org/es/country/chile/overview>
- Barbato, G., Bugaj, J., Campbell, D.F.J., Cerbino, R., Ciesielski, P., Feliks-Długosz, A., Milani, M., & Pausits, A. (2022). Performance indicators in higher education quality management of learning and teaching: lessons from a benchlearning exercise of six European universities. *Quality in Higher Education*, 28(1), 82-105. <https://doi.org/10.1080/13538322.2021.1951456>
- Barra, A.M. (2019). La importancia de la productividad científica en la acreditación institucional de universidades chilenas. *Formación Universitaria*, 12(3), 101-110. <https://doi.org/10.4067/s0718-50062019000300101>
- Barrientos-Oradini, N., & Araya-Castillo, L. (2018). Educación superior en Chile: Una visión sistémica. *Revista Aletheia*, 10(1), 80-109.
- Bengoetxea, E., & Buela-Casal, G. (2013). The new multidimensional and user-driven higher education ranking concept of the European Union. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 13(1), 67-73. [https://doi.org/10.1016/S1697-2600\(13\)70009-7](https://doi.org/10.1016/S1697-2600(13)70009-7)

- Brika, S. K. M., Algamdi, A., Chergui, K., Musa, A. A., & Zouaghi, R. (2021). Quality of Higher Education: A Bibliometric Review Study. *Frontiers in Education*, 6(May), 1-15. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.666087>
- Callon, M., Courtial, J. P., & Laville, F. (1991). Co-word analysis as a tool for describing the network of interactions between basic and technological research: The case of polymer chemistry. *Scientometrics*, 22(1), 155-205. <https://doi.org/10.1007/BF02019280>
- Centobelli, P., Cerchione, R., Esposito, E., & Oropallo, E. (2021). Surfing blockchain wave, or drowning? Shaping the future of distributed ledgers and decentralized technologies. *Technological Forecasting and Social Change*, 165(2021), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120463>
- Cobo, M. J., López-Herrera, A. G., Herrera-Viedma, E., & Herrera, F. (2011). An approach for detecting, quantifying, and visualizing the evolution of a research field: A practical application to the Fuzzy Sets Theory field. *Journal of Informetrics*, 5(1), 146-166. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2010.10.002>
- Davila, M., & Maillet, A. (2021). More Money, More Problems: Quality Assurance in Higher Education in Chile (2006-2018). *Bulletin of Latin American Research*, 40(4), 534-548. <https://doi.org/10.1111/blar.13190>
- Di Cosmo, A., Pinelli, C., Scandurra, A., Aria, M., & D'aniello, B. (2021). Research trends in octopus biological studies. *Animals*, 11(6), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ani11061808>
- Espinoza, Ó., & González, L. E. (2013). Accreditation in higher education in Chile: Results and consequences. *Quality Assurance in Education*, 21(1), 20-38. <https://doi.org/10.1108/09684881311293043>
- Espinoza, Ó., López, D., González, L. E., & Pulido, S. (Eds.). (2019). *Calidad en la Universidad*. Instituto Interuniversitario de Investigación Educativa, IESED).
- Fernandez-Rodriguez, M. A., & Álvarez, L. (2021). Microgels and Nanogels at Interfaces and Emulsions: Identifying Opportunities from a Bibliometric Analysis. *Frontiers in Physics*, 9(October), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fphy.2021.754684>
- Frias, C., Ribeiro, F., & Portugal, M. (2014). A bibliometric study on research in International Business. *BAR - Brazilian Administration Review*, 11(3), 340-363. <https://doi.org/10.1590/1807-7692bar2014309>
- Gallardo, I., Sánchez, J., & Leiva, M. (2011). Midiendo calidad en educación superior: análisis de confiabilidad y validez de una encuesta de certificación de calidad del pregrado, versión estudiantes. *Estudios Pedagógicos*, 37(2), 109-121. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000200006>

- Garzón, A. (2018). Modelo para el Seguimiento y Acompañamiento a Graduados (SAG), una visión holística de la gestión de la calidad de la educación superior. *Educación*, 27(52), 201-218. <https://doi.org/10.18800/educacion.201801.011>
- Gaviria-Marin, M., Merigó, J. M., & Baier-Fuentes, H. (2019). Knowledge management: A global examination based on bibliometric analysis. *Technological Forecasting and Social Change*, 140(May), 194-220. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2018.07.006>
- Guimón, J., Chaminade, C., Maggi, C., & Salazar-Elena, J. C. (2018). Policies to Attract R&D-related FDI in Small Emerging Countries: Aligning Incentives With Local Linkages and Absorptive Capacities in Chile. *Journal of International Management*, 24(2), 165-178. <https://doi.org/10.1016/j.intman.2017.09.005>
- Ha, C.T., Thao, T.T.P., Trung, N.T., Huong, L.T.T., Dinh, N.V., & Trung, T. (2020). A Bibliometric Review of Research on STEM Education in ASEAN: Science Mapping the Literature in Scopus Database, 2000 to 2019. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 16(10), 1-11. <https://doi.org/10.29333/ejmste/8500>
- Hidalgo, L. E., Villalba-Condori, K. O., Arias-Chávez, D., Berrios-Espezua, M., & Cano, S. (2021). Aula invertida en una plataforma virtual para el desarrollo de competencias. Caso de estudio: curso de investigación aplicada. *Campus Virtuales*, 10(2), 185-193.
- Huang, J.-H., Duan, X.-Y., He, F.-F., Wang, G.-J., & Hu, X.-Y. (2021). A historical review and Bibliometric analysis of research on Weak measurement research over the past decades based on Biblioshiny. *Digital Libraries*, 1, 1-19.
- Jiménez-Bucarey, C., Acevedo-Duque, Á., Müller-Pérez, S., Aguilar-Gallardo, L., Mora-Moscoso, M., & Cachicatari, E. (2021). Student's satisfaction of the quality of online learning in higher education: An empirical study. *Sustainability (Switzerland)*, 13, 1-14. <https://doi.org/10.3390/su132111960>
- Kim, H., Choi, H., Kang, H., An, J., Yeom, S., & Hong, T. (2021). A systematic review of the smart energy conservation system: From smart homes to sustainable smart cities. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 140(2021), 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2021.110755>
- Kipper, L. M., Furstenuau, L. B., Hoppe, D., Frozza, R., & Iepsen, S. (2020). Scopus scientific mapping production in industry 4.0 (2011-2018): a bibliometric analysis. *International Journal of Production Research*, 58(6), 1605-1627. <https://doi.org/10.1080/00207543.2019.1671625>

- Koseoglu, M. A. (2016). Growth and structure of authorship and co-authorship network in the strategic management realm: Evidence from the Strategic Management Journal. *BRQ Business Research Quarterly*, 19(3), 153-170. <https://doi.org/10.1016/j.brq.2016.02.001>
- López-Robles, J. R., Otegi-Olaso, J. R., Porto Gómez, I., & Cobo, M. J. (2019). 30 years of intelligence models in management and business: A bibliometric review. *International Journal of Information Management*, 48(2019), 22-38. <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2019.01.013>
- López, D. A., Rojas, M. J., López, B. A., & Espinoza, O. (2020). Quality assurance and the classification of universities: the case of Chile. *Quality Assurance in Education*, 28(1), 33-48. <https://doi.org/10.1108/QAE-05-2019-0051>
- Malanski, P. D., Dedieu, B., & Schiavi, S. (2021). Mapping the research domains on work in agriculture. A bibliometric review from Scopus database. *Journal of Rural Studies*, 81(August), 305-314. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2020.10.050>
- Molina, G., & Letelier, V. (2020). El sistema de aseguramiento de la calidad de la Educación Superior Chilena: La degradación organizacional de la Institución Educativa. *Atenea*, 28(522), 171-188. <https://doi.org/10.29393/AT522-102SAGM20102>
- Montesi, M., & Villaseñor, I. (2018). El impacto social de las instituciones de educación superior. Un estudio de caso con la Universidad Complutense de Madrid. *Información, Cultura y Sociedad*, 39(2018), 37-60.
- Morehouse, J., & Saffer, A. J. (2019). Illuminating the invisible college: An analysis of foundational and prominent publications of engagement research in public relations. *Public Relations Review*, 45(5), 1-19. <https://doi.org/10.1016/j.pubrev.2019.101836>
- Mou, J., Cui, Y., & Kurcz, K. (2019). Bibliometric and visualized analysis of research on major e-commerce journals using citespace. *Journal of Electronic Commerce Research*, 20(4), 219-237.
- Nadiri, H., Kandampully, J., & Hussain, K. (2009). Students' perceptions of service quality in higher education. *Total Quality Management*, 20(5), 523-535. <https://doi.org/10.1080/14783360902863713>
- Nasir, A., Shaukat, K., Hameed, I. A., Luo, S., Alam, T. M., & Iqbal, F. (2020). A Bibliometric Analysis of Corona Pandemic in Social Sciences: A Review of Influential Aspects and Conceptual Structure. *IEEE Access*, 8, 1-26. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.3008733>
- Palominos-Belmar, P. I., Quezada-Llanca, L. E., Osorio-Rubio, C. A., Torres-Ortega, J. A., & Lippi-Valenzuela, L. M. (2016). Calidad de los servicios educativos según los estudiantes de una universidad pública en Chile.

- Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 7(18), 130-142. <https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2016.18.180>
- Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., Bernasconi, A., & Vivancos, P. (2018). Liderazgo, cultura académica y calidad de las universidades: aproximación conceptual y relaciones. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(1), 184-199.
- Pedraja-Rejas, L. M., Marchioni-Choque, Í. A., Espinoza-Marchant, C. J., & Muñoz-Fritis, C. P. (2020). Leadership and organizational culture as influencing factors in the quality of higher education: conceptual analysis. *Formación Universitaria*, 13(5), 3-14. <https://doi.org/10.4067/S0718-50062020000500003>
- Pedro, E. de M., Leitão, J., & Alves, H. (2020). Bridging intellectual capital, sustainable development and quality of life in higher education institutions. *Sustainability (Switzerland)*, 12(2), 1-27. <https://doi.org/10.3390/su12020479>
- Pérez-Sanagustín, M., Sapunar-Opazo, D., Pérez-Álvarez, R., Hilliger, I., Bey, A., Maldonado-Mahauad, J., & Baier, J. (2021). A MOOC-based flipped experience: Scaffolding SRL strategies improves learners' time management and engagement. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(4), 750-768. <https://doi.org/10.1002/cae.22337>
- Pham-Duc, B., Tran, T., Trinh, T. P. T., Nguyen, T. T., Nguyen, N. T., & Le, H. T. T. (2020). A spike in the scientific output on social sciences in Vietnam for recent three years: Evidence from bibliometric analysis in Scopus database (2000-2019). *Journal of Information Science*. <https://doi.org/10.1177/0165551520977447>
- Pulido, S., & Espinoza, O. (2018). Aseguramiento de la calidad en la educación superior de Chile: Alcance, implicaciones y aspectos críticos. *Revista Venezolana de Gerencia*, Esp(1), 238-250.
- Ramírez-Gutiérrez, Z., Barrachina-Palanca, M., & Ripoll-Feliu, V. M. (2019). Divulgación de rankings universitarios y eficiencia en educación superior. Análisis bibliométrico y sistémico. *Revista de Educación*, 384(2019), 255-297. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-412>
- Rodríguez-Ponce, E., Pedraja-Rejas, L., Araneda-Guirriman, C., González-Plitt, M., & Rodríguez-Ponce, J. (2011). El impacto del sistema de aseguramiento de la calidad en el servicio entregado por las universidades privadas en Chile. *Ingeniare. Revista Chilena de Ingeniería*, 19(3), 409-419. <https://doi.org/10.4067/S0718-33052011000300010>
- Rojas, M. J., & López, D. A. (2016). La Acreditación de la gestión institucional en universidades chilenas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18(2), 180-190.

- Romanelli, J., Gonçalves, M., de Abreu Pestana, L., Soares, J., Boschi, R., & Andrade, D. (2021). Four challenges when conducting bibliometric reviews and how to deal with them. *Environment Science and Pollution Research*, 28(43), 60448-60458.
- Ruff, C., Ruiz, M., Matheu, A., Juica, P., & Anabalón, G. (2021). Efectividad de la gestión en las universidades, desde modelos de percepción de calidad de estudiantes: El modelo de la Universidad Bernardo O'Higgins. *Revista de Métodos Cuantitativos para la Economía y la Empresa*, 31, 259-279. <https://doi.org/10.46661/REVMETODOSCUANTECONEMPRESA.4336>
- Salas-Zapata, W.A., Ríos-Osorio, L.A., & Cardona-Arias, J.A. (2018). Knowledge, Attitudes and Practices of Sustainability: Systematic Review 1990-2016. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 20(1), 46-63. <https://doi.org/10.2478/jtes-2018-0003>
- Savithri, S., & Prathap, G. (2015). Indian and Chinese higher education institutions compared using an end-to-end evaluation. *Current Science*, 108(10), 1922-1926.
- Schögl, J.P., Stumpf, L., & Baumgartner, R.J. (2020). The narrative of sustainability and circular economy - A longitudinal review of two decades of research. *Resources, Conservation and Recycling*, 163(April), 1-22. <https://doi.org/10.1016/j.resconrec.2020.105073>
- Small, H. (2006). Tracking and predicting growth areas in science. *Scientometrics*, 68(3), 595-610. <https://doi.org/10.1007/s11192-006-0132-y>
- Steinhardt, I., Schneijderberg, C., Götze, N., Baumann, J., & Krücken, G. (2017). Mapping the quality assurance of teaching and learning in higher education: the emergence of a specialty? *Higher Education*, 74(2), 221-237. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0045-5>
- Tandon, A., Kaur, P., Mäntymäki, M., & Dhir, A. (2021). Blockchain applications in management: A bibliometric analysis and literature review. *Technological Forecasting and Social Change*, 166(January). <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120649>
- Terán-Yépez, E., Marín-Carrillo, G.M., Casado-Belmonte, M. del P., & Capobianco-Uriarte, M. de las M. (2020). Sustainable entrepreneurship: Review of its evolution and new trends. *Journal of Cleaner Production*, 252. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2019.119742>
- Thelwall, M. (2018). Altmetric Prevalence in the Social Sciences, Arts and Humanities: Where are the Online Discussions? *Journal of Altmetrics*, 1(1), 1-12. <https://doi.org/10.29024/joa.6>
- Torche, P., Martínez, J., Madrid, J., & Araya, J. (2015). ¿Qué es educación de calidad para directores y docentes? *Calidad en la Educación*, 43, 103-135. <https://doi.org/10.4067/S0718-45652015000200004>

- van Eck, N.J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84(2), 523-538. <https://doi.org/10.1007/s11192-009-0146-3>
- Vera-Baceta, M.A., Thelwall, M., & Kousha, K. (2019). Web of Science and Scopus language coverage. *Scientometrics*, 121(3), 1803-1813. <https://doi.org/10.1007/s11192-019-03264-z>
- Vera-Millalén, F. (2018). Percepción de estudiantes respecto de la calidad educativa y organizacional de la carrera de enfermería de una universidad privada chilena. *Revista Electrónica Educare*, 22(3), 1-25. <https://doi.org/10.15359/ree.22-3.1>
- Waltman, L. (2016). A review of the literature on citation impact indicators. *Journal of Informetrics*, 10(2), 365-391. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2016.02.007>
- Zhu, J., & Liu, W. (2020). A tale of two databases: the use of Web of Science and Scopus in academic papers. *Scientometrics*, 123(1), 321-335. <https://doi.org/10.1007/s11192-020-03387-8>

Autores correspondientes: Sebastián Araya-Pizarro (saraya@userena.cl) y Nando Verelst (nando.verelst@userena.cl).

Roles de autores: Araya-Pizarro, S.: Conceptualización, Metodología, Software, Análisis formal, Curación de datos, Escritura - Revisión y edición; Verelst, N.: Conceptualización, Metodología, Software, Análisis formal, Curación de datos, Escritura - Revisión y edición.

Cómo citar este artículo: Araya-Pizarro, S., & Verelst, N. (2023). Análisis bibliométrico sobre la calidad de la educación superior en Chile. *Educación*, XXXII(62), 5-32. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.010>

Primera publicación: 31 de marzo de 2023 (<https://doi.org/10.18800/educacion.202301.010>)

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

Explorando la construcción social del cambio climático a través de redes semánticas naturales: un estudio sobre las perspectivas de los estudiantes universitarios

PEDRO CÉSAR CANTÚ-MARTÍNEZ*

Universidad Autónoma de Nuevo León (UANL) – México

Recibido el 27-04-21; primera evaluación el 3-03-23;
segunda evaluación el 29-03-23; aceptado el 31-03-23

RESUMEN

Esta investigación presenta los resultados obtenidos de un estudio realizado con 84 estudiantes universitarios del área de ciencias biológicas, utilizando la metodología de redes semánticas naturales para analizar la construcción social del cambio climático. Los resultados identifican 70 palabras que representan icónicamente el cambio climático. Los pronunciamientos de los estudiantes universitarios incluyen la alteración de las lluvias, cambios en la flora y fauna, escasez de agua, variabilidad climática y el agujero de la capa de ozono. Estas palabras representan el 34,6% de las opiniones obtenidas. El análisis reveló que solo hay una semejanza del 6,25% en el constructo semántico desarrollado entre mujeres y hombres. En conclusión, las redes semánticas proporcionan un espacio para comprender y razonar cómo se entrelazan las representaciones científicas y sociales del cambio climático.

Palabras clave: cambio climático, efectos de las actividades humanas, sensibilización ambiental, estudiante universitario

Climate change and its semantic horizon by university students

ABSTRACT

This research presents findings based on a study conducted among 84 university students in the field of life sciences. The study employed the methodology of natural semantic networks to explore the social construction of climate change.

* Profesor de la Universidad Autónoma de Nuevo León adscrito a la Facultad de Ciencias Biológicas. Doctorado en Ciencias Biológicas. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en México. Perteneció al Cuerpo Académico 181 de Ciencias Exactas y Desarrollo Humano. Correo electrónico: pedro.cantum@uanl.mx <https://orcid.org/0000-0001-8924-5343>

The results identified 70 words that are iconic representations of climate change. These words were ranked based on the frequency of their use by the university students, with the top five being alteration of rainfall, changes in flora and fauna, water scarcity, climatic variability, and the hole in the ozone layer. Together, these words accounted for 34.6% of the opinions obtained. The analysis also revealed that there was only a 6.25% difference in the semantic construct developed by men and women. Overall, the study highlights the potential of semantic networks as a tool for understanding how scientific and social representations of climate change are intertwined.

Keywords: climate change, human activities effects, environmental awareness, university students

Mudanças climáticas e seu horizonte semântico por estudantes universitários

RESUMO

Esta pesquisa apresenta resultados obtidos a partir de um estudo com 84 universitários da área de ciências da vida, utilizando a metodologia de redes semânticas naturais para explorar a construção social das mudanças climáticas. Os resultados identificaram 70 palavras que representam emblematicamente as mudanças climáticas. As pronúncias descritas pelos universitários incluem a alteração das chuvas, mudanças na flora e fauna, escassez de água, variabilidade climática e o buraco na camada de ozônio. Essas palavras representam 34,6% das opiniões obtidas. A análise revelou que apenas 6,25% da semelhança no construto semântico desenvolvido entre homens e mulheres permanece. Em conclusão, as redes semânticas fornecem um espaço para a compreensão e o raciocínio sobre como as representações científicas e sociais estão entrelaçadas.

Palavras-chave: mudanças climáticas, efeitos das atividades humanas, conscientização ambiental, estudante universitário

1. INTRODUCCIÓN

Las eventualidades ambientales que en la actualidad se suscitan, cuentan con un antecedente de hace tiempo —particularmente en el siglo XX— donde se constató una relación del ser humano con el entorno natural ajustada en patrones y modelos económicos errados. Lo cual ha ocasionado la desarmonización de la naturaleza y que ahora se representa en un evento que hemos denominado como cambio climático (CC) (Cantú-Martínez, 2019).

La presencia del CC es incuestionable, cuya génesis se encuentra centrada en el accionar del ser humano y que responde directamente a los procesos antrópicos de transformación y perturbación del medio natural. Esto ha conllevado a enconados debates en el ámbito internacional, ya que siempre ha existido una resistencia por un sector económico de la población en el mundo a reconocer las graves implicaciones de este suceso (Heras, 2015).

El CC se origina por el aumento de los gases de efecto invernadero (GEI)—dióxido de carbono, metano, óxido nitroso y gases fluorados— que promueven un aumento en la temperatura del planeta, los cuales emanan principalmente de las actividades productivas de nuestra sociedad. Aunado a lo anterior encontramos adicionalmente operaciones como el extractivismo de recursos naturales, la ampliación de la frontera agrícola y pecuaria, el avance de las áreas citadinas, como también la acumulación de los residuos sólidos y su descomposición, además de diversos procesos industriales que son los elementos coadyuvantes de mantener y exacerbar los efectos del CC (Lampis, 2013).

En este marco de referencia, como indica Bello, Meira y González (2017), las ciencias sociales se enfrentan al reto de generar conocimiento en derredor de esta problemática ambiental, que visibilice la dimensión social, para comprender la manera en que se identifica y se despliega de forma particular este fenómeno de CC promovido por el ser humano. Esta dimensión social que se caracteriza por ser multidisciplinaria, donde no solo subsiste una interpretación de carácter científico, sino además da cuenta de las distintas percepciones y conocimientos que posee un determinado colectivo social (Meira-Carteá & Arto-Blanco, 2014).

En acuerdo con lo anterior y ante el escenario que se ha comentado, retoma suma relevancia aproximarse a las representaciones sociales que las personas interiorizan y vinculan al CC, pues simboliza desde un contexto individual, grupal o comunitario, una configuración compartida y materializable, que se comunica y que permite otorgarle atributos para referirlo.

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación ha sido analizar y contrastar las representaciones sociales —que sobre el CC emergen— de estudiantes universitarios, que están cursando una preparación académica en el área de las ciencias biológicas.

2. MARCO CONCEPTUAL

El CC como acontecimiento sobrelleva grandes consecuencias que se estima en muchos momentos como catastróficas y que se están evidenciando mediante eventos meteorológicos perjudiciales, afectación a los sistemas naturales proveedores de alimentos y agua, pérdida de vida silvestre, cambios en las condiciones climatológicas de manera general, riesgos a la salud humana mediante la aparición de brotes infecciosos o bien, a través de enfermedades emergentes (Soares & Murillo-Licea, 2013).

Por lo anterior, la temática relacionada con CC se ha tornado hondamente notable, donde conocer las percepciones y representaciones sociales que emanan por parte de las personas acerca de este suceso es relevante (Calixto, 2015a). Es así que en los términos de Bonatti (2011), se considera sumamente apreciable que se proponga indagar sobre las percepciones que ostentan los propios protagonistas sociales, ya que esto favorece grandemente al reconocimiento de los múltiples escenarios —pero esencialmente— de las distintas prácticas que socialmente se admiten y que repercuten en procesos y efectos sobre el entorno circundante, como son las alteraciones que motiva el CC.

Se debe recordar que las representaciones sociales derivadas de los conglomerados humanos se constituyen en las evocaciones mancomunadas de sus propios miembros, y con esto se da origen a la configuración de un espacio en la realidad, que finalmente afecta de forma rotunda la relación de todo ser humano con el entorno natural (Perló & González, 2006; Forero et al., 2014).

De esta manera Parales-Quenza y Vizcaíno-Gutiérrez (2007), aducen que esta proposición de las representaciones sociales se remonta a las posturas teóricas de Durkheim y de forma más reciente a los trabajos llevados a cabo por Serge Moscovici. La labor realizada por Moscovici pone a relieve los elementos importantes que constituyen la representación como son el contexto discursivo y el contexto social (Abric, 2001). En este sentido el valor del trabajo de Moscovici es trascendental, ya que generó un área del conocimiento en las ciencias sociales para entender los sucesos de sumo interés relacionados con los ámbitos social y ambiental (Santiago et al., 2017). En otras palabras —según Mireles (2011)— Moscovici en el ánimo de simplificar las representaciones sociales hace alusión a que estas cuentan con dos particularidades, primero

una configuración de imágenes de lo que le circunda a los sujetos y segundo, está dotada de un lenguaje que se convierte en habitual.

Materán (2008) comenta que las representaciones sociales cuentan con distintas aplicaciones:

- Hacer convencionales los objetos, personas y eventos que se encuentran en la vida cotidiana; otorgándole una forma definitiva, localizándolo en una categoría y establecerlo como modelo de cierto tipo, distinto y compartido por un grupo de personas; es decir, convertir una realidad extraña en una realidad familiar.
- Propiciar la comunicación entre las personas, comunicación que implica tantos puntos de vista compartidos como divergentes sobre diversas cuestiones.
- Promueve el pensamiento colectivo y la reflexividad de los grupos siendo estos requisitos fundamentales para lo que se denomina identidad social; es decir, el conocimiento del grupo al que se pertenece.
- Justifica las decisiones y conductas que se dan en las interacciones sociales. (p. 245)

Por lo tanto, estas examinaciones en la sociedad permiten dar visibilidad a las iconografías que están en las mentes de las personas, las cuales representan la realidad en espacio y tiempo de manera subjetiva y compendiada, pero además se yerguen en procesos de carácter público y constructivistas en derredor de un acontecimiento en particular, por lo cual inciden en la consciencia colectiva de una sociedad. Adicionalmente permiten —de manera objetiva— explicar el entendimiento social y la autoexpresión, de tal manera que posibilitan llevar a cabo la vinculación del conocimiento que poseen con el ambiente que perciben (Eizaguirre, 2009; Parra, Castillo & Vallejos, 2013; Calixto, 2015b).

Por esta razón se efectuó una investigación, considerando los campos semánticos naturales, para llevar a cabo un acercamiento de la articulación de aquellas concepciones mencionadas mediante las expresiones verbales de un colectivo humano —estudiantes universitarios— que se edifican y constatan en derredor del concepto de CC. Se han elegido estudiantes universitarios por considerarlos como unidades psicofísicas, que se erigen en un proceso de aprendizaje adquiriendo nuevos conocimientos y donde cada uno de los participantes logra construir de manera racional un sentido de la realidad de forma independiente como interdependiente.

3. METODOLOGÍA

El presente estudio está pensado para indagar sobre las representaciones sociales que surgen a partir del concepto de CC en estudiantes universitarios del área de ciencias biológicas de la Universidad Autónoma de Nuevo León —San Nicolás de los Garza, N.L., México— y que cursan el tercer semestre la carrera de Químico Bacteriólogo Parasitólogo (QBP). La muestra de participantes contó con 84 estudiantes. La invitación a participar voluntariamente se realizó en el periodo académico de enero a julio de 2019. La investigación es de carácter mixta, que es donde se conjugan procedimientos de aspectos de orden cualitativo como también cuantitativos. Para esto se recurrió a la utilización de la técnica de redes semánticas naturales propuesta por Vera-Noriega et al. (2005).

El procedimiento a seguir conllevó la aplicación de un cuestionario —previo asentimiento verbal— a los estudiantes universitarios, donde se recabó información correspondiente a edad, género, semestre que cursan y se les indicó lo siguiente:

- a) Establecieran en cinco palabras, cuáles serían las representaciones sociales que ellos observan en el marco de su contexto social, cuando escuchan la expresión de CC.
- b) Una vez realizada la actividad anterior, se le pidió que realizaran un reacomodo de las cinco palabras acorde con la importancia que ellos consideraban pertinente, partiendo de la premisa que el primer vocablo es el más destacado hasta llegar a la última representación en la quinta posición.
- c) Una vez recabados los cuestionarios con la información se procedió a una revisión con la finalidad de realizar una normalización de las expresiones plasmadas por los estudiantes universitarios.
- d) Inmediatamente después se llevó a cabo un análisis de la información recabada para extraer el valor J que configura el caudal semántico, el valor M que expresa el peso semántico de cada una de las expresiones suscritas por los participantes como palabras definidoras, el núcleo central de la red semántica —Grupo SAM— que constituye el conjunto de locuciones con pesos específicos más altos. Para esto se juzgó adecuado utilizar el valor del tercer cuartil, y consecuentemente se logró obtener el indicador FMG, que representa la distancia semántica expresada en porcentaje entre los términos expresados.

- e) Seguidamente se realizó una correlación de Spearman con los datos de la muestra de participantes con el objetivo de determinar el grado de asociación que existe entre el número de menciones con el peso semántico de cada una de las expresiones consideradas en el estudio y que han constituido el Grupo SAM. Para evaluar la similitud se usó el coeficiente de Jaccard, entre los constructos erigidos por la muestra general, las mujeres y hombres.

4. RESULTADOS

4.1. Población de estudio

La muestra de estudiantes universitarios estuvo integrada por 84 participantes del área de las ciencias biológicas y radicó en 58 mujeres y 26 hombres, cuyas edades oscilaban entre 18 y 20 años, que estaban inscritos en la carrera profesional de QBP. Se halló tras la normalización de los enunciados un valor de J de 70 pronunciamientos coligados al campo semántico de CC. Además, se encontró que las primeras cinco posiciones de esta lista las configuraron —con mayor peso semántico— la «alteración de las lluvias» con un peso de 45, siguiéndole los «cambios en la flora y fauna» y «escasez de agua» con un peso de 34 cada una, continuando la «variabilidad climática» con peso de 33 y finalmente el «agujero de la capa de ozono» con un valor de 31 (véase Tabla 1).

El Grupo SAM, que integra las nociones que los estudiantes universitarios han pronunciado para concretar las representaciones sociales del CC son: la «alteración de las lluvias», los «cambios en la flora y fauna», «escasez de agua», la «variabilidad climática» el «agujero de la capa de ozono», «pérdida de bosques», «sequías», «muerte de animales», «proliferación de plagas», «daño ambiental», «pérdida de hábitat», «cambios en la siembra de cultivos», «aumento de las enfermedades», «tsunamis», «hambrunas», «enfermedades emergentes» y por último «pérdida de biodiversidad». Donde el campo semántico mayormente concurrente —FMG— fue la «alteración de las lluvias» con un peso de 45 en el Grupo SAM y fue referida por el 15,2% de los participantes (véase Tabla 1). En lo correspondiente a la correlación entre el número de las menciones y el valor M, se encontró que los enunciados mayormente se ordenan de manera muy similar, lo cual se comprobó mediante un valor de Spearman significativo de 0,73 con valor de $p < 0,05$.

Tabla 1. Grupo SAM, valor J, menciones, valor M e indicador FMG del constructo «cambio climático», señalado por la muestra en general.

Grupo SAM	Menciones	Valor M	Indicador FMG
Alteración de las lluvias	13	45	100,0
Cambios en la flora y fauna	12	34	75,5
Escasez de agua	9	34	75,5
Variabilidad climática	12	33	73,3
Agujero de la capa de ozono	8	31	68,8
Pérdida de bosques	9	30	66,6
Sequías	8	30	66,6
Muerte de animales	12	28	62,2
Proliferación de plagas	9	28	62,2
Daño ambiental	11	28	62,2
Pérdida de hábitat	8	26	57,7
Cambios en la siembra de cultivos	7	25	55,5
Aumento de enfermedades	8	25	55,5
Tsunamis	6	24	53,3
Hambrunas	9	24	53,3
Enfermedades emergentes	7	23	51,1
Pérdida de biodiversidad	8	23	51,1
Valor J: 70		Valor del 3er cuartil: 22,25	

4.2. Mujeres

Con respecto a las mujeres, se apreció posterior a la normalización un valor de J de 70 palabras vinculadas a la noción de CC. Adicionalmente, se observó que las primeras cinco representaciones —a las cuales les atañe un peso semántico alto— son: «alteración de lluvias» con una cuantía de 31, «muerte de animales» con 28, «cambios en la flora y fauna» y «agujero en la capa de ozono» con un valor de 27 cada una de las menciones, «hambrunas» y «desección de suelos», con un peso semántico de 21 y finalmente los «tsunamis» con un monto de 19 (véase Tabla 2).

Tabla 2. Grupo SAM, valor J, menciones, valor M e indicador FMG del constructo «cambio climático», señalado por la muestra de mujeres.

Grupo SAM	Menciones	Valor M	Indicador FMG
Alteración de lluvias	9	31	100,0
Muerte de animales	12	28	90,3
Cambios en la flora y fauna	9	27	87,0
Agujero en la capa de ozono	7	27	87,0
Hambrunas	8	21	67,7
Desecación de suelos	5	21	67,7
Tsunamis	5	19	61,2
Pérdida de hábitat	6	18	58,0
Enfermedades emergentes	5	18	58,0
Inestabilidad económica	5	18	58,0
Pérdida de suelo	5	18	58,0
Problemas para la agricultura	7	17	54,8
Contaminación del agua	6	17	54,8
Aumento de los desiertos	6	17	54,8
Proliferación de plagas	5	17	54,8
Agotamiento del agua subterránea	5	17	54,8
Escasez de agua	4	17	54,8
Valor J: 70		Valor del 3er cuartil: 16,25	

En tanto el Grupo SAM que se erige en función de las menciones que se verguen como las principales representaciones que citan las mujeres sobre el CC, hallamos los siguientes: «alteración de lluvias», «muerte de animales», «cambios en la flora y fauna», «agujero en la capa de ozono», «hambrunas», «desecación de suelos», «tsunamis» «pérdida de hábitat», «enfermedades emergentes», «inestabilidad económica», «pérdida de suelo», «problemas para la agricultura», «contaminación del agua», «aumento de los desiertos», «proliferación de plagas», «agotamiento del agua subterránea» y la «escasez de agua» (véase Tabla 2).

La representación con mayor FMG porcentual fue «alteración de lluvias» y fue escrutado por el 15,5% de las estudiantes universitarias. Mientras en relación con la vinculación de las menciones con el Valor M —expresado por las mujeres— se aprecia que subsiste una correlación Spearman de 0,58 y de carácter significativa con un valor de $p < 0.05$.

4.3. Hombres

En el caso de los hombres, se averiguó que tras la normalización llevada a cabo concurre un valor de J de 61 palabras, que se encuentran vinculadas a la noción de CC. De manera conjunta se pudo precisar que las primeras cinco alusiones -tomando el peso semántico- yacieron en: «variabilidad climática» con valor de 20, inmediatamente las «sequías» con un total de 18, prosiguiendo la «pérdida de bosques», la «escasez de agua» y los «cambios en la siembra de cultivos» con un peso de 17 cada una (véase Tabla 3).

El Grupo SAM, que contempla aquellos términos que los varones participantes han manifestado como las representaciones del CC son: «variabilidad climática», «sequías», «pérdida de bosques», «escasez de agua», «cambios en la siembra de cultivos», «alteración de lluvias», «daño ambiental», «inestabilidad del suelo», «proliferación de plagas», «cambios en las estaciones», «tor-nados», «desaparición del hielo polar», «pérdida de biodiversidad», «afectación a grupos vulnerables», «erosión», «aumento de la enfermedades» y por último «extinción de especies». La locución manifestada por los varones con mayor valor FMG porcentual ha sido «variabilidad climática», que adujo un peso de 20 dentro del Grupo SAM y fue nombrada por el 23,0% de los varones copartícipes en la investigación (véase Tabla 3). En tanto, en lo que atañe a la relación de las evocaciones con el Valor M —indicado por los varones— se contabiliza que subsiste una correlación Spearman de 0.81 y de representación significativa con un valor de $p < 0,01$.

Tabla 3. Grupo SAM, valor J, menciones, valor M e indicador FMG del constructo «cambio climático», señalado por la muestra de hombres.

Grupo SAM	Menciones	Valor M	Indicador FMG
Variabilidad climática	6	20	100
Sequías	4	18	90
Pérdida de bosques	5	17	85
Escasez de agua	5	17	85
Cambios en la siembra de cultivos	4	17	85
Alteración de lluvias	4	14	70
Daño ambiental	5	12	60
Inestabilidad del suelo	3	12	60
Proliferación de plagas	4	11	55
Cambios en las estaciones	5	11	55

Grupo SAM	Menciones	Valor M	Indicador FMG
Tornados	3	11	55
Desaparición del hielo polar	2	10	50
Pérdida de biodiversidad	3	10	50
Afectación a grupos vulnerables	3	10	50
Erosión	3	10	50
Aumento de la enfermedades	2	9	45
Extinción de especies	2	9	45
Valor J: 61		Valor del 3er cuartil: 9	

4.4. Similitud de las representaciones entre la muestra total, mujeres y hombres

La similitud en las representaciones de la muestra total con respecto a las mujeres y hombres fue del orden de 30,77% y 41,67% respectivamente. En tanto, entre mujeres y varones solo subsistió un 6,25% con respecto a las representaciones que estos dos grupos expresaron sobre el CC.

5. DISCUSIÓN

Tal y como señala Meira (2009), en la tesisura de la interiorización y representaciones sociales, suele ser muy importante la información de carácter tecnocientífico con la que se pueda contar sobre el objeto o suceso de análisis —en este caso el CC— para su construcción científica. Sin embargo, también hace alusión de la relevancia que tienen los escenarios de orden social como cultural, en la que tal información es desplegada y es permeada a la población en general. En este sentido, Henri Lefebvre (1991) comenta en su obra «The Production of Space», que la serie de articulaciones que coexisten entre la naturaleza y el ser humano es en gran medida resultado de las percepciones de este último, denotando la forma en que aprecia y valora el entorno que le circunda.

Por lo tanto, se torna pertinente particularizar en el conocimiento de estos núcleos poblacionales —en nuestro estudio los estudiantes universitarios— con el objeto de conocer cómo transforman la información de la representación científica en un constructo social que le da corporeidad al CC. Por este motivo, para conocer la percepción y representación del CC por los estudiantes, se partió del siguiente enunciado con el cual se les invitó a reflexionar: Cuando ustedes escuchan hablar sobre CC, ¿qué es lo primero que viene a su

pensamiento? De tal manera que se pudo uniformizar las pronunciaciones escritas para concretar la construcción social del CC, mediante la variedad y el reconocimiento de los distintos significados operacionales que fueron ilustrados por los estudiantes (Nieto et al., 2016).

En primera instancia, se pudo encontrar un valor de J de 70 expresiones diferentes, que refieren una considerable riqueza de iconografías que caracterizan los efectos del CC, a partir de la forma en que los participantes en el estudio lo conciben y lo interpretan. En este sentido, se reconoce en la riqueza encontrada por los distintos pronunciamientos sobre el CC, las representaciones semánticas más relevantes, que son resultante en gran medida por la interpretación de la realidad por los estudiantes universitarios, mediante la observación empírica —que se traduce en los vocablos expresados— pero, en la cual, sin lugar a duda subsiste además una amalgama de las experiencias de los participantes y del conocimiento científico que estos poseen producto de su preparación académica.

Lo anterior es coincidente con la postura de Bello et al. (2017) y Cantú-Martínez (2018), que señalan que al entrelazarse estos dos tipos de conocimiento —en una persona— se elabora una nueva representación de la realidad que confluye principalmente para comprender el proceso de cambio que acontece a su alrededor, y que demuestra el conocimiento alfabetizador que las personas poseen sobre la entidad a evaluar.

En lo que refiere a los pronunciamientos más frecuentes —indicados por los estudiantes universitarios— hallamos la «alteración de las lluvias», los «cambios en la flora y fauna», la «escasez de agua», la «variabilidad climática» y por último el «agujero de la capa de ozono», que constituyeron el 34.6% de las opiniones recabadas en el Grupo SAM. Y por consiguiente se yerguen como la construcción social que hacen los participantes sobre CC. Este apuntamiento del CC a partir de la «alteración de las lluvias», se sostiene argumentativamente en el hecho que una de las expresiones más nítidas del CC son aquellas que sobrevienen del reconocimiento primario de la anormalidad de las precipitaciones en todo el mundo, que ha ocasionado grandes estragos, y que se concatena con los otros enunciados de orden superior (Cantú-Martínez, 2017).

Mientras que los que atañe a los «cambios en la flora y fauna», es sin duda el evento que está directamente relacionado con los patrones de precipitaciones, aunado además a las actividades antrópicas que han promovido transformaciones y profundas modificaciones principalmente en los trópicos. Estos cambios en el entorno natural han afectado la vida silvestre, donde se han presentado condiciones propicias para la manifestación de enfermedades, como

también la carencia de actividades de rehabilitación y de mantenimiento en aquellos sistemas que lamentablemente han claudicado. Un ejemplo de ello es lo que sucede en la selva lluviosa tropical ubicada en la Amazonía, donde tanto aves como mamíferos están en peligro de desaparecer por el CC (WWF, 2018).

Con relación a la «escasez de agua», de acuerdo con el Consejo de Agua Mundial —citado por Becerra et al. (2006) — indica que una de las problemáticas que estarían fuertemente agravadas en el siglo XXI en el mundo sería esta. Donde surgirían problemas no tan solo en las regiones donde las lluvias son pocas, sino que se establecería este problema también en los territorios donde las precipitaciones son abundantes, producto de las tasas de consumo, que hoy en día se ha agudizado por los efectos del CC, aunado ahora a los patrones de irregularidad en los ciclos de las lluvias.

En cuanto a la «variabilidad climática», se ha constatado por Conde (2007), que esto ha incrementado la vulnerabilidad de las poblaciones humanas en distintos lugares del mundo. Esta misma variabilidad climática conlleva aparejado otros escenarios anormales que se empiezan a suscitar con mayor frecuencia como son la presencia de frentes fríos, eventos estacionarios de sequías, perturbaciones meteorológicas como huracanes y fuertes vientos.

Finalmente, el «agujero de la capa de ozono», que conforme a Michel A. Grutter de la Mora (2020) académico e investigador que labora en el Centro de Ciencias de la Atmósfera (CCA) de la Universidad Nacional Autónoma de México, indica que la problemática en la capa de ozono tiene una relación con el CC. Esta se encontró cuando al realizar investigaciones sobre la sustitución de los clorofluorocarbonos por hidroclorofluorocarbonos, se observó que estos últimos contribuyen al calentamiento global y, por lo tanto, al debilitamiento de la capa de ozono.

Como se ha podido apreciar, la profundidad de la representación del CC llevada a cabo por los estudiantes universitarios, se adhiere al contexto de la representación científica del CC, y por lo tanto la imagen caracterizada de este evento conlleva los conocimientos imbricados de orden sociocultural como también de carácter intelectual, que dan lugar a la objetivación social, como lo menciona Jodelet (2008).

En relación con la similitud, se constató que entre los géneros —mujer y hombre— solo subsiste un 6,25% de semejanza entre los constructos edificados —por las evocaciones expresadas— en derredor del CC. Esto tiene fundamento en el hecho de que una población en común puede manifestar posturas discrepantes entre las personas que la integran, no obstante que todos ellos puedan consignar un mismo suceso al mismo tiempo, como es el CC (González-Palacios, et al., 2018).

Aunque este hallazgo deja entrever una distinta evocación entre mujeres y hombres, Vázquez y Manassero (2005) como también Murga (2009) sostienen que esto es aún bastante cuestionable el poder afirmarlo. Sin embargo, los trabajos de investigación de Davidson y Freudenberg (1996), Mohai (1997) y McCright (2010), sugieren de acuerdo con sus resultados, que las mujeres ostentan una mayor sensibilización hacia los inconvenientes ambientales y por lo tanto una mayor preocupación que aquella que pueden manifestar los hombres.

Por último, las redes semánticas en el conjunto de la sociedad brindan un espacio intangible donde la comprensión y discernimiento a la razón y percepción se suceden de forma continua. En cuya representación se hace ostensible el conocimiento como las interrelaciones que se entretajan entre lo científico y lo social, de tal manera que dan corporeidad al objeto o acontecimiento sobre el que se reflexiona, esto mediante los vínculos asociativos de lo que sucede en derredor de quiénes realizan o llevan a cabo esta valoración.

6. CONCLUSIONES

Tras la realización de esta investigación es conveniente señalar que resulta sumamente relevante internalizar con la construcción social e interpretativa del conocimiento científico, lo cual permite entender la forma particular de cómo se edifica la elucidación del CC por un grupo de estudiantes universitarios. Asimismo, damos cuenta de la forma dinámica en que este suceso del CC cuenta con distintas estampas alusivas. Donde prevalece la «alteración de las lluvias», los «cambios en la flora y fauna», «escasez de agua», la «variabilidad climática» y por último el «agujero de la capa de ozono».

Por consiguiente, se puede afirmar que las representaciones semánticas que dieron cuenta del CC, no solo son de orden cognoscitivo, sino también aluden a la comprensión y aprendizaje que emerge de la interacción y socialización de los distintos factores y actores sociales que promueven el CC, de tal forma que estos ejercen una gran influencia en las ideas, significados y afirmaciones que poseen los estudiantes participantes, y que dan génesis y corporeidad a una interpretación colectiva. Mientras la diferencia encontrada en las evocaciones sobre el CC -entre mujeres y hombres- y que otorga una mayor concienciación, puede estar marcada por los roles sociales asociados con el género en las mujeres.

Se considera que además brinda un aporte de suma utilidad para la disciplina de educación ambiental, especialmente para percibir, dilucidar, salvaguardar, robustecer y promover en la sociedad valores de una nueva cultura

ambiental. Lo antes expuesto, es de suma relevancia en el entorno universitario porque la educación superior se yergue como una dinámica donde el conocimiento que se adquiere por aprendizaje directo es cotejado y sometido al empirismo que ratifica una asimilación por los estudiantes participantes. Además, esta educación se constituye en un hecho social de cambio que da apertura para delinear las problemáticas ambientales derivadas del CC, y otorga conocimiento y aprendizajes constantes de lo cotidiano en un sector amplio de la sociedad para revertir o mitigar la realidad en que se subsiste.

Finalmente, las representaciones sociales brindan la oportunidad de una recreación de la realidad donde los participantes se constituyen en parte del objeto de estudio —como fue en nuestro caso el CC— que da lugar al reconocimiento de la complementariedad como también de una visión holística de la situación a evaluar. Sin embargo, es sumamente importante, al considerar el uso de las representaciones sociales, el vínculo de los participantes con el objeto a examinar y representar, como asimismo la existencia de una relación vivencial.

Agradecimientos

El presente manuscrito es derivado de la línea de generación y aplicación del conocimiento «desarrollo humano, calidad de vida y sustentabilidad», que se despliega en el Cuerpo Académico 181-UANL de Ciencias Exactas y Desarrollo Humano —en la Facultad de Ciencias Biológicas— de la Universidad Autónoma de Nuevo León, México. Se agradece a la Universidad Autónoma de Nuevo León, al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología y a la Secretaría de Educación en México.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*. Editorial Coyoacán.
- Becerra, M., Sáinz, J., & Muñoz, C. (2006). Los conflictos por agua en México. Diagnóstico y análisis. *Gestión y Política Pública*, 15(1), 111-143. <https://www.redalyc.org/pdf/133/13315104.pdf>
- Bello, L. O., Meira, P. A., & González, E. J. (2017). Representaciones sociales sobre cambio climático en dos grupos de estudiantes de educación secundaria de España y bachillerato de México. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22(23), 505-532. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v22n73/1405-6666-rmie-22-73-00505.pdf>

- Bonatti, M. (2011). *Cambios climáticos, percepciones humanas y desarrollo rural*. [Tesis de maestría]. Universidad de Buenos Aires. <https://core.ac.uk/download/pdf/144233818.pdf>
- Calixto, R. (2015a). El cambio climático como objeto de representación. En: R. Calixto (Coord.), *Representaciones sociales en la práctica educativa y en la formación docente* (pp. 35-50). ISCEEM.
- Calixto, F. (2015b). Las representaciones sociales del cambio climático en estudiantes de educación secundaria. *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 14(27), 15-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243143345002>
- Cantú-Martínez, P.C. (2017). Gestión del riesgo como un instrumento para prever los estragos de las sequías y de las inundaciones en México. *Ambiente y Desarrollo*, 21(40), 27-42. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ayd21-40.grip>
- Cantú-Martínez, P.C. (2018). Alfabetización sobre cambio climático en estudiantes universitarios: un estudio exploratorio. En J. Flores, I.L. Garza & A.I. Cuevas (Eds.), *Unidad y diversidad en educación, una visión multidisciplinaria*. (pp. 23-31). Universidad Autónoma de Nuevo León. https://www.researchgate.net/publication/331936760_Alfabetizacion_sobre_cambio_climatico_en_estudiantes_universitarios_un_estudio_exploratorio
- Cantú-Martínez, P.C. (2019). Desarrollo sustentable y cambio climático. *Ciencia UANL*, 22(93), 50-56. <https://cienciauanl.uanl.mx/?p=8584>
- Conde, A.C. (2007). Vulnerabilidad y adaptación al cambio climático: descripción de un estudio de caso y los retos en las investigaciones actuales. En J. Urbina y J. Martínez (Comps.), *Más allá del cambio climático: las dimensiones psicosociales del cambio ambiental global* (pp. 157-171). Instituto Nacional de Ecología-Universidad Nacional Autónoma de México. http://140.84.163.2:8080/xmlui/bitstream/handle/publicaciones/186/508_2006_Mas_alla_cambio_climatico.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Davidson, D.J., & Freudenburg, W.R. (1996). Gender and environmental risk concerns. *Environment and Behavior*, 28, 302-339. <https://doi.org/10.1177/001391659628300>
- Eizaguirre, A. (2009). Los estudios sobre percepción social de la ciencia. *Acciones e Investigaciones Sociales*, 27, 23-53. https://doi.org/10.26754/ojs_ais/ais.200927342
- Forero, E. L., Hernández, Y.T., & Zafra, C.A. (2014). Percepción latinoamericana de cambio climático: metodologías, herramientas y estrategias de adaptación en comunidades locales. Una revisión. *Revista U.D.C.A Actualidad &*

- Divulgación Científica*, 17(1), 73-85. <https://doi.org/10.31910/rudca.v17.n1.2014.942>
- González-Palacios, A., García-Campos, T., Soltero-Avelar, R., Correa-Romero, F.E., & Reynoso-González, O.U. (2018). Una reflexión metodológica sobre el método de importancia-frecuencia y las redes semánticas naturales en el estudio de las representaciones sociales. *Revista de Educación y Desarrollo*, 46(Julio-Septiembre), 23-32. http://www.smip.udg.mx/sites/default/files/10._una_reflexion_metodologica_sobre_el_metodo_importancia-frecuencia_y_las_redes_semanticas.pdf
- Grutter de la Mora, M.A. (2020). *El deterioro de la capa de ozono, un problema vigente*. Boletín UNAM-DGCS-648. https://www.dgcs.unam.mx/boletin/bdboletin/2019_648.html
- Heras, F. (2015). *Representaciones sociales del cambio climático en España: aportes para la comunicación*. [Tesis de doctorado]. Universidad Autónoma de Madrid. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/672097/heras_hernandez_francisco.pdf?sequence=1
- Jodelet, D. (2008). La representación social: fenómeno, concepto y teoría En S. Moscovici (Coord.), *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales* (pp. 469-494). Paidós.
- Lampis, A. (2013). La adaptación al cambio climático: el reto de las dobles agendas. En J.C. Postigo (Ed.), *Cambio climático, movimientos sociales y políticas Públicas. Una vinculación necesaria*. (pp. 29-50). Instituto de Ciencias Alejandro Lipschutz (ICAL). https://www.academia.edu/4691756/Lampis_2013_Las_Dobles_Agendas_del_Cambio_Clim%C3%A1tico
- Lefebvre, H. (1991). *The production of space*. Blackwell. https://monoskop.org/images/7/75/Lefebvre_Henri_The_Production_of_Space.pdf
- Materán, A. (2008). Las representaciones sociales: un referente teórico para la investigación educativa. *Geoenseñanza*, 13(2), 243-248. <https://www.redalyc.org/pdf/360/36021230010.pdf>
- McCright, A.M. (2010). The effects of gender on climate change knowledge and concern in the american public. *Population and Environment*, 32, 66-87. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11111-010-0113-1>
- Meira, P.A. (2009). *Comunicar el cambio climático. Escenario social y líneas de actuación*. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino – Organismo Autónomo de Parques Nacionales. https://www.miteco.gob.es/images/es/comunicar_cc_completo_tcm30-70524.pdf
- Meira-Carteá, P.A., & Arto-Blanco, M. (2014). Representaciones del cambio climático en estudiantes universitarios en España: aportes para la educación

- y la comunicación. *Educar em Revista*, Edição Especial (3), 15-33. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.38041>
- Mireles, O. (2011). Representaciones sociales: debates y atributos para el estudio de la educación. *Sinéctica*, 36, 1-11. <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n36/n36a6.pdf>
- Mohai, P. (1997). Gender differences in the perception of most important environmental problems. *Race, Gender and Class*, 5, 153-169. <https://www.jstor.org/stable/41674853>
- Murga, M.A. (2009). Sobre las diferencias de género en la percepción social del desarrollo sostenible. Estudio empírico en estudiantes universitarios de alto rendimiento. *Revista de Investigación Educativa*, 27(1), 169-183. <https://revistas.um.es/rie/article/view/94351/102981>
- Nieto, D.L., Gómez, N.Y., & Eslava, S. (2016). Significado psicológico del concepto investigación en investigadores. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 12(1), 109-121. <https://doi.org/10.15332/10.15332/s1794-9998.2016.0001.08>
- Parales-Quenza, C.J., & Vizcaíno-Gutiérrez, M. (2007). Las relaciones entre actitudes y representaciones sociales: elementos para una integración conceptual. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 39(2), 351-361. <https://www.redalyc.org/pdf/805/80539210.pdf>
- Parra, E., Castillo, C., & Vallejos, M. (2013). Representaciones sociales sobre desarrollo sostenible y cambio climático en estudiantes universitarios. *Perspectivas de la comunicación*, 6(1), 108-119. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4699946>
- Perló, M., & González, A.E. (2006). Del agua amenazante al agua amenazada. Cambios en las representaciones sociales de los problemas del agua en el Valle de México. En J. Urbina y J. Martínez (Comps.), *Más allá del cambio climático. Las dimensiones psicosociales del cambio ambiental global* (pp. 47-64). Instituto Nacional de Ecología-Universidad Nacional Autónoma de México. http://140.84.163.2:8080/xmlui/bitstream/handle/publicaciones/186/508_2006_Mas_alla_cambio_climatico.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Santiago, J. A., Horita, L. H., & Sulvarán, J. L. (2018). El cambio climático y sus representaciones sociales en el medio rural de Chiapas, México. *Ambiente y Desarrollo*, 22(42), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.ayd22-42.ccrs>
- Soares, D., & Murillo-Licea, D. (2013). Gestión de riesgo de desastres, género y cambio climático. Percepciones sociales en Yucatán, México. *Cuadernos de Desarrollo Rural*, 10(72), 181-199. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.cdr10-72.grdg>

- Vázquez, A., & Manassero, M. A. (2005). Actitudes de los jóvenes en relación con los desafíos medio-ambientales. *Infancia y Aprendizaje*, 28(3), 309-327. <https://doi.org/10.1174/0210370054740269>
- Vera-Noriega, J.A., Pimentel, C.E., & Batista de Albuquerque, F.J. (2005). Redes semánticas: aspectos teóricos, técnicos, metodológicos y analíticos. *Ra Ximhai*, 1(3), 439-451. <https://doi.org/10.35197/rx.01.03.2005.01.jv>
- WWF (2018). *La vida silvestre en el calentamiento global*. WWF-Reino Unido. https://wwflac.awsassets.panda.org/downloads/wwf_reporte_la_vida_silvestre_en_el_calentamiento_global.pdf

Autor correspondiente: Pedro César Cantú-Martínez (pedro.cantum@uanl.mx)

Cómo citar este artículo: Cantú-Martínez, P. C. (2023). Explorando la construcción social del cambio climático a través de redes semánticas naturales: un estudio sobre las perspectivas de los estudiantes universitarios. *Educación*, XXXII(62), 33-51. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.009>

Primera publicación: 31 de marzo de 2023 (<https://doi.org/10.18800/educacion.202301.009>)

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

La universidad de la Sudamérica hispanoparlante pierde terreno: un análisis comparado con Oriente Próximo en investigación e innovación

CÉSAR CISTERNAS IRARRÁZABAL*

Universidad de La Frontera (UFRO) – Chile

Recibido el 14-03-22; primera evaluación el 15-03-23; aceptado el 20-03-23

RESUMEN

Sudamérica hispanoparlante y el Oriente Próximo son, dada la magnitud de su producción científico-tecnológica, regiones periféricas en el sistema científico global. No obstante, sus sistemas universitarios se han fortalecido en las últimas décadas. Este artículo compara la evolución de los sistemas universitarios nacionales de la Sudamérica hispanoparlante y el Oriente Próximo en las áreas de investigación e innovación, abarcando las distintas disciplinas del conocimiento científico. Se consideran indicadores de investigación, impacto científico e innovación. Los resultados evidencian que Oriente Próximo, a pesar de sus limitaciones, incrementó la producción científica, la extensión de las redes de colaboración internacional y la transferencia de tecnologías desde la universidad a la industria. De manera opuesta, los países hispanoparlantes de Sudamérica han caído en un estancamiento de su actividad científica y de innovación.

Palabras clave: universidad, investigación, innovación tecnológica

* Sociólogo y magíster en Ciencias Sociales. Actualmente se desempeña como investigador en el Observatorio de la Educación Superior de la Universidad de La Frontera. Sus líneas de trabajo se vinculan, entre otras temáticas, con la sociología de las instituciones de educación superior, el análisis institucional y el análisis comparado de sistemas de educación superior. Correo electrónico: cesar.cisternas@ufrofrontera.cl <https://orcid.org/0000-0002-4510-4239>

Hispanic South American university is falling behind: a comparative analysis with the Near East on research and innovation

ABSTRACT

Hispanic South America and the Near East are considered peripheral regions in the global scientific system due to the size of their scientific and technological production. However, their higher education systems have shown significant growth over the last few decades. This article compares the evolution of the national higher education systems in research and innovation across all scientific disciplines in both regions. The exercise considers indicators associated with research production, scientific impact, and innovation. The results indicate that, despite their limitations, the Near East countries have increased their scientific output, extended their international collaboration networks, and improved technology transfer from universities to enterprises. In contrast, the scientific and innovation activities of countries in Hispanic South America have stagnated.

Keywords: University, research, technological innovation

A universidade do América do Sul hispânica perde terreno: uma análise comparativa com o Próximo-Oriente em pesquisa e inovação

RESUMO

A América do Sul Hispânica e Oriente Médio são considerados regiões periféricas no sistema científico global devido à magnitude de sua produção científico-tecnológica. No entanto, seus sistemas universitários foram fortalecidos nas últimas décadas. Este artigo compara a evolução dos sistemas universitários nacionais da América do Sul Hispânica e do Oriente Médio nas áreas de pesquisa e inovação, considerando indicadores de pesquisa, impacto científico e inovação em diferentes disciplinas do conhecimento científico. Os resultados indicam que, apesar de suas limitações, os países do Oriente Médio têm aumentado a produção científica, a ampliação das redes de colaboração internacional e a transferência de tecnologia da universidade para a indústria. Por outro lado, os países da América do Sul Hispânica apresentaram uma estagnação em sua atividade científica e inovação.

Palavras-chave: universidade, pesquisa, inovação tecnológica

1. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo tiene como objetivo contrastar la evolución de los sistemas universitarios nacionales de la Sudamérica hispanoparlante y del Oriente Próximo en las áreas de investigación e innovación, considerando todas las disciplinas del conocimiento científico. Estas regiones, a pesar de sus diferencias, comparten la característica de ser regiones periféricas —por la magnitud de sus *outputs* y el modo en el que se insertan en las redes globales— en el sistema científico global, cuyas estructuras guían la investigación y la innovación tecnológica (Luhmann, 1996, 2020).

La universidad, como institución social, ha experimentado a lo largo de sus siglos de existencia un sinnúmero de presiones reformadoras. No obstante, hace algunas décadas, la relevancia económica adquirida por el tercer sector, el auge de las tecnologías de la información y la concepción del conocimiento como factor productivo llevan a repensar el rol de las universidades en las economías nacionales (Audretsch, 2012).

En este marco, que algunos autores denominan economía del conocimiento (Banco Mundial, 2007; Dué, 1995; Powell & Snellman, 2004), se genera una de las fuerzas impulsoras de cambio más intensas que la universidad ha enfrentado en el último siglo, a saber, la demanda por expandir su misión tradicional, de formación e investigación, hacia una tercera meta: la transferencia de conocimiento al sistema productivo.

En las décadas de 1980 y 1990 las universidades europeas empiezan a generar una serie de estructuras organizacionales orientadas a fomentar la transferencia de conocimiento científico a la economía, tales como oficinas de transferencia tecnológica, incubadoras o parques científicos (Geuna & Muscio, 2009). Dado que desde la segunda mitad del siglo XX se han ido configurando un sistema universitario global, lo que conlleva a una homogeneización creciente de las funciones y procesos de las instituciones de educación superior de todo el mundo (Pfeffer & Stichweh, 2015), el requerimiento de incorporar la innovación y transferencia de tecnología a las funciones institucionales se difunde también entre las universidades de otras regiones del planeta. Sin embargo, como lo plantea Castells (2010), la sociedad capitalista informacional está constituida por redes globales de procesos productivos, territorios e individuos, cuya interconexión se intensifica o debilita según los flujos del capital. En ese marco, inevitablemente se producen desigualdades territoriales, puesto que ciertos nodos se encuentran mejor conectados a las dinámicas económicas globales.

El escenario de la educación superior a nivel global ha estado históricamente dominado por Europa occidental y Estados Unidos. Pero hacia finales

del siglo XX algunas instituciones de regiones como Escandinavia, Australasia y Asia Oriental logran un desarrollo considerable que las lleva a adquirir prestigio en el contexto mundial. El caso de Asia Oriental es particularmente relevante, en cuanto algunos países de la región han conseguido robustecer enormemente sus sistemas de educación superior y contar actualmente con varias universidades de rango mundial. Esta veloz consolidación incluso ha llevado a algunos a hablar del fenómeno como la emergencia de la universidad asiática o a aventurar que este será el siglo de la educación superior asiática (Altbach, 2013).

A lo largo de las últimas dos décadas otras regiones también han demostrado un crecimiento importante en educación superior. Entre estas destacan India, África del Norte, Oriente Próximo y Sudamérica. El caso de Oriente Próximo —o Asia Occidental— resulta de especial interés para realizar un análisis comparado respecto al desarrollo del sistema de educación superior en los países sudamericanos de habla hispana.

En términos históricos, el sistema universitario de la zona occidental asiática se estructuró de manera mucho más reciente que el sudamericano, a pesar de lo cual ha mostrado un fortalecimiento notorio en la última década. Y, aunque con claras limitaciones, estos países han logrado avanzar hacia la construcción de universidades de investigación que aportan al desarrollo económico nacional mediante la formación avanzada y la innovación tecnológica (Abu-Orabi, Al-Zoubi & Aladwan, 2020; Buckner, 2022).

Por su parte, las instituciones de la Sudamérica hispanoparlante, a pesar de la masificación de la educación superior y el consiguiente crecimiento de sus universidades (Avitabile, 2017), se encuentran muy rezagadas en lo relativo a la calidad de formación y a la magnitud de investigación en relación, por ejemplo, al vecino Brasil (Balán, 2013).

El documento se estructura en cinco secciones. La primera de estas describe el contexto general de los sistemas de educación superior de las regiones estudiadas. Posteriormente, se expone el método empleado en el análisis y los resultados que se obtuvieron a partir de este. Finalmente se discuten los resultados y se presentan las conclusiones del trabajo.

2. SUDAMÉRICA HISPANOHABLANTE Y ORIENTE PRÓXIMO: REGIONES EMERGENTES EN EDUCACIÓN SUPERIOR

El sistema de educación superior global está marcado por las inequidades interregionales expresadas en una serie de aspectos como liderazgo científico, innovación tecnológica, tasas de participación en pre y posgrado o calidad de

las instituciones. A raíz de esto, a lo largo de las últimas décadas algunos países han implementado fuertes políticas orientadas al desarrollo y consolidación de sus universidades.

Entre las naciones que han conseguido un éxito notorio en el mejoramiento de la calidad y relevancia científica y económica de sus universidades se pueden mencionar, a modo de ejemplo, Suecia, Singapur, Taiwán, Corea del Sur y China.

Hacia la década de 1960, Suecia comienza a promover activamente la vinculación entre sus universidades y las industrias con el fin de fortalecer la investigación (Bragesjö et al., 2012). Actualmente, el país cuenta con varias instituciones de educación superior de rango mundial que constituyen actores importantes en su economía nacional.

Singapur, por su parte, emprende el desafío de transformar su modelo de desarrollo a finales de la década de 1970. La ciudad-estado, ante sus magros recursos naturales y una economía empobrecida, opta por transformar las universidades y el capital humano en el motor del crecimiento económico (Lee, 2014). Tales esfuerzos llevaron a que hoy en día la Universidad Nacional de Singapur y la Universidad Tecnológica de Nanyang gocen de una sólida posición en el escenario de la educación superior global y sean centros de innovación tecnológica.

Cuando se aborda la súbita emergencia del sistema de educación superior asiático se suele poner el acento en el este del continente, y en particular, en el caso de China, país que desde los noventa ha reforzado sus políticas y su inversión orientada a crear universidades de investigación con un fuerte énfasis en la transferencia tecnológica (Chen et al., 2016). Sin embargo, países de Oriente Próximo como Turquía, Emiratos Árabes Unidos o Arabia Saudí, de manera reciente, también han evidenciado signos de relativo éxito en esta tarea (Badran & Badran, 2020; Bashir, 2020).

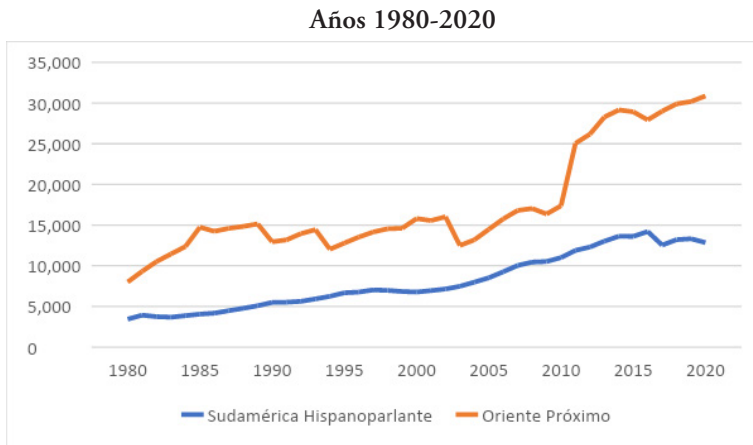
En Sudamérica, desde la década de 1990, los Estados han puesto en práctica diversas políticas con el fin de expandir el acceso y mejorar la calidad de la educación superior. Como resultado, la oferta de programas ha crecido exponencialmente, mientras que la tasa de entrada en todos los países de la zona hispanohablante del subcontinente se encuentra cercana —y en algunos casos supera ampliamente— al 40% (Avitabile, 2017). Como resultado, un rasgo que ha pasado a ser característico del sistema de educación superior de la región es su diversidad en cuanto a instituciones, modelos de enseñanza y programas (Lemaitre, 2014).

Si bien este tipo de políticas han logrado importantes avances en participación y calidad institucional (Lemaitre, 2014), la región aún no cuenta

con universidades que tengan un impacto económico considerable mediante la transferencia de conocimiento o que se hayan logrado posicionar en los círculos internacionales de investigación científica.

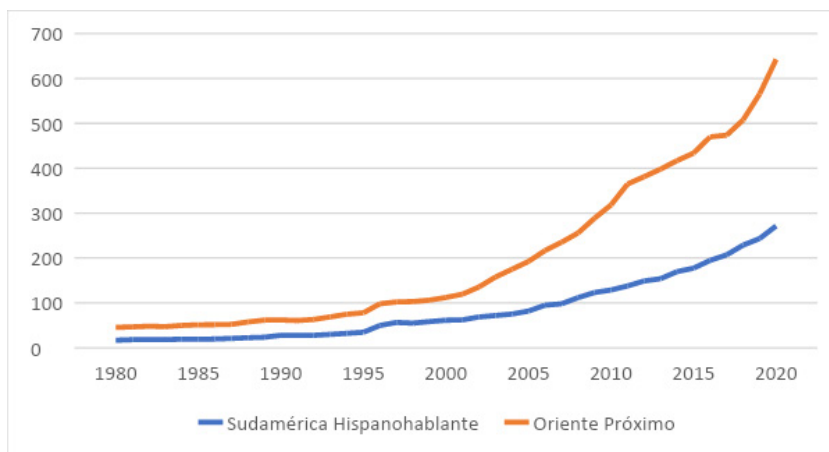
Tal como lo muestra la Figura 1, en general, los países de Oriente Próximo han tenido históricamente una economía más sólida que los países de Sudamérica hispanohablante, realidad que se ha acentuado durante los últimos diez años.

Figura 1. Medianas de PIB per cápita de las regiones analizadas.



Nota. Por paridad de poder adquisitivo, en dólares internacionales, a precios constantes. Elaboración propia a partir del FMI (2021).

No obstante, estas diferencias económicas, al observar las cifras de publicaciones académicas en las últimas cuatro décadas, como lo representa la Figura 2, se aprecia un margen reducido en el nivel de producción entre ambas regiones en la última parte del siglo XX. La realidad comienza a cambiar en la década de los 2000, principalmente debido al notable aumento de las publicaciones afiliadas a Israel, Turquía e Irán. A partir de 2010 la diferencia de producción se expande largamente, de la mano de la importante contribución que realizan a la investigación científica de la zona países como Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos, Catar e Irak.

Figura 2. Publicaciones Scopus por millón de habitantes, años 1980-2020

Nota. Se consideran artículos, revisiones y papers de conferencias (*conference papers*). Elaboración propia a partir de datos de SciVal y Banco Mundial (2022).

La evidencia disponible a lo largo de décadas de estudios da cuenta de que el desarrollo de la investigación, así como el fortalecimiento de la calidad de la formación, son pilares fundamentales para el establecimiento óptimo de vínculos con la industria orientados a la transferencia tecnológica (Sengupta & Ray, 2017; Budyldina, 2018). Ahora bien, la configuración de circuitos exitosos de colaboración universidad-industria es una tarea difícil, en la cual una consecución adecuada de las primeras dos misiones de la universidad es solo la base.

Existe, actualmente, un amplio debate respecto a los modelos idóneos para alcanzar de buena manera la integración sinérgica entre las instituciones de educación superior y el ámbito productivo. En consecuencia, es posible encontrar múltiples acercamientos a la gestión interna de la transferencia en las universidades y variados modelos paradigmáticos respecto a cómo concebir las relaciones entre la universidad y las empresas (Knudsen et al., 2021; Miller et al., 2018, Baglieri et al., 2018).

Los países de Sudamérica, en particular, y de América Latina, en general, han impulsado a lo largo de los últimos decenios una serie de políticas y transformaciones normativas orientadas a lograr una colaboración virtuosa entre universidades y empresas. Esto es, una sinergia que logre generar un impacto económico y se transforme en un motor para el desarrollo nacional y local. Sin embargo, tal como lo observan Amorós et al. (2019), no es posible

encontrar resultados claros respecto a la efectividad de estas políticas parceladas de transferencia tecnológica.

Por su parte, en los últimos veinte años, diversos países de Oriente Próximo han impulsado programas de reformas profundas con el objeto de fortalecer los sistemas de educación nacionales —en algunos casos, previamente inexistentes como tales— y fundar universidades que, desde el inicio de sus actividades, apuntan a convertirse en instituciones de clase mundial.

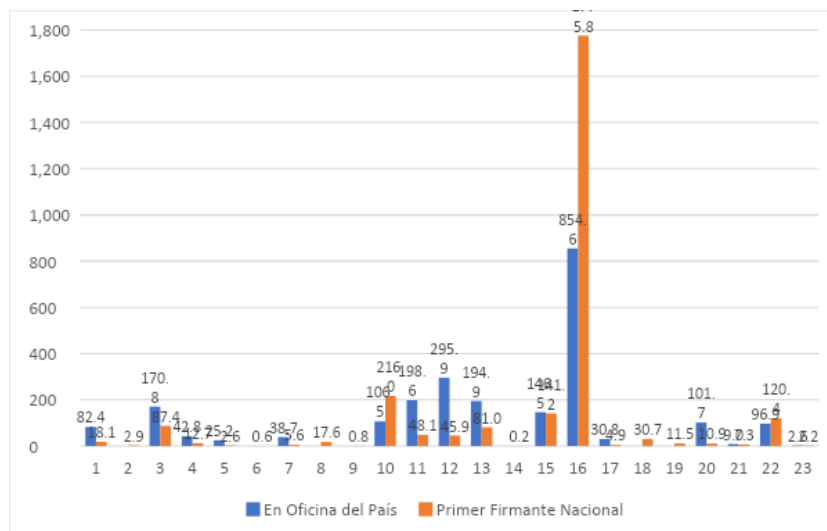
Así, por ejemplo, a mediados de los noventa, Catar impulsa una enorme reforma destinada a establecer un sistema público de educación y crear sus primeras universidades. Actualmente, cuenta con un fuerte sistema de educación superior, con una alta internacionalización y presencia de campus de instituciones foráneas, principalmente estadounidenses e inglesas, en la denominada Ciudad de la Educación (MacLeod & Abou-El-Kheir, 2017). Asimismo, es uno de los países de Oriente Próximo con mayor inversión en I+D y con mayor cantidad de publicaciones científicas en relación a su población (Bouri & Maalouf, 2018; Nawaz & Koç, 2020).

Por su parte, en 2005, tras la sucesión monárquica, la Corona Saudí comienza a dismantelar las políticas conservadoras que regían el sector de la educación superior y funda la Universidad de Ciencia y Tecnología Rey Abdalá (Waterbury, 2019). La institución, pensada en el marco de la transición hacia la era post-petrolera, cuenta con una agenda de investigación que abarca los desafíos nacionales en torno a la energía, alimentación, medioambiente y agua, constituyendo en la actualidad la vanguardia del sistema científico y de transferencia tecnológica de Arabia Saudí (Bashir, 2020; Waterbury, 2019).

En términos generales, las estrategias puestas en práctica por estos países han tenido resultados favorables. A pesar de que la línea base con la que iniciaron estos proyectos es absolutamente exigua, tal como lo expresa el Figura 3, países como Arabia Saudí, Bahréin, Catar, Emiratos Árabes, Irán, Kuwait y Turquía han alcanzado niveles de solicitudes de patentes lideradas por investigadores nacionales superiores a la mayoría de los países sudamericanos.

En consecuencia, su condición periférica en materia de educación superior y el súbito aumento de la creación de nuevas tecnologías en Oriente Próximo —de la mano de sus políticas de fortalecimiento del sistema universitario—, la convierte en una región atractiva para contrastar analíticamente el desarrollo de estos ámbitos en las universidades de la zona hispanohablante de Sudamérica.

Figura 3. Patentes solicitadas en 2019 por millón de habitantes, según oficina local y país de origen del primer firmante



Nota. WIPO no registra información para el caso de Palestina. Elaboración propia a partir de WIPO (2020) y Banco Mundial (2022).

3. METODOLOGÍA

3.1. Población y muestra

Debido a que el objetivo de la presente investigación es contrastar la evolución de los sistemas universitarios nacionales de dos regiones geográficas, a saber, la Sudamérica hispanoparlante y el Oriente Próximo, la población se encuentra conformada por los sistemas de educación superior de todos los países de dichas regiones. Por lo tanto, se incluyen en este estudio los siguientes países: Argentina, Bolivia, Chile, Colombia, Ecuador, Paraguay, Perú, Uruguay y Venezuela, situados en la Sudamérica hispanoparlante; y Arabia Saudí, Bahréin, Catar, Emiratos Árabes Unidos, Irak, Irán, Israel, Jordania, Kuwait, Líbano, Omán, Palestina, Siria, Turquía y Yemen, los que constituyen el Oriente Próximo.

3.2. Variables y procedencia de los datos

El análisis ha contemplado tres dimensiones, a saber, la economía nacional, la producción e impacto de la investigación científica y la innovación y transferencia tecnológica.

La dimensión *Economía Nacional* da cuenta del tamaño de la producción económica del país y el poder adquisitivo de sus habitantes en comparación al resto de países. En consecuencia, esta dimensión incluyó las variables PIB total y PIB per cápita ajustado por poder adquisitivo. Por su parte, la dimensión *Producción e Impacto de la Investigación Científica*, captura la cantidad de publicaciones científicas de cada país y su inserción en el sistema científico global, medido a través del porcentaje de publicaciones con coautoría internacional y las citas ponderadas por la media de cada campo disciplinar o *field weighted citation impact*¹ (FWCI). Cabe apuntar que todas las variables de esta dimensión considerarán solo artículos, revisiones y papers de conferencias indexados en Scopus.

Por su parte, la dimensión *Innovación y Transferencia Tecnológica* da cuenta del desarrollo de la innovación tecnológica en cada país, considerando, en primer lugar, el posicionamiento de sus universidades en la materia, para lo cual se identificaron aquellas instituciones ubicadas entre las primeras 500 del ranking SCImago en la dimensión de innovación². Para esto se filtraron los datos por tipo de institución, excluyendo todas aquellas que no fuesen universidades. Las otras dos variables de la dimensión se orientan a evaluar la producción de patentes y la contribución del conocimiento generado por las instituciones de cada país en nuevas patentes. Estas dos variables consideran los datos de todas las oficinas de patentes cubiertas por SciVal, a saber: Oficina Europea de Patentes, Oficina Japonesa de Patentes, Oficina de Propiedad Intelectual del Reino Unido, Oficina de Patentes y Marcas Registradas de Estados Unidos y Organización Mundial de la Propiedad Intelectual.

¹ El FWCI es una medida estandarizada de la cantidad de citas recibidas por las publicaciones de una entidad (investigador, institución, país, etc.) en relación con la cifra media de citas en cada campo de investigación en las que dichas publicaciones se inscriban. Un FWCI igual a 1,0 indica que la cantidad de citas recibidas por las publicaciones asociadas a aquella entidad es igual a la media mundial de citas en su(s) campo(s).

² Esta dimensión considera la cantidad de publicaciones científicas de una institución que ha sido citada en patentes, basado en PATSTAT (<http://www.epo.org>) y ponderado por el tamaño de la producción científica institucional (33%), el porcentaje de la producción científica institucional que ha sido citado en patentes (33%) y la cantidad de patentes solicitadas, ponderado por el tamaño de la institución (33%).

De esta manera, se ha trabajado con un total de ocho variables. La Tabla 1, presenta el listado de estas, especificando la fuente de procedencia de los datos en el caso de cada una de ellas.

Tabla 1. Variables consideradas en el análisis

Dimensión	Variable	Fuente
Economía Nacional	PIB total, a precios corrientes	FMI
	PIB per cápita, a precios corrientes, ajustado por paridad de poder adquisitivo	FMI
Producción e Impacto de la Investigación Científica	Publicaciones Scopus (artículos, revisiones y papers de conferencias)	SciVal
	Impacto de citación ponderado por campo o <i>field weighted citation impact</i> (FWCI)	SciVal
	Colaboración internacional en la producción científica, medido en porcentaje de publicaciones que tienen coautores extranjeros	SciVal
Innovación y Transferencia Tecnológica	Universidades dentro del Top 500 del SCImago Institutions Rankings en dimensión innovación*	SCImago
	Cantidad de patentes que citan producción científica del país	SciVal
	Citas de publicaciones nacionales en patentes ponderadas por la magnitud de la producción científica nacional	SciVal

Para los análisis se han empleado únicamente datos provenientes de tres fuentes secundarias: el software de analíticas científicas SciVal de Elsevier, que procesa datos de la base de publicaciones científicas Scopus; el SCImago Institutions Rankings, considerando únicamente su dimensión de innovación, la cual evalúa las citaciones en patentes, el porcentaje de las publicaciones citadas en patentes y la cantidad de patentes postuladas; así como el Fondo Monetario Internacional (FMI), para los datos relacionados a los indicadores económicos.

3.3. Técnicas de análisis

Para el análisis se han empleado técnicas de estadística descriptiva y estadística correlacional. En el caso de los análisis descriptivos se han considerado principalmente las frecuencias absolutas, mientras que los análisis correlacionales se han basado en pruebas de correlación de r de Pearson.

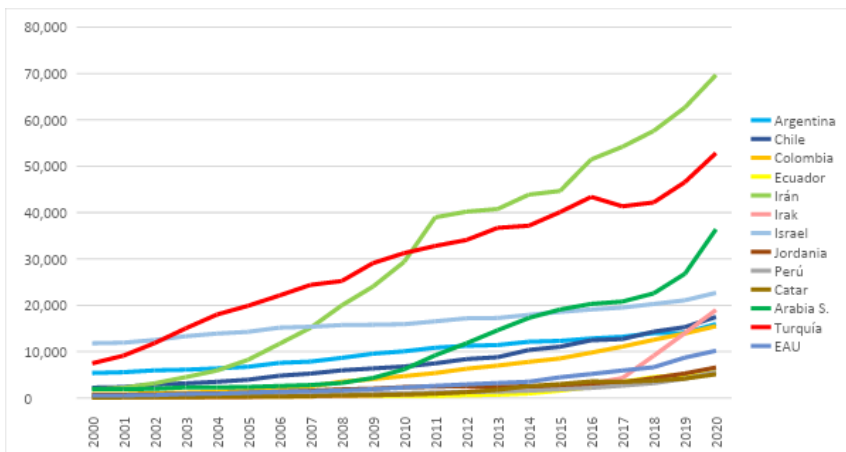
4. RESULTADOS

4.1. Producción e impacto de la investigación científica

La primera dimensión analizada fue la producción científica e impacto de las publicaciones de los distintos países considerados en el estudio.

Se ha comenzado observando la evolución temporal de la cantidad de publicaciones indexadas en Scopus, abarcando el período 2000-2020. En la Figura 4, se presenta el número de publicaciones anuales de aquellos países que sobrepasan las 5000 publicaciones en 2020³.

Figura 4. Publicaciones Scopus entre 2000 y 2020, según país



Nota. Elaboración propia a partir de SciVal.

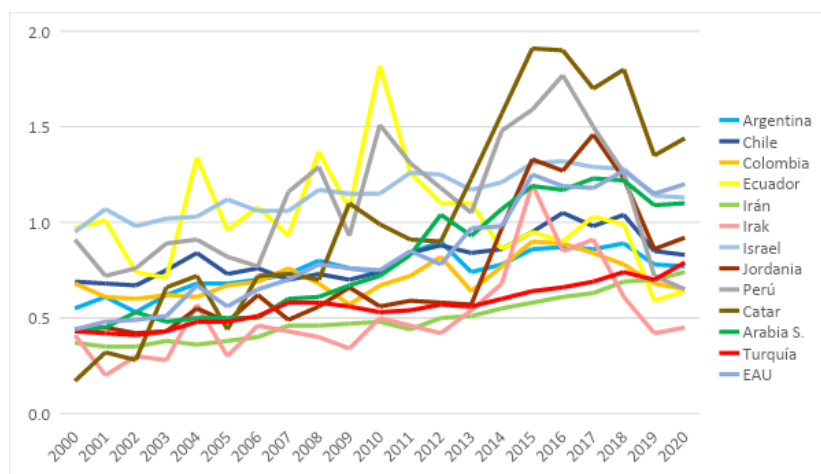
Como se puede apreciar, el mayor crecimiento en producción en el periodo lo detentan Irán, Turquía y Arabia Saudí, que pasan de contar con menos de 10 000 publicaciones anuales en 2000, a tener sobre 25 000 en 2020. Otros países de Oriente Próximo, como Irak e Israel, también muestran un aumento notorio de las publicaciones. En lo que respecta a Sudamérica hispanoparlante, algunos países de la región, como Chile y Colombia, muestran igualmente un crecimiento importante, aunque no tan pronunciado como aquel de los líderes de Oriente Próximo.

³ Los análisis en base a los que se elaboraron esta figura y la siguiente (Figura 5) incluyen la totalidad de los 24 países de la muestra, pero con el fin de facilitar la distinción de las líneas en los gráficos, las figuras solo muestran aquellos países con una producción científica relevante.

El análisis bivalente revela que existe una fuerte correlación positiva ($r = .898$; $p < .01$) entre el tamaño de la economía nacional, medido según el PIB a precios corrientes, y la cantidad de publicaciones científicas. En este sentido, aquellas economías más grandes, poseen instituciones con mayores capacidades de investigación y producción científica.

Otro aspecto analizado en esta dimensión guarda relación con el impacto de las publicaciones. En esta línea, se consideró el *field weighted citation impact* (FWCI) para el mismo periodo cubierto en el análisis de producción. La Figura 5 muestra la evolución de este índice para los países con producción superior a 5.000 publicaciones en 2020.

Figura 5. Impacto ponderado por campo o FWCI de las publicaciones Scopus entre 2000 y 2020



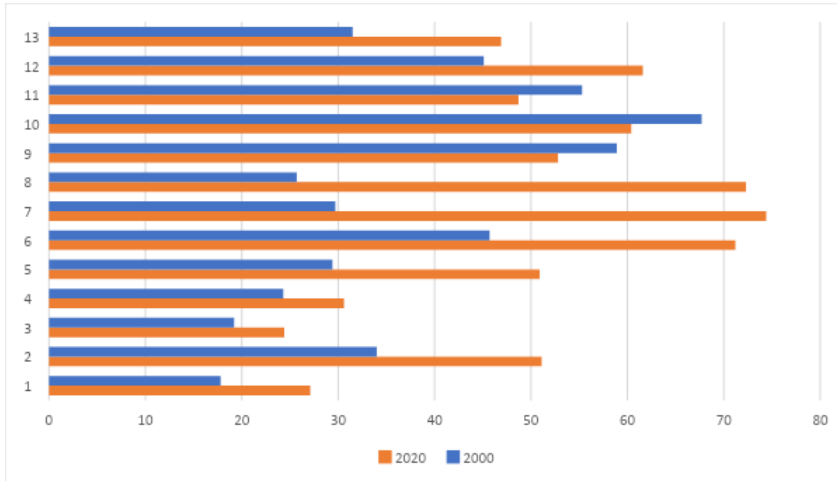
Nota. Elaboración propia a partir de SciVal.

Se aprecia que, entre los países de Oriente Próximo, Irán, Turquía, Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos, Israel y Catar mantienen una tendencia al incremento del impacto de sus publicaciones, observándose en el caso de los últimos cuatro países un impacto superior a la media mundial. En el caso de naciones de la Sudamérica hispanohablante, tales como Chile, Perú, Argentina y Colombia, igualmente ha tenido lugar una tendencia al aumento del impacto; aunque estas permanecen bajo la media mundial, al tiempo que su crecimiento es mucho más gradual que el ocurrido en Oriente Próximo.

Finalmente, dentro de esta dimensión también se ha analizado el porcentaje de publicaciones con colaboración internacional, como indicador que

permite visualizar la inserción de cada país en el sistema científico global. La Figura 6 presenta el porcentaje de publicaciones que incluyen al menos un autor extranjero en 2000 y 2020, para los países con una producción mayor a 5000 documentos en 2020.

Figura 6. Porcentaje de publicaciones Scopus con coautoría internacional



Nota. Elaboración propia a partir de SciVal.

Como se puede observar, todos los países de Oriente Próximo con mayor producción muestran un crecimiento notorio de su colaboración científica internacional, siendo particularmente importante en los casos de Arabia Saudí, Catar, Jordania, Israel y Turquía. En tanto, para los países de la Sudamérica hispanoparlante la situación es disímil. Mientras que Argentina y Chile aumentan su colaboración internacional en las últimas dos décadas, Colombia, Ecuador y Perú ven mermado el porcentaje de trabajos con autores foráneos.

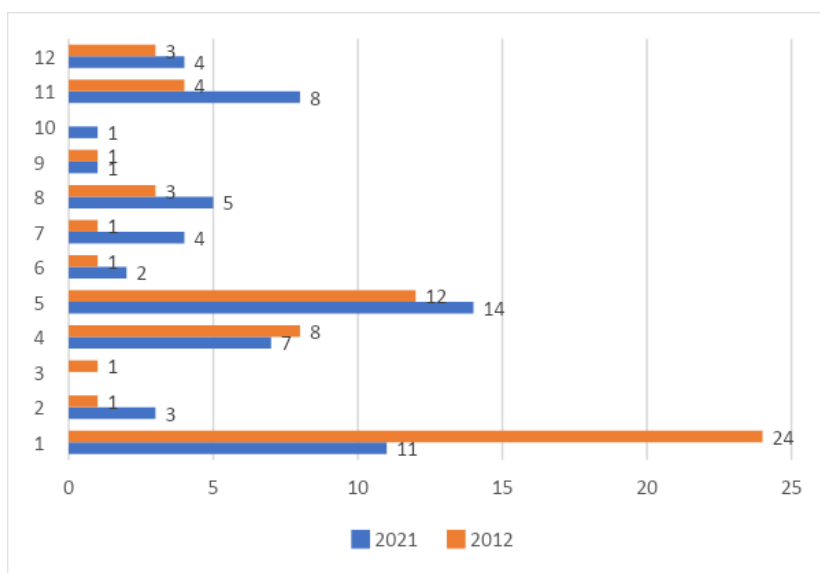
Los análisis de correlación revelan que, considerando el total de países de ambas regiones, existe una asociación positiva fuerte entre la colaboración internacional y el FWCI ($r = .726$; $p < .01$). Esto significa que, a mayor porcentaje de colaboración internacional, mayor es el impacto que se logra en citas. Una explicación posible para este fenómeno guarda relación con el hecho de que ambas zonas estudiadas son regiones periféricas en el sistema científico mundial, por lo que las publicaciones en coautoría con instituciones europeas o norteamericanas podrían aumentar la visibilidad de dichos trabajos.

4.2. Innovación y transferencia tecnológica

En el marco de la segunda dimensión se estudió la cantidad de universidades situadas en las posiciones más altas en el ranking de innovación SCImago, así como el número de patentes que citan producción del país y el total de citas en patentes ponderado por el tamaño de la producción científica de cada nación.

La Figura 7 contrasta el número de universidades de cada país que se encuentran entre las primeras 500 instituciones del ranking de innovación SCImago en su edición 2021 y en la edición 2012.

Figura 7. Universidades dentro del Top 500 del Ranking de Innovación SCImago, 2012 y 2021



Nota. Elaboración propia, a partir de SCImago (2021).

En 2012, Sudamérica hispanoparlante contaba con apenas ocho instituciones en el top 500 del ranking de innovación SCImago, mientras que 51 universidades de Oriente Próximo se encontraban dentro de dicho rango. En la edición de 2021 del ranking, los países de habla hispana de Sudamérica sumaban un total de 14 universidades en el top 500, aumento producido fundamentalmente por la duplicación de las casas de estudio chilenas que ingresaron a este tramo del *ranking*. Por su parte, Oriente Próximo ve caer a 46 sus universidades dentro del top 500, siendo especialmente notorio el desplome de las instituciones turcas en la medición de 2021. No obstante, Arabia Saudí,

Catar, Emiratos Árabes Unidos, Irán y Líbano incrementan su presencia en este tramo del ranking en su edición 2021.

Los análisis bivariantes revelaron una correlación positiva de la variable independiente número de universidades en el top 500 del ranking de innovación SCImago con el PIB total del país ($r = .800$; $p < .001$) y con la magnitud de la producción científica anual ($r = .889$; $p < .001$). En este sentido, países con una economía más grande y con mayor producción científica cuentan con mejores condiciones para desarrollar instituciones que destacan en innovación.

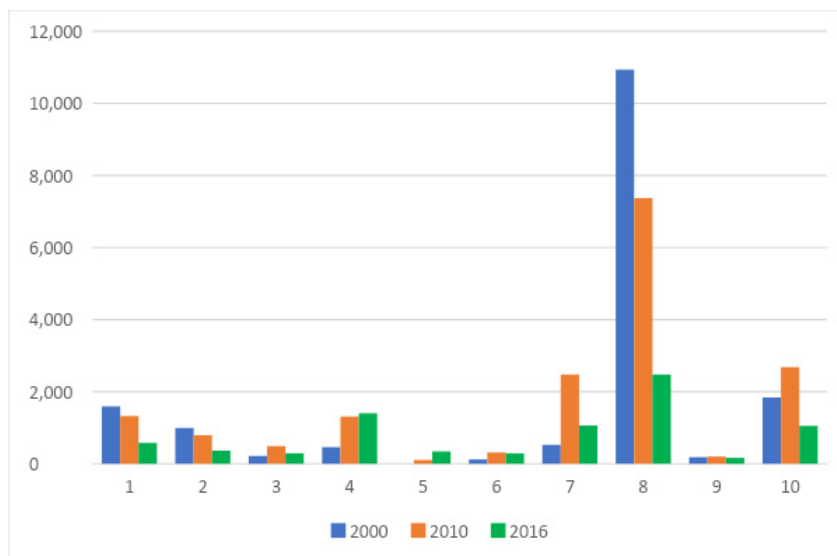
Asimismo, se ha encontrado una correlación negativa moderada entre el número de universidades en el top 500 de esta dimensión del ranking y el porcentaje de colaboración internacional ($r = -.460$; $p < .05$). Tal asociación se deriva del hecho de que, dentro del conjunto de países estudiados, aquellos con sistemas de educación superior menos consolidados en el ámbito de investigación suelen tener una elevada tasa de colaboración internacional, en cuanto la mayor parte de sus escasas publicaciones han sido escritas con autores extranjeros —este es el caso de, por ejemplo, Yemen, Omán, Paraguay y Bolivia—.

Ahora bien, en lo que respecta a las patentes, tal como lo demuestra la Figura 8, a lo largo de la última década los países de Sudamérica hispanoparlante no han logrado consolidar el impacto de sus publicaciones en las patentes internacionales. Mientras que, por su parte, Arabia Saudí, Irán y Turquía muestran un notorio crecimiento en la cantidad de patentes registradas a nivel mundial que citan su producción científica, al tiempo que Catar, Emiratos Árabes Unidos y Líbano alcanzan, en los últimos años, niveles de impacto similares a los países de Sudamérica más avanzados en este ámbito.

Se ha encontrado una asociación de esta variable con el PIB total del país ($r = .736$; $p < .001$), la producción científica ($r = 0.651$; $p < .001$) y el número de universidades en el top 500 de la dimensión innovación del ranking SCImago ($r = .690$; $p < .001$). Esto sugiere que, en el marco del conjunto de casos analizados, las publicaciones de aquellos países con una economía más grande, con mayor producción científica y mayor cantidad de universidades en puestos destacados del ranking de innovación SCImago tienden a ser citadas por más patentes a nivel mundial.

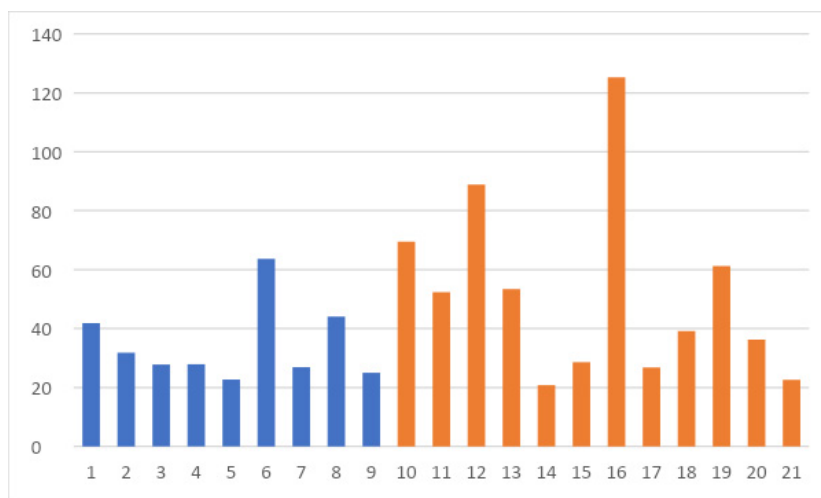
Al analizar las citas en patentes en relación a la magnitud de la producción científica de cada país, como lo refleja la Figura 9, se aprecia que la mayor parte de los países de Oriente Próximo supera o se encuentra muy cerca de las 40 citaciones en patentes por cada mil publicaciones. Las excepciones son Irak, Jordania, Irán y Turquía, estos dos últimos solo alcanzan poco más de las 20 citaciones, a pesar de contar con un volumen importante de producción científica.

Figura 8. Cantidad de patentes que citan publicaciones del país



Nota. Se muestran solo aquellos países que, en 2016, cuentan con un total de citaciones en patentes superior a 100. Elaboración propia a partir de SciVal.

Figura 9. Citas en patentes por cada mil publicaciones del país



Nota. Elaboración propia a partir de SciVal.

Por su parte, en Sudamérica hispanoparlante, en general, los países obtienen muchas menos citaciones en patentes por cada mil publicaciones, siendo Argentina, Paraguay y Uruguay las únicas naciones que superan la tasa de 40 citas.

Cabe destacar que las pruebas de correlación revelan la existencia de una relación positiva importante entre la cantidad de citas en patentes por cada mil publicaciones y dos variables: el PIB per cápita ($r = .574$; $p < .01$) y el FWCI ($r = .523$; $p < .01$). Esto da cuenta de que los países con economías más desarrolladas y cuyas publicaciones tienen un mayor impacto de citaciones en su campo, tienden a recibir más citas en patentes.

5. DISCUSIÓN

Los análisis muestran un crecimiento monumental de la producción científica de Oriente Próximo en los últimos veinte años, lo que ha llevado a que las potencias científicas de la región (Arabia Saudí, Irán, Israel y Turquía) cuenten actualmente con unas cifras de publicaciones anuales muy superiores a la que logran los centros científicos de la Sudamérica hispanoparlante, es decir, Argentina, Chile y Colombia. Esto, a pesar de que, a principios del siglo XXI, en general, los países de ambas zonas geográficas contaban con niveles similares de producción académica.

Sin duda alguna, un factor clave en este súbito incremento del rendimiento de las universidades de Oriente Próximo, como lo sugieren las pruebas de correlación, es la enorme capacidad económica de los países líderes de la región, que ha permitido financiar presupuestos importantes para el sector de investigación y desarrollo (Bouri & Maalouf, 2018; Nawaz & Koç, 2020; Waterbury, 2019). Esta realidad implica un fuerte contraste con la política de inversión marginal en investigación de las naciones de la zona hispanoparlante de Sudamérica (Unesco, 2021).

Una situación similar ocurre con el impacto de las publicaciones. Ciertos países de Oriente Próximo, como Arabia Saudí, Emiratos Árabes Unidos, Israel y Catar, han consolidado en la última década un impacto en citaciones superior a la media mundial; al tiempo que, de acuerdo a la tendencia, otros países de la región, entre los cuales se cuentan Irán y Turquía, se encaminan a lograr esta marca en el corto plazo. Por su parte, en Sudamérica hispanoparlante, si bien algunos países han experimentado un crecimiento constante a lo largo de la última década en el impacto de sus publicaciones, aun no se avizora un acercamiento a la media mundial de citaciones.

En el ámbito de la colaboración internacional, indicador de los niveles de conexión con las redes globales de producción científica, los países de Oriente Próximo destacan por un incremento pronunciado a lo largo de las últimas dos décadas. Dicho aumento en la coautoría foránea es particularmente apreciable en países con fuertes políticas de desarrollo científico, tales como Arabia Saudí, Catar, Jordania, Israel y Turquía.

Entre los países de Sudamérica hispanoparlante, por el contrario, solo en el caso de Chile y Argentina se observa un crecimiento en la coautoría internacional, siendo los únicos dos países de la región que logran, en consecuencia, fortalecer su interconexión con las redes globales de investigación científica.

Al realizar análisis de correlación estadística se apreció una fuerte relación positiva entre el porcentaje de las publicaciones con colaboración foránea y el FWCI. Esto refleja que, en virtud de la condición periférica de ambas regiones y a las características propias de las dinámicas de producción científica global, la autoría conjunta con investigadores extranjeros —especialmente, aquellos pertenecientes a los centros científicos mundiales, como Europa y Norteamérica— entregan mayor visibilidad e impacto al trabajo de los académicos de las zonas geográficas estudiadas.

Finalmente, en lo relativo a la innovación y transferencia tecnológica, se ha constatado que, durante la última década, seis instituciones de la Sudamérica hispanoparlante han logrado situarse entre las primeras 500 universidades del SCImago Innovation Ranking, con lo cual el total de instituciones de la región en este tramo se eleva a catorce.

En Oriente Próximo, la situación es dispar, ya que muchas universidades turcas, que hace diez años se encontraban entre el top 500 del ranking SCImago, descienden en la edición más reciente, lo que disminuye la cifra global de universidades de esta región de 51 a 46. Sin embargo, Arabia Saudí, Catar, Emiratos Árabes Unidos, Irán y Líbano sitúan, en conjunto, diez nuevas instituciones en el tramo del top 500. En este sentido, se aprecia un avance moderado en este ámbito en ambas regiones estudiadas. Ahora bien, teniendo en cuenta la correlación positiva de la cantidad de universidades dentro del top 500 en el Ranking SCImago con las variables tamaño de la economía nacional y magnitud de la producción científica, es esperable que, en el corto o mediano plazo, los países de Oriente Próximo aventajen ampliamente a los países hispanos de Sudamérica, si es que la política científica, la inversión en I+D y el modelo productivo de estos últimos se mantienen inalterados.

En el ámbito de las citas en patentes, los datos revelan que las instituciones de la zona hispanoparlante de Sudamérica no destacan especialmente en cuanto al impacto de sus publicaciones en la generación de nuevas patentes. Mientras

que ciertos países de Oriente Próximo, como Arabia Saudí, Catar, Israel y, en menor medida, Bahréin, Emiratos Árabes Unidos y Líbano, exhiben cifras promisorias, particularmente en citas en patentes por cada mil publicaciones.

Sobre la base de estos antecedentes, es posible afirmar que las universidades de Oriente Próximo han avanzado a una velocidad notable en frentes como el rendimiento en cuanto a publicaciones científicas, la inserción en redes internacionales de colaboración investigativa y el impacto en citaciones en los diversos campos del conocimiento. Al mismo tiempo, los países de esta región muestran progresos en el ámbito de la innovación y transferencia tecnológica, muchos de ellos posicionando un buen número de instituciones en lugares destacados del ranking SCImago de innovación y alcanzando niveles considerables de citaciones en patentes. Por su lado, Sudamérica hispanoparlante muestra un progreso ralentizado en materia de investigación e innovación. En consecuencia, la tendencia no parece ser favorable para esta región, ya que, de mantenerse la poca prioridad asignada al desarrollo en estos ámbitos, arriesga incrementar su rezago en el sistema global de educación superior y en las dinámicas globales de producción y transferencia de conocimiento.

6. CONCLUSIÓN

El trabajo realizado remarca la importancia de llevar a cabo análisis comparados entre distintas regiones geográficas en materia de educación superior, en general, e investigación y transferencia tecnológica, en particular.

A pesar de sus trayectorias históricas disímiles, las regiones comparadas comparten algunos puntos en común. Entre los más destacables se encuentra su condición de zonas periféricas en los circuitos de educación superior y producción de conocimiento científico, además del interés relativamente reciente en fortalecer las universidades y convertirlas en un actor económico mediante la innovación y transferencia tecnológica.

Las tendencias observadas en los análisis realizados sugieren que las políticas emprendidas por los países de Oriente Próximo, a pesar de sus limitaciones, han incrementado la producción científica, la inserción en los flujos globales de generación de conocimiento y la transferencia de tecnologías desde la universidad a la industria. De manera opuesta, los países hispanoparlantes de Sudamérica han caído en un estancamiento de su actividad científica y de innovación. Si bien los centros científicos de la región, particularmente Chile y Colombia, manifiestan una mejora sostenida a lo largo de los últimos años en estas áreas, su magnitud es insuficiente para consolidar una posición relevante en el sistema universitario y científico global en el largo plazo.

En este sentido, de no tener lugar cambios radicales en las políticas científicas, la inversión en I+D+i y el modelo productivo basado fuertemente en la exportación de commodities, la brecha de la Sudamérica hispanoparlante con respecto a otras regiones geográficas del mundo se acrecentará. Al tiempo que aquellas zonas que, siendo periféricas y mostrando rendimientos similares a los países hispanoparlantes de América del Sur, han robustecido sus sistemas científicos y de innovación —como Oriente Próximo— superarán por un amplio margen a este subcontinente.

Es preciso tener en cuenta que, tal como lo indica la investigación sobre los nexos de colaboración universidad-empresa, la transferencia de conocimiento desde las instituciones de educación superior al ámbito productivo de las economías nacionales es un fenómeno complejo. En efecto, la imbricación entre la universidad y la industria ocurre en ecosistemas complejos en que interactúan múltiples actores, entre los cuales se encuentran, además de los investigadores y la industria, los gobiernos y los usuarios potenciales de los desarrollos tecnológicos (Miller et al., 2018). Por consiguiente, las iniciativas orientadas a la promoción de la innovación requieren esfuerzos coordinados y mancomunados para ser exitosas.

En esta línea, el estado del arte de la investigación en la materia ha logrado identificar algunas variables que favorecen la extensión de relaciones estables y provechosas entre las instituciones de educación superior y las empresas. Entre estos se pueden mencionar la disponibilidad de recursos internos y externos, una intensidad considerable de I+D en el contexto geográfico en el que se encuentran las instituciones de educación superior, una cultura organizacional universitaria que propicie —y no sea hostil— a la cooperación con el mundo empresarial, adecuados sistemas de incentivos, la preexistencia de relaciones informales entre académicos y expertos tecnológicos de las empresas, además de la experiencia previa de los académicos en cooperación para la innovación y transferencia tecnológica (Sjöö & Hellström, 2019).

Si bien el análisis descriptivo realizado en este trabajo ha evidenciado algunas diferencias en la evolución de los sistemas universitarios nacionales de estas dos regiones, son necesarias futuras investigaciones de carácter explicativo para profundizar estas conclusiones preliminares. En este sentido, para obtener una comprensión más profunda de las diferencias se requerirá, por una parte, análisis cuantitativos mediante modelos complejos que cubran otras variables, como la estabilidad político-social, la orientación productiva, las características de la política científica, los marcos normativos que rigen a las instituciones de educación superior, etc.; y por otra, análisis cualitativos de

los contextos nacionales que examinen las aristas del fenómeno que no pueden ser parametrizadas estadísticamente.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abu-Orabi, S.; Al-Zoubi, A., & Aladwan, R. (2020). Arab higher education and scientific research. En A. Badran, B. Adnan; E. Baydoun y J. Hillman (Eds.), *Higher education in the Arab world. Building a culture of innovation and entrepreneurship* (pp. 233-260). Springer.
- Altbach, P. (2013). The Asian higher education century? En *The international imperative in higher education* (pp. 143-148). Sense Publishers.
- Amorós, J.; Poblete, C., & Mandakovic, V. (2019). R&D transfer, policy and innovative ambitious entrepreneurship: evidence from Latin American countries. *The Journal of Technology Transfer*, 44, 1396-1415.
- Audretsch, D. (2012). From the entrepreneurial university to the university for the entrepreneurial society. *The Journal of Technology Transfer*, 39, 313-321.
- Avitabile, C. (2017). The rapid expansion of higher education in the new century. En M. Ferreyra, C. Avitabile, J. Botero, F. Haimovich y S. Urzúa (Eds.), *At a crossroads. Higher education in Latin America and the Caribbean* (pp. 47-75). Banco Mundial.
- Badran, A. & Badran, S. (2020). Can universities in the Arab region become the engines for knowledge and innovation? En A. Badran, E. Baydoun y J. Hillman (Eds.), *Higher education in the Arab world. Building a culture of innovation and entrepreneurship* (pp. 73-94). Springer.
- Baglieri, D., Baldi, F., & Tucci, C. (2018). University technology transfer office business models: one size does not fit all. *Technovation*, 67-77, 51-63.
- Balán, J. (2013). Latin American higher education systems in a historical and comparative perspective. En *Latin America's new knowledge economy* (pp. vii-xx). Institute of International Education.
- Banco Mundial (2007). *Building knowledge economies: advanced strategies for development*. Banco Mundial.
- Banco Mundial (2022). *Población, total*. <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POPTOTL>
- Bashir, S. (2020). Imperatives to achieve a successful technology-transfer model: a perspective from the Arab world. En A. Badran, E. Baydoun y J. Hillman (Eds.), *Higher education in the Arab world. Building a culture of innovation and entrepreneurship* (pp. 371-385). Springer.
- Bouri, E. & Maalouf, M. (2018). The impact of governance in higher education institutions on scientific research in the Arab world. En G. Azzi (Ed.),

- Higher education governance in the Arab world. exploring the challenges of the education sector and social realities* (pp. 65-82). Palgrave Macmillan.
- Bragesjö, F.; Elzinga, A., & Kasperowski, D. (2012). Continuity or discontinuity? Scientific governance in the pre-history of the 1977 Law of Higher Education and Research in Sweden. *Minerva*, 50, 65-96.
- Buckner, E. (2022). *Degrees of dignity. Arab higher education in the global era*. University of Toronto Press.
- Budyldina, N. (2018). Entrepreneurial universities and regional contribution. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 14, 265-277.
- Castells, M. (2010). *The information age. Economy, society, and culture* (Vol. I). *The rise of the network society* (2a ed.). Wiley-Blackwell.
- Chen, A.; Patton, D., & Kenney, M. (2016). University technology transfer in China: a literature review and taxonomy. *Journal of Technology Transfer*, 41, 891-929.
- Dué, R. (1995). The knowledge economy. *Information Systems Management*, 12(3), 76-78.
- Geuna, A., & Muscio, A. (2009). The governance of university knowledge transfer: a critical review of the literature. *Minerva*, 47, 93-114
- FMI (2021). *International Monetary Fund, World Economic Outlook Database, October 2021*. <https://www.imf.org/en/Publications/WEO/weo-database/2021/October>
- Knudsen, M.; Frederiksen, M., & Goduscheit, R. (2021). New forms of engagement in third mission activities: a multi-level university-centric approach. *Innovation*, 23(2), 209-240.
- Lemaitre, M. (2014). Quality assurance in Latin America. En M. Rosa & A. Amaral (Eds.). *Quality assurance in higher education* (pp. 160-177). Palgrave Macmillan.
- Lee, J. (2014). Education hubs and talent development: policymaking and implementation challenges. *Higher Education*, 68(6), 807-823.
- Luhmann, N. (1996). *La ciencia de la sociedad*. Anthropos/Universidad Iberoamericana/ITESO.
- Luhmann, N. (2020). *Comunicación ecológica. ¿Puede la sociedad moderna responder a los peligros ecológicos?* Universidad Iberoamericana.
- MacLeod, P., & Abou-El-Kheir, A. (2017). Qatar's English Education Policy in K-12 and higher education: rapid development, radical reform and transition to a new way forward. En R. Kirkpatrick (Ed.). *English language education policy in the Middle East and North Africa* (pp. 171-198). Springer.

- Miller, K., McAdam, R., & McAdam, M. (2018). A systematic literature review of university technology transfer from a quadruple helix perspective: toward a research agenda. *R&D Management*, 48(1), 7-24.
- Nawaz, W., & Koç, M. (2020). *Industry, university and government partnerships for the sustainable development of knowledge-based society. Drivers, models and examples in US, Norway, Singapore and Qatar*. Springer.
- Powell, W., & Snellman, K. (2004). The knowledge economy. *Annual Review of Sociology*, 30, 199-220.
- Pfeffer, T., & Stichweh, R. (2015). Systems theoretical perspectives on higher education policy and governance. En J. Huisman, H. de Boer, D. Dill & M. Souto-Otero (Eds.), *The Palgrave international handbook of higher education policy and governance* (pp. 152-175). Palgrave Macmillan.
- Sengupta, A., & Ray, A. (2017). University research and knowledge transfer: A dynamic view of ambidexterity in British universities. *Research Policy*, 46, 881-897.
- SCImago (2021). *SCImago Institutions Ranking*. <https://www.scimagoir.com/rankings.php>
- Sjöö, K., & Hellström, T. (2019). University-industry collaboration: a literature review and synthesis. *Industry and Higher Education*, 33(4), 275-285.
- Unesco (2021). *UNESCO science report. The race against time for smarter development*. Unesco.
- Waterbury, J. (2019). Reform of higher education in the Arab world. En A. Badran, E. Baydoun y J. Hillman (Eds.), *Major challenges facing higher education in the Arab world: quality assurance and relevance* (pp. 133-166). Springer.
- WIPO (2020). *World intellectual property indicators 2020*. WIPO.

Autor correspondiente: César Cisternas Irrázabal (cesar.cisternas@ufrontera.cl)

Cómo citar este artículo: Cisternas Irrázabal, C. (2023). La universidad de la Sudamérica hispanoparlante pierde terreno: un análisis comparado con Oriente Próximo en investigación e innovación. *Educación*, XXXII(62), 52-76. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.006>

Primera publicación: 31 de marzo de 2023 (<https://doi.org/10.18800/educacion.202301.006>)

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

Trayectoria formativa de los docentes de música escolar: estudio de caso en Lima-Perú

EUGENIA CORNEJO VALDIVIA*

Universidad Nacional de Música – Perú

Recibido el 20-11-20; primera revisión el 9-09-22; aceptado el 6-10-22

RESUMEN

Este artículo presenta la caracterización de la trayectoria formativa de los docentes de música de una institución educativa privada escolar limeña con bachillerato internacional, realizada en el año 2019. En ella, mediante formatos de hoja de vida y entrevistas semiestructuradas aplicadas a diez docentes del departamento de música a tiempo completo se analizó la categoría propuesta formación inicial y permanente. Los hallazgos muestran que las trayectorias formativas transitan entre lo musical y lo pedagógico. La formación inicial fue mayoritariamente en música y la formación permanente en pedagogía debido a razones de carácter laboral. Con esta información se proponen tipos de trayectoria formativa. Además, emergieron categorías sobre formación musical y formación en el desarrollo de la ocupación que develan formación permanente en espacios no formales y en el ámbito laboral.

Palabras clave: trayectoria formativa, educación musical escolar, formación docente, docente de música

Training trajectory of school music teachers: A case study in Lima-Peru

ABSTRACT

This article presents the characterization of the training trajectory of music teachers from a private educational institution in Lima with the International Baccalaureate program, conducted in 2019. Using curriculum vitae formats and semi-structured interviews applied to ten full-time music department teachers, the proposed categories of initial and ongoing training were analyzed. The findings

* Magíster en Educación con mención en Gestión Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) y bachiller en Docencia Instrumental por la Universidad Nacional de Música. Especializada en Gestión Cultural y Gestión de la calidad en entidades educativas. Músico de la Orquesta Sinfónica Nacional del Perú y profesora de la Universidad Nacional de Música, además de amplia experiencia en formación de orquestas infantiles y proyectos sociales de formación musical. Correos electrónicos: ecornejo@unm.edu.pe / eugecorval@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-6420-0130>

show that the training trajectories range between musical and pedagogical aspects. Initial training was mostly in music, while ongoing training was in pedagogy due to work-related reasons. Based on this information, different types of training trajectories are proposed. In addition, categories emerged about musical training and training in the development of the occupation that reveal ongoing training in non-formal spaces and in the workplace.

Keywords: educational trajectory, school music education, teacher training, music teacher

Trajetória de formação de professores de música escolar: estudo de caso em Lima-Peru

RESUMO

Este artigo apresenta a caracterização da trajetória formativa de professores de música de uma instituição educacional privada em Lima, com Bacharelado Internacional realizado em 2019. Usando formatos de currículo e entrevistas semiestruturadas aplicadas aos dez professores de tempo integral do departamento de música, foram analisadas as categorias de formação inicial e contínua propostas. Os resultados mostram que as trajetórias formativas variam entre aspectos musicais e pedagógicos. A formação inicial foi principalmente em música e a formação contínua em pedagogia, devido a motivos de trabalho. Com base nessas informações, diferentes tipos de trajetórias formativas são propostas. Além disso, surgiram categorias sobre formação musical e formação no desenvolvimento da ocupação que revelam formação contínua em espaços não formais e no local de trabalho.

Palavras-chave: trajetória formativa, educação musical escolar, formação de professores, professor de música

1. INTRODUCCIÓN

En el Perú, la educación musical escolar es una tarea pendiente, con enormes brechas. El Currículo Nacional de la Educación Básica aprobado en 2016 contempla solo la asignatura Arte y Cultura, la cual como precisa Mendívil (2016) puede ser implementada con cualquier disciplina artística. Por ello existen diferentes formas de desarrollar el curso donde la educación musical puede o no estar presente. La diferencia en esta realidad es extrema, desde no impartir educación musical hasta tener programas de música equiparables a instituciones de formación especializada, esto último solo en colegios particulares.

Dentro de la misma problemática, en el Perú existe un déficit de docentes especializados en arte para las necesidades del sistema. Como confirma Farro (2020), solo el 4,1% de los docentes que enseñan el curso de Arte y Cultura son docentes con formación especializada, el 95,9% de docentes que desarrollan el curso no poseen la especialidad de arte, lo cual sucede probablemente por la escasez de docentes especializados y la necesidad de cubrir las plazas.

Asimismo, nuestro país cuenta con programas de formación de educadores musicales en universidades, conservatorios y escuelas de música tanto públicas como privadas. El título profesional en cualquier rama de la música puede acreditar a un músico para trabajar como docente de música escolar en una institución educativa privada, pero en el sector público es necesario contar con un título pedagógico.

Esta realidad motivó la presente investigación. En ella se buscó conocer al colectivo docente de música escolar y visibilizar su trabajo. Se decidió por los estudios de trayectoria ya que nos permitirían tener una visión amplia de lo que implica la participación del sujeto en el mundo formativo-laboral y dar cuenta de la flexibilidad y los cambios que experimentan los sujetos dentro y fuera de él sin dejar de lado su relación con un contexto organizacional (Cabrera, 2014 y Peláez & Riascos, 2013). Dentro de este tipo de estudios, los de trayectoria formativa abordan temas relacionados con la instrucción de los sujetos dentro de una institución o nivel educativo, el análisis del recorrido por los distintos niveles educativos, las credenciales obtenidas durante el trayecto de vida y el cómo aumenta el aprendizaje o entrenamiento del docente (Sánchez, 2017).

Así, en el presente artículo se describe una parte de la tesis realizada para la obtención del grado de magíster de la Maestría de Educación con mención en Gestión Educativa de la Pontificia Universidad Católica del Perú realizada en 2019 y muestra la caracterización de la formación inicial y formación permanente de los docentes de música del caso estudiado, segundo objetivo de dicha

investigación empírica. Para ello, estudió las subcategorías formación inicial, formación permanente y aprendizaje en el desarrollo de la ocupación (subcategoría emergente), culminando con una propuesta de tipos de trayectoria formativa para el caso estudiado.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Características de la formación del docente de música escolar

El término formación es un constructo complejo que puede abordarse desde diferentes miradas (filosófica, sociológica, psicológica, pedagógicas y cultural) (Gómez et al., 2022). Se puede entender como la transformación del individuo en sus estructuras internas en un determinado contexto histórico-social que caracteriza, da sentido y determina según los discursos dominantes de ese momento (Gómez et al., 2022; Marín & Tamayo, 2005).

Desde esta mirada, la formación docente es un proceso que se estructura en un continuo, por ello, las últimas tendencias sobre desarrollo profesional docente llaman formación continua a la formación inicial y la formación permanente (Centro de Investigaciones y Servicios Educativos [CISE], 2014).

El docente de música escolar como cualquier docente se enmarca en estos procesos con la singularidad de su perfil que necesita de una doble preparación: musical y pedagógica, además de la dualidad músico-docente en la que se desarrolla.

2.1.1. Formación inicial

La formación inicial como primer eslabón del desarrollo profesional tiene como objetivo preparar para ejercer la profesión, adquirir la profesionalidad y la integración de competencias vinculadas a la socialización profesional (Imbernón, 2000; Vaillant, 2013). En este periodo formativo, Del Mastro (2020) destaca que la formación inicial debería contemplar, además del desarrollo pedagógico, el dominio de aspectos curriculares, la búsqueda de un equilibrio entre el dominio disciplinar y la formación didáctica, un enfoque interdisciplinario y el desarrollo de competencias socioemocionales.

Para el caso del profesional en educación musical la cantidad de concepciones sobre lo que la formación inicial del docente de música debe ser es diversa (Aróstegui & Cisneros, 2010; Carabias, 2016; Aranda et al., 2017; Mateiro, 2010), ya que cada institución la estructura desde una concepción propia.

Aróstegui y Cisneros (2010) plantean que «no hay un espacio definido en el que formar a los maestros de música» (p. 183). Señalan como evidencia la diversidad de sus formas y características, es decir, variedad de instituciones (universidades, conservatorios, etcétera) de títulos entre países (y en cada país), de tipos de formación y niveles de aprendizaje desiguales. Asimismo, Mateiro¹ (2010), propone tres modelos de formación del docente de música en nuestra realidad: a) músicos con especialidad en educación musical, b) pedagogos con especialidad en educación musical y, c) arte-educadores con especialidad en educación musical; donde la decisión del grado de formación especializada en música dependerá de cada institución.

En esta línea, se hace evidente que la formación de los docentes de música comparte lo pedagógico y lo musical. El conflicto se encuentra en el énfasis que se da a cada aspecto de cara a la realidad de la enseñanza musical escolar actual. Sobre ese punto, Blanco y Peñalba (2020) llegan a la conclusión que hay una debilidad en la parte de formación musical debido, entre otras cosas, a la falta de conocimientos en música previos al ingreso a la universidad (investigación sobre dos programas de formación en España). Por su parte, Domínguez-Lloria y Pino-Juste (2020) encuentran que hay diferencias en el grado de especialización musical en la formación inicial del profesorado de música de primaria en comparación con los de secundaria en Europa (con excepción de Alemania, Austria y Suiza), describiendo que para la mayoría de los países se trata de una formación general.

2.1.2. Formación permanente

Se define formación permanente como el desarrollo profesional de los docentes relacionado directamente con el proceso de mejora profesional y la solución de situaciones problemáticas que se presentan en el cumplimiento de la función con el fin de ampliar o perfeccionar las competencias profesionales y se puedan adecuar a los cambios del entorno (Pineda & Sarramona, 2006; Sánchez & Huchim, 2015).

Por la diversidad de formas en las que se puede dar la formación permanente presentamos en la Tabla 1 la organización por modalidades propuesta por el Ministerio de Educación del Perú [Minedu].

¹ Investigación que analiza planes de estudios de países suramericanos [Argentina (9), Bolivia (2), Brasil (15), Chile (8), Colombia (1), Ecuador (2), Paraguay (1) y Venezuela (7)], proporcionados por las instituciones, documentos disponibles en las páginas web y organismos de consulta como los Ministerios de Educación y la Unesco.

Tabla 1. Resumen de las acciones formativas por finalidad propuestas por el Minedu (2013)

Actualización	Manejo teórico-práctico de los últimos avances de la pedagogía y las disciplinas relacionadas con el currículo
Especialización	Desarrollo de competencias en algún campo específico de la pedagogía o alguna disciplina, afín a su título profesional
Segunda especialidad	Desarrollo de competencias en algún campo específico de la pedagogía o alguna disciplina en un área distinta a la del título profesional
Postgrado	Estudios conducentes a un grado académico

Nota: «Decreto Supremo N° 004-2013-ED Reglamento de la Ley 29944, Ley de Reforma Magisterial», Minedu, 2013. Tabla textual de Lip (2019, p. 22).

Otra modalidad de formación permanente comúnmente encontrada es el *curso*, definido como una forma «adecuada y válida si el objetivo es actualizar conocimientos de la propia especialidad o profundizar en temas sobre los que se ha comprobado una necesidad de formación e información» (CISE, 2014, p. 31).

Asimismo, es importante mencionar que la formación permanente puede darse en ámbitos no formales, entendidos como aquellos que se encuentran fuera de los marcos tradicionales o el sistema educativo. Aunque sus límites son menos claros, el aprendizaje no formal se considera menos estructurado y más flexible, atiende a todo tipo de niveles y edades, y a él se recurre por voluntad propia, además de que puede ser impartido por diferentes agentes tanto públicos como privados (Foresto, 2020). Con la virtualidad estos aprendizajes abarcan también lo autoformativo, donde se puede acceder a diferentes materiales y tipos de formación que van desde lo bibliográfico, audiovisual, sonoro, u otros.

Para los docentes de música, la formación en ámbitos no formales son vías de formación permanente muy utilizadas. Por ello, las clases particulares, la investigación, la participación en festivales de música, los cursos (de instrumento musicales) y los seminarios son parte importante de la formación, que puede o no tener certificación.

2.2. La trayectoria formativa

Anijovich et al. (2009), proponen entender la formación docente como el trayecto flexible y de construcción constante, donde el desafío es «cómo dar lugar para que cada uno construya su propio recorrido» (p. 21). Para las autoras

(Anijovich et al., 2009), el trayecto implica procesos de interacción entre el que se forma, el formador, el objeto de estudio y el ámbito de trabajo y se dan en las distintas etapas formativas de los sujetos y no solo en su formación profesional, ya que en cada etapa hay vivencias que impactan y van construyendo el trayecto. Las autoras destacan que al hablar de estas etapas o momentos nos movemos en un espacio impreciso ya que para muchos docentes la formación inicial sistemática es inexistente, y que en ocasiones esta llega luego de varios años de ser docente (realidad compartida con los docentes de música).

Desde esta misma perspectiva, Lozano (2016) indica que la formación de un docente es un asunto complejo, no ordenado, que repercute en el docente y lo va modelando a partir de multiplicidad de experiencias formales e informales que confluyen de distintas formas y en distintos momentos.

De este modo la trayectoria formativa de los sujetos se concibe en una dinámica de autoconstrucción, lo que es coherente con el mercado laboral cada vez más exigente y cambiante. Así, surge la teoría de autogestión profesional, la cual enfatiza la manera proactiva y autodirigida en la que los sujetos manejan sus carreras con una visión de sus propias aspiraciones profesionales, intereses, valores y motivos, que llevan a planificar el desarrollo profesional, crear oportunidades y redes (Coetzee & Schreuder, 2018).

3. METODOLOGÍA

Se realizó una investigación empírica, descriptiva y de enfoque cualitativo que permitió estudiar el problema desde los significados o interpretaciones de los sujetos. La investigación se centró en los docentes de una institución educativa de características especiales y criterios específicos a la que nos acercamos de manera profunda. El método elegido fue el estudio de caso, ya que permite el análisis de la particularidad y la complejidad del caso escogido; del mismo modo, tiene por objetivo comprender a profundidad el significado de una experiencia y de un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto durante un período (Gerring, 2007; Stake, 1999; Yin, 1994).

Como se mencionó antes, el caso fue intencionado y estuvo constituido por diez docentes a tiempo completo del departamento de música de la Institución en estudio (el departamento de música está conformado por once docentes, diez tienen contrato a tiempo completo y uno a medio tiempo), donde cuatro son hombres y seis mujeres de edades y características de formación disímiles. Todos ellos atienden los tres niveles de formación de la institución repartiendo sus funciones entre ser docente de cursos teóricos, docente de instrumento musical y algún cargo administrativo (solo algunos).

Si bien nuestro caso lo conforman los docentes no se puede dejar de observar que pertenecen a una institución con características especiales que le confieren matices de singularidad al caso. La institución educativa seleccionada imparte la educación musical como un componente importante dentro de su programa curricular. Se autodefine como un avanzado programa de música que enseña a todos los alumnos a tocar un instrumento musical y que reconoce la música como necesaria. Asimismo, su programa cumple con los requerimientos del bachillerato internacional en música y es un programa secuenciado desde el nivel inicial hasta sexto de secundaria por lo que requiere una plana docente especializada en lo musical.

Las técnicas de recojo de información utilizadas fueron la encuesta mediante la elaboración de un formato de hoja de vida y la entrevista semiestructurada con su respectivo guión que permitió profundizar en la información requerida. Para procesar la información se utilizó la técnica de la codificación y la triangulación para las categorías formación y movilidad. Como en la investigación se empleó más de una técnica de recojo de información, la convergencia entre ambas técnicas dio mayor confianza a los investigadores sobre la validez de los resultados (Cohen et al., 2018). Por ello, se contrastaron los datos recogidos en la hoja de vida con la entrevista y esto condujo a un nivel más profundo de conocimiento de las categorías.

Para el desarrollo de la investigación se plantearon y desarrollaron categorías acordes al objetivo específico, subcategorías y aspectos a considerar recogidos de la revisión teórica que ordenó la manera de recoger la información. La Tabla 2 así lo demuestra:

Tabla 2. Objetivos específicos, categorías e instrumentos

Objetivo	Categoría	Subcategoría	Aspectos	Instrumentos
Caracterizar la formación inicial y formación continua de los docentes de música del caso estudiado	Formación	Inicial	Pregrado	Hoja de vida Entrevistas
		Permanente	Posgrado	
			Segunda especialidad	
			Especialización	
			Actualización	
			No certificada	
		Aprendizaje en el desarrollo de la ocupación (emergente)		

Finalmente, atendiendo los criterios éticos de toda investigación se cumplió con brindar la información pertinente a los participantes, la integridad científica, confidencialidad y responsabilidad en el manejo de la información.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Las evidencias que se presentan tienen un código de identificación en la parte final que permite rastrear la procedencia de la información en las matrices de análisis. La letra E significa el tipo de técnica E = entrevista y D con un número = al docente y el número que se le confirió para evitar subjetividades en el análisis.

4.1. Formación inicial

Los resultados muestran que la formación inicial transita entre la educación musical, la pedagógica o ambas y que no necesariamente fue previa al desarrollo de la ocupación. La Tabla 3 presenta el resumen de la formación inicial del colectivo en estudio.

Tabla 3. Tipos de formación inicial encontrados en el caso estudiado

Formación inicial	N° de sujetos
En música	3
En música y docencia en arte	1
En música y docencia en música	1
En música y docencia	1 (no concluida y en proceso)
En docencia en música	1
En docencia en arte	1
En docencia en arte y docencia en música	1
En docencia	1

De manera detallada se explica de la siguiente manera: tres docentes tienen formación inicial solo en música, cuatro docentes poseen doble formación inicial en música y alguna rama de la docencia y tres realizaron estudios en docencia. Cabe resaltar que seis docentes tienen formación musical como instrumentista (uno no concluyó sus estudios). Por ello, tenemos como resultado que la formación inicial para la mayoría del colectivo es en música. Asimismo, esta información sugiere que la institución privilegia la contratación de

docentes instrumentistas en tanto ello supone un saber específico, lo que coloca en segundo plano el saber pedagógico que es cubierto con la formación permanente.

Por otra parte, las entrevistas revelaron que algunos docentes decidieron estudiar la carrera de docencia en arte o música por necesidad laboral después de haber comenzado a trabajar. Esto muestra la influencia del trabajo en la trayectoria formativa, lo que es contrario a lo que generalmente ocurre en el desarrollo profesional, donde se estudia una carrera y luego se busca trabajo. Este hallazgo coincide con lo propuesto por Anijovich et al. (2009), ya que es una realidad que para muchos docentes la formación inicial es un espacio impreciso que puede ocurrir años después de haber comenzado a trabajar como docente.

Otro punto es que los docentes con estudios en música o docencia en música realizaron su formación en instituciones nacionales públicas (solo uno en el extranjero). Esto puede deberse a que, hasta hace pocos años, esta formación era escasa y solo pública. La aparición de oferta formativa privada es relativamente nueva. De igual forma, en cuanto a la formación en docencia de música o arte, todas fueron realizadas en la Escuela Nacional de Folklore José María Arguedas o la Universidad Nacional de Música (ex Conservatorio Nacional de Música). Los hallazgos muestran que en estas instituciones se encuentran dos de los tres modelos propuestos por Mateiro (2010) para la carrera docente en educación musical: arte-educadores con especialidad en educación musical y músicos con especialidad en educación musical.

Desde la información recogida en las entrevistas surgieron hallazgos relacionados a la elección de la carrera y la familia, la necesidad de formación virtual y las deficiencias percibidas en la formación. A continuación, se presentan los hallazgos y su análisis.

Cuando yo decido estudiar música, como que mis padres no lo asimilaban... en el colegio siempre he sido primeros, segundos puestos... entonces, cuando yo ya decido estudiar música... en un comienzo no lo aceptaban, pero más adelante ya se fueron encariñando, entendieron y ahora, bueno ya conocen más de esta carrera (5) ED1

Mi papá era músico, era concertino de la Sinfónica Nacional y yo, desde niño, pensaba en tocar con la Sinfónica y decidí estudiar para ello (2) ED4

La percepción que tiene la familia sobre la carrera de música puede explicarse desde la estimación costo-beneficio realizada en un espacio social y un contexto. Los *habitus*² llevan a los individuos a considerar algunas alternativas

² Bourdieu define el concepto de *habitus* desde la sociología como aquellos patrones duraderos de pensamiento, comportamiento (o práctica) transferibles, que las personas adquieren y que vinculan las

como imprescindibles y a estimar solamente la posibilidad de otras (Mereshián & Calatayud, 2009). Esto varía según la condición de clase de origen de la que se provenga, por ello coincidimos con Mereshián y Calatayud (2009) cuando afirman que las familias tienen una estimación diferente de los costos, riesgos y beneficios que se vinculan a una elección de una carrera ya que hacen referencia a una posición ocupada en el espacio social y, al mismo tiempo, un modo de percibir la realidad desde la misma. Por ello que, para algunas familias no vinculadas a lo musical, la decisión de estudiar música o docencia en música sea considerada riesgosa mientras que en otras es una consecuencia natural.

Por otro lado, y acorde con nuestros tiempos, la carrera de educación musical es una especialidad ofertada en Perú solo en la modalidad presencial lo que puede constituir un problema para docentes que laboran y necesitan de otras modalidades.

[Hubo] *un momento en el que me preguntaron en el colegio qué pensaba hacer con mi carrera y, una de las opciones, es que estudie la carrera de educación, también pensé en seguir la carrera de educación musical, pero lamentablemente, no hay esa especialidad aquí* [refiriéndose a la modalidad virtual o semipresencial] (18) ED8

De otro lado, un docente resaltó que las instituciones de formación en docencia de música de corte especialista (de formación especializada en música o arte) descuidan la formación en pedagogía.

Por más que haya estudiado educación, nunca se llevó un curso de práctica profesional en el colegio. Entonces, es importante. Yo estoy casado con una chica que estudió educación en [otra institución de formación en educación musical], ... y tampoco en ningún momento hicieron práctica profesional en un colegio (35) ED9

El hallazgo confirma lo expresado por Aróstegui y Cisneros (2010) y Blanco y Peñalba (2020) de que el espacio para formar docentes de música todavía no está bien definido. Esto lleva a que los planes de estudio tengan falencias y se produzca una ruptura entre lo que se exige a través del currículo y lo que se necesita para satisfacer las necesidades formativas futuras. Este problema persiste en varias realidades geográficas; por ello, a partir de las evidencias académicas, deberíamos cuestionar el discurso de los currículos de formación especializados.

estructuras sociales (como la posición de clase) con la acción (como las elecciones que hacen las personas) sin que sean fruto de una búsqueda consciente o impuesta por alguien externo (Bourdieu, 2007).

4.2. Formación permanente

Por la diversidad de modalidades de formación permanente y para una mejor caracterización se organizaron tres partes, las dos primeras responden a la organización que propone el Ministerio de Educación peruano (Lip, 2019): estudios de posgrado, segunda especialidad y especialización; y de actualización, y la tercera parte relata los hallazgos sobre formación musical.

4.2.1. Posgrado, segunda especialidad y especialización

Siete docentes cuentan con estudios de posgrado, segunda especialidad y especialización. El detalle se observa en la Tabla 4. Resalta el hecho de que todos los docentes que poseen posgrado en Música lo hicieron a través de instituciones en el extranjero, en Estados Unidos y Japón específicamente, una de ellas bajo la modalidad a distancia. Esto responde a que no existen instituciones que oferten programas de posgrado en interpretación musical en Lima. La Tabla 4 organiza los hallazgos considerando que de los siete docentes algunos cuentan con más de una certificación, por ello la suma del número de docentes de la tabla es mayor a siete.

Tabla 4. Docentes con formación permanente en el caso estudiado

Tipo	Nº de docentes	Descripción
Diplomado	4	En Música 1, en Educación 2, en Música y Educación 1
Segunda especialidad	3	Todas en Educación
Maestría	4	En Música 2, en Educación 2 (1 en proceso)
Doctorado	1	En Música

Como se aprecia, la formación permanente es en su mayoría en pedagogía y tal como los autores refieren esto tiene que ver con la finalidad de la formación permanente en el proceso de mejora y solución de situaciones problemáticas en el cumplimiento del rol de docente (Pineda & Sarramona, 2006; Sánchez & Huchim, 2015); por ello, las necesidades en el desarrollo de la labor redireccionaron la trayectoria de los músicos.

Los títulos obtenidos son todos ligados a educación, pero variados a diferentes aspectos como gestión, atención a primera infancia, tutoría, entre otros. Duarte (2012) afirma que la inversión en educación incide en la trayectoria laboral, la reajusta y favorece la movilidad ascendente, coincidentemente los docentes que presentan movilidad interna ascendente poseen más de un

título en formación permanente ya sea en posgrado, segunda especialidad o especialización.

4.2.2. Capacitación y actualización

Ante la variedad de ofertas de capacitación y actualización en el mercado se les pidió a los docentes poner en la hoja de vida aquellas que consideren relevantes para su desarrollo profesional. La Tabla 5 posee las instituciones mencionadas. La mayoría de actividades de actualización fueron tituladas como cursos, sin importar el tiempo o los créditos. Lo que busca este apartado es entender aquellos procesos formativos que son valorados por los docentes.

Tabla 5. Instituciones de capacitación mencionadas por los docentes

Instituciones mencionadas	Nº de sujetos
Asociación Suzuki	7
International Baccalaureate Organization	3
Universidad Nacional de Música	2
Escuela Nacional de Folklore	2
Institución educativa en la que laboran	2
Arte para crecer	1
Foro Latinoamericano de Educación Musical FLADEM	1
Pontificia Universidad Católica del Perú	1
International Baccalaureate Global Centre	1
Principal training center	1
Instituciones en Chile y Argentina	1

La mayoría de los docentes valora las capacitaciones recibidas de la Asociación Suzuki del Perú y de la International Baccalaureate Organization (IBO), la primera brinda formación sobre una metodología de enseñanza instrumental que se implementa en la institución educativa y la segunda sobre temas del bachillerato internacional que el colegio posee. De esta manera se evidencia que las capacitaciones ayudan a resolver problemas o deficiencias que surgen en el desarrollo de la labor docente.

4.2.3. Formación musical

Los hallazgos muestran que el ámbito disciplinar está siempre presente en la formación permanente (Carrillo & Vilar, 2014). El dominio instrumental es valorado por los docentes. A continuación, los hallazgos:

Sí, me encanta porque cada vez que vas a tocar una cosa nueva tienes que aprenderlas. Entonces, de todas maneras, tienes que estar estudiando todo el tiempo... nunca se deja de estudiar, ese es el tema y a mí me encanta... tienes que estudiar para enseñarles bien (18) ED1

Yo empecé piano antes de violín de niño... tuve unas clases de piano o bueno un curso de piano allá en Estados Unidos como parte de unos créditos que tenía que hacer y lleve un curso con un profesor de la universidad (21) ED3

De igual manera, como parte de la formación musical tres docentes consignaron en sus hojas de vida la formación instrumental recibida de manera particular, dos en su etapa escolar y una como parte de su formación continua. Si bien esto no significa que los otros docentes entrevistados no la hayan recibido es importante destacar que reconocerlo significa un grado de valoración importante a esta formación.

Continúo con mis clases particulares y no paro con ellas. Me he dado cuenta de que tengo que mejorar mi técnica y mi interpretación ya que aquí (en el colegio) también hay buen nivel y por eso no puedo quedarme atrás... tengo que estar lista para cuando llegan chicos con dificultades técnicas o de repertorio bastante avanzadas (19) ED8

Mi especialidad es saxofón y flauta travesa... pero es una realidad que el profesor de banda tiene que... que dominar todos los instrumentos [más adelante en la entrevista]... aprendí con un aprendizaje autodidacta, si bien es cierto [la formación recibida] nos deja con una formación en una parte teórica (37) ED9

En los hallazgos anteriores la formación musical se encuentra en ámbitos externos al sistema, considerados por Foresto (2020) como aprendizaje no formal; y se valoran como importantes en el desarrollo de la labor docente sin importar que se den fuera de los marcos tradicionales. Estas evidencias reafirman la idea de que al ser el aprendizaje no formal voluntario y flexible da pie a que la formación se adapte a las necesidades específicas de los docentes de música.

4.3. Formación en el desarrollo de la ocupación

Esta fue una subcategoría emergente que apareció en los resultados como rasgo propio de la socialización laboral. En esta línea de pensamiento, Nieva y Martínez (2016) consideran que la formación docente es un proceso que no se restringe a los ambientes de formación sino que los sujetos se interrelacionan intercambiando saberes, experiencias, vivencias afectivas, en las que se «aprende y reconstruye desde la unidad cognitiva afectiva, en función de la significatividad o sentido que adquiere la educación como desarrolladora de sí y el contexto social» (p. 18).

Así, encontramos hallazgos sobre la formación que deviene del intercambio —dentro de una dimensión colaborativa y de socialización— con docentes con mayor experiencia,

...lo que sucede es que vamos aprendiendo afuera...de la experiencia de otros profesores que ya tienen tiempo enseñando y por ahí te orientan, te dicen mira, puedes trabajar esto (36) D9

...ella me enseñó todo lo que sabía para trabajar con niños pequeños en aula, con cantos, coros, orquestas rítmicas [etc.]...un repertorio muy bonito para que los niños puedan aprender (3) D1

Las evidencias sobre aprendizaje en el desarrollo de la ocupación muestran lo valioso de la experiencia y la práctica docente. Como aseveran Nieva y Martínez (2016), la función docente no se reduce a reproducir la cultura y sus componentes, sino que se encuentra en formación permanente y continúa donde los procesos de asimilación, construcción, reconstrucción y mejora se dan en las interacciones de las personas, la sociedad y la historia.

4.4. Tipos de trayectoria formativa

Antes de desarrollar los tipos de trayectoria formativa se evidencian los hallazgos sobre etapas de formación musical temprana (niñez, adolescencia), ya sea por medios institucionalizados (academias, colegios), no institucionalizados (clases particulares) o formación autodidacta en toda la población estudiada.

...siempre quise hacer algo de arte desde chiquita, pero no tenía la oportunidad [...] cuando llegué al colegio de secundaria, entré a un colegio que era musical (1) [más adelante en la entrevista] en el colegio tocaba, en mi colegio toda la gente de mi promoción toca... todos tocábamos algo y todos cantábamos en el coro, toditos (4) ED6

Yo he sido alumna Suzuki³ desde chiquita y cuando llegó la hora de decidir qué era lo que iba a estudiar me decidí por ser músico (3) ED7

La música, bueno, como hobby que también empezó a los 13 años, 12 años, tocando en la iglesia. Aprendí primero guitarra, tocaba guitarra en la iglesia y poco a poco me fue gustando otros instrumentos (4) ED9

Al respecto, estudios como el de Isbell (2008) mencionan la influencia de las personas y experiencias positivas de la primera socialización como relevantes al momento de decidir la carrera de docencia en música. Por lo tanto, el hecho de que todos los sujetos hayan manifestado experiencias de formación musical temprana puede considerarse como una evidencia que refuerza la afirmación de nuestro estudio.

Para terminar la caracterización de los docentes de música proponemos tres tipos de trayectorias formativas (ver Tabla 6) construidos considerando solo la formación inicial y permanente institucionalizadas. La formación inicial es la primera opción de formación después de egresar del colegio (no las carreras de pregrado seguidas en el desarrollo de la labor), y la formación permanente recoge el rubro en el que los docentes más se han formado.

Tabla 6. Tipos de trayectorias formativas del colectivo docente estudiado

Tipo	Formación inicial	Formación permanente
1	Músico	Docencia
2	Arte-educador	Docencia
3	Otra carrera no ligada a la música	Docencia y Música

Los tres tipos de trayectoria formativa encontrados responden a los tres principales perfiles de los educadores de música escolar en el Perú. Así, existe el músico que por razones laborales se dedica a la docencia y se queda en ella por lo que debe redireccionar su trayectoria formativa hacia el mundo docente. El arte educador que pudo iniciar sin ser consciente de la naturaleza pedagógica de su carrera y descubre en el camino que la docencia será su profesión y asume la doble preparación que necesita (musical y pedagógica). Por último, el docente que proviene de otra carrera no ligada a lo musical, pero que tuvo en su niñez experiencias en música que le proporcionaron formación (formal o no formal). Este tipo de docente ingresa a la ocupación docente por oportunidades laborales que son consecuencia de la falta de docentes en formación

³ Clases particulares de instrumento según Metodología Suzuki.

especializada como comprueba Farro (2020). Estos individuos se reconectan con sus saberes musicales y desarrollan trayectorias formativas que permiten la mejora en sus habilidades musicales y pedagógicas.

5. CONCLUSIONES

La trayectoria formativa de este colectivo de docentes se caracteriza por estar compartida entre lo musical y lo pedagógico con mayor presencia de docentes especialistas, es decir docentes músicos o con una formación docente que profundiza más el estudio de lo musical. Esto puede significar que las instituciones educativas escolares requieren docentes especializados y aceptan que la parte pedagógica se incorpore en el tiempo y con la experiencia.

Todas las trayectorias formativas del grupo comienzan en espacios de formación musical en la niñez, los cuales se recuerdan y valoran como el inicio en lo musical. Independientemente de la formación inicial, todos desarrollaron formación permanente formal en docencia lo que es una clara muestra de cómo lo laboral redirecciona el trayecto formativo, pero también podría responder a las deficiencias de la formación inicial lo que es un llamado de atención a las instituciones de formación musical.

Si bien la formación musical permanente es valorada como importante para todo el grupo, es peculiar que se acceda a ella mayoritariamente en espacios no formales de aprendizaje, lo que podría deberse a que las instituciones especializadas están descuidando esta forma de educación o que al ser los espacios no formales más flexibles se vuelven más convenientes al mundo laboral del docente de música escolar.

Al asumir el rol docente, un músico tendrá que cambiar su trayectoria formativa hacia lo pedagógico sin que esto signifique que abandone la práctica musical o su estudio; este factor y el respaldo institucional correspondiente van consolidando y favoreciendo el desarrollo profesional de los docentes. Asimismo, es importante ver que el espacio laboral es un espacio de formación en sí mismo que brinda a los docentes a través de la experiencia y la socialización, aprendizajes valiosos que van forjando, ayudando y mejorando su camino a lo pedagógico.

Los tres tipos de trayectoria formativa encontrados indican claramente tres tipos de perfiles de docentes de música los cuales se denominan por la formación inicial que es el rasgo diferente: uno es el músico, otro el arte-educador y finalmente el docente no especializado. Los trayectos tienen un inicio en la infancia con experiencias de formación en música (formales o no formales), luego se dividen en las diferentes elecciones de formación inicial para otra vez

coincidir en el desarrollo de formación permanente en educación. Estos tipos de trayecto son un ejemplo de la realidad del colectivo de docentes de música del Perú y que dejan ver la importancia de la educación musical en la niñez y la necesidad de formación permanente que requiere el desarrollo profesional como docente de música escolar.

Sobre la base de lo descrito se sugieren a continuación algunas propuestas de mejora:

- La formación inicial de los docentes de música debería atender a las necesidades prácticas de la realidad escolar. Por ello, los procesos de revisión y actualización de los currículos deben hacerse con base a las evidencias de investigación académica y el recojo de información de los docentes en ejercicio como paso obligatorio de estos procesos.
- Las instituciones de formación musical especializada deben atender las necesidades de formación permanente de los docentes de música escolar. Los programas formativos deben estructurarse en diferentes modalidades y formatos para que permitan el desarrollo profesional a personas que trabajan en jornadas diarias a tiempo completo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., & Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica*. Paidós
- Aranda, R., Carrillo, C., & Casals, A. (2017). Formación del profesorado de música en Chile: dos casos en la ciudad de Valparaíso. *Debates/ Unirio*, 18, 248-278.
- Aróstegui, J., & Cisneros, E. (2010). Reflexiones en torno a la formación del profesorado de música a partir del análisis documental de los planes de estudio en Europa y América Latina. *Profesorado*, 14(2), 179-189. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/viewFile/42665/24570>
- Blanco, Y., & Peñalba, A. (2020). La formación de futuros docentes de Música en las universidades de Castilla y León: creatividad, ciudadanía y aprendizaje permanente como claves del cambio educativo. *Revista Electrónica de LEEME*, 4(6), 166-186. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.17756>
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Siglo Veintiuno.
- Cabrera, O. (2014). *La construcción de la identidad docente: investigación narrativa sobre un docente de lengua extranjera sin formación pedagógica de base* [Tesis de Maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/5495/CABRERA_

BELLIDO_OSWALDO_CONSTRUCCION_IDENTIDAD.
pdf?sequence=1&isAllowed=y

- Carabias, D. (2016). *La formación inicial y continua del maestro de Educación Artística en España y Latinoamérica* [Tesis de doctorado]. Universidad de Valladolid. <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.1436.8889>
- Carrillo, C., & Vilar, M. (2014). El perfil profesional del profesorado de música: una propuesta de las competencias deseables en Ed. Primaria y Ed. Secundaria. *Revista Electrónica de Música en la Educación*, 33, 1-26. <https://ojs.uv.es/index.php/LEEME/article/view/9856>
- Centro de Investigaciones y Servicios Educativos. (2014). *El CISE y su trayectoria en la formación continua de docentes*. Pontificia Universidad Católica del Perú. <http://cise.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/2015/06/libro-cise-2015-isbn.pdf>
- Coetzee, M., & Schreuder, D. (2018). Proactive career self-management: exploring links among psychosocial career attributes and adaptability resources. *South African Journal of Psychology*, 48(2), 206-218. <https://doi.org/10.1177/0081246317719646>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Eighth edition. Routledge.
- Del Mastro, C. (2020). Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. *Formação Docente - Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, 12(23), 83-98. <https://doi.org/10.31639/rbpf.v%0vi%i.282>
- Domínguez-Lloria, S., & Pino-Juste, M. (2020). Análisis comparativo de la formación inicial del profesorado de música de primaria y secundaria en Europa. *Revista Electrónica de LEEME*, 46, 224-239. <https://doi.org/10.7203/LEEME.46.18033>
- Duarte, L. (2012). *Condicionantes de la trayectoria académica y del acceso a las cátedras en la institución universitaria desde la perspectiva de la movilidad ocupacional, la orientación profesional y el sexo* [Tesis de doctorado] Universidad Autónoma de Barcelona. <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/96822/1dc1de1.pdf?sequence=1>
- Farro, Ch. (2020). Edudatos No 40: La educación artística y su importancia para la formación integral de los estudiantes. http://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=5400bb62-1956-4731-ab4d-82a26de63169&groupId=10156
- Foresto E. (2020). Aprendizajes formales, no formales e informales. Una revisión teórica holística. *Contextos de Educación*, 29(21), 24-36. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/145203/CONICET_Digital_Nro.c6f0e246-605c-469e-ae62-5c7ab3bb1503_A.pdf?sequence=2&isAllowed=y

- Gerring, J. (2007). *Case Study Research. Principles and practices*. Cambridge University Press.
- Gómez, C., Cáceres, M., & Pineda, P. (2022). Algunas reflexiones sobre la formación del docente y el ejercicio de su práctica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 5(2), 25-29. <http://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/494/508>
- Imbernón, F. (2000). Un nuevo profesorado para una nueva universidad. ¿conciencia o presión? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 38, 37-46.
- Isbell, D. (2008). Musicians and Teachers: The Socialization and Occupational Identity of Preservice Music Teachers. *Journal of Research in Music Education*, 56(2), 162-178. <http://www.jstor.org/stable/40343722>
- Lip, G. (2019). Trayectorias profesionales de formadores de docentes en servicio de Educación Básica Regular del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos (CISE) de la Pontificia Universidad Católica del Perú [Tesis de maestría]. Pontificia Universidad Católica del Perú. http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/bitstream/handle/20.500.12404/14833/LIP_MAR%203%20dN_GABRIELA_ALEJANDRA11.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Lozano, I. (2016). Las trayectorias formativas de los formadores de docentes en México. *Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-25. <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v16n1/1409-4703-aie-16-01-00136.pdf>
- Marín, B., & Tamayo, G. (2005). Algunas nociones sobre el concepto formación. Una discusión preliminar en la formación de psicólogos. *Revista Académica e Institucional de la UCPR*, 71, 43-45. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/paginas/article/view/2284>
- Mateiro, T. (2010). Músicos, pedagogos y arte-educadores con especialidad en ed. Musical. *Profesorado*, 14(2), 29-40. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42636/24538>
- Mendivil, L. (2016). Perú. En E. Batres (Ed.), *Breve estudio comparativo sobre la formación del educador musical latinoamericano*. Avanti-FLADEM
- Mereshián, N., & Calatayud, P. (2009). Alternativas en la elección de la carrera docente. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 6(6), 251-264.
- Nieva, J. A., & Martínez, O. (2016). Una nueva mirada sobre la formación docente. *Universidad y Sociedad*, 8(4), 14-21. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v8n4/rus02416.pdf>
- Ministerio de Educación (2016). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. <http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>

- Peláez, L., & Riascos, W. (2013). Construcción del sujeto trabajador: caso de 5 docentes universitarios. *Ecos*, 3(1), 45-5.
- Pineda, P., & Sarramona, J. (2006). El nuevo modelo de formación continua en España: balance de un año de cambios. *Revista Educación*, 34(1), 705-736. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2165310>
- Sánchez, C. (2017). Trayectorias profesionales docentes en posgrado: un estudio desde sus funciones. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 4(3), 1-21. <https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/484>
- Sánchez, C., & Huchim, D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, 21, 148-167. <http://www.redalyc.org/pdf/2831/283140301008.pdf>
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Ediciones Morata.
- Vaillant, D. (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 185-206. <https://doi.org/10.5944/reec.22.2013.9329>
- Yin, R. (1994). *Case study research: Design and methods*. Sage publications.

Autor correspondiente: Eugenia Cornejo Valdivia (ecornejo@unm.edu.pe / eugecorval@gmail.com)

Cómo citar este artículo: Cornejo Valdivia, E. (2023). Trayectoria formativa de los docentes de música escolar: estudio de caso en Lima-Perú. *Educación*, XXXII(62), 77-97. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.002>

Primera publicación: 7 de marzo de 2023 (<https://doi.org/10.18800/educacion.202301.002>)

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

La elaboración de la política de Base Común Curricular Nacional en Brasil: puntos a considerar

ANDRESA CÓSTOLA*

Universidade Estadual Paulista (UNESP) – Brasil

Recibido el 09-03-22; primera evaluación el 08-03-23;
aceptado el 14-03-23

RESUMEN

En Brasil hemos visto varias fuerzas del movimiento empresarial actuando como protagonistas en la discusión de las políticas educativas formuladas en los últimos siete años. Esta injerencia pretende explorar la educación como una nueva frontera económica con el objetivo de formar una nueva generación de trabajadores para hacer frente a las exigencias del capitalismo del siglo XXI. Entonces, nuestro objetivo será explorar el papel del movimiento empresarial brasileño en la construcción de un consenso en torno a la necesidad de crear una nueva política curricular, la Base Común Curricular Nacional (BNCC); en especial, la actuación de los actores del Movimiento Todos por la Base (MBNC). Para ello, presentaremos una breve historia que demuestra cómo este segmento fue un catalizador en este debate y, además, abordaremos el concepto de calidad que ha planteado esta reforma.

Palabras clave: currículo, educación, política educativa, derecho a la educación

A elaboração da política da Base Nacional Comum Curricular no Brasil: pontos a considerar

RESUMO

No Brasil temos visto diversas forças oriundas do movimento empresarial atuando como protagonistas na discussão das políticas educacionais formuladas nos últimos sete anos. Essa ingerência tem como objetivo explorar a educação

* Professora, graduada em Geografia (2017) pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Mestre em Educação (2021) e doutoranda em Educação pela mesma instituição. Desenvolve pesquisa na área de política educacional, com ênfase no currículo. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas Educacionais (GREPPE). Possui experiência em todas as etapas da educação básica, incluindo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Correos: andresa.costola@unesp.br / andresacostola@gmail.com <https://orcid.org/0000-0001-8903-4204>

como a nova fronteira econômica e com o intuito de formar uma nova geração de trabalhadores para atender as demandas do capitalismo do século XXI. Nesse sentido, nosso objetivo será explorar a atuação do movimento empresarial brasileiro na construção de um consenso em torno da necessidade de criação da nova política curricular, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), especialmente a atuação dos atores do Movimento Toda pela Base (MBNC). Para tal, apresentaremos um breve histórico que demonstra como esse segmento foi um catalisador nesse debate e, ainda, abordaremos o conceito de qualidade que tem sido posto por essa reforma.

Palavra-chave: currículo, educação, política educativa, direito à educação

The elaboration of the Common National Curricular Base policy in Brazil: Insights to consider

ABSTRACT

In Brazil, we have witnessed several business movements acting as key players in the discussion of educational policies formulated over the last 7 years. The purpose of this intervention is to explore education as a new economic frontier and to train a new generation of workers to meet the demands of 21st-century capitalism. Our objective is to explore the role of the Brazilian business movement in building a consensus around the need to create a new curricular policy, the Base Nacional Comum Curricular (BNCC), particularly the actors' role in the Mobilization for the National Learning Standards (MNLS). We will present a brief history that demonstrates how this sector has been a catalyst in this debate and will address the concept of quality proposed by this reform.

Keywords: curriculum, education, educational policy, right to education

1. INTRODUCCIÓN

En el campo de la educación, vivimos en un contexto de constante influencia en la construcción de nuevas políticas, siendo la educación un campo en disputa y dominación epistemológica, que atraviesa distintos enfrentamientos según el momento histórico y social. Silva y Oliveira (2020), señalan que esta situación es de «políticas educativas globales», donde los países del Norte Global actúan de manera incisiva e intensa en los países del Sur Global, ya que estos son los más desfavorecidos socioeconómicamente, teniendo así una alta dependencia del financiamiento externo.

Esta coyuntura de influencia se puede ver muy explícitamente en las nuevas políticas educativas que están en marcha en Brasil, como la política de la Base Curricular Común Nacional (BNCC) para la educación básica¹ (Resolución CNE/CP n° 2, de 22/12/2017 y n° 4, de 17/12/2018); la política de reforma de la escuela secundaria (Ley n° 13.415, de 16/02/2017) y la política de formación docente BNC - Formación (Resolución CNE/CP n° 2, de 20/12/2019). Esta producción de demandas educativas bajo la influencia de los países del Norte Global no es reciente, y tiene en organismos multilaterales como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (Unesco) y la Organización Mundial del Comercio (OMC) como organismos estratégicos que han orientado las políticas educativas en los países periféricos durante décadas.

Esta injerencia en la educación pretende explotarla en dos sentidos, como una nueva frontera económica y por el gran potencial de formar una nueva generación de trabajadores para atender los recientes requerimientos productivos y organizacionales, esto es, para atender las demandas actuales del sistema capitalista flexible y fluido del siglo XXI.

En este artículo tenemos como plano del fondo para la discusión la reforma educativa brasileña de carácter curricular, la BNCC, que estuvo, y sigue estando, muy permeada por organismos multilaterales, institutos, fundaciones, corporaciones e instituciones privadas, como pudimos ver a través de la acción coordinada por el movimiento empresarial en el debate, promulgación, aprobación e implementación de la política Base² en Brasil de 2014

¹ En Brasil, la Educación Básica comprende: Educación Infantil (EI), Educación Primaria (Ensino Fundamental, acrónimo en portugués EF) obligatoria de nueve años y Educación Secundaria (Ensino Médio, acrónimo en portugués EM).

² A lo largo de este artículo usaremos la palabra Base o las siglas BNCC para hacer mención a la Base Curricular Común Nacional.

a 2018 (Cóstola, 2021). Por lo tanto, nuestro objetivo es acerca de la actuación de los actores privados que componen el Movimiento Todos por la Base (MBNC) en la construcción de un consenso en torno a la necesidad de crear este documento de orientación para los planes de estudio brasileños, presentando una breve historia que demuestra cómo el sector empresarial fue un punto clave en este debate, y sacando a la luz el concepto de calidad que ha planteado esta reforma.

El movimiento se formó en 2013 a través de un seminario organizado por la Fundación Lemann³ en los Estados Unidos, integrado por personas vinculadas a instituciones y organizaciones privadas activas en el campo de la educación, que se unieron para discutir e incidir en el proceso de homologación e implementación de la Base (Cóstola & Borghi, 2018). Luego de este seminario, se realizaron varias conferencias en todo el país sobre la necesidad de construir una base curricular nacional, consolidando a este grupo empresarial como central en la discusión en torno al tema. Estos sujetos, según investigaciones de Avelar y Ball (2017), ocupaban puestos de decisión en la estructura burocrática brasileña, «lugares oficiales de deliberación y formación del nuevo currículo nacional» (p. 70) como el Consejo Nacional de Educación (CNE) y el Ministerio de Educación (MEC)

Este trabajo es un extracto de una investigación de maestría desarrollada entre 2019 y 2021 en la Universidade Estadual Paulista (UNESP) e integra investigaciones interinstitucionales (Universidad de San Pablo - USP, Universidad Estatal de Campinas – UNICAMP y UNESP), realizadas en el ámbito del Grupo de Estudios e Investigaciones en Política Educativa⁴ (GREPPE).

2. MARCO TEÓRICO

La fuerte acción del movimiento empresarial brasileño a favor de la construcción de una base curricular nacional provocó la aceleración de este debate en la agenda pública. Esta presión provocada por este segmento que levanta la bandera en defensa de la calidad educativa, se dio principalmente a través de un movimiento que se autodenomina especialista en educación, el Movimiento

³ Fundada en 2002 por Jorge Paulo Lemann, la Fundación Lemann (FL) se presenta en su sitio web como una organización brasileña de filantropía familiar sin fines de lucro, que opera realizando proyectos en el campo educativo, investiga el escenario de la educación pública y ofrece formación a los profesionales de la educación. Su enfoque abarca dos frentes, «educación pública de calidad» y «liderazgo para el impacto social».

⁴ Para mayor información, véase <https://www.greppe.fe.unicamp.br/pt-br>

Todos por la Base. Este Movimiento está integrado por personas vinculadas a instituciones privadas y organizaciones activas en el campo de la educación, que se unieron para debatir e incidir en el proceso de aprobación e implementación de la BNCC, definiendo y acelerando sus procesos en la agenda educativa (Cóstola, 2021; Campos & Durli, 2020; Cóstola & Borghi, 2018).

Silva y Oliveira (2021) señalan que la incisiva intervención del sector empresarial ha operado como influenciador y actor que, cada vez más, forma parte del proceso de formulación de políticas y construcción de demandas para la agenda educativa, haciendo cada vez más nebuloso delimitar las esferas pública y privada en el proceso de formulación de políticas, precisamente lo que sucedió con el proceso de debate y ratificación de la BNCC en Brasil.

En la actual sociedad capitalista neoliberal, los temas económicos están constantemente ligados al contenido y práctica de la educación, configurando en los últimos años debates en el país acerca de lo que los estudiantes necesitan aprender para satisfacer las nuevas demandas del siglo XXI. Luego tenemos la discusión sobre la distribución del conocimiento puesta en juego, en nuestra opinión, este debate se realiza para satisfacer mejor las necesidades del capitalismo global, que actualmente está, en gran medida, estructurado en torno a una red de flujos financieros (Castells, 2011).

Estas demandas en la agenda culminaron con la construcción de la nueva política educativa para la reestructuración curricular, la BNCC, que ha modificado los currículos de todas las instituciones educativas del país, con la asistencia directa y masiva de actores empresariales del MBNC y otros (Cóstola, 2021; Campos & Durli, 2020), mostrando cómo el sector privado se ha articulado y ganado espacio en la elaboración de políticas educativas. «Desde un punto de vista objetivo, la BNCC tiene un modelo de educación que retoma los principios de la “teoría del capital humano”, centrada en los propósitos de la educación para el proceso de desarrollo humano y económico» (Dourado & Siqueira, 2019, pp. 294-295).

Estas fuerzas que actúan disputando el currículo y que han sido protagonistas en la discusión de las políticas educativas más recientes, provienen de distintos lugares, actores de diferentes clases sociales disputan constantemente el campo del currículo, ya que, a partir de él, podemos conformar un proyecto de nación más igualitaria o que mantiene el *statu quo*.

Estas nuevas políticas educativas, bajo la perspectiva del empresariado neoliberal, tienen una concepción simplista de la educación, situando la escuela como un entorno que puede ser controlado, gestionado y medido por la lógica de la gestión empresarial, es decir, la gestión por y para resultados medibles a través de evaluaciones a gran escala. Esta lógica, que ha sido seguida por

las nuevas políticas, niega el contexto socioespacial de la escuela y los sujetos —docentes, estudiantes, directivos, comunidades, padres de familia, etc.—. Es decir, la política de la Base, por ser un documento único, orientador de la educación en todo el país, debe tomar en cuenta las condiciones materiales de las redes educativas, sin embargo, el desconocimiento de las etapas educativas, modalidades educativas y particularidades de cada institución educativa —cuestiones tan importantes en la construcción del conocimiento en el aula y en el proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes y docentes— termina por no resultar en el enfrentamiento de las desigualdades educativas (Giroto, 2019).

[...] la visión político-pedagógica, que estructura la BNCC, no garantiza ni ratifica la identidad nacional bajo el eje del pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas... El BNCC se presenta como un aliado en la implementación de propuestas y dinámicas curriculares que contribuyan a la estandarización y reduccionismo curricular, con fuerte énfasis en Lengua Portuguesa y Matemáticas, profundamente articuladas a la evaluación estandarizada, desconociendo la realidad nacional, los lineamientos curriculares nacionales de los niveles de Educación Básica y las singularidades de las etapas y modalidades educativas. La lógica de la diversidad da paso a una perspectiva de normalización y homogeneización curricular (Dourado & Oliveira, 2018, p. 41).

Su documento sigue pretendiendo ser una herramienta capaz de garantizar una educación de calidad para todos los estudiantes de Brasil, con su definición de competencias y habilidades que conducirán a avances en la calidad educativa. Todavía, el concepto de calidad al que se refiere la política del BNCC ni siquiera se discute en sus páginas. Hay un silenciamiento sobre este concepto, que según Giroto (2019, p. 4) «revela la baja voluntad de los defensores del BNCC de construir un debate amplio y democrático sobre las medidas necesarias para avanzar en la realización del derecho a la educación para todos en el país».

Aquí, nos apoyamos en las ideas defendidas por Oliveira y Araújo (2005) sobre el concepto de calidad, donde los autores señalan que se trata de un concepto histórico, que cambia en el tiempo y el espacio, y se configura como un proceso complejo y dinámico, siendo un concepto polisémico que puede permitir diferentes interpretaciones dependiendo de las capacidades valorativas de cada individuo. Según los autores, este debate en Brasil ya pasó por tres momentos importantes con diferentes significados, siendo i) la calidad vinculada a la posibilidad o imposibilidad de acceso a la educación; ii) la calidad ligada al flujo, es decir, la entrada y salida de estudiantes del sistema educativo; y iii) la calidad vinculada a los resultados de aprendizaje medidos por evaluaciones estandari-

zadas – momento presente. La calidad, en este último contexto, es indicada por la capacidad cognitiva de los alumnos, medida por los resultados obtenidos en evaluaciones como la Evaluación Nacional de Desempeño Escolar, también conocida como «Prova Brasil», la Evaluación Nacional de Educación Básica (Aneb), el Examen Nacional de Escuela Secundaria (Enem), entre otros.

En este sentido, los autores presentan que el derecho a la educación, si bien se ha ampliado con el aumento del acceso a la escolarización ocurrido en las últimas décadas, ha sido «mitigada por las desigualdades tanto sociales como regionales, lo que imposibilita la implementación de los otros dos principios básicos de la educación entendida como un derecho: la garantía de permanencia en la escuela y con niveles de calidad equivalentes para todos» (Oliveira & Araújo, 2005, p. 13). Con esto en mente, los autores explican que además de universalizar el acceso y la permanencia, la educación debe transformarse en una «experiencia enriquecedora desde el punto de vista humano, político y social, y que de hecho encarna un proyecto de emancipación e inserción social» (Oliveira & Araújo, 2005, pp. 16-17).

Coincidimos con los autores, porque es en ese sentido que debe moverse el derecho a la educación, al reflexionar sobre qué calidad educativa defendemos, necesita ser la calidad educativa socialmente referenciada, que posibilite la emancipación de los sujetos, como ser político y social. Y es en vista de ello que planteamos esta discusión sobre la calidad presente en la política de la Base, así como en la acción de los actores que ayudaron en su proceso. Para ello, trazaremos una breve historia en Brasil sobre la idea de «formación básica común».

3. METODOLOGÍA

Este texto fue elaborado siguiendo un enfoque cualitativo (Bogdan & Biklen, 1994), compuesto por un estudio documental. En este enfoque, las informaciones pueden ser analizadas de diferentes maneras, dependiendo de los objetivos propuestos, «en un estudio cualitativo, la búsqueda de datos en la investigación lleva al investigador a seguir diferentes caminos, es decir, utiliza una variedad de procedimientos e instrumentos para la constitución y análisis de datos» (Kripka, Scheller & Bonotto, 2015, p. 57).

Desde el análisis de documentos, según Lüdke y André (1986, p. 38), «puede constituir una técnica valiosa para abordar datos cualitativos», y también permite al investigador construir las condiciones para comprender la realidad y su transformación a través de la interpretación de los documentos (Favaro & Centenaro, 2019).

Favaro y Centenaro (2019), señalan que existen varios tipos de documentos que pueden ser analizados para componer una investigación documental, estos pueden ser documentos oficiales o no, «un documento puede ser cualquier tipo de registro histórico [...] que estructura la base empírica de la investigación» (p. 175). Kripka, Scheller y Bonotto (2015) también indican que la investigación documental no puede confundirse con la investigación bibliográfica, ya que sus fuentes de investigación difieren, a pesar de que ambas utilizan los documentos como objeto de investigación. En la *investigación documental*, por ejemplo, se analiza información y datos de las llamadas *fuentes primarias*, es decir, «aquellos que no han recibido ningún tratamiento analítico, tales como informes de investigación o estudio, memorandos, actas, expedientes escolares, autobiografías, informes, cartas, diarios personales, películas, grabaciones, fotografías, entre otros materiales de divulgación» (p. 59); y en la *investigación bibliográfica* se utilizan *fuentes secundarias*, es decir, toda la bibliografía pública en relación con el tema en cuestión, que ya ha sufrido algún tipo de tratamiento analítico.

Así, la elección del estudio documental como método de análisis se debe porque permite analizar en profundidad el accionar del movimiento empresarial y sus implicaciones en la construcción de nuevas demandas educativas, ya que esta información —datos primarios— está presente en los sitios web gubernamentales y en el sitio web del propio movimiento empresarial, en este caso el MBNC. «El método es absolutamente fundamental, pues implica una cierta manera de tratar, analizar, contrastar, deconstruir o construir una interpretación de los documentos y, de esta forma, dar acceso a las diversas «realidades» que incorpora» (Evangelista, 2012, p. 64).

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN: POLÍTICA DE BASE, ¿DÓNDE VINO ESTA IDEA?

El debate sobre una base común ya había tenido lugar en Brasil desde el período de la dictadura militar (1964-1985), con debates sobre los currículos mínimos obligatorios. Posteriormente, con la definición de la Constitución Federal Brasileña de 1988, fue elaborado el artículo 210, que prevé la definición de contenidos mínimos para la enseñanza. En los sucesivos gobiernos de la década de 1990, estas discusiones se instituyeron con documentos guía como los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN) que se crearon en 1997-1998; como las Directrices curriculares nacionales (DCN) diseñadas para definir las competencias y lineamientos de la Educación Básica, asegurando la formación con base en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (Ley Federal nº 9.394); y luego, con la construcción de los Planes

Nacionales de Educación (PNE) (Ley nº 10172/2001), fijando metas y estrategias para la política educativa. Todos estos documentos mencionan la «formación común» o «base nacional común» para el territorio nacional, pero la idea de un «currículo estandarizado» ganó fuerza en el Plan Nacional de Educación – PNE de 2014-2024, con el debate suscitado por los diversos actores y sujetos sociales que comenzaron a disputar con fuerza la agenda curricular educativa en Brasil (Campos & Durli, 2020).

La influencia de estos actores culminó con la aprobación de la Base Curricular Común Nacional (BNCC), por parte del Consejo Nacional de Educación (CNE), subdividida en dos momentos, el primero el 15 de diciembre de 2017, que instituyó la BNCC para la Educación Infantil y Primaria (dictamen CNE/CP nº 15/2017, resolución CNE/CP nº 2/2017), y el segundo referido a la Educación Secundaria, que fue aprobada el 4 de diciembre de 2018 (dictamen CNE/CP nº 15/2018, resolución CNE/CP nº 4/2018). La determinación de una base curricular nacional común, como acertadamente señalan Campos y Durli (2020), aparece, por tanto, solo en el Plan Nacional de Educación 2014-2024, que cambia y resignifica la idea de formación común, ya que en el artículo 210 de la Constitución Federal brasileña aparecía como «formación básica común», sin el uso de la palabra curricular.

Evidentemente, los significados y acepciones de los términos «formación básica común», «base nacional común» y «base curricular nacional común» son bastante diferentes. La incorporación del término «curricular» asociado a «común» resultó en la promulgación de un currículo nacional estandarizado para todas las etapas de la educación básica, cuyos efectos, en términos de formación de niños y jóvenes y de política educativa, no son difíciles de predecir (Campos & Durli, 2020, p. 254).

Así, para que podamos comprender todo este proceso que culminó en el documento de la Base hoy en vigor en el Estado brasileño, presentamos la tabla 1, que reúne los principales hitos de este debate sobre la elaboración de una Base estandarizada, que hoy orienta la educación en todo el país.

Como podemos ver en la tabla 1, tenemos varias leyes que discuten la necesidad de una formación común en el territorio nacional, como mencionamos anteriormente. Aunque, la necesidad de un documento guía en esa línea fue una demanda de los organismos internacionales, como hemos visto con el documento del BM mencionado en tabla, así como con el movimiento empresarial brasileño, principalmente a través de la movilización de actores pertenecientes al Movimiento Todos por la Base.

Tabla 1. Breve historia de la elaboración de la BNCC en Brasil, hitos posteriores a la Constitución Federal (1988)

1988	Constitución de la República Federativa de Brasil	Artículo 210 «Se fijarán contenidos mínimos para la educación fundamental, con el fin de asegurar la formación básica común y el respeto a los valores culturales y artísticos nacionales y regionales» (Const., 1988).
1996	Ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional (LDB)	Artículo 26 «Los currículos de la educación primaria y secundaria deben tener una base nacional común, para ser complementados, en cada sistema educativo y establecimiento escolar, por una parte diversificada, requerida por las características regionales y locales de la sociedad, la cultura, la economía y la clientela» (Ley nº 9.394 de 1996).
1997	Parámetros Curriculares Nacionales (PCN)	«La LDB consolida la organización curricular con el fin de dotar de mayor flexibilidad en el tratamiento de los componentes curriculares, reafirmando así el principio de una base nacional común (Parámetros Curriculares Nacionales), a complementar con una parte diversificada en cada sistema educativo y escuela en práctica» (Ministerio de Educación, 1997, p. 14).
2012	Documento elaborado por el Banco Mundial	<i>Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos</i> es un documento que guía los pasos que debe tomar el Gobierno Federal para mejorar la calidad de la educación brasileña y reducir los costos en el proceso. Este documento supone la creación de una base curricular estandarizada, siendo la reforma curricular una de sus «estrategias universales» (Banco Mundial, 2012).
2013	Creación del Movimiento Todos por la Base	Constituido a través de un seminario organizado por la Fundación Lemann, titulado «Liderando Reformas Educacionais: Empoderando o Brasil para o Século 21», en 2013 en los Estados Unidos, con foco en la construcción e implementación de una base curricular en el país.
2014	Plan Nacional de Educación (PNE)	<i>Metas 2.2 y 3.3</i> , que definen la «implementación de los derechos y objetivos de aprendizaje y desarrollo que configurarán la base curricular nacional común» de educación básica. Meta 7.1 que explica el respeto a la diversidad regional, estatal y local en la elaboración del currículo. Meta 15.6 que presupone la reforma curricular de las carreras de grado en conjunto con la BNCC (Ley nº 13.005 de 2014).

2015	I Seminario Interinstitucional para la elaboración del BNCC	Con la Ordenanza n. 592, del 17 de junio de 2015, el Ministerio de Educación (MEC) crea el Comité de Expertos para la Elaboración de una Propuesta de Base Común Curricular Nacional, en conjunto con el Consejo Nacional de Secretarios de Educación (Consed) y el Sindicato Nacional de Funcionarios Municipales de Educación (Undime) para la redacción de la primera versión de la BNCC.
2015	1ª versión de BNCC	El documento que conforma la primera versión de la BNCC está disponible el 16 de septiembre de 2015.
2015-2016	Consulta pública	Desde octubre de 2016 hasta marzo de 2016, se abrió a la comunidad la Consulta Pública en Línea sobre la 1ª versión de la Base.
2016	Análisis de la consulta pública	Con la conclusión de la consulta, que arrojó más de doce millones de contribuciones, según la amplia difusión del MEC, se formó un equipo en la Universidad de Brasilia (UnB) para sistematizar las contribuciones recibidas. La sistematización se realiza en los meses de marzo y abril.
2016	2ª versión de BNCC	El 3 de mayo de 2016 se pone a disposición del MEC la segunda versión del documento de la Base.
2016	Seminarios Estatales	Esta segunda versión pasó por un proceso de debate de junio a agosto de 2016, a través de seminarios estatales organizados por Consed y Undime en los 26 estados brasileños.
2016	Cambio en el equipo del MEC responsable de redacción de la Base	El 31 de agosto de 2016, la presidenta electa Dilma Rousseff fue destituida mediante un proceso de juicio político. Esto lleva a un cambio significativo del equipo responsable de escribir la tercera versión de la Base (Campos y Durli, 2020).
2016	Consed e Undime envió el informe al MEC	En septiembre, entidades entregan documento al Ministerio de Educación con aportes de seminarios estatales para la redacción de la tercera versión de la Base.
2017	3ª versión de BNCC entregado a CNE	En abril, el MEC entrega la versión final de la Base, referente a la Educación Infantil (EI) y Primaria (EF acrónimo en portugués), al CNE.
2017	Audiencias del CNE	De julio a septiembre se realizan audiencias para que la sociedad se posicione sobre la versión final de la Base EI e EF.

2017	Guía de Implementación de la Base Común Curricular Nacional	Al mismo tiempo, en agosto, se libera la <i>Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC</i> , organizado por el MEC, Consed, Undime, Unión de Consejos Municipales de Educación (UNCME) y el Foro Nacional de Consejos Estatales de Educación (FNCEE), con el apoyo técnico del Movimiento Todos por la Base.
2017	Aprobación de la Base (EI y EF) por el MEC	El 15 de diciembre, el CNE aprueba el documento de la Base y el 20 de diciembre, fue aprobado por el MEC, en ese momento bajo el mando del ministro de Educación Mendonça Filho.
2017	Resolución CNE/CP N° 2	El 22 de diciembre de 2017, la Resolución N° 2 de la CNE establece y orienta la implementación de la Base Común Curricular Nacional.
2018	3ª Versión del BNCC EM entregada al CNE	En abril, el MEC entrega al CNE la versión final de la Base, referente a la Educación Secundaria (EM acrónimo en portugués).
2018	ProBNCC, MEC Ordenanza N° 331	El 5 de abril de 2018 se estableció el Programa de Apoyo a la Implementación de la Base Curricular Común Nacional (ProBNCC).
2018	Audiencias del CNE	De mayo a septiembre se realizan audiencias para que la sociedad se posicione sobre la versión final de la Base E.M.
2018	Aprobación de la Base (EM) por el MEC	El 4 de diciembre el CNE aprueba el documento de la Base EM y el 14 de diciembre lo aprueba el MEC, bajo el mando de la ministra de Educación Rossieli Soares.
2018	Resolución CNE/CP N° 4	El 17 de diciembre de 2018, la Resolución CNE n°4 establece y orienta la implementación de la Base EM.
2019	Aviso del Plan Nacional de Libros de Texto 2019 (PNLD)	El 30 de septiembre de 2019 se publica el aviso público del Plan Nacional de Libros de Texto (PNLD) EI y EF y el 13 de diciembre de 2019 la publicación referente al PNLD EM, para actualizar ambos según la BNCC.
2019	Resolución CNE sobre BNC - Formación	El 20 de diciembre, la CNE, mediante Resolución CNE/CP N° 2, define «Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica y establece la Base Nacional Común para la Formación Inicial de Profesores de Educación Básica (BNC -Formación)» (Resolución n° 2 de 2019).

Nota: Tabla elaborada a partir de la investigación realizada en sitios web gubernamentales para la tesis de maestría (Cóstola, 2021).

Cóstola (2021, 2018), al realizar un análisis sobre los actores del Movimiento, señala que este tiene como actor central a la Fundación Lemann, tanto en la toma de decisiones como en su financiamiento, y, a pesar de ser íntegramente financiado y mantenido por organizaciones privadas, sus miembros, en algún momento desde la creación del MBNC, incluyeron representantes de todos los niveles de gobierno —federal, estatal y/o municipal—, ocupando cargos en el CNE, la Cámara de Diputados e incluso el propio Ministerio de Educación. Avelar y Ball (2017), también en un análisis de los actores que integran este grupo, indican que «al cierre de 2016, más de la mitad de los integrantes del MBNC trabajaban en instituciones estatales» (p. 69).

Esto demuestra la fuerte movilización del Movimiento en el reclutamiento de personas vinculadas a los centros de decisión, creando relaciones con los hacedores de política relevantes, acción que se intensificó después del juicio político a la presidenta Dilma Rousseff. Caetano (2020) al analizar esta dualidad entre actores que permean tanto lo público como lo privado, afirma que «estas relaciones entre lo público y lo privado son muy tenues cuando se trata de políticas educativas en el actual momento histórico, político y social» (p. 42). Estos actores, al actuar en los ámbitos privado y público en los lugares de toma de decisiones, terminan traspasando las fronteras entre el sector público y privado, lo que trae nuevos actores empresariales y filantrópicos al trabajo de gobernanza educativa y nuevos tipos de relaciones dentro y con las políticas públicas se afirman, es lo que Olmedo (2014, p. 253) llama un «esfuerzo colectivo de un conjunto de actores que compiten y forman alianzas en una arena política cada vez más interconectada», actores que están unidos por una visión compartida de lo que es la educación, cuáles son sus problemas y soluciones necesarias.

Además, con la aprobación de la reforma curricular, se desencadenan varias acciones necesarias para su implementación a nivel nacional. Para atender estas nuevas demandas educativas, se instituyó el Programa de Apoyo a la Implementación de la Base Curricular Común Nacional (ProBNCC), a través de la Ordenanza MEC N° 331 del 5 de abril de 2018, que tiene como objetivo apoyar a las instituciones escolares en el proceso de revisión, diseño e implementación de planes de estudio alineados con la Base; este apoyo, tal como lo establece el artículo 4, transfiere recursos públicos para viabilizar eventos y contratar asesoría de especialistas en currículo.

Art. 4º El Programa brindará asistencia financiera a la SEDE para habilitar los siguientes servicios: I - asesoría de especialistas en currículo de instituciones de investigación, universidades, consultorías independientes, entre otros; II- logística de eventos y movilización de redes y sistemas educativos estatales,

distritales y municipales para la discusión y capacitación sobre la BNCC y el currículo, y contratación de disertantes y facilitadores, entre otros; y III - impresión de documentos preliminares y finalizados para la discusión y formación de currículos (Ordenanza n.331 de 2018).

También existe la reformulación de los cursos de pregrado en todas las modalidades dirigidos a la formación docente, como vemos en la Resolución CNE/CP N° 2 de 2019 estableciendo la BNC - Formación. «Art. 1° Esta Resolución define los Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica de Nivel Superior y establece la Base Común Nacional para la Formación Inicial del Profesorado de Educación Básica..» (Resolución n° 2 de 2019). También hay, la exigencia de reformular todo el material didáctico para cumplir y alinearse con los parámetros de la BNCC, es decir, todas estas nuevas demandas derivadas de esta política, hace que se transfieran fondos públicos a las empresas de libros de texto y en la oferta de cursos de formación inicial y continua para docentes y directivos, por ejemplo, para que la implementación se dé a nivel nacional. Es en este punto que afirmamos que el sector empresarial se interesó en elevar y acelerar el debate sobre la Base en Brasil, para fortalecer el mercado educativo a través de la generación de estas nuevas necesidades.

Sin embargo, el discurso que vemos, tanto desde el Ministerio de Educación como desde el movimiento empresarial, es que la elaboración del Documento de la Base tuvo la función de orientar los planes de estudio en todo el país, con el objetivo de elevar la calidad de la enseñanza trayendo competencias y habilidades destinadas a la educación. «...La BNCC pretende promover la mejora de la calidad de la educación en el país a través de una referencia común obligatoria para todas las escuelas de educación básica» (Ministerio de Educación, 2017). Además, su política fue defendida y aplicada por el Ministerio de Educación y la amplia gama de partidarios del tercer sector (Cóstola, 2021) como una herramienta capaz de superar las desigualdades educativas brasileñas.

[...] la Base Curricular Común Nacional (BNCC) es un documento normativo que define el conjunto orgánico y progresivo de aprendizajes esenciales que todos los estudiantes deben desarrollar a lo largo de las etapas y modalidades de la Educación Básica, a fin de que se aseguren sus derechos de aprendizaje y desarrollo (Ministerio de Educación, 2017, p. 7).

Como vemos, la Base discute y se enfoca en el derecho al aprendizaje, dejando de lado el derecho a la educación.

Hablar del derecho a la educación es más amplio que el derecho al aprendizaje, ya que el derecho a la educación implica una institución educativa de calidad, con docentes valorados, con currículos contruidos colectivamente, con infraestructura adecuada que permita materializar un proyecto político-pedagógico democrático y no solo restringido a las necesidades de aprendizaje (Dourado & Siqueira, 2019, p. 300).

Esto demuestra que la Base sitúa el aprendizaje como actividad central de la escuela, reduciendo la educación a un tratamiento instrumental y técnico, a la enseñanza-aprendizaje, presentando como único problema de la educación la falta de contenidos orientadores que definan el desempeño docente en el aula en todo el territorio nacional. Además, su estandarización desconoce las particularidades socioespaciales y socioeconómicas existentes dentro del territorio nacional de dimensiones continentales. Sus presupuestos pedagógicos se basan en la pedagogía de las competencias, anclados en acuerdos con organismos internacionales —OCDE, BM, Unesco— que defienden el modelo de competencias en educación (Dourado & Siqueira, 2019), reafirmando el modelo de gestión empresarial y responsabilidad de los sujetos.

Según Sacristán (2000), la definición de mínimos obligatorios para todo el sistema educativo debe ir acompañada de una política compensatoria, ya que vivimos en una sociedad con desigualdades culturales y socioeconómicas. Por tanto, limitarse a delimitar la ordenación de los saberes a trabajar en las escuelas no garantiza la mejora de la calidad.

El «mínimo» marca un estándar de calidad de conocimientos y aprendizajes básicos para todo el sistema, lo que exige una política compensatoria para los más desfavorecidos. Evitar este problema supondría situar dichos mínimos en un nivel muy bajo u olvidar sus implicaciones sociales, es decir, que no todo el mundo podrá abordarlos con las mismas posibilidades de éxito (p. 112).

Reducir el debate sobre la calidad de la educación a solo elementos cuantitativos, como el currículo mínimo evaluado por pruebas, refuerza una lógica de entender la educación que no tiene en cuenta la diversidad de prácticas, contextos y sujetos inmersos en este proceso (Giroto, 2018a). Además, este debate debe involucrar temas macroestructurales, como la concentración del ingreso, la desigualdad social, la educación como un derecho; y considerar también temas de análisis de los sistemas escolares, como la organización de la gestión y el trabajo escolar, los procesos de gestión escolar, las condiciones de trabajo, la dinámica curricular y la formación y profesionalización de los docentes (Dourado & Oliveira, 2009).

Con esto entendemos, como Girotto (2019), que el debate sobre la calidad educativa necesita estar vinculado al debate sobre el contexto socioeconómico. En palabras de Silva (2009), la búsqueda en las escuelas de la calidad social implica actuar en varios aspectos para construir una sociedad más democrática:

La educación de calidad social implica, por tanto, asegurar la redistribución de la riqueza producida y que los bienes culturales se distribuyan socialmente entre todos. La calidad social de la educación escolar, por tanto, no se ajusta a los límites, tablas, estadísticas y fórmulas numéricas que pueden medir el resultado de procesos tan complejos y subjetivos, como propugnan algunos sectores empresariales, que esperan de la escuela la mera formación de trabajadores y consumidores de sus productos (p. 225).

Dicho esto, entendemos que la calidad defendida y posibilitada por esta reforma educativa que se ha puesto en marcha en el país, no va en el sentido de calidad social, sino en el sentido de calidad comercial, gerencial, eficaz y eficiente en los moldes del mercado capitalista. Por lo tanto, se requerirán nuevas evaluaciones para las instituciones públicas con base en el Documento de la BNCC, así como las nuevas medidas impuestas a los cursos de formación inicial docente a través de la política BNC - Formación, que también se basará en el Documento de la BNCC. ¿Cómo contribuirán estas evaluaciones a la equidad en la educación, un elemento tan presente en el discurso del movimiento empresarial e incluso del MEC, cuando sabemos que se utilizan como herramientas para clasificar las escuelas y culpabilizar a los profesionales de la educación?

[...] el BNCC no puede enfrentar las desigualdades educativas brasileñas... Los agentes del BNCC no temen el fracaso de la propuesta. Al límite lo quieren, pues ya tienen a los docentes a quienes culpar, reafirmando la lógica de la rendición de cuentas unidimensional que ha marcado las políticas educativas bajo el neoliberalismo y que son, en todo momento, utilizadas como argumento para la adopción de la lógica empresarial en la gestión de las unidades escolares (Girotto, 2018b, p. 17).

Con una simplificación de los problemas existentes en el ámbito escolar, la Base, al seleccionar contenidos «prácticos» y «útiles» convertidos en competencias, crea una norma educativa que difunde el individualismo al valorar la autogestión, el protagonismo juvenil y el emprendimiento, reduciendo la función de la educación y de la escuela al sentido económico/rentable, en detrimento de una enseñanza significativa al desarrollo integral de los sujetos. Y «en la presente reforma asistimos a la implementación de un conjunto de acciones en el sentido de consolidar esta base nacional común y someter a los

sistemas educativos a evaluación y control en cuanto a su implementación» (Silva, 2015, p. 14), es decir, la Base establece un modelo que cobrará por las evaluaciones, las cuales generan rankings y sistemas de castigo/recompensa. Este modelo define qué contenidos serán abordados por los docentes en el aula; para carreras de grado en universidades y facultades (BNC - Formación); mediante cursos de formación continua para profesores y directivos; para materiales didácticos adquiridos por los gobiernos para las instituciones escolares públicas (PNLD); entre otros factores.

Vemos que el imaginario de diferenciación curricular propuesto por la parte diversificada que representa el 40% de los contenidos trabajados en clase⁵, no caracteriza a la Base solo como un documento orientador que garantiza la autonomía de los docentes, como dice el MEC y sus partidarios, pero lo transforma en el único documento que clasificará qué enseñar y qué no enseñar, ignorando las especificidades de los sujetos presentes en el proceso de aprendizaje, definiendo el currículo prescrito. «Hay un claro corte de saberes explícito en los objetivos operativos que constituyen la fuente principal de las evaluaciones de gran escala... estas terminan restringiendo las posibilidades de diferenciación y sirven para afirmar la BNCC como currículo nacional» (Campos & Durlí, 2020, pp. 264-265).

Así, su concepción curricular tiene un carácter restringido, articulado a la evaluación estandarizada, que reduce los derechos y objetivos de aprendizaje y desarrollo a una visión pedagógica centrada solo en el aprendizaje, en la lógica de evaluación por desempeño con fuerte énfasis en portugués y matemáticas. Es como afirman Dourado y Oliveira (2018), esta política no asegura el pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas, la valorización de la diversidad y la inclusión, la cultura y el conocimiento diversificado, sino que homogeneiza, uniforma, estandariza y regula la organización de la gestión, del trabajo pedagógico y formación docente. Desconociendo la realidad nacional, las singularidades de las etapas y modalidades educativas y otras políticas educativas ya consolidadas, reduciendo el proceso de formación a través del discurso de competencias y habilidades.

La pluralidad de Brasil, contrariamente al camino escogido por el gobierno al insistir en la BNCC, exige una pluralidad de posibilidades, ofreciendo caminos y garantías de condiciones para que se dé el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para diferentes orígenes, diferentes necesidades, diferentes características

⁵ De acuerdo con el artículo 26 de la LDB, los currículos de la educación básica brasileña deben estar compuestos por la base común (que representa el 60% del contenido total del trabajo), para ser complementados con una parte diversificada (40% del contenido trabajado en el aula).

sociales, culturales y económicas, ¡es necesario ofrecer diferentes trayectorias! ¡*Tratar a los desiguales por igual es profundizar la desigualdad!* Es inferiorizar a unos frente a otros. Reconocer la necesidad de ofrecer posibilidades diversas/plurales de propuesta y experiencia curricular a estudiantes diferentes/desiguales es necesario para promover la igualación social y la reducción de las desigualdades... Cuando elegimos lo que entra en los planes de estudios, elegimos lo que sale y esta decisión es política, favorece a unos y perjudica a otros. En el caso brasileño, se ha tomado en detrimento de lo social, de la educación crítica, de la ciudadanía, del derecho que se dice defender (Oliveira, 2018, p. 57, cursiva nuestra).

La construcción de la Base no toma en cuenta las diversas variables que existen dentro de los ambientes escolares y, además, enfatiza la importancia del currículo y las evaluaciones estandarizadas con una interpretación reduccionista entre escuela, educación y sociedad. Todo esto termina por posicionar la educación para cumplir con los objetivos del capital, construyendo y solidificando un concepto empresarial de la educación. Esta lógica neoliberal que las políticas educativas —y no solo ellas— han tomado, «ha servido a un proyecto de sociedad y educación cuyo principal objetivo es responsabilizar a los individuos de la crisis de reproducción del sistema capitalista» (Giroto, 2019, p. 17), en otras palabras, es el sistema de culpabilización de los individuos por su condición social, ya que la Base es entendida como una política que trae equidad educativa y, con ello, igualdad de oportunidades de enseñanza para todos los estudiantes brasileños. En esta lógica, quienes no ascienden socialmente solo se tendrán a ellos mismos como culpables de sus condiciones, ignorando toda la estructura de desigualdad de clases.

Dicho esto, cerramos con el principal punto a considerar al momento de debatir e implementar nuevas políticas educativas, el *derecho a la educación*:

Sin alterar las condiciones objetivas de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, docentes y unidades escolares, la BNCC constituye una acción insuficiente para garantizar el derecho a la educación pública para todos. Al contrario... la BNCC puede contribuir a ampliar las desigualdades educativas, ya que, a partir de situaciones tan dispares de docentes y alumnos, puede reproducir mecanismos perversos de responsabilidad individual de los sujetos de la educación (Giroto, 2019, pp. 8-9).

5. CONCLUSIONES

La formulación de toda la reforma educativa que ha atravesado Brasil, que comenzó con la BNCC, no tiene como objetivo reformar la educación pública,

sino transformarla en un sector emprendedor de la economía (Freitas, 2018) y construir un discurso pedagógico hegemónico que molde a los docentes, el currículo e incluso las subjetividades de los estudiantes.

Concluimos señalando que diferentes fuerzas están constantemente disputando el currículo y que, en la actualidad, el movimiento empresarial ha sido protagonista en la discusión de las políticas educativas brasileñas más recientes, especialmente en las políticas desencadenadas con la aprobación de la BNCC. También indicamos que esta normalización curricular que propone la política Base no garantizará la equidad, la calidad social y mucho menos la reducción de las disparidades educativas, pues no hace ningún diagnóstico sobre las condiciones objetivas de las escuelas públicas, ni tiene en cuenta las políticas educativas ya existentes. También, a través de BNC – Formación, la formación de profesores, densa, compleja, está siendo sustituida por una formación rápida, vinculada al desarrollo de habilidades y competencias para la ejecución del currículo.

En términos generales, el protagonismo que ha cobrado esta política curricular a lo largo de los años y su rápido proceso de aprobación e implementación, resulta del interés, sobre todo, de colectivos vinculados al mundo empresarial (Cóstola, 2021; Avelar & Ball, 2017), que ven en la educación una nueva frontera económica por explorar, que tiene un gran potencial para incrementar sus márgenes de ganancia a través de su mercantilización. Asimismo, la ven como capaz de formar una nueva generación de trabajadores para atender las demandas productivas y organizativas de la «sociedad - red» del siglo XXI (Castells, 2011).

Sin embargo, entendemos que una base nacional común debe establecer lineamientos nacionales que garanticen la diversidad y no establecer currículos mínimos, estandarizados y rígidos. Con esta política comenzamos a debatir el derecho a aprender, qué aprender y cuándo aprenderlo, y dejamos de lado los debates sobre el derecho a la educación. Entendemos que el currículo debe ayudar a construir una escuela cuya función social sea ampliar las posibilidades de los individuos en la sociedad; la transformación de niños y jóvenes en ciudadanos capaces de ejercer sus derechos y deberes; fomentar una postura de tolerancia para vivir en sociedad; construir colectivamente una sociedad más justa e igualitaria; consolidar principios de racionalidades que permitan percibir e interpretar el mundo; respetar y comprender la complejidad y diversidad de culturas que conviven y hacerlos ciudadanos capaces de tomar decisiones de forma democrática; aunque estos temas no son medibles y/o cuantificables a través de pruebas estandarizadas que hoy en día son tan valoradas.

En Brasil hubo debates con ese sesgo de valorar las especificidades educativas dentro de nuestro territorio nacional, ellas fueron las que constituyeron las Directrices Curriculares Nacionales (DCN), que aseguraron una mayor amplitud sobre las diversidades y especificidades existentes dentro de los diferentes contextos escolares. Un país que salió de un debate, construyendo sus lineamientos que tampoco son ideales, pero que venían de una construcción colectiva, es sepultado por el BNCC, que estandariza y desprecia las singularidades locales. Con esta nueva política, defendida e implementada bajo la fuerte influencia de los movimientos empresariales, *tenemos el discurso de la equidad a través de la negación de la diferencia*.

La actuación agresiva de estos actores en la definición de esta política pretende consolidar un conjunto de proyectos empresariales, a través de la transformación de la educación escolar en una potencial fuente de ganancias. Como señala Venco e Silva (2021, p. 78), «La educación se ha convertido cada vez más en un campo de difusión de los intereses políticos, económicos e ideológicos de grupos que pretenden transformar las actividades relacionadas con la educación en negocios rentables».

Cerramos afirmando que la reforma educativa que se ha dado en el país no es solo curricular, sino política pues afecta la función social de la escuela y el derecho a la educación. Necesita retomar sus principios constitucionales de educación para la ciudadanía y no para las competencias y habilidades. El concepto de calidad propugnado por las instituciones educativas públicas no puede limitarse a la simple medición de resultados de pruebas estandarizadas. Si presuponemos una sociedad más democrática y justa, debemos buscar la calidad social que forme ciudadanos críticos y emancipados.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Avelar, M., & Ball, S. (2017). Mapping new philanthropy and the heterarchical state: the mobilization for the national learning standards in Brazil. *International Journal of Educational Development*, 64, 65-73. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0738059317302080>
- Banco Mundial (2012). *Atingindo uma educação de nível mundial no Brasil: próximos passos*. Banco Mundial.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Caetano, M. R. (2020). As reformas educativas globais e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). *Textura*, 22, 36-53. <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5397>

- Campos, R. F., & Durli, Z. (2020). BNCC para a educação infantil: é ou não é currículo? *Currículo sem Fronteiras*, 20, 251-267. <https://www.curriculo-semfronteiras.org/vol20iss1articles/campos-durli.pdf>
- Castells, M. (2011). *A sociedade em rede. A era da Informação: Economia, Sociedade*. Paz e Terra.
- Constituição da República Federativa do Brasil [Const.]. Art. 210. Outubro 8 de 2001 (Brasil).
- Cóstola, A. (2018). *Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise da influência do Movimento Todos pela Base Nacional Comum no processo de construção da BNCC*. [Tesis de licenciatura]. Universidad del Estado de São Paulo - Brasil. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/203670>
- Cóstola, A. (2021). Onde tem base, tem movimento» empresarial: análise da atuação dos atores privados do Movimento Todos Pela Base nas redes públicas estaduais da Região Sudeste. [Tesis de maestría]. Universidad del Estado de São Paulo. <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/215523>
- Cóstola, A., & Borghi, R. F. (2018). Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. *Política e Gestão Educacional*, 22 (esp3), 1313-1324. <https://doi.org/10.22633/rpge.v22iesp3.11889>
- Dourado, L.F., & Oliveira, J. F. (2009). Qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, 29(78), 201-215. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Ks9m5K5Z4Pc5Qy5HRVgssjg/?format=pdf&lang=pt>
- Dourado, L. F., & Oliveira, J. F. (2018). Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da educação superior. En M. A. Aguiar y L. F. Dourado, *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*. ANPAE.
- Dourado, L.F., & Siqueira, R. M. (2019). A arte do disfarce: BNCC como gestão e regulação do currículo. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, 35(2), 291-306. <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/vol35n22019.95407/53884>
- Evangelista, O. (2012). Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. En R. M. L. Araújo & D. S. Rodrigues (Orgs.), *A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais* (pp. 52-71). Alínea.
- Favaro, A. A., & Centenaro, J. B. (2019). A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. *Revista Contrapontos*, 19(1). http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1984-71142019000100170&script=sci_arttext&tlng=pt
- Freitas, L.C. (2018). *A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias*. Expressão Popular.

- Giroto, E. D. (2018a). Entre o cinismo e a hipocrisia: o novo ciclo de reformas educacionais no Brasil. *Educar em Revista*, 34(71), 159-174. <https://www.scielo.br/j/er/a/tKrCGqmSft4rpFWvBgMFQHz/abstract/?lang=pt>
- Giroto, E. D. (2018b). Entre o abstracionismo pedagógico e os territórios de luta: a base nacional comum curricular e a defesa da escola pública. *Horizontes*, 36(1), 16-30. <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/603/257>
- Giroto, E. D. (2019). Pode a política pública mentir? A Base Nacional Comum Curricular e a disputa da qualidade educacional. *Educação & Sociedade*, 40, 1-21. <https://www.scielo.br/j/es/a/c3PrMtP6V5XVgnWv79btvjs/?lang=pt>
- Kripka, R. M. L., Scheller, M., & Bonotto, D. L. (2015). Pesquisa documental na pesquisa qualitativa: conceitos e caracterização. *Revista de Investigações UNAD*, 14, 55-73.
- Ley nº 9.394 de 1996. Establece la ley de Lineamientos y Bases de la Educación Nacional. Diciembre 20 de 1996 (Brasil).
- Ley nº 13.005 de 2014. Aprueba el Plan Nacional de Educación - PNE y toma otras medidas. Junio 25 de 2014 (Brasil).
- Ministerio de Educación (1997). Establece los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN). Brasília, Brasil.
- Ministerio de Educación (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, Brasil.
- Oliveira, I. B. (2018). Políticas curriculares no contexto do golpe de 2016: debates atuais, embates e resistências. En M. A. S. Aguiar y L. F. Dourado (Orgs.), *A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas*, Recife, ANPAE.
- Oliveira, R. P., & Araújo, G. C. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, 28, 5-24. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/t64xS8jD8pz6yNFQNCK4n7L/abstract/?lang=pt>
- Olmedo, A. (2014). Heterarquias e «governança filantrópica» global: implicações e controvérsias para o controle social das políticas públicas. *Revista Educação e Políticas em Debate*, 2 (2), 470-498. <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducapoliticas/article/view/24803/13794>
- Ordenanza nº 331 de 2018. Establece el Programa Base de Apoyo a la Implementación Curricular Común Nacional - ProBNCC y establece lineamientos, parámetros y criterios para su implementación. Abril 5 de 2018 (Brasil).
- Resolución nº 2 de 2019. Resolución del Consejo Nacional de Educación por la que se establece la Base Nacional Común para la Formación Inicial del

- Profesorado de Educación Básica (BNC - Formación). Diciembre 20 de 2019 (Brasil).
- Sacristán, J. (2000). *O Currículo: uma reflexão sobre a prática*. ArtMed.
- Silva, M. A. (2009). Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. *Caderno Cedes*, 29(78), 216-226. <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/9dskHZ5yhjhYbXfGNNvm4VK/?lang=pt>
- Silva, M. R. (2015). Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas, *Retratos da Escola*, Brasília, 9 (17), 367-379. <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>
- Silva, R., & Oliveira, J. (2020). Privatização da educação em 24 países africanos: tendências, pontos comuns e atípicos. *Educação & Sociedade*, 41, 1-20. <https://www.scielo.br/j/es/a/p9RyKML6HwprLvTZVLwsYzw/?lang=pt>
- Silva, R., & Oliveira, J. (2021). A Parceria Global pela Educação e o Financiamento da Educação: países, atores e contribuições. *FINEDUCA*, 11(36), 1-18. <https://seer.ufrgs.br/fineduca/article/view/113005>

Autor correspondiente: Andresa Cóstola (andresa.costola@unesp.br / andresacostola@gmail.com)

Cómo citar este artículo: Cóstola, A. (2023). La elaboración de la política de Base Común Curricular Nacional en Brasil: puntos a considerar. *Educación*, XXXII(62), 98-120. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.005>

Primera publicación: 31 de marzo de 2023 (<https://doi.org/10.18800/educacion.202301.005>)

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein: uma revisão sistemática

FÁBIO DOS SANTOS LIMA*

Universidade Federal do Paraná – Brasil

MARLENE SCHÜSSLER D'ARÓZ**

Universidade Federal do Paraná – Brasil

Recibido el 14-04-21; primera evaluación el 20-03-23;

aceptado el 29-03-23

RESUMO

O objetivo deste estudo é apresentar uma revisão sistemática de literatura produzida no Brasil sobre a Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM), com estudantes da educação básica, considerando estudos de Reuven Feuerstein, no período de 2000 a 2020, em português, espanhol e inglês, em quatro bases de dados: BVS, SciELO, Periódicos Capes e Pepsic, com os descritores: Aprendizagem Mediada, Mediação, Mediação Docente, Professor Mediador, Pedagogia e mediação, Aprendizaje Mediado, Mediación, Mediación Docente, Maestro Mediador, Pedagogía y mediación, Feuerstein, Mediated Learning Experience, Mediated Learning, Modificabilidade, utilizando o operador OR e AND. A análise evidenciou estudos sobre a EAM na educação especial e na formação docente, mas também mostrou a carência de pesquisas sobre a EAM em relação aos alunos da educação básica de forma geral. Conclui-se que a aprendizagem mediada de Feuerstein é pouco investigada, indicando a necessidade de compreender e interpretar a importância do tema para a educação.

Palavras-chave: aprendizagem mediada, estudante, educação básica, Reuven Feuerstein

* Licenciado em História (UNESPAR) e Filosofia (Faculdade São Luiz). Mestrando em Educação (UFPR) Mestrado Profissional – teoria e Prática de Ensino. Docente da Rede Estadual de Educação Pública, Ensino Médio. Correo electrónico: fabiolimascj@gmail.com <https://orcid.org/0009-0002-2813-2809>

** Licenciada em Pedagogia. Mestra e Doutora em Educação (UFPR), Pós-Doutora em Educação (UNICENTRO). Docente colaboradora no Programa de Pós-Graduação-Mestrado Profissional em Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Brasil. Educadora social. Correo: darozmarlene@gmail.com. <https://orcid.org/0000-0002-8017-5681>

Experiencia de Aprendizaje Mediada de Reuven Feuerstein: una revisión sistemática

RESUMEN

El objetivo es presentar una revisión sistemática de la literatura producida en Brasil sobre la Experiencia de Aprendizaje Mediada (EAM), por profesores de educación básica, considerando estudios de Reuven Feuerstein, en el período entre 2000 y 2020, en portugués, español e inglés, en cuatro bases de datos: BVS, SciELO, Capes y Pepsic, con los descriptores: Aprendizagem Mediada, Mediação, Mediação Docente, Professor Mediador, Pedagogia e mediação, Aprendizaje Mediado, Mediación, Mediación Docente, Maestro Mediador, Pedagogía y mediación Feuerstein, Mediated Learning Experience, Mediated Learning, Modificabilidade, utilizando el operador OR y AND. El análisis evidenció estudios sobre EAM en educación especial y formación docente, y la falta de estudios sobre EAM con respecto a estudiantes de educación básica en general. Se concluye que el aprendizaje mediado de Feuerstein está poco investigado, lo que indica la necesidad de comprender e interpretar la importancia del tema para la educación.

Palabras-clave: aprendizaje mediado, estudiante, educación básica, Reuven Feuerstein

Reuven Feuerstein's Mediated Learning Experience: A systematic review

ABSTRACT

The objective of this study is to present a systematic review of literature produced in Brazil on the Mediated Learning Experience (MLE) by teachers in basic education. The review considers studies by Reuven Feuerstein between 2000 and 2020 in Portuguese, Spanish, and English. Four databases, namely VHL, SciELO, Capes, and Pepsic were searched using the following descriptors: Aprendizagem Mediada, Mediação, Mediação Docente, Professor Mediador, Pedagogia e Mediação, Aprendizaje Mediado, Mediación, Mediación Docente, Maestro Mediador, Pedagogía y mediación Feuerstein, Mediated Learning Experience, Mediated Learning, and Modificabilidade. The OR and END operator was used to combine these descriptors. The analysis revealed that there are numerous studies on MLE in special education and teacher training. However, there is a lack of research on MLE with regard to students in basic education in general. These findings lead us to conclude that Feuerstein's mediated learning is an under-researched area, indicating the need to understand and interpret the importance of this theme for education.

Keywords: mediated learning, student, basic education, Reuven Feuerstein

1. INTRODUÇÃO

Conhecer a produção científica de temas diversos em todas as áreas do conhecimento se faz fundamental para quem quer ser pesquisador. Uma revisão sistemática permite a identificação e uma sistematização dos temas já estudados, fornecendo as implicações desses estudos para as novas necessidades científicas. Além disso, proporciona analisar pontos de vista sobre públicos, contextos e metodologias, a fim de que novos aspectos teóricos emergam e auxiliem na compreensão da realidade. Em outras palavras, “a revisão sistemática é um método que permite maximizar o potencial de uma busca, encontrando o maior número possível de resultados de uma maneira organizada” (Costa et al., 2015, pp. 55-56). Sobre esse modelo, a concepção dos autores se aproxima da concepção de Koller, Couto e Hohendorff (2014). É nessa direção que este artigo pretende contribuir.

Optou-se por uma análise da produção científica sobre Experiências de Aprendizagem Mediada (EAM) baseadas nos estudos do psicólogo israelense Reuven Feuerstein, por entender que as suas contribuições são de grande relevância para a educação e para a formação de professores que atuam também na educação básica, porém pouco investigadas no Brasil. Feuerstein (1990) define a EAM como sendo uma qualidade de interação humano-ambiente resultante das mudanças introduzidas nessa interação por um mediador humano que se interpõe entre o receptor e as fontes de estímulos.

O ponto central dos estudos de Reuven Feuerstein parte da premissa de que todas as pessoas podem aprender, independente do contexto de vida, da idade, nível de escolaridade ou da experiência profissional. Elas necessitam desenvolver seu potencial cognitivo. Todas as pessoas podem acessar informações, o que falta são habilidades cognitivas necessárias para processar e aplicar essas informações (Feuerstein, 1990; 1991; 2002). Com base na premissa desse autor, seus estudos centram-se na mediação do professor e na modificabilidade de estudantes com dificuldades como: problemas de memória, baixo rendimento escolar e dificuldades de aprendizagem, hiperatividade, dificuldades de atenção, síndrome de Down, dificuldades de raciocínio e abstração, desordens perceptivas, entre outros.

De acordo com a concepção de Feuerstein (2002), o professor mediador não é qualquer pessoa, ele possui um perfil diferenciado. Esse perfil, quando combinado ao ensino mediado, promove a modificabilidade cognitiva estrutural. A modificabilidade consiste na capacidade geral do indivíduo de modificar-se, modificar sua estrutura cognitiva: um sistema flexível e mutável,

que envolve tanto o fator biológico quanto cultural, já ressaltado nos estudos de Vygotsky (Feuerstein & Feuerstein, 1999).

Portanto, segundo Feuerstein et al. (2014), essa mudança se expressa, de forma significativa, por meio da EAM, uma vez que o desenvolvimento não pode ocorrer suficientemente em situações de exposição direta a estímulos e experiências no mundo. Tal afirmação reside no argumento de que “a modificabilidade é transmitida para o ser humano por meio da mediação pela qual o mundo é mediado para ele e cria ferramentas e condições prévias necessárias para ser modificado” (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2014, p. 52). Enquanto o mediador é capaz de produzir modificações no sujeito, também deve modificar-se.

Embora na educação tem-se produzido transformações significativas nessas duas últimas décadas, há que se reconhecer que as transformações ainda estão muito distantes do sonhado. Pensar a educação do presente é pensar a formação de indivíduos autônomos capazes responder às demandas de seu tempo (Nóvoa, 2017). É pensar a dicotomia teoria-prática na formação docente para discentes (Freire, 2016). É entender os critérios que distinguem o professor mediador do facilitador de aprendizagens.

Como mediador, o docente potencializa o desenvolvimento de competências pela modificabilidade cognitiva que oferece. É nesse sentido que se evidencia a importância de se investigar quais as contribuições que a aprendizagem mediada traz para o desenvolvimento de competências aos alunos da educação básica, bem como para uma significativa prática docente.

Com esse intuito, o presente estudo tem como objetivo apresentar uma revisão sistemática da literatura nacional de artigos que abordam a temática acerca de experiências de aprendizagem mediada, na educação básica, analisando produções da comunidade científica brasileira. A revisão objetiva rastrear a temática desenvolvida por docentes no período de 2000 a 2020, a fim de analisar a EAM, considerando os aspectos metodológicos (abordagem de pesquisa) e seus principais resultados e impactos da aprendizagem mediada nos docentes e nos estudantes da educação básica. Delimita-se a análise a partir de 2000, considerando que a produção de Feuerstein se tornou conhecida e investigada fora de Israel, por diferentes pesquisadores, mais precisamente a partir daquele ano.

2. MARCO TEÓRICO

2.1. Relação ensino, aprendizagem e mediação

Paulo Freire, educador brasileiro, dizia: “saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua cons-

trução” (Freire, 2016, p. 47). De acordo com o autor, ao criar possibilidades, a aprendizagem passa pela capacidade que os sujeitos envolvidos possuem de problematizar a realidade. Por isso, a aprendizagem tem a ver com autonomia. Quem ensina deve trazer em si a capacidade para problematizar a realidade. Isso exige autonomia.

Autonomia no processo de ensino é entendida quando o professor evoca a necessidade de permitir que o aluno exercite a sua curiosidade. Para isso, deve proporcionar vez e voz aos sujeitos, além de ter clareza acerca do processo de aprendizagem como uma construção coletiva, autônoma e consciente. Já o aluno é autônomo quando realiza uma atividade por conta própria sem a necessidade de um mediador. É com base nessa premissa que Freire (2016) se coloca em posição muito evidente como norteador da prática educativa, ressaltando a sua atuação como fundamental no processo educativo.

Criar possibilidades é um dos perfis esperados de um mediador. Os mediadores, de acordo com Tébar (2011, p. 114), “são todas as pessoas que organizam com intencionalidade sua interação e atribuem significados aos estímulos que o educando recebe”. Isto é, o professor tem consciência de onde quer chegar. Existe todo um fator emocional envolvido no processo. O mediador deve se sentir confiante. À medida em que medeia, que mergulha na interação mediadora, o mediador deve estar aberto à possibilidade da modificação. Quando há intencionalidade no ensino, o professor filtra, seleciona e interpreta os estímulos da maneira mais apropriada, escolhendo o momento, a ordem, a intensidade e a forma mais adequada para apresentá-los aos seus estudantes. É nesse sentido que “a mediação demanda domínio da prática das relações humanas, dos valores que pretende transmitir” (2011, p. 114). Nesse processo está a formação docente.

Sobre a formação docente, Nóvoa (2017, p. 6) destaca que a formação profissional dos professores parece uma ideia simples, mas que define um rumo claro e ressalta um ponto interessante: “a formação docente deve ter como matriz a formação para uma profissão”. A profissão docente, na visão de Nóvoa (2009; 2017), não pode ser definida, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber, mas pela capacidade de mediar o saber com o fazer. É preciso ir além da «teoria» e da «prática», refletindo sobre o processo histórico da constituição, as explicações que prevaleceram e as que foram abandonadas, o papel de certos indivíduos, as habilidades, certos contextos, as dúvidas que persistem, as hipóteses alternativas, entre outros.

Nóvoa (1995, p. 27), ao abordar a mediação docente, diz que “mediação tem caráter dialógico, construtivo, é um trabalho que ao ensinar se aprende junto”. A relevância do papel docente em Freire e Nóvoa vai ao encontro da

premissa de Reuven Feuerstein de que para despertar interesse e curiosidade, no aluno, é preciso rever alguns princípios do fazer docente e da profissão. Sobre a educação e o docente, Feuerstein postula: “É nosso dever encontrar a força em cada pessoa” (Feuerstein, 2002, p. 7)

O judeu-romano, Reuven Feuerstein, dedicou grande parte da sua vida a estudos com crianças e adolescentes que eram indicados pelos professores como mentalmente limitados ou incapazes de aprender devido à sua baixa pontuação obtida nos testes de Quociente de Inteligência (QI). Essas crianças e adolescentes apresentavam dificuldades de aprendizagem impactadas por fatores emocionais que tem como causa a violência estrutural devido às respostas desfavoráveis do meio social e carências cognitivas e eram, em sua maioria, sobreviventes do Holocausto. Feuerstein, contrapondo o rótulo imposto, argumentava que os testes de QI não fornecia informações sobre o verdadeiro potencial das crianças.

A ideia central de Feuerstein foi atender às necessidades psicoeducacionais (psicológicas e educacionais) de crianças e adolescentes com dificuldades, independentemente do tipo e grau, uma vez que a criança formará naturalmente suas expectativas em torno de modelos e informações que a família e a escola lhe proporcionam. Feuerstein buscou enriquecer a realidade imediata destas crianças com novas informações e significados. Certo dos seus propósitos acerca da importância da qualidade da mediação e da sua convivência com Piaget e André Rey, desenvolveu seu trabalho como mediador, com enfoque na modificação cognitiva, que mais tarde delineou como “Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural” (Sasson & Macionk, 2020). De acordo com Feuerstein et al. (2003, pp. 6-7), por Modificabilidade Cognitiva Estrutural,

[...] podemos entender uma tendência, uma propensão do sujeito a assimilar e acomodar os objetos do conhecimento de modo que cause impacto em toda rede estrutural cognitiva relacionada com aquela realidade. O sujeito aqui aprende mais além do mero aprendizado local. Do objeto, ele retira informações e relações internas, relaciona com informações e relações implícitas em seus esquemas prévios, revisa e remodela toda a realidade construída anteriormente (reaprende o aprendido) e modifica sua maneira de organizar todos os objetos futuros que estejam ligados àquele presente no momento da aprendizagem. Tendo realizado isso, diremos que ocorreu uma Modificação da Estrutura Cognitiva.

Em outras palavras, a modificabilidade é uma tendência autônoma do sujeito a realizar tal modificação diante da necessidade de conhecer o novo.

De acordo com Feuerstein (1990; 1991; 2002); Feuerstein e Feuerstein (1999), Feuerstein et al. (2003), Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), a

experiência educativa deve ser mediada, e o professor é este mediador. É uma figura que se interpõe entre o objeto a ser conhecido e o sujeito da aprendizagem. Tal movimento insere o processo ensino-aprendizagem numa dinâmica que foge aos protocolos atuais, de um ensino bancário pautado na transmissão de conhecimento. Seu foco está nos processos acionados pelo pensamento dos alunos ao tratarem os conteúdos, vistos aqui como meios para o desenvolvimento cognitivo e não como fins em si mesmos, processo que Feuerstein chama de Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM).

Com base na teoria acima referenciada e experiências com crianças de diferentes países, Feuerstein observou que havia diferenças de funcionamento cognitivo nos diversos grupos sociais e étnicos que se explicavam a partir do ambiente no qual o sujeito estava inserido, de acordo com sua privação ou abertura cultural, proporcionada através de pais, colegas e comunidade. A partir dessas experiências, buscou trabalhar também com professores observando a mediação realizada nessas interações.

Conforme Feuerstein et al. (2014, p. 13) mediar é estar no meio, é estar entre. Esse “entre” e “estar no meio” aqui e ali, chama-se mediação. E complementa: para levar a criança a pensar de forma autônoma e adaptável, é preciso que haja mediação. A simples exposição a estímulos ou experiências físicas e cognitivas com os objetos não proporcionaria aos sujeitos o mesmo nível de conhecimento. Mediar é possibilitar interações de forma a conduzir o sujeito a pensar, a ser inteligente. É ensinar que a inteligência não é apenas um dom inato, mas sim um produto de um novo olhar sobre o ser humano.

De acordo com os estudos de Feuerstein, o processo de mediação educativa é constituído por três importantes elementos: o educador, o aprendiz e as relações. O primeiro é qualquer pessoa que possa propiciar, de maneira intencional e guiada, desenvolvimento à outra; o segundo refere-se à pessoa na condição de mediada; o terceiro consiste em tudo o que é expresso/vivenciado no processo de ensino-aprendizagem. A esse respeito, Turra (2007) destaca a necessidade de reforçar que o primeiro – o educador/mediador – é o elo entre o mediado e o saber, entre o mediado e o meio.

Para a eficácia do processo e por ser uma forma especial de interação, a mediação incorpora algumas características que a particularizam. Para que uma interação seja considerada como uma EAM, Feuerstein (1990) lista doze critérios de mediação fundamentais ao ato de mediar: intencionalidade e reciprocidade; significado; transcendência; individualização; compartilhamento; busca da novidade e da complexidade; mediação do sentimento de competência; autorregulação e controle do comportamento; mediação do sentimento de pertinência; otimismo; consciência da mudança estrutural; busca e alcance

de objetivos. Entretanto os três primeiros critérios (intencionalidade / reciprocidade; significado; transcendência), concebidos por ele como “universais” (Feuerstein, Feuerstein & Falik, 2014, p. 92), são satisfatórios para que uma interação seja reconhecida como mediação.

Intencionalidade/reciprocidade são para Feuerstein (2002) consideradas como um único critério e indissociáveis na mediação. Desse ponto de vista, o mediador ao interagir com o sujeito, seleciona, interpreta e interfere no processo de construção do conhecimento. O aprendiz não mostra de imediato intencionalidade, ela vai se formando ao longo de um processo. A reciprocidade implica troca e permuta, mas para isso, o mediador deve estar aberto para as respostas do sujeito, que por sua vez deve fornecer indicações de que está cooperando, que se sente envolvido no processo de aprendizagem. O professor mediador provoca curiosidade no aluno. Com isso, obtém respostas.

Para o mesmo autor, o significado refere-se ao valor, à energia atribuída às atividades consideradas relevantes para o mundo. Nesse momento, o mediador demonstra interesse e envolvimento emocional e orienta sobre a realização da atividade, observando se o estímulo que está sendo apresentado está sensibilizando o mediado. No critério “transcendência”, o objetivo é promover a aquisição de princípios, conceitos ou estratégias que possam ser generalizados para outras situações. Exige o desenvolvimento do pensamento reflexivo sobre o que está subjacente na situação, de modo a transcender para outros contextos o conhecimento adquirido. A transcendência estimula a curiosidade, que por sua vez leva a inquirir o desejo de saber mais, de expandir o repertório de experiências por meio de orientações novas e inovadoras.

Os critérios mencionados constituem o tripé da dimensão estrutural. Os demais critérios direcionam a modificabilidade de diferentes maneiras. Por modificabilidade entende-se “o estado de ser modificável, ou seja, nada mais que o potencial humano de aprender sempre” (Feuerstein; Feuerstein & Falik, 2014, p. 28). Dependendo da cultura e relação interpessoal nas quais o indivíduo esteja envolvido, podem ocorrer em momentos distintos, segundo a sua necessidade e relevância, como pontos de equilíbrio e de auxílio uns aos outros, dispondo de um processo aberto e dinâmico com flexibilidade de aplicação e sujeito a modificações. Estes aspectos foram identificados também por Gonçalves & Richartz (2018).

É por meio de uma EAM que o professor assume o importantíssimo papel de mediador, e possibilita conduzir seu aluno a modificar-se (Lima & Guerreiro, 2019). No entanto, para que tal modificabilidade ocorra, é necessário que não haja simples exposição ao objeto do conhecimento, mas que exista um ambiente modificante. Esse ambiente modificante é o ambiente criado pelo

mediador, que age de forma intencional visando à superação das dificuldades cognitivas existentes naquele momento. Por isso, mediação (EAM) e modificabilidade caminham juntas, de tal maneira que sem ela a estrutura cognitiva não sofrerá alterações de modo significativo, isto é, estruturante.

O educador/mediador precisa acreditar no potencial modificante do seu educando/mediado. O aluno que se encontre sob os seus “cuidados pedagógicos” é capaz de aprender, de ampliar os seus horizontes, de pensar de forma adaptável. Segundo Feuerstein (2002), quando o aluno é privado da mediação, ele é privado culturalmente. “Privação cultural é definida como ‘um estado de reduzida modificabilidade cognitiva de um indivíduo, em resposta à exposição direta às fontes de informação’” (Feuerstein, 2002, p. 17). Ainda de acordo com Feuerstein, a privação cultural não tem origem e nem se reduz especificamente à questão social ou econômica, no entanto é base para a explicação da baixa modificabilidade cognitiva, especialmente quando o ambiente social e familiar for empobrecido de interações.

Além da teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (EAM) e da Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural (MCE), Feuerstein criou outros três sistemas inter-relacionados: a) A Avaliação Dinâmica do Potencial de Aprendizagem (LPAD), sistema que visa reconhecer as dificuldades e habilidades do mediado e, a partir do resultado da avaliação elaborar ou desenvolver, um planejamento sobre a intervenção. b) O Programa de Enriquecimento Instrumental (PEI), que consiste em um instrumento que dispõe de conteúdo ou tarefas, intencionalmente fora do currículo escolar, pensadas para promover a modificabilidade do educando, corrigindo suas funções cognitivas deficientes. c) O Programa Modelagem de Ambientes Modificadores (MAM), que tem como objetivo envolver os mediados em ambientes cognitivamente desafiadores especialmente planejados onde os estudantes possam criar oportunidades de aprender e se adaptar, estabelecendo: flexibilidade cognitiva e emocional e capacidade de modificar seu próprio modo de pensar, sentir e de se comportar.

Em Jerusalém, Reuven Feuerstein fundou em 1965 “The Feuerstein Institute”, um centro internacional de educação, tratamento e pesquisa cuja missão é ensinar as pessoas a pensar, aprender e funcionar melhor, alcançados por meio do método Feuerstein, uma técnica educacional única que identifica a aptidão de aprendizagem de um indivíduo, pontos fortes cognitivos e os processos específicos necessários para desbloquear e maximizar seu potencial. O legado de seus estudos e experiências se espalhou por 40 países e, recentemente, também pelo Brasil. Seu programa de intervenção cognitiva é realizado em 80 centros de treinamento, com mais de 10 mil alunos, aplicado

em mil escolas, traduzido em 12 línguas e milhares de profissionais formados em seus sistemas aplicativos e teorias em todos os continentes. Em ambientes profissionais, o Método Feuerstein é usado para ajudar os funcionários a se adaptarem às novas demandas, e identificar os indivíduos com maior aptidão e potencial. Feuerstein faleceu em 2014, em Jerusalém, aos 92 anos de idade.

3. METODOLOGIA

O presente artigo baseou-se no referencial da revisão sistemática, que consiste na análise da literatura científica do que já se produziu sobre determinado tema. A pesquisa incluiu somente artigos científicos publicados de 2000 a 2020. O recorte temporal se deu em função dos debates acadêmicos sobre as práticas docentes e indicação dos estudos de Reuven Feuerstein no campo da educação brasileira.

Para esse estudo, foi realizada uma revisão bibliográfica das produções científicas sobre o tema, nas bases de dados eletrônicas: Biblioteca Virtual em Saúde no Brasil (Portal BVS) que compreende as bases da Literatura Latino Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (Lilacs), Index Psi, Biblioteca Virtual em Salud Enfermagem (Bedenf e Tese), Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePsic), considerando artigos científicos completos, nos idiomas português, espanhol e inglês, nas revistas de psicologia e educação. Na *Scientific Electronic Library on Line* (SciELO) e portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) consideram-se artigos científicos, seleção Brasil Periódicos; áreas temáticas: educação e pesquisa educacional, psicologia, multidisciplinar, psicologia educacional, psicologia escolar, psicopedagogia, educação especial, educação, disciplinas científicas, ciências sociais, interdisciplinar, humanidades, multidisciplinar e filosofia, nos Idiomas: português, espanhol e inglês.

A busca utilizou uma *string*, ou seja, um conjunto de descritores com alguns operadores booleanos, mais precisamente o OR e AND, a fim de unificar os procedimentos de busca nas referidas bases e restringir ou ampliar a pesquisa em questão (Koller & Hohendorff, 2014). Utilizando o operador OR e AND para as bases eletrônicas de dados desta pesquisa, as palavras delimitadoras foram: aprendizagem mediada, aprendizagem AND mediação OR mediação docente, experiência de mediação OR experiência AND mediação, professor mediador OR mediação do professor, Pedagogia e mediação, Aprendizaje Mediado, Mediación, Mediación Docente, Maestro Mediador, Pedagogía y mediación, Feuerstein AND *mediated learning experience* OR, AND *mediated learning* OR, AND modificabilidade.

Após investigação nas bases acima indicadas, seguiu-se com a análise dos estudos localizados considerando primeiramente o título, após o resumo e, por fim, o texto original, concluindo com discussão baseada nos dados objetivos. Foram incluídos apenas os artigos originais que apresentaram estudos empíricos sobre a aprendizagem mediada (EAM) e alunos da educação básica, publicados no referido período, ou seja, nos últimos 10 anos, nas línguas portuguesa, espanhola e inglesa. Incluídos também estudos com estudantes com necessidades educativas especiais atendidos em salas de recursos multifuncionais, na educação básica regular. Incluir artigos em outras línguas se deram em função da necessidade de construir uma aproximação exploratória com pesquisas no Brasil. No Brasil, a educação básica corresponde às etapas da Educação Infantil, Ensino Fundamental - anos iniciais e finais e Ensino Médio.

Foram excluídas teses, dissertações e monografias, embora algumas produções abordassem a EAM em pesquisas com estudantes da educação básica. Excluídos ainda, as bibliografias que não atendiam os critérios descritos.

A análise dos dados contidos nos artigos foi realizada com base nas perspectivas da análise qualitativa de conteúdo de Minayo (2001). Na visão da autora, constitui-se na análise de informações sobre o comportamento humano, possibilitando uma aplicação bastante variada e tem duas funções: verificação de hipóteses e/ou questões e descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos. Tais funções podem ser complementares, com aplicação tanto em pesquisas qualitativas como quantitativas, como neste caso que ela se ocupa das duas abordagens.

Para a discussão dos resultados, considerou-se primeiro, destacar o objetivo geral proposto em cada estudo. Em seguida, os resultados e conclusões identificando a mediação e a sua eficácia a partir da EAM.

Todos os artigos foram analisados de forma qualitativa, em conformidade com a questão norteadora do estudo.

4. RESULTADOS

Inicialmente serão apresentados os resultados dos artigos selecionados para este estudo, nas bases de dados BVS, Scielo, Capes e PePsic (Figuras 1, 2, 3 e 4). Na sequência, discussão e conclusões.

Os Figuras indicam a caracterização do acervo estudado, os descritores utilizados, filtros utilizados e periodicidade das produções.

Figura 1. Dados localizados na Plataforma BVS

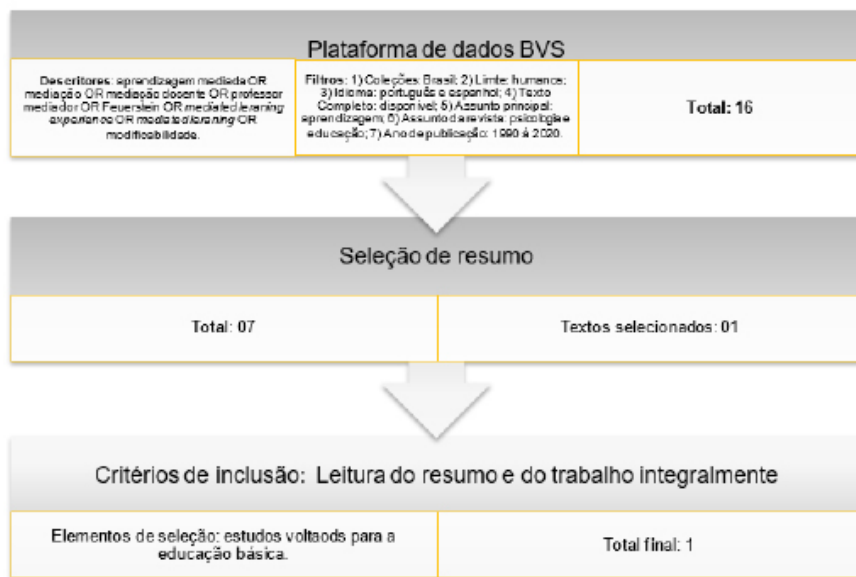


Figura 2. Dados localizados na Plataforma SCIELO

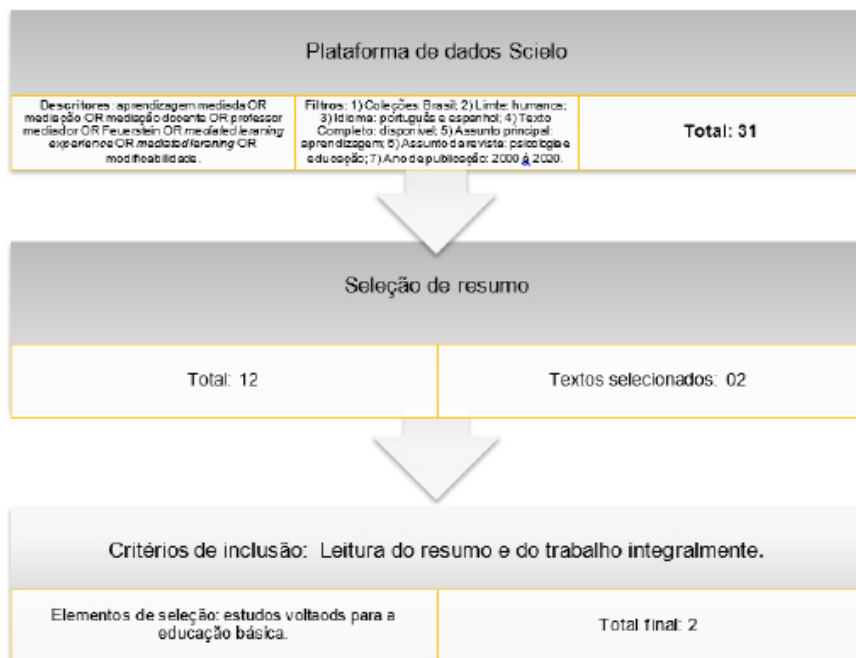


Figura 3. Pesquisa na Plataforma CAPES.

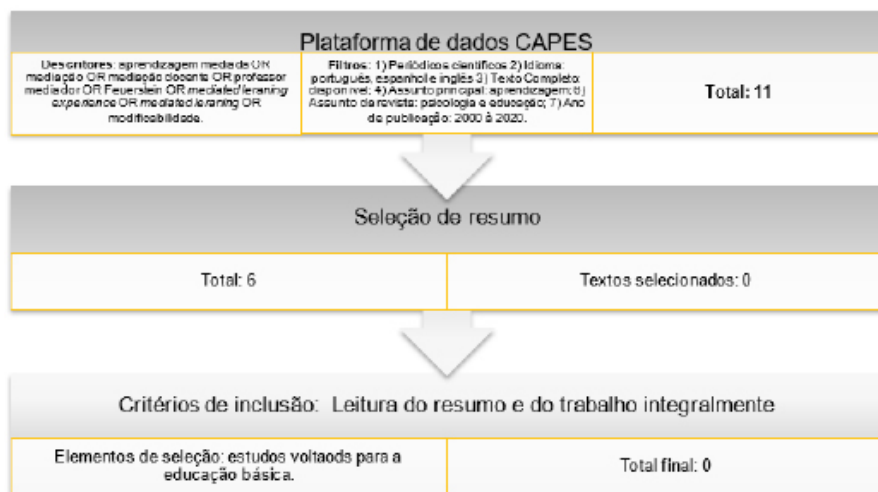
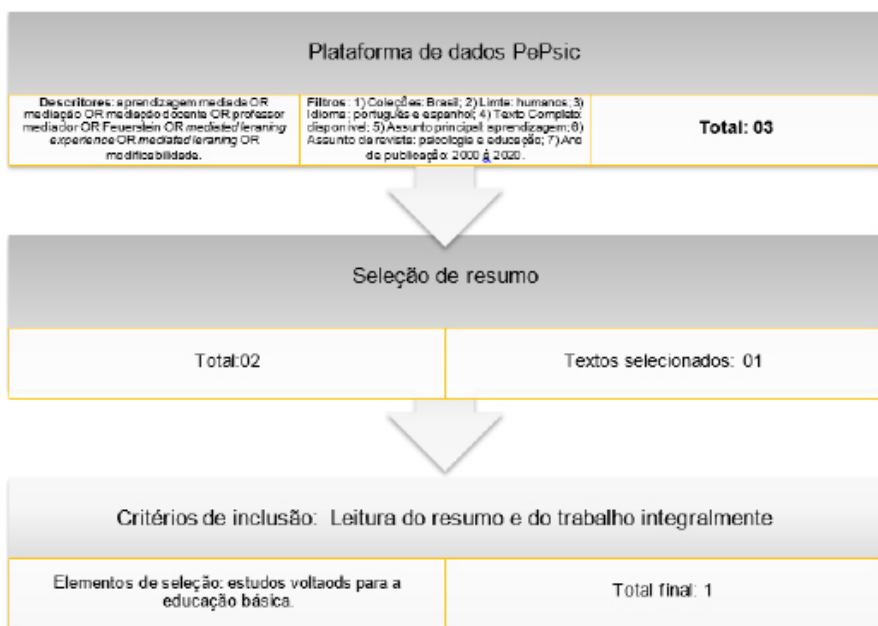


Figura 4. Pesquisa na Plataforma PePSIC



Como resultado inicial da busca, foram identificados um total de 61 estudos. Desses, 16 na base de dados BVS, 31 na Scielo, 11 na Capes e 3 na PePsic. Após a primeira leitura considerando o título, 6 estudos foram excluídos por serem repetidos. Dos 55 artigos restantes, realizou-se a leitura dos resumos. Desses, 17 foram excluídos por não relacionar o resumo com a pesquisa descrita e 24 por não se relacionarem diretamente com a temática e o público. Dos 14 estudos restantes, foi realizada leitura na íntegra, excluindo 7 textos por não estarem relacionados à temática mediação da aprendizagem com base nos critérios de Reuven Feuerstein e 3 textos por se tratar de estudo com crianças com Síndrome de Down e Transtornos do Espectro Autista (TAE) atendidas em uma escola de educação especial e não regular. Para a análise foram considerados 4 estudos: BVS (1); Scielo (2); PePsic (1) e Capes (0). Na base de dados da Capes não foram localizados artigos científicos, apenas teses e dissertações referentes à temática, razão pela qual não foram considerados.

Ressalta-se que estudos localizados, embora trouxessem elementos da aprendizagem mediada, desenvolvimento de competências e abordagem na teoria da modificabilidade cognitiva estrutural de Feuerstein, não abordavam a educação básica e sim, a educação especial, enfermagem, mediação docente no ensino superior profissionalizante, presencial e a distância (EAD). Outros estudos, embora realizados com crianças da educação básica avaliados com a EAM, o enfoque foi dado ao funcionamento cognitivo, e não à mediação. E ainda, alguns estudos com avaliação da EAM foram realizados com crianças refugiadas, razão pela qual optou-se pela exclusão. Lembrando que o objeto de estudo é a mediação com base na EAM de Reuven Feuerstein.

5. DISCUSSÃO

O eixo temático analisado é “experiência de mediação” pelo professor, com estudantes da educação básica, independente da etapa frequentada. Vale ressaltar que o tema engloba as produções que empregam o conceito de aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein que busca averiguar, por meio da mediação, a modificabilidade cognitiva estrutural. Os artigos foram classificados segundo a abordagem utilizada. Para isso, foram identificados os seguintes estudos.

Marcelo Concário (2014), com o estudo *Baixo desempenho e enriquecimento da interação: propostas de Feuerstein e mediação da aprendizagem*, investigou sobre o papel da língua portuguesa na construção do conhecimento escolar, tomando como base a promoção de ganhos no desempenho de alunos do ensino fundamental. O objetivo geral do estudo foi discorrer sobre a obra de Feuerstein, as inter-relações entre língua materna e conteúdo específico e

o gerenciamento da interação pedagógica. O autor observou 82 aulas com a participação de 32 alunos, 52 professores e 4 estagiários. O estudo destacou a análise mediante intervenções do pesquisador – revela indícios de que a tomada de consciência, de mudança de postura em relação à mediação dos conteúdos trabalhados e de reflexão sobre como falar/escrever sobre o que é estudado na escola contribui para um melhor desempenho nas tarefas pedagógicas, bem como modifica em grande parte a estrutura cognitiva tanto do professor quanto do estudante.

De acordo com Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), o desempenho do estudante em sala de aula tem relação direta com o mediador e a mediação, desde que esta última seja guiada pelos critérios de mediação e que tenha como objetivo favorecer a construção de estruturas cognitivas pelas quais o estudante desenvolva possibilidades de modificabilidade cognitiva. E ainda, para que resulte em modificabilidade cognitiva, torna-se relevante o professor não somente conhecer os critérios de mediação, mas dominá-los de maneira que eles possam guiar o processo de interação mediada em sala de aula. Em outras palavras, para resultar modificabilidade cognitiva estrutural, o professor deve desenvolver paralelamente à mediação, os três principais critérios universais (intencionalidade e reciprocidade; significado; transcendência).

Para ampliar a discussão, pesquisas na base de dados *SciELO*, destaca-se o artigo intitulado *Surdez, mediação e linguagem na escola*, das autoras Rute Oliveira do Bomfim e Ana Paula Ramos de Souza (2010). O estudo examina como os princípios da mediação, tomando por base a experiência por aprendizagem mediada de Feuerstein, e de aquisição da linguagem numa abordagem interacionista, podem interferir nas práticas educacionais e/ou terapêuticas na surdez. A pesquisa foi realizada com quatro crianças surdas e suas respectivas professoras com a intenção de verificar o quão frequentes foram os princípios de mediação e seus resultados. Os resultados indicaram que as crianças se tornaram mais ativas, tanto na sala de aula quanto no contexto familiar. O estudo indicou ainda que houve desenvolvimento de competências.

O desenvolvimento das crianças indicados nos resultados do referido estudo mostra a importância da formação e atuação do professor em todos os sentidos. Em seus estudos com crianças da educação especial, Feuerstein ressalta que estas crianças se deparam com vários obstáculos, porém muitos deles podem ser vencidos com a ajuda do professor, por meio da mediação. No entanto, o professor precisa entender concretamente sobre o que ensina, o que diz e faz, além disso, só é possível dizer que a professora praticou mediação se o aluno comprovar o seu sucesso final na realização da tarefa, se o aluno transcender a atividade de forma autônoma (Feuerstein, 2002).

O artigo foi incluído por se tratar de crianças surdas, porém frequentando a educação básica regular.

Outro artigo destacado trás investigação sobre a interação professor-aluno com crianças autistas, por Iara Maria de Freitas, Renata Vellozo de Albuquerque Maranhão e Ana Cristina Barros da Cunha. O artigo intitula-se *Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory)* (2008). O objetivo foi avaliar o padrão de interação/mediação professor-aluno, por meio de entrevista, com duas professoras que atendem crianças autistas na educação infantil. O padrão de mediação de ambas as professoras apresentou diferenças nos principais componentes de mediação: Intencionalidade, Significação e Transcendência. Uma professora apresentou baixos níveis (nível 1) para todos esses componentes de mediação mencionados, enquanto a outra professora, apresentou níveis 3 de mediação em Intencionalidade. Sendo assim, as autoras concluem que a professora (2ª) apresenta comportamentos que não favorecem a modificabilidade cognitiva estrutural da criança. Nessa direção, a escola deve ser capaz de qualificar o professor para promover e a inclusão social e educacional e o desenvolvimento infantil sem deixar de considerar a relevância dos critérios de mediação de Feuerstein.

Na visão de Feuerstein, Feuerstein e Falik (2014), não é aceitável dizer que uma pessoa não pode aprender. Essa premissa diz respeito também às crianças com deficiências. Para os autores, não existe educando ou pessoa que não possa aprender. O que não se pode aprender agora, uma vez desafiado, pode-se aprender daqui a algum tempo. O desafio do mediador é ajudar seu mediado a modificar sua estrutura mental, a respeito de conteúdos e conhecimentos adquiridos em seu processo cognitivo.

Na base de dados da Capes, considerando a temporalidade e temática em Feuerstein, não foram localizados artigos científicos. Por outro lado, ficaram evidentes estudos de teses e dissertações abordando o tema da EAM. Estes estudos centram-se na investigação da prática docente, de como o professor media o aprendizado, se a forma como conduz é adequada ou não, e pouco investiga o resultado da sua prática frente ao aprendizado do aluno com o aluno. Considerando que no Brasil, apesar de a prática docente ser tema recorrente, os métodos de Feuerstein são recentes e a sua aplicabilidade exige conhecimento sobre a EAM.

Nos periódicos em Psicologia, base da PePsic, o estudo selecionado é de autoria de Adriane Censi e Fabiane Adela Tonetto Costa (2013), intitulado *Mediação e conceitos cotidianos: os aportes de Feuerstein e Vygotsky para inves-*

tigar as dificuldades de aprendizagem. O estudo investigou as dificuldades de aprendizagem apresentadas por duas crianças (meninos, gêmeos de 10 anos, no 3º ano do ensino fundamental), porém observando a mediação e formação de conceitos sobre a problemática. A investigação prática desenvolveu-se durante um semestre e organizou-se a partir de observação de aulas, intervenção pedagógica (atendimento educacional) com as crianças e entrevistas com os professores e a mãe. Da análise evidenciou-se que a escassez de experiências de aprendizagem mediada acarretou incipiente desenvolvimento dos conceitos cotidianos nas duas crianças e que esses conceitos estão também na raiz das dificuldades escolares que elas enfrentam. As conquistas recentes dos meninos se justificam, em parte, por essa exposição à EAM. Por fim, as autoras concluem que a escassez de EAM ou a carência de instrução pré-escolar impunham maiores empecilhos à aprendizagem.

Com base nas leituras e análises das aprendizagens, é possível destacar que, desde que a aprendizagem seja mediada (Feuerstein) e não direta, apresenta resultados eficazes, especialmente ao tratar-se do público de inclusão com atenção diferenciada. Aproveitando a máxima de Feuerstein (2002) “aprender é mudar”, no trabalho com estudantes de inclusão, o processo educacional ocorre à medida que se manifesta o desenvolvimento da capacidade de aprendizado do educando.

Na revisão dos quatro estudos selecionados, observou-se que o ponto crucial das pesquisas diz respeito aos resultados da mediação e a sua condução. Os professores identificam e confirmam a modificabilidade cognitiva estrutural, ou seja, com atividades direcionadas considerando os critérios de mediação, as dificuldades são amenizadas e as competências fortalecidas.

Conforme destacado nos quatro estudos, há uma predominância da abordagem qualitativa, bem como da abordagem metodológica baseada nos princípios da mediação de Feuerstein et al. (2014), considerando os três primeiros (intencionalidade e reciprocidade; significado e transcendência).

Com base nos estudos analisados, período compreendido entre 2000 e 2020, ou seja, 20 anos, e os anos de publicação (2008, 2010, 2013 e 2014), nota-se períodos com baixa produção na temática, com o público pretendido. São Paulo é o estado de destaque com três dos quatro estudos; o outro é Belo Horizonte. Em um estudo, os estudantes (ensino fundamental e educação infantil) apresentam necessidades educacionais especiais e, portanto, atendidos também na educação especial. Em outro estudo, a investigação foi com irmãos gêmeos com dificuldades de aprendizagem, anos iniciais (3º ano), ensino fundamental. O terceiro estudo investigou a relação do professor com crianças autistas e outro com 32 crianças do ensino fundamental (anos finais).

No geral, o objetivo principal foi investigar a mediação do professor (baseada em Feuerstein) e o uso de instrumentos e de atividades frente às limitações de aprendizagem do estudante. Na escola observa-se que mediar a prática pedagógica é entendida pelo professor como o momento em que ele acompanha o aluno para que conclua as atividades e apresente resultados, diferente da concepção de Feuerstein que diz que:

[...] a mediação é uma interação intencional com quem aprende, com o propósito de aumentar o entendimento de quem aprende para além da experiência imediata e ajudá-lo a aplicar o que é aprendido em contextos mais amplos – conceitos que vão além da simples transmissão de conhecimento (2002, p. 9).

Quando Feuerstein ressalta a intencionalidade do professor, reafirma a célebre frase de que qualquer um pode aprender se forem dadas as possibilidades. Para ele, o professor deve ficar atento e desenvolver o potencial da criança ao invés de se deter em suas deficiências e déficits.

O que fica evidente é um número significativo de estudos nacionais e internacionais abordando a aprendizagem mediada baseada nas teorias de Reuven Feuerstein, porém, com enfoque na educação especial, em casos com distúrbios severos, na saúde; na mediação docente no ensino superior e em cursos com enfoque profissionalizante (Gomes, 2002; Orru, 2003; Tzuriel, 2014) e a distância (EAD). Vale destacar que estudos com crianças e a educação especial somam grande parte da produção também de Feuerstein.

Fica também evidente uma carência de estudos no tocante aos professores e alunos da educação básica, em sala de aula, sem deficiências, o que aponta para a grande relevância em se empreender pesquisas nesse campo. Outra evidência é a de que a experiência por aprendizagem mediada traz resultados positivos e, conseqüentemente, desenvolvimento de competências para o estudante nela envolvido. Nos estudos, a mediação investigada não se atém apenas à prática de atendimento do aluno, mas também de se posicionar entre o aluno e o professor. Uma vez estando no meio, possibilita além de aprendizado, modificabilidade cognitiva e estrutural (Feuerstein et al. 2014).

Por outro lado, embora no Brasil e em contextos educacionais, a Teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural de Feuerstein é ainda pouco conhecida, sua teoria e seu programa de educação cognitiva estão sendo aplicados também em empresas e sindicatos, por entender que é através das trocas estabelecidas com o meio físico e o social que o ser humano se constitui e desenvolve, (re)constrói e se apropria dos conhecimentos, desenvolvendo desse modo, as funções psicológicas superiores (Turra, 2007).

Ao descrever o caminho percorrido por esta pesquisa, levando em consideração a problemática central, a saber: verificar quais contribuições a aprendizagem mediada propicia aos alunos da educação básica, percebe-se a necessidade de se conhecer mais sobre a teoria e a prática de Reuven Feuerstein, e a relevância da temática para a educação.

Em outras palavras, Feuerstein, em seus estudos, deixa claro que as habilidades cognitivas são ensinadas e enriquecidas com experiências culturais e que até mesmo os indivíduos com limitações podiam estender sua capacidade intelectual. Afirma ainda que não se trata de uma mudança, porque esta ocorre no organismo como resultado dos processos naturais e circunstâncias do desenvolvimento e maturação do indivíduo. Se trata de modificabilidade estrutural por influenciarem a estrutura afetando uns aos outros. A modificabilidade se instala e pode permanecer para o resto da vida. Se considerarmos a sala de aula onde todos podem e tem direito de aprender, a sua teoria pode contribuir e muito para transformar realidades ainda desacreditadas por muitos professores.

Imbuídos pelo desejo de vivenciar em nosso país uma educação de crescente aprimoramento e qualidade, é que precisamos buscar aperfeiçoamento constante. A teoria da Modificabilidade Cognitiva Estrutural, resultante das Experiências de Aprendizagem Mediada, desenvolvida por Reuven Feuerstein, aponta para esse caminho.

6. CONCLUSÕES

O estudo aqui empreendido sobre a experiência de aprendizagem mediada, por docentes, com estudantes da educação básica demarca um avanço significativo na prática docente e no que diz respeito à mediação do ensino e do conhecimento em contexto escolar.

Os estudos analisados representam uma fonte importante de conhecimento para os pesquisadores da área da educação, na formação e na docência escolar, incluindo a educação especial. Ao considerar o baixo número de publicações sobre a temática, constata-se que Reuven Feuerstein é pouco conhecido e, com isso, pouco investigado, embora o tema central seja relevante e estudado a partir de diferentes perspectivas.

Convém destacar que a amostra de estudos analisada sobre a temática se baseia nas experiências de aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein com estudantes da educação básica, considerando as bases de dados selecionadas, os descritores e os critérios de seleção utilizados nesta revisão. Para este estudo, foram consideradas as produções de artigos originais produzidos no Brasil, nos idiomas, português, inglês e espanhol.

Vale ressaltar que há inúmeras reflexões e discussões teóricas sobre a formação docente, a mediação e a relação com a educação em geral, porém, referenciando outros autores. Apesar de Reuven Feuerstein ser hoje mundialmente reconhecido pela sua Teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada, poucas dessas produções investigam a educação básica, e poucas são produzidas por pesquisadores brasileiros. O que se percebe é um número significativo de estudos centrados em investigações na educação especial, com crianças com dificuldades de aprendizagem, preparação profissionalizante, formação docente e em outras áreas da saúde, com adultos com comorbidades. A esse respeito, ressalta-se a aplicação do seu método estruturado de forma a provocar mudanças na forma de mediar o aprendizado e não somente o ensino.

No que se refere ao autor e aos estudos sobre a EAM, destaca-se que a mediação desenhada para a prática em sala de aula consiste em um processo de intenções guiadas pelos docentes desde que considerados os critérios de mediação, em que se compartilham significados e processos superiores de pensamento, capazes de favorecer a construção de estruturas cognitivas e operações mentais que organizam as ações do estudante, criando a possibilidade de modificabilidade cognitiva. Feuerstein ressalta que não é qualquer mediação, bem como não é para qualquer professor que ao mediar promove modificabilidade, é necessário que o professor queira ensinar e desenvolver no estudante atitudes, tons de voz, gestos, expressividades, olhares e falas que admitam a modificabilidade.

Concluindo, a EAM ajuda as pessoas a se tornarem mais flexíveis, mais bem preparadas para interagir com novas informações por meio de estratégias novas de percepção dessas informações tornando-as mais aptas. O processo de mediação vai além de uma simples e orientada tarefa, de uma orientação de aprendizagem. Ela visa preparar o indivíduo para agir, independentemente de situações específicas, e se adaptar às novas dimensões com as quais irá se defrontar. Visa mediar com intencionalidade e significado de forma a encaminhar o aluno a transcender na compreensão do conteúdo trabalhado, são as três características fundamentais de um bom professor.

Por fim, destaca-se a importância de se conhecer a teoria da EAM e os benefícios que ela pode proporcionar aos estudantes e aos professores, uma vez que o mediador deve ser o primeiro a modificar-se, ou seja, necessita se auto-modificar para poder chegar no indivíduo.

Em vida, Feuerstein pesquisou, acreditou e afirmou que o cérebro muda de maneira mais rápida e mais constante que o corpo. Afirmou que qualquer pessoa, de qualquer idade pode aprender. Com base nessa afirmativa, não podemos continuar produzindo alunos com sentimento de frustração,

de inferioridade por ter dificuldades na aprendizagem, para isso requer do professor envolvimento, conhecimento, compromisso com a educação e com a profissão, requer acreditar que é possível fazer diferente. Essa é a proposta da EAM de Reuven Feuerstein.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bomfim, R. O. do., & Souza, Ana Paula Ramos de. (2010). Surdez, mediação e linguagem na escola. *Psicologia USP*, 21(2), 417-437. <https://doi.org/10.1590/S0103-65642010000200010>
- Cenci, A., & Costas, F. A. T. (2013). Mediação e conceitos cotidianos: os aportes de Feuerstein e Vygotsky para investigar as dificuldades de aprendizagem. *Psicologia em Revista*, 19(2), 250-270. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9563.2013v19n2p250>
- Concário, M. (2014). Baixo desempenho e enriquecimento da interação: propostas de Feuerstein e mediação da aprendizagem. *Olh@res*, 2(2), 405-423. <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares>
- Costa, A. B., Couto Zoltowski, A.P., Koller, S., & Pereira Teixeira, M. A. (2015). Construção de uma escala para avaliar a qualidade metodológica de revisões sistemáticas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(8), 2441-2452. <https://www.scielo.br/pdf/csc/v20n8/1413-8123-csc-20-08-2441.pdf>
- Farias, I. M. de, Veloso de Albuquerque Maranhão, R., & Barros da Cunha, A.C. (2008). Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da Experiência de Aprendizagem Mediada (Mediated Learning Experience Theory). *Revista Brasileira de Educação Especial* [online], 14(3), 365-384. <https://doi.org/10.1590/S1413-65382008000300004>
- Feuerstein, R. (1990). The theory of structural cognitive modifiability. En B. Presseisen (Ed.), *Learning and Thinking Styles: Classroom Interaction*. National Education Association.
- Feuerstein, R., Rarul, Y., Hoffman, M. B., Egozi, M., & Shachar-Segev, N.B. (1991). Intervention programs for retarded performers: Goals, means, and expected outcomes. En L. Idol, & B. Jones (Eds.), *Educational Values and Cognitive Instruction* (pp. 139-178) v. 2. Erlbaum.
- Feuerstein, R., & Feuerstein, R. S. (1999). Mediated Learning Experience: a theoretical review. En Feuerstein, R., Klein, P. S., & Tannenbaum, A. J. *Mediated Learning Experience (MLE): theoretical, psychosocial and learning implications* (pp. 3-51). Freund Publishing House.
- Feuerstein, R., Feuerstein, R., & Falik, L. (2014). *Além da inteligência: aprendizagem mediada e a capacidade de mudança do cérebro*. Vozes.

- Feuerstein, R. (2002). *The dynamic assessment of cognitive modifiability: the learning propensity device – theory, instruments and techniques*. ICELP Press.
- Freire, P. (2016). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54ª ed. Paz e Terra. <https://doi.org/10.18764/2446-6549.2019.10355>
- Gomes, C. M. A. (2002). *Feuerstein e a Construção Mediada do Conhecimento*. Artmed.
- Gonçalves, J. E., & Richartz, T. (2018). Aplicabilidade da Teoria da Experiência da Aprendizagem mediada de Reuven Feuerstein na Educação a Distância. *Rev. Psicopedagogia*, 35(107), 203-216. <http://www.revistapsicopedagogia.com.br/detalhes/565/aplicabilidade-da-teoria-da-experiencia-da-aprendizagem-mediada-de-reuven-feuerstein-na-educacao-a-distancia>
- Koller, S. H., & Hohendorff, M. C. P. P. C. (2014). *Manual de produção científica*. Penso.
- Lima, M. B. R. M., & Guerreiro, E. M. B. (2019). Perfil do professor mediador: proposta de identificação. *Educação*, 44 1-27. <https://doi.org/10.5902/1984644434189>.
- Nóvoa, A. (2017). Afirmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1106-1133. <https://doi.org/10.1590/198053144843>.
- Nóvoa, A. (2009). Para uma formação de professores construída dentro da profissão. En *Professores: imagens do futuro presente* (pp. 25-46). Educa.
- Nóvoa, A. (1995). O passado e o presente dos professores. En A. Nóvoa (Org.), *Profissão professor*. 2a. ed. (p.13-34). Porto Editora.
- Orru, S. E. (2003). Reuven Feuerstein y la teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. *Revista de Educación*, 332, 33-54. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/eu/numeros-revista-educacion/numeros-antteriores/2003/re332/re332-03.html>
- Sasson, D., & Macionk, M. (2020). *Curso de aprendizagem mediada e educação cognitiva*. Centro de Desenvolvimento Cognitivo do Paraná.
- Tébar, L. (2011). *O perfil do professor mediador: pedagogia da mediação*. Trad. Priscila Pereira Mota. Editora SENAC.
- Turra, N. C. (2007). Reuven Feuerstein: “Experiência de Aprendizagem Mediada: um salto para a Modificabilidade Cognitiva Estrutural”. *Educere et Educare*, 2(4), 297-310. <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/download/1671/1358>.
- Tzuriel, D. (2014). Reuven Feuerstein: A Giant in Cognitive Psychology. *Journal of Cognitive Education and Psychology*. 13(3), 289-291. <https://www.semanticscholar.org/paper/Reuven-Feuerstein%3A-A-Giant-in-Cognitive-Psychology-Tzuriel/641d0d30124e67b01fdc58cff474997462895615>

Autores correspondientes: Fabio dos Santos Lima (fabiolimascj@gmail.com) y Marlene Schüssler D'Aroz (daroymarlene@gmail.com)

Roles de autores: Lima, F.S.: Conceptualización, Redação original, Metodologia, vizualización, curación de dados; D'Aroz, M.S.: Redação-rascunho original, escrita, revisão e edição, supervisão, tradução.

Cómo citar este artículo: Lima, F. S., & D'Aroz, M.S. (2023). Experiência de Aprendizagem Mediada de Reuven Feuerstein: uma revisão sistemática. *Educación*, XXXII(62), 121-143. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.004>

Primera publicación: 31 de marzo de 2023 (<https://doi.org/10.18800/educacion.202301.004>)

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

Legislações e políticas públicas: um estudo comparado internacional em Educação Especial na Educação Superior

JÚNIO HORA*

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Brasil

ALEXANDRE BAZILATTO**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Brasil

EDSON PANTALEÃO***

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Brasil

Recibido el 18-12-20; primera evaluación 09-09-22;
aceptado el 02-03-23

RESUMO

O ensaio analisa legislações e políticas públicas para estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, em contexto latino-americano entre México e Brasil. Para um estudo comparado, baseamo-nos na metodologia histórico-documental trabalhando legislações educacionais entre 1996 e 2018. A perspectiva teórica dos Processos Civilizadores, por Norbert Elias (1993; 1998; 2001; 2006; 2011), destacando um conjunto das relações entre indivíduos e grupos sociais para sua constituição, cujos processos de interdependência formam as

* Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Bolsista CAPES/DS), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Atualmente é coordenador do Núcleo de Apoio à Educação Inclusiva, da Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Teixeira de Freitas (BA). Pesquisador do grupo de pesquisa intitulado “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (UFES). Correo: jhora1988@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-3924-3865>

** Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Bolsista CAPES/DS), pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Tem experiência na área de Educação a Distância (EaD), Comunicação Integrada e em Letras, com ênfase no ensino de Língua Portuguesa. Membro do grupo de pesquisa intitulado “Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais” (UFES). Correo: alexandrebtz@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-5598-8007>

*** Professor associado da Universidade Federal do Espírito Santo/Centro de Educação/Departamento de Educação, Política e Sociedade, atuando na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Educação. Doutorado em Educação (1999 e 2009, respectivamente), pela UFES/PPGE, e Pós-doutorado em Educação pela UFRGS. Líder do grupo de pesquisa (CNPq): Políticas, Gestão e Inclusão Escolar: contextos e processos sociais (UFES). Correo: edpantaleao@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0001-9460-9359>

figurações humanas e suas ações em paralelo aos Estados em que essas figurações compõem. Os dados demonstram que México e o Brasil contemplam legalmente o acesso de estudantes público-alvo da Educação Especial à Educação Superior. Questionamos sobre a aplicabilidade desses documentos e em que medida a não concretização impacta no Processo Civilizador e aprimoramento do respeito às diferenças.

Palavras-chave: educação especial, educação superior, legislação, políticas públicas, estudo comparado

Leyes y políticas públicas: un estudio internacional comparado sobre Educación Especial en Educación Superior

RESUMEN

El propósito de este ensayo es analizar las propuestas legales y sus políticas públicas para el ingreso y estadía de estudiantes con discapacidad en Educación Superior, en un contexto latinoamericano entre México y Brasil. Para un estudio comparativo nos basamos en la metodología histórico-documental sobre la legislación educativa que marcó las políticas públicas entre 1996 y 2018. La perspectiva teórica se basa en la idea de procesos civilizadores, desarrollada por Norbert Elias (1993; 1998; 2001; 2006; 2011), destacando que las sociedades utilizan para su constitución un conjunto de relaciones entre individuos y grupos sociales, cuyos procesos de interdependencia configuran las figuraciones humanas y sus acciones en paralelo a los Estados en los que estas figuras la componen. Los datos demuestran que México y Brasil están en condiciones de contemplar legalmente el acceso de las personas con discapacidad en la Educación Superior. Lo que hemos cuestionado es sobre la aplicabilidad de estos documentos legales y la medida en que su falta de materialización impacta nuestro proceso civilizador y la mejora de la condición humana que respeta las diferencias.

Palabras clave: educación especial, educación superior, legislación, políticas públicas, estudio comparativo

Public laws and policies: an international compared study on Special Education in Higher Education

ABSTRACT

The purpose of this essay is to analyze legal proposals and public policies related to the entry and permanence of students with special educational needs in higher education, within a Latin American context that includes Mexico and Brazil. To conduct a comparative study, we use a historical-documentary methodology that examines educational legislation and its impact on public policies between 1996 and 2018. Our theoretical perspective is based on the concept of Civilizing Processes, as developed by Norbert Elias (1993; 1998; 2001; 2006; 2011). This perspective emphasizes how societies utilize social relations between different

groups to form their constitution and interdependence processes, which in turn impact the actions of individuals as well as the state institutions that govern them. The data we present in this essay show that Mexico and Brazil have established legal frameworks that recognize the rights of students with special educational needs to access higher education. However, we also question the extent to which these legal documents are effectively implemented and how their failure to materialize can negatively impact our civilizing process, hindering progress towards a society that truly respects diversity and inclusivity.

Keywords: Special education, higher education, legislation,, public policy. comparative study

1. INTRODUÇÃO

Promover um estudo comparado internacional, tendo por base a análise acerca dos processos sociais do público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, entre o México e o Brasil, considerando suas peculiaridades sociais, culturais, legislativas e políticas, na transição entre os séculos XX e XXI, sempre nos apresentou um longo desafio, haja vista que as comparações entre dois países, geograficamente distantes, exigem muito respeito em relação a suas características.

Pensando no desafio de um estudo comparativo internacional, este trabalho tem como proposta analisar as legislações e políticas públicas de entrada e permanência para estudantes público-alvo da Educação Especial no Ensino Superior, em contexto latino-americano, com foco no estudo comparado entre México e Brasil.

Destacamos, como recorte temporal, o final da década de 1980 e o início da década de 1990 até o ano de 2018, pois é um período marcado por reformas na Educação dos dois países. O campo empírico, foco da pesquisa, ocorreu em dois contextos acadêmicos: Universidade Veracruzana (UV-México) e Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes-Brasil).

No contexto desse estudo é pertinente destacar que a UV encontra-se como a quinta instituição pública de Educação Superior representada pelo estado de Veracruz por cinco regiões ou *campi*. Ingressam a cada ano cerca de 11.500 estudantes. Nela, o processo de ingresso, permanência e saída representa um desafio para os estudantes que apresentam alguma necessidade educacional de atendimento especial, em razão de ainda não estarem disponíveis as condições necessárias para atender cabalmente a este coletivo de acordo com a normatividade jurídica que respalda seus direitos.

A UFES oferta 101 cursos de graduação, abrindo anualmente cerca de 5.157. Possui 53 cursos de mestrado e 22 de doutorado. Apresenta um quadro de 1.630 professores, 2.200 técnico-administrativos, 19 mil estudantes matriculados na graduação e 2.680 na pós-graduação. Sua sede administrativa central está localizada no campus universitário de Goiabeiras, na cidade de Vitória, no estado (província) do Espírito Santo, no Brasil.

Para trabalhar com os processos sociais dessas duas realidades, nos aportamos à perspectiva teórica dos processos civilizadores, elaborada por Norbert Elias (1993; 1998; 2001; 2006; 2011).

Ao tratar dos processos civilizadores, o referido autor aborda as questões relacionadas ao fluxo histórico de longa duração, em que a sociedade se constitui como um todo das relações entre indivíduos e grupos sociais, cujos processos de interdependência formam figurações humanas e experimentam as transformações históricas nas diferentes sociedades interdependentes entre elas.

Desde o delineamento da pesquisa, considerando os objetivos do estudo, organizamos o texto para fazer uma parte introdutória, a fim de ilustrarmos os caminhos seguidos e que levaram à elaboração de uma investigação com o sentido de processo social de Educação Especial no Ensino Superior.

Discutimos como tais questões direcionaram para procedimentos metodológicos e caminhos de pesquisa. Destacamos o levantamento histórico-documental da legislação e das políticas públicas, embora, no que segue, deixamos apenas aquelas que ainda estão em vigor na Educação Especial no México e no Brasil.

Assim, propomos um diálogo com as leis e políticas públicas que o México e o Brasil construíram na transição do século XX para o século XXI, em que as tensões históricas de longa duração foram analisadas de modo a contribuir para com a extensão dos direitos de estudantes público-alvo da Educação Especial em prol da sua educabilidade em sala de aula comum.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Diante das diferentes direções em relação ao estudo comparado em Educação, é necessário dizer que se trata de um estudo que permite o conhecimento da outra pessoa tentando sair dos laços da hierarquia, seja entre os sujeitos analisados, ou, como no nosso caso, a relação com as legislações e políticas públicas enquanto reflexos das características culturais dos países analisados.

Nesse sentido, concordamos com Franco (1992) quando afirma que o estudo comparativo se baseia em estabelecer:

[...] o reconhecimento do outro e de si mesmo pelo outro. A comparação é um processo de perceber diferenças e semelhanças e assumir valores nessa relação de reconhecimento mútuo. Trata-se de compreender o outro a partir do mesmo e, por exclusão, ser percebido na diferença. (p. 14).

Entendemos então que para pensarmos em legislações e políticas públicas sobre Educação Especial entre espaços distintos:

[...] exige do investigador uma atitude favorável ao estudo comparado, de modo a identificar os tópicos recorrentes, as semelhanças nas retóricas produzidas e nas soluções propostas, mas também as dessemelhanças significativas e os traços particulares de âmbito nacional. (Lima & Afonso, 2002, p. 7)

Segundo Lima e Afonso (2002), fatores externos têm implicações diretas nas especificidades internas. Além disso, essas interferências externas, às vezes, foram capturadas por agências de controle do poder financeiro, que teriam consagrado estudos comparados como uma maneira de igualar e classificar. Por esse motivo, o presente estudo é mostrado na tentativa de:

[...] evitar a simples importação de agenda de investigação e a reprodução descontextualizada das análises e críticas produzidas noutros contextos, e de igual modo ao recusar a sobredeterminação de factores racionais e locais. (Lima & Afonso, 2002, p. 7-8)

O que nos faz pensar que um estudo comparado entre o México e o Brasil, mesmo considerando os saques causados pelo processo de colonização/explooração, bem como os problemas históricos das elites locais, precisa superar esse tipo de comparação, uma vez que, apresentado com características comuns, existem diferentes maneiras pelas quais cada Estado trabalha com as questões da Educação Especial no Ensino Superior.

Apesar de, às vezes, tentarmos identificar simultaneamente o que é comum, ou idêntico, e o que é único, específico; no processo de identificação, temos que:

[...] as semelhanças e diferenças não seriam tratadas como estanques, como cópia ou reprodução, mas como resultado da “relação dialética” entre os níveis global e local. Procurando a inter-relação desses dois níveis na organização dos novos sistemas de ensino, é possível iluminar as particularidades e as tendências globais, distinguir o que é próprio/específico do que manifesta a tendência universal, o que demandaria um enfoque de investigação que articula o micro e o macro. (Carvalho, 2014, p. 137)

Pensando nessa perspectiva, um debate sobre o estudo comparado entre tempos e espaços, apesar de paralelos, são apresentados por diferentes perspectivas de ação, juntamente com os processos sociais que o México e o Brasil assumem no que se refere às formas pelas quais a Educação Especial no Ensino Superior segue e suas contribuições para a educação.

Se levarmos em consideração a pesquisa feita sobre legislações, políticas públicas e dados quantitativos anteriores ao início dos anos 2000, veremos que a presença de um espaço garantido para a Educação Especial no Ensino Superior é recente, seja no México ou no Brasil (Bazilatto, 2017; Conceição, 2017).

Por essas razões, entendemos como um processo o movimento da História da Educação, em que não é necessário falar do passado para falar da história (Elias, 1998), uma vez que o registro no presente nada mais é do que um registro da história no presente e que só pode ser analisado no futuro, em sua condição passada, se seu registro ocorrer.

Tratar de registros do processo social de maneira comparada sobre a Educação Especial, do ponto de vista teórico-metodológico, cujo recorte histórico se baseia entre 1996 e 2018, implica-nos dizer também que não se trata de um estudo cuja base venha a ser o calendário e o relógio, como uma fonte do “tempo” (Elias, 1998).

Requer de nós que a análise desse período indique uma breve representação de um fluxo de longa duração, do que vem sendo construído historicamente como direito à educação em todos os seus níveis. Isso provoca-nos dizer que a forma com a qual trabalhamos aqui é a de escrever sobre o processo social da Educação Especial no Ensino Superior, de modo a compreender que os:

[...] acontecimentos passados ou presentes, em nossa sociedade ou em sociedades estrangeiras, representa um grau de progresso. Ela conduziu aqueles que estudam as sociedades sob o prisma que denominamos “história” a trazerem de novo à luz uma massa cada vez maior de fatos particulares, relativos a cada período que eles distinguem entre pré-história e a época contemporânea. (Elias, 1998, p. 148)

No nosso caso, o processo social da Educação Especial no Ensino Superior não se torna “menos histórico ou mais histórico”, pelo simples fato de não estar nas supostas caixas da historiografia. Assim, a Educação Especial no Ensino Superior do México e do Brasil passou por uma transformação na transição do século XX para o século XXI, em que:

Não se trata somente do fato de a sociologia ter se tornado, cada vez mais, um domínio da pesquisa relacionada ao presente, e a história, por sua vez, ao passado; esse tipo de separação proporcionada pela divisão do trabalho, além

disso, tem alimentado a tendência a igualar o “histórico” a algo relacionado ao passado e o “sociológico” a algo relacionado ao presente e, consequentemente, a pensar o “presente” e o “passado” das sociedades humanas como se tivessem em si mesmos uma existência separada e independente [...]. Parece evidente que “história” só possa ter esse significado, e nenhum outro. (Elias, 1998, pp. 209-210)

Com base nesse diálogo, reforçamos a necessidade de que a ciência continue a se valer das mais diversas fontes, numa dinâmica do conhecimento. Assim:

[...] nas últimas décadas, se tenta pensar a história ainda que com muitas dessas referências, mas fora de esquemas e ortodoxias, e se adota uma concepção de história que leva em conta toda a experiência humana a que não é alheio o historiador em seu trabalho. (Vieira Peixoto, & Khoury, 2007, p. 17)

Então, este estudo é direcionado para contribuir com a produção de outros sentidos da Educação no Ensino Superior, como é o caso da Educação Especial. Nas abordagens histórico-documentais, baseamo-nos naquelas cujas leis se fazem permanentes, partindo das constituições federais do México e do Brasil, de forma a pensar que estas são reflexo de um fluxo histórico de longa duração, que as concebeu no formato que se encontram hoje. O que trouxe o desafio de que:

Os documentos do Poder Legislativo são importantes, mas a ausência de instituições arquivísticas organizadas e preparadas para abri-las à consulta pública não tem inspirado os historiadores para melhor explorá-los. De maneira geral, pode ser procurado para se consultar os originais da legislação, embora tais documentos sejam encontrados em versões publicadas em diários oficiais e coleções legislativas. (Bacellar, 2011, p. 34)

Os documentos utilizados são oriundos das páginas virtuais da Câmara dos Deputados do México e da Câmara de Deputados do Brasil, e estão dispostos nos quadros 1 e 2 a seguir.

Apesar de termos entrado em contato com outras tantas leis, decretos, portarias e políticas públicas que tratam do público-alvo da Educação Especial nos dois países (leis trabalhistas, de direito social, direito à saúde e ao lazer etc.), foram priorizados os documentos que abordam do processo de escolarização e que encaminham para o Ensino Superior.

Tabela 1. Relação das legislações mexicanas sobre educação

	México
1	Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de 1917
2	Código Civil Federal, de 1928
3	Ley Federal de Derechos, de 1981
4	Ley de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos, de 1992
5	Ley General de Educación, de 1993
6	Ley Federal para prevenir y eliminar la discriminación, de 2003
7	Ley general de la infraestructura física educativa, 2008
8	Ley para la Integración de las Personas con Discapacidad del estado de Veracruz de Ignacio de la Llave, 2010
9	Ley general para la inclusión de las personas con discapacidad, de 2011
10	Ley federal de justicia para adolescentes, de 2012
11	Programa Nacional para el Desarrollo y la Inclusión de las Personas con Discapacidad– 2014/2018, de 2013

Nota: Cámara de Diputados (2020).

Tabela 2. Relação das legislações brasileiras sobre educação

	Brasil
1	Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, de 1988
2	Lei nº. 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990
3	Política Nacional de Educação Especial, de 1994
4	Lei 9.394 – Diretrizes e Bases da Educação da Educação Nacional, de 1996a
5	Portaria nº. 277 do Ministério da Educação, de 1996b
6	Decreto nº. 3.298, de 1999a
7	Portaria nº. 1.679, de 1999b
8	Resolução nº. 2 do Conselho Nacional de Educação (CNE-CEB) – Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001
9	Portaria nº 3.284, de 2003
10	Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI – Decreto Presidencial nº. 6096, 2007
11	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008
12	Decreto nº. 7.234 – Programa Nacional de Assistência Estudantil, de 2010
13	Decreto nº. 7.611 – Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências, de 2011a

Nota: Câmara dos Deputados-Brasil (2020).

As leis, além de suas determinações, representam um conceito de sociedade em que foram criadas, e mostram as características de como os grupos que as organizam de compõem, pois são guiadas tanto nos hábitos quanto na alteração destes.

Para o público-alvo da Educação Especial, desde ser considerado como “estorvo” por sociedades mais antigas que a do século XXI no Ocidente, passando por mero “descarte”, relegada à caridade, e que hoje encontrar-se na condição de indivíduos de direito, um longo percurso do processo civilizador precisou ocorrer.

3. DESENVOLVIMENTO

O desafio de fazer um estudo comparado internacional sobre os processos sociais da Educação Especial no Ensino Superior mexicano e brasileiro, considerando suas peculiaridades sociais, culturais, legislativas e políticas, na transição entre os séculos XX e XXI, deixa explícito que há uma continuidade no processo civilizador nesses países, a qual se faz necessário manter.

Analisar as legislações e as políticas públicas voltadas para o público-alvo da Educação Especial na UV e na Ufes permitiu maior aproximação da realidade desses sujeitos quando acessam o Ensino Superior, e contribuiu para a reflexão sobre o que México e Brasil vêm fazendo com o seu próprio processo civilizador, em que, pelos documentos aqui citados, percebemos um investimento humanitário na preservação dos direitos individuais.

As análises fundamentadas na teoria do processo civilizador (Elias, 1993; 2011) encontram-se aqui na ideia de que processo civilizador não se trata do quanto um determinado grupo se impõe frente a outro, mas sim da condição humana na condução de convivência em sociedade, de modo que conflitos e tensões sejam vistos como possibilidades da evolução desse processo.

Dessa forma, compreender que regras fazem parte da organização de todos os grupos sociais dos quais qualquer ser humano venha a compor é de suma importância para que, no caso de um estudo sobre duas federações – México e Brasil –, se entenda a necessidade de constante análise e debate acerca das legislações e políticas públicas que fazem parte dessas sociedades.

As questões que diferem as regras de cada processo civilizador – cosmopolita, núcleos de amizades, núcleos familiares, ou qualquer outro – são as condições que os sujeitos se dispõem a fazê-las, estejam ou não escritas, registradas burocraticamente, ou por acordos transmitidos por histórias orais em sociedade ágrafas, por exemplo. Ou, ainda, pelos pactos não ditos explicitamente entre grupos de amigos e familiares.

Os problemas apresentados evidenciam que a mudança nos “ritos de passagem” para a entrada e permanência no Ensino Superior, com o auxílio das políticas de compensação social, exibe a conquista e segurança de direito. O que não quer dizer que culturalmente tenhamos superado tais questões.

Ademais, faz-nos questionar se há uma democratização ou uma massificação do Ensino Superior, cujas “individualidades de um grupo”, por mais que estejam asseguradas em legislações, mostram que há um longo caminho. Isso também em decorrência de um apagamento da responsabilidade social do Estado, que ultrapassa a linha frágil do não cumprimento dessas legislações.

Outro ponto pelo qual ambas as universidades, tanto a UV quanto a Ufes, vêm passando, quando o assunto é o público-alvo da Educação Especial, está no entorno de um modelo único de universidade. Isso provoca a necessidade de pesquisas e formação na área da Educação Especial no Ensino Superior, de modo que aprendamos a trabalhar em meio à diversidade, considerando que, independentemente da/o estudante apresentar ou não condições de ser inserida/o no público-alvo da Educação Especial, a aprendizagem exige sensibilidade docente, que vai além da segurança de frequentar um espaço comum de ensino.

Ainda que o façam, precisamos nos questionar sobre em que medida a carga horária de trabalho, a quantidade de hora/aula, a exigência de produtividade de artigos científicos em larga escala, os abusos praticados por agências de fomento à pesquisa, o reduzido tempo para a conclusão de mestrados e doutorados, têm provocado um sucateamento da tríade “Ensino, Pesquisa e Extensão”, a qual a universidade se constituiu historicamente.

O Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), que veio como possibilidade de investimento financeiro e de mudança nos currículos, conseguiu contemplar, ainda que, de forma ineficiente, as alterações arquitetônicas das universidades públicas brasileiras de modo geral.

Além disso, quando comparamos as legislações e políticas públicas, perceberemos que tanto a UV quanto a Ufes veem que o problema para a própria estrutura que onera o corpo docente pode estar também na sua localização de “zona de conforto” em não repensar práticas de aprendizagem e ensino.

Faz-se necessário que haja adequação do corpo docente às universidades do século XXI, em que a/o docente, além de precisar compreender que o público não é mais aquele homogêneo, rico e privilegiado de décadas atrás, também não é a/o docente a única pessoa que detém ferramentas de acesso à informação, principalmente em meio à revolução das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Quando essas relações não são rompidas, percebemos que as estruturas de poder estão intrínsecas nessa sociedade, onde o fato da maioria não se inserir na condição de público-alvo da Educação Especial é o que mantém os formatos de poder na UV e da Ufes.

Todavia, ainda que essas estruturas permaneçam, existem tensões nos processos da interdependência dos quais provocam alterações nos modos como indivíduos, sociedade e Estado conduzem um mesmo processo civilizador, quando, por exemplo, tem-se o caso da estudante surda numa turma de ouvintes na Ufes, bem como de uma estudante cega da UV, que após comprovada a não adaptação da sua avaliação, a instituição reconsiderou como errônea a avaliação não adaptada (Bazilatto, 2017; Conceição, 2017).

Assim, estudantes público-alvo da Educação Especial têm conquistado espaço no Ensino Superior, tal como na UV e na UFES, e não podem ser vistos como meros espectadores de seu processo social e das conquistas por direitos inerentes a sua existência humana. Uma vez que, somente com a participação popular exercendo seu processo de tensão na historicidade do movimento de expansão e universalização da educação, ampliando direitos e políticas públicas junto ao Estado, é que a sociedade terá condições de potencializar os processos de acesso e permanência desse público o ensino superior.

De modo que a América Latina não trabalhe meramente para atingir metas e índices estabelecidos por organismos internacionais, mas que se enxergue na expansão do ensino superior a democratização do saber científico historicamente construído.

Entende-se então que seja indispensável convocar a universidade e as pessoas nela envolvida, para a dedicação de tarefas investigativas para o avanço do conhecimento dos problemas que circundam, e que um estudo histórico-documental complementado pela entrevista oral, cuja análise do processo social em que está inserida advém como uma das possibilidades de pensar o tempo sem hierarquias de si mesmo, no que se refere ao passado, presente ou futuro. Mas fazendo dessa divisão o sustento teórico com o qual a humanidade contribua consigo, para entender o seu próprio estágio de processo civilizador.

Ainda que as particularidades tenham sido consideradas, não podem meramente ser julgadas pela benevolência ou aguardar que ocorram para que sejam contempladas pela correção paliativa. Em Estados federativos, suas legislações e políticas públicas necessitam prever que exceções podem ocorrer e precisam de soluções que contemplem o respeito à condição humana de direito.

Nesse processo, foi possível observar outras questões que o México e o Brasil apresentam em comum, quando comparamos suas legislações e políticas

públicas: referem-se aos interesses de organizações de cunho privado, nacionais e/ou internacionais, com ou sem fins lucrativos.

Se ao longo das décadas de 1980 instituições como Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional financiaram pesquisas de estudo comparado, visando formas de compreender a realidade de países com os quais forneceu empréstimos financeiros que os afundaram economicamente; por outro lado, as décadas de 1990 e 2000 foram marcadas por políticas em que outras prerrogativas foram gestadas (Célio Sobrinho et al., 2015).

As próprias legislações foram se configurando de modo a estabelecer menor domínio estrangeiro sobre esses países, ainda que seja forte essa influência.

Em ambos os países levamos em consideração os dados relacionados ao primeiro ano em que aparecem informações numéricas sobre estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação Superior, e comparamos com o último ano divulgado pelos órgãos responsáveis, para chegar ao percentual de evolução das matrículas.

Tabela 3. Número de matrículas na Educação Superior no México e no Brasil

Local	Total em 2012	Total em 2020	Crescimento em %
México	5.872	48.188	720%
	Total em 2011	Total em 2018	Crescimento em %
Brasil	23.250	43.633	87,66%

Nota: Até o encerramento do presente trabalho, em 09 de setembro de 2020, o Inep ainda não havia disponibilizado em sua página na internet os dados relativos ao ano de 2019, sobre a Educação Superior no Brasil. Elaboração dos autores (dados do Censo Escolar do Ensino Superior 2011-2018/ Brasil e dos *Anuarios Estadísticos de Educación Superior* 2012-2020/México).

Apesar desse crescimento, de acordo com Hora e Pantaleão (2018), tanto as universidades no México, quanto no Brasil, não deram conta da melhoria de espaços físicos com acessibilidade, e menos ainda das mudanças curriculares, pedagógicas e técnicas para a inclusão e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial.

No caso brasileiro, mesmo que possuamos esses dados no Censo Escolar da Educação Superior, a sua confiabilidade é duvidosa, tendo em vista que a “Busca Ativa”, feita pelo Núcleo de Acessibilidade da Universidade Federal do Espírito Santo (Naufes), explicitou que a autodeclaração no ato da matrícula não representa o real número desse público frequentando a Educação Superior,

o que dificulta a organização das políticas de acessibilidade e permanência neste nível de ensino.

Até o segundo semestre de 2016, a Ufes registrava 187 matrículas. Porém, após a “Busca Ativa”, convidando os autodeclarados a conversarem no Naufes, esse número foi reduzido para 54. Atualmente, a Ufes vem implantando uma banca de avaliação no ato de autodeclarar-se, somando aspectos fenótipos aos laudos para se fazer a análise se a/o estudante se insere ou não no público-alvo da Educação Especial.

De toda sorte, ainda que se tenha reduzido o número após a “Busca Ativa”, isso não retira a responsabilidade das coordenações, corpo docente e administrativo de observarem tais questões em seus locais de trabalho, uma vez que a omissão representa a negação dos direitos assegurados constitucionalmente.

As informações como as mudanças e adaptações curriculares, de forma que atendessem às estudantes cega e surda, da UV e da Ufes foram fruto das entrevistas que estabelecemos com as mesmas e docentes que estiveram à frente de setores que organizavam as questões de estudantes público-alvo da Educação Especial nestas universidades.

No caso da UV, as pessoas que cederam as entrevistas foram indicadas pela equipe do “*Programa de la Universidad para la inclusión de personas con discapacidad*”, de acordo com a disponibilidade de cada indivíduo, levando em consideração as distintas diversidades, sendo essas com deficiência visual, motora, intelectual e de linguagem oral.

Para o caso da Ufes, foram selecionadas quatro pessoas por meio de busca junto aos Diretórios Estudantis e Coordenações de Colegiado, em que as entrevistas orais procederam pelos mesmos caminhos que na UV, com respeito às diversidades que cada estudante possui.

Ambas as instituições com desafios que as fazem situar-se no processo de adaptação para o cumprimento dos direitos do público-alvo da Educação Especial, e as entrevistas foram direcionadas para estudantes de cursos presenciais.

Neste marco de ideais, se aborda o tema com informantes-chave, estudantes do público-alvo matriculadas/os na UV e na UFES, quem por meio de suas vivências descrevem suas experiências de vida, os sentidos, os significados daquilo que sucede e que lhes rodeia; elementos que têm conduzido para a consecução de projetos onde se centra este tema, que desafia a própria universidade.

Também não se quer aqui criminalizar sujeitos, mas contribuir com a produção de trabalhos acadêmicos que objetivam chamar a atenção para a seguridade de direitos humanos, e o quanto os processos sociais narrados,

tanto na UV quanto na Ufes, têm contribuído para o processo civilizador em curso nas sociedades do México e do Brasil.

Isso se deve às mudanças de comportamento que o próprio público-alvo da Educação Especial tem promovido. Mudanças estas que versam sobre o comportamento de colegas de classe e docentes. Mudanças, como já sinalizadas, não explicitamente deste momento, mas constituídas no fluxo da escolarização, bem como do próprio modo com o qual a sociedade ocidental tem se constituído em um processo civilizador.

No fluxo do rompimento com processos de “descivilização” (Elias, 2006), encerrar as barreiras passadas do descarte, deixando crianças que nasciam com deficiência para sobreviverem pela própria sorte; questionar medidas caritativas, ainda que estas tenham cumprido papel fundamental diante da omissão do Estado; e chegarmos ao ponto em que entendemos o público-alvo da Educação Especial como detentor de direitos: tudo isso compõe um processo social no fluxo de um processo civilizador que deve continuar.

Essas mudanças de comportamento contribuem para assegurar a execução daquilo que as legislações preveem, e que, por somente existirem, não implicam na efetivação e não asseguram a concretização dos direitos.

Assim, após a nossa análise acerca das legislações e políticas públicas sobre público-alvo da Educação da UV e da Ufes, surgem indagações que instigam a continuidade da pesquisa. Dentre os questionamentos considerados essenciais, está: apesar da legislação e das políticas públicas, das tensões provocadas pelo público-alvo e das dificuldades em concretizar direitos assegurados constitucionalmente, como fazer Educação Especial no Ensino Superior de modo que as atitudes mudem e que os investimentos financeiros contemplem os problemas no atendimento, em um país do capital?

Indagação essa que vai contra os índices de “sucesso” aos quais estudantes são submetidas/os. Sejam nacionais ou internacionais. Refere-se neste trabalho ao conjunto de conhecimento científico e historicamente construído pela humanidade, do qual se dela provém, a ela pertence. E o Ensino Superior não é diferente. Educar precisa ser para além dos “índices”.

Isso faz inteiramente parte do processo social, conforme aponta Elias (2006), tendo em vista a força política e social que a educação especial demonstra ao romper com o histórico do campo do castigo divino, da caridade e ocupar então espaço próprio na educação em seus modos de fazer, de pensar e de ser. Por tais ações (fazer, pensar e ser), configura-se a forma com a qual seres humanos distinguem-se dos demais animais e constroem a história na educação como condição de ciência, na sua própria condição de ser e se fazer humana.

4. CONCLUSÕES

Diante do exposto, o texto se fundamentou em produzir informações de cunho qualitativo para chegar aos resultados apresentados, sem com isso, necessariamente estabelecer um paralelo comparativo para encontrar “as mesmas informações” em ambas as universidades.

O intuito foi de entender que o estudo comparado que produzimos tem por interesse entender que as informações, independentemente de quantas sejam, nos demonstram um somatório de como temos aprendido, UV e Ufes, México e Brasil, a produção de um mesmo capítulo da história da Educação Especial no Ensino Superior.

Assim, tomamos por interesse observar que a apresentação e exemplificação de informações coletadas nas duas universidades apontadas foram no sentido de dialogar com a literatura que já pesquisou sobre o assunto, tal como em Bazilatto (2017) e Conceição (2017) somados aos documentos indicados como estudados nas tabelas e que subsidiaram as considerações tecidas no artigo.

Concluímos esses apontamentos indagando por meio de duas questões que emanam do processo da pesquisa. A primeira – que se subdivide em três: a presença de estudantes público-alvo da Educação Especial nas universidades movimenta a balança de poder na relação estabelecidos e *outsiders* no cotidiano das instituições? Como? Por quê?

A segunda, remete-nos às reflexões em que uma das principais críticas à escrita da história, inclusive em Elias (1993; 1998; 2001; 2006; 2011), é essa de que: para se falar de história tem-se que falar de um tempo passado, esquecendo-se de que há um registro no presente que só pode ser analisado no futuro como passado, se ele for registrado? E que é este o foco da história: estudar os registros?

Um estudo que se utilizou dos recursos histórico-documentais não se refere apenas por si, mas ao mesmo tempo fez-se necessário contextualizar sob quais condições políticas as referidas legislações foram construídas.

No entanto, essa é outra crítica que o Elias (2011) faz a esta forma de hierarquizar o registro da história: a de que para ser história tem que dizer do momento político, econômico em que o país vivia, por exemplo. E entendemos a crítica quando pensamos em história da educação e, mais ainda, de um campo marginalizado na história da educação, como é a educação especial.

Ao longo do texto existem questões que explicitam o quanto a pesquisa científica proporciona do frutífero campo das incertezas, o que nos permite, ao menos, por enquanto, dizer que o reconhecimento da humanidade do outro é também o reconhecimento da própria condição humana e da sua/

nossa história e, em conjunto, possibilitam caminhos para a manutenção do processo civilizador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (2020). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciudad de México*. <http://www.anuies.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Bacellar, C. (2011). *Uso e mau uso dos arquivos*. En C. B. Pinsky (Org.). *Fontes históricas* (3ª Ed., pp. 23-79). Contexto.
- Bazilatto, A. (2017). *Surdez, linguagem e conhecimento na educação superior: trajetórias formativas de surdos no Brasil e no México*. [Dissertação Mestrado]. Universidade Federal do Espírito Santo. <https://repositorio.ufes.br/handle/10/8610>
- Cámara de Diputados de México (2020). <http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/abroga.htm>.
- Câmara de Deputados Federais Brasil (2020). <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/legislacao>.
- Carvalho, E. J. G. de (2014). Estudos comparados em educação: novos enfoques teórico-metodológicos. *Acta Scientiarum Education*, 36(1), 129-141.
- Conceição, J. H. (2017). *Educação especial no ensino superior: processos sociais comparados entre México e Brasil*. [Dissertação Mestrado]. Universidade Federal do Espírito Santo. http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFES_6da0192d8cd771fa0edd1aca388d407c
- Célio Sobrinho, R., Sá, M. das G. C. S. de., Pantaleão, E., & Jesus, D. M. de. (2015). Estudo comparado internacional: contribuições para o campo da educação especial. *Revista Brasileira de Educação Especial, Marília*, 21(4), 335-348.
- Elias, N. (1993). *O processo civilizador 1*. Jorge Zahar Ed. {Obra original publicada em 1939}
- Elias, N. (1988). *Sobre o tempo*. Jorge Zahar Ed. {Obra original publicada em 1985}
- Elias, N. (2001). *A sociedade de corte: investigação sobre a sociologia da realeza e da aristocracia de corte*. Jorge Zahar Ed. {Obra original publicada em 1965}
- Elias, N. (2006). *Escritos e Ensaios: Estado, processo, opinião pública*. Jorge Zahar. {Obra original publicada em 1990}
- Elias, N. (2011). *O processo civilizador: uma história dos costumes*. 2ª Ed, 1. Zahar. {Obra original publicada em 1939}

- Franco, M. C. (1992). Estudos comparados em educação na América Latina, uma discussão teórico-metodológica a partir da questão do outro. En M.C. Franco (Org.), *Estudos Comparados e Educação na América Latina* (pp. 13-35). Cortez.
- Hora, J. & Pantaleão, E. (2018). Legislações e políticas públicas da educação especial no ensino superior e a historiografia: um estudo comparado internacional. *Revista CAMINE: Caminhos da Educação, Franca*, 10(2), 85-104.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2010*. Inpe. <http://portal.inep.gov.br/basica-senso-escolar-sinopse-sinopse>
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). *Sinopse Estatística da Educação Superior 2018*. Inpe. <http://portal.inep.gov.br/basica-senso-escolar-sinopse-sinopse>
- Lima, L. C. & Afonso, A. J. (2002). *Democratização, modernização, neoliberalismo*. Edições Afrontamento.
- Vieira, M. P. A., Peixoto, M. R. C., & Khoury, Y. M. A. (2007). *A pesquisa em história*. 5ª Ed. Ática.

Autores correspondientes: Júnio Hora (jhora1988@gmail.com), Alexandre Bazilatto (alexandrebtz@gmail.com), Edson Pantaleão (edpantaleao@hotmail.com)

Roles de autores: Hora, J.: Escritura – Borrador original y Escritura – Revisión y edición; Bazilatto, A.: Visualización; Pantaleão, E.: Supervisión

Cómo citar este artículo: Hora, J., Bazilatto, A., & Pantaleão, E. (2023). Legislações e políticas públicas: um estudo comparado internacional em Educação Especial na Educação Superior. *Educación, XXXII*(62), 144-160. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.003>

Primera publicación: 7 de marzo de 2023 (<https://doi.org/10.18800/educacion.202301.003>)

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

Significados sobre metodología de la investigación en programas de doctorado en Educación. Una exploración desde su componente curricular

JOSÉ JIMÉNEZ MORA*

Universidad de Guadalajara – México

MARÍA MORENO BAYARDO**

Universidad de Guadalajara – México

JOSÉ DE LA CRUZ TORRES FRÍAS***

Universidad de Guadalajara – México

Recibido el 03-07-22; primera evaluación el 13-03-23;
segunda evaluación el 22-03-23; aceptado el 27-03-23

RESUMEN

Este artículo aborda los significados del concepto «metodología de la investigación», inferidos a partir de la revisión de los planes y programas de estudios de tres programas de doctorado en Educación de México. Estos doctorados, además de diseños curriculares específicos, cuentan con profesores consolidados en procesos de investigación y varias generaciones de estudiantes formados(as). En este documento se explica el análisis realizado de los planes y programas, basado en la delimitación e interpretación de unidades de contenido presentes en el discurso curricular relacionadas con el concepto metodología de la investigación. Producto de lo anterior, se enuncian algunos hallazgos acerca de significados dados en cada

* Maestro en Investigación en Ciencias de la Educación por la Universidad de Guadalajara, colabora como asesor de posgrado en esa casa de estudios y es profesor de la Secretaría de Educación Pública de México. Correo electrónico: pepe_dw@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0003-4120-8724>

** Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Guadalajara, profesora investigadora de tiempo completo en la Universidad de Guadalajara; miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el Nivel II y del Consejo Mexicano de Investigación Educativa. Correo electrónico: gpmor98@hotmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0017-7047>

*** Doctor en Educación por la Universidad de Guadalajara. Investigador y formador en el Centro Universitario de los Valles de la Universidad de Guadalajara. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores en el nivel I. Correo electrónico: cruzfrías@gmail.com <https://orcid.org/0000-0002-0708-2745>

programa doctoral a elementos clave de este concepto, junto con una mirada comparativa entre los tres programas, en el marco de estudio de la formación para la investigación educativa. Como parte de los resultados se encontraron nueve grandes atribuciones de significado al concepto, con distinto nivel de afinidad entre estos programas. Se comparten las concepciones de que la metodología de la investigación es más una lógica de generación de conocimiento que una definición de técnicas, así como el hecho de que comprende bases epistemológicas para métodos particulares. En todos los programas se sostiene, asimismo, el carácter de la metodología de la investigación como objeto de conocimiento y de formación en constante evolución.

Palabras clave: metodología de la investigación, significados, discurso académico, programas de doctorado en Educación

Meanings on research methodology in doctoral programs in education. An exploration from its curricular component

ABSTRACT

This article discusses the various meanings attributed to the concept of research methodology, based on an analysis of the study plans and programs of three doctoral programs in education in Mexico. These programs have well-established faculty and have produced several generations of trained students. The article outlines the methodology used to analyze the curricular discourse related to the concept of research methodology, and presents findings that highlight the different interpretations given to key elements of this concept across the three programs. The results reveal nine major attributions of meaning to the concept of research methodology, with varying degrees of similarity across the three programs. One shared conception is that research methodology is primarily a logic of knowledge generation, rather than a set of techniques. Additionally, all three programs acknowledge that research methodology is an object of knowledge and training that is constantly evolving.

Overall, this article provides valuable insights into the ways in which research methodology is understood and taught in academic settings, particularly within the context of doctoral programs in education. The use of a comparative approach allows for a deeper understanding of the nuances and differences in meaning that exist across different programs.

The article is relevant to scholars and educators interested in research methodology and its role in training for educational research.

Keywords: Research methodology, meanings, academic discourse, education doctoral programs

Significados da metodologia de pesquisa em programas de doutorado em educação: uma exploração a partir de sua componente curricular

RESUMO

Este artigo discute os significados do conceito de metodologia de pesquisa, inferidos a partir da revisão dos planos e programas de estudo de três programas de doutorado em educação no México. Esses programas possuem professores comprometidos com processos de pesquisa e várias gerações de alunos formados. O documento apresenta uma análise dos planos e programas, com base na delimitação e interpretação das unidades de conteúdo presentes no discurso curricular, relacionadas ao conceito de metodologia de pesquisa. São apresentadas constatações sobre os significados atribuídos em cada programa de doutorado a elementos-chave desse conceito, bem como um olhar comparativo entre os três programas, no contexto do estudo da formação para a investigação educacional. Como resultado, foram encontradas nove grandes atribuições de sentido ao conceito, com diferentes níveis de afinidade entre os programas. As concepções de que a metodologia de pesquisa é mais uma lógica de geração de conhecimento do que uma definição de técnicas, bem como o fato de que esta compreende bases epistemológicas para métodos particulares, são compartilhadas em todos os programas. Além disso, em todos os programas é mantido o caráter da metodologia de pesquisa como objeto de conhecimento e treinamento em constante evolução.

Palavras-chave: metodologia de pesquisa, significados, discurso acadêmico, programas de doutorado em educação

1. INTRODUCCIÓN

Hablar de *metodología de la investigación* implica referirse a un concepto que comprende todo un campo semántico moldeado por la disciplina científica en que se incluye como objeto de discusión. En el caso de la investigación de la cual se desprende este trabajo, se exploran significados atribuidos a dicho concepto presentes en el discurso constituido por los planes y programas de estudio de tres doctorados en educación en México.

Respecto al estudio de tales significados, conviene notar que, aun cuando los planes y programas mencionados han sido contruidos mediante trabajo colaborativo entre las y los investigadores que participan en la formación en las instituciones que ofrecen los doctorados, pueden existir discrepancias entre ellas y ellos en el enfoque que se da al quehacer de la investigación y la manera de comprender sus condiciones, lo cual a su vez puede quedar expresado en enunciados distintos al interior de los documentos curriculares. De este modo, se confirma que una de las determinantes para atribuir significado al concepto metodología de la investigación es de orden curricular, como sostienen Guzmán y García (2016).

Sobre esto conviene señalar cómo, a pesar de que elementos como la presentación de cada programa, sus perfiles de ingreso/egreso y los espacios formativos denominados «Seminarios de metodología» presentan distinto grado de definición del concepto metodología de la investigación, en todos prevalece la idea de que este concepto trasciende la mera descripción de métodos, técnicas e instrumentos.

2. MARCO DE REFERENCIA: EL DISCURSO ACADÉMICO Y SUS ZONAS DE CONSTRUCCIÓN

El concepto *discurso académico* refiere en principio a un *lenguaje especializado compartido* por una comunidad de práctica disciplinar. En tal sentido, no es exclusivo de las ciencias sociales ni del campo de la investigación educativa, sino que existe prácticamente en todas las áreas de generación de conocimiento científico y de formación para ese quehacer. No obstante, puede distinguirse a través de algunos términos y expresiones que lo constituyen, los cuales son comunes a diversas disciplinas. Tal es el caso del concepto de *metodología de la investigación*, por ejemplo.

La categoría discurso académico permite identificar al menos tres dimensiones en su análisis (Bolívar, 2004; Pardo, 2007; Hall & López, 2011): lingüística, dado que se conforma a partir del lenguaje; cognitiva, en tanto implica

procesos de construcción de conocimiento, y sociocultural, en la medida que quien emplea el discurso académico lo hace desde una posición dada en un contexto de interacción donde se producen significados.

Cuando se utiliza en determinado dominio académico o disciplina, el discurso se sujeta a una serie de expectativas, convenciones y prácticas que influyen en la comunicación académica y ayuda a explicar la trayectoria de los miembros de las comunidades que lo emplean. Como consecuencia de lo anterior, el dominio de cierto discurso académico termina por ser un medio de acceso a comunidades de práctica científica (Alberteris et al., 2019).

Con relación a lo anterior, se esperaría congruencia entre el discurso sustentado en el diseño curricular de los programas y aquel que se aprende durante la formación doctoral, aunque es en esta última donde ocurre la construcción de significados por parte de las personas que interactúan, enuncian y en el mejor de los casos se apropian de ese discurso, mismo que posee enunciados particulares y con rasgos propios. Es en este sentido que se puede plantear la vinculación entre el discurso y la cultura académica donde se construye, pues se vuelve un conocimiento aprendido, compartido y utilizado en interacción con otros miembros, lo cual aporta identidad y orienta los modos de actuar y pensar de una comunidad (Pardo, 2007). No hay que olvidar, en el caso específico de este estudio, cómo para quienes se van familiarizando con un posgrado en educación, cuando su formación inicial no es en ciencias sociales, existe una particular dificultad para alcanzar el dominio del uso de conceptos y proposiciones que forman parte del discurso de este campo disciplinar.

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN. MIRADAS EN TORNO A LA SIGNIFICACIÓN DE UN CONCEPTO AMPLIO

El concepto metodología de la investigación se sitúa en distintas coordenadas en el plano de la epistemología. En este estudio coincidimos con Touriñán y Sáez (2006, p. 377), en que «es un ámbito de conocimiento que versa sobre la forma de proceder de la ciencia y se ocupa específicamente de la manera de construir y desarrollar conocimiento». En este sentido, tiene una parte de significado como «teoría del método», pero no se agota allí. Tanto en estudios particulares como en general en la discusión sobre las condiciones de producción del conocimiento científico, la metodología de la investigación implica un trabajo de reflexión arduo, relacionado con aspectos como el propio concepto de realidad y su comprensión a través de determinados recursos teóricos y empíricos, a fin de fundamentar y definir de manera lógica los problemas u objetos de estudio (Aguilera, 2011).

Otras de las aristas que se abordan sobre la metodología de la investigación tienen que ver con su enseñanza en programas formales (Gugliano & Robertt, 2010; Guzmán & García, 2016) sobre todo en el campo de las ciencias sociales, así como los efectos en la experiencia de estudiantes que realizan, por ejemplo, trabajos de investigación como las tesis doctorales (Concepción et al., 2019).

Por otro lado, la relevancia de la metodología de la investigación no solo está dada por razones de formación, sino también porque muchas valoraciones del conocimiento generado en distintas disciplinas se realizan en función de las cualidades o deficiencias en cuestiones metodológicas. Así, por ejemplo, se acredita o desacredita algún juicio sobre aspectos ambientales, de gobierno, de salud pública, en gran medida acudiendo a argumentos sobre la solidez o falta de rigor metodológico (según sea el caso) en tópicos como el muestreo, la recopilación o la forma de analizar e interpretar los datos. Dicho en otras palabras, *la metodología en muchas ocasiones se asocia con la credibilidad* de juicios que pueden ir desde el simple nivel de la opinión hasta su consideración como conocimiento científico.

Uno de los supuestos en este sentido que aquí se sostienen es que la metodología de la investigación incluye una discusión de carácter epistemológico en la que el asunto de fondo es *cómo se concibe la realidad que se estudia*; mientras el método de una investigación particular, por su parte, refiere más a los fines y la pertinencia de elementos concretos como universo de estudio o población, instrumentos de recopilación y procedimientos para el análisis de los datos, en congruencia con el objeto de estudio construido.

La solidez de tal reflexión está asociada con el dominio del investigador para el manejo no solo de instrumentos, sino de un lenguaje propicio para explicar cómo recopila y analiza sus datos y darlos a conocer a cierta comunidad académica. En el campo de la educación, el abanico de significados relativos a métodos deviene a su vez en determinados instrumentos, cuya descripción, como se ha mencionado, implica un conocimiento de su lógica que trascienda la mera enunciación, es decir, que no sea un conocimiento superficial.

4. EL CONCEPTO METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN EN EL DISCURSO CURRICULAR. UNA BÚSQUEDA SEGÚN LO DECLARADO EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN

Los programas de doctorado en Educación a los que se invitó a participar en este estudio se encuentran ubicados en universidades públicas de tres regiones diferentes de México: una en la capital, una en el noroeste del país y otra en

la región centro occidente. En los tres casos el programa está ubicado en un Centro, Departamento o Instituto cuya principal función es la investigación educativa y la formación de investigadores en educación. Los tres programas están orientados a la investigación, y han sido evaluados favorablemente por su buena calidad en el Sistema Nacional de Posgrado, y la mayoría de sus profesores está reconocido en el Sistema Nacional de Investigadores (SNI). La antigüedad de los programas varía: el Doctorado 1 inició en la primera década del siglo XXI, el Doctorado 2 en la década de 1990 y el Doctorado 3 en la década de 1980.

La elección de estos programas se hizo bajo el supuesto de que, por su antigüedad y experiencia, tienen un nivel de consolidación desde el que pueden aportar elementos que permitan inferir cómo se está atribuyendo significado al concepto de metodología de la investigación en el discurso académico de personas en formación para la investigación y quienes cumplen el rol de formadores. Conviene hacer notar que, tanto en la planta académica de cada programa como entre los estudiantes inscritos en él, al momento de realizar este estudio, participaban personas formadas en diversos campos disciplinares, aproximadamente un 40% en áreas de educación, otro 40% en disciplinas afines a la educación como psicología, sociología, antropología, historia o filosofía y un 20% formados en disciplinas relativamente ajenas al campo de la educación como derecho, nutrición, administración u otras.

En este apartado se describen los procedimientos para la obtención de datos sobre los documentos constituidos por los programas de estudio. Esta es una de las fuentes sobre las cuales es posible realizar análisis de contenido. Aunque de acuerdo con autores consultados sobre este método (Bernete, 2013; Díaz, 2018) el principal foco de búsqueda es aquello que no está declarado de manera explícita, este estudio se centró en lo dicho acerca del concepto metodología de la investigación en los textos curriculares mencionados, para de allí obtener inferencias sobre su significado.

Momento 1: Lectura focalizada

En cada texto se realizó un ejercicio de focalización de unidades de contenido, constituidas por enunciados y párrafos donde se encontraron expresiones que podrían presentarse en tres formas: *nominal*, esto es, se habla literalmente de «metodología de la investigación», «metodología» o «método»; *complementaria*, donde a un término se le añade como adjetivo la palabra «metodológico»; o *vinculante*, cuando no se declara explícitamente la palabra «método» ni el adjetivo «metodológico», pero se habla de componentes de esta naturaleza

como los instrumentos y ciertas consideraciones acerca de ellos. Estos fragmentos de texto a los cuales corresponden las unidades de contenido de cada programa fueron tomados textualmente y numerados de acuerdo con el orden en que se presentan en los documentos originales. También se incluye en su nomenclatura la designación de cada programa doctoral (D1, D2 y D3, respectivamente), junto con el número de página en que aparece. Durante el análisis se recuperaron caracterizaciones construidas en el programa D1, detectadas también en el programa D2, y se añadieron aquellas emergidas de este, codificadas en numeración progresiva. De igual manera se hizo al avanzar al análisis del programa D3.

Momento 2: Categorización y articulación

La agrupación de varias de estas unidades de contenido dio lugar a la construcción de ciertas caracterizaciones, entendidas como enunciados que abarcan una concepción diferenciada en torno al concepto metodología de la investigación. Estas caracterizaciones se definieron a partir de su construcción durante el análisis del texto que contiene el diseño curricular de cada programa; se codificaron utilizando la letra C y números consecutivos que indican la aparición de significados nuevos surgidos de las unidades de contenido del discurso¹. Con base en esas caracterizaciones se infirieron significados vinculados al concepto de interés del estudio.

La Tabla 1 contiene datos sobre el primero de los programas incluidos, muestra elementos del proceso de análisis en esa etapa. En la columna derecha aparecen las unidades de contenido, sin perder de vista el contexto en el cual se emplean las palabras y expresiones, resaltando la parte esencial que permite arribar a la caracterización que se describe en la columna izquierda, donde a partir de lo que se dice, se inferen rasgos de significado atribuidos a la metodología de la investigación en ese programa. La parte final de la tabla muestra ejemplos de la forma en que se vinculan algunas caracterizaciones en el discurso del programa.

¹ En total, del diseño curricular de los tres programas analizados surgieron nueve diferentes caracterizaciones acerca del concepto metodología de la investigación; algunas de estas compartidas por todos ellos, como se mostrará más adelante.

Tabla 1. Elementos del discurso curricular, significados inferidos y articulaciones

Caracterizaciones/códigos	Unidad de contenido de la que surge la caracterización
C1: Metodología de la investigación como objeto de formación Las referencias a la metodología de la investigación se realizan en relación con la posibilidad de familiarizarse con ella mediante la enseñanza en el programa.	...su objetivo principal [del programa] es formar recursos humanos de alto nivel, con una amplia cultura científica y una <u>formación metodológica sólida</u> para realizar actividades de investigación y para la solución de problemas educativos” (Identificación del D1, p. 7)
C2: Metodología de la investigación como objeto de trabajo y elaboración Las referencias se realizan en relación con procedimientos de metodología de la investigación (métodos, técnicas, diseño o instrumentos, entre otros).	El estudio de la problemática educativa ha confrontado en las últimas décadas un cuestionamiento de sus planteamientos epistemológicos, se ha enriquecido notablemente el desarrollo teórico y ha visto suceder una transformación en las <u>metodologías</u> utilizadas. (Descripción del D1, pp.12-13)
C3: Metodología de la investigación como objeto de transformación / evolución Las referencias a la metodología de la investigación se relacionan con sus fundamentos, orientación, perspectivas o tradiciones y la discusión sobre estas.	La investigación de tesis es el recurso por el cual se propone incorporar todas las capacidades del estudiante en aras de su formación como investigador. Durante los primeros cuatro trimestres se contempla su actualización, así como su <u>crecimiento teórico y metodológico</u>. (Plan de estudios del D1, p. 26)
C4: Metodología de la investigación como objeto de conocimiento Las referencias a la metodología de la investigación la consideran un saber básico que fundamenta las acciones del investigador en formación.	<u>Conocimientos: Teoría educativa; metodología general de investigación; estadística básica...</u> (Plan de estudios del D1, requisitos de ingreso, p. 31)

Ejemplos de articulaciones entre caracterizaciones de significado

Los alumnos]... en los cuatro primeros trimestres deberán cursar las materias necesarias para consolidar su formación teórica y metodológica (Descripción del D1, p. 15)

Aquí se relacionan las caracterizaciones 1 y 3; es decir, se habla de «formación metodológica» y al expresar que tal formación es susceptible de «consolidarse» se infiere que hay una evolución hacia un mayor grado de dominio).

El empleo adecuado de las técnicas de investigación no se menospreciará y será atendido en cursos específicos. Asimismo, será supervisado y orientado por el cuerpo de asesores, en particular por el director de tesis (Descripción del D1, p. 15).

Aquí se vinculan las caracterizaciones 2 y 1, porque se habla de «técnicas de investigación» que se emplean, y de la tarea de «supervisión y orientación» por parte de expertos en la formación.

Los elementos que se esbozan en la Tabla 1 permitieron arribar a la presentación de cada programa como un caso específico de construcción de significados del concepto de metodología de la investigación, a partir de una ruta inductiva sostenida en la reflexión de quienes elaboramos este estudio, centrada no tanto en una lógica de repetición o valoración de la frecuencia con que determinadas caracterizaciones se encontraron, sino de articulación entre ellas y con los otros elementos discursivos presentes en las unidades primarias de contenido. De allí fue posible interpretar, como se ha dicho previamente, cómo al interior de cada programa coexisten visiones producto de la formación de las personas que colaboraron en su diseño, y de los campos disciplinares en los cuales han consolidado su quehacer.

La estrategia utilizada como criterio de calidad del análisis cualitativo de contenido de los diseños curriculares de los programas doctorales, consistió en un trabajo reiterado de triangulación de las percepciones e inferencias de los tres investigadores coautores, quienes realizaron de manera individual cada etapa de análisis y luego pusieron en común sus aportaciones como base para la reflexión cubriendo tantos ciclos de lectura, análisis, aportación y discusión como fue necesario hasta llegar al consenso que se presenta en este trabajo.

4.1. Valor instrumental y carácter evolutivo. La metodología de la investigación en el D1

El que es designado aquí como D1 es un Doctorado en Ciencias Educativas con sede en una universidad pública estatal ubicada en el noroeste de México. El documento completo de su diseño curricular consta de 105 páginas, y su estructura abarca aspectos como la identificación y descripción del programa, los perfiles de ingreso y egreso, el plan de estudios y dentro de este, cartas descriptivas donde se concentran las planeaciones de las asignaturas. Junto a estos aspectos se encuentran otros no directamente vinculados al interés de esta investigación, como los de orden administrativo y de operación. Para el análisis de datos se abordó el primer conjunto de aspectos. De un total de 17 párrafos o unidades de contenido extraídas se obtuvieron las cuatro caracterizaciones distintas mostradas en la Tabla 1.

La agrupación de las caracterizaciones permite distinguir significados referidos al concepto metodología de la investigación los cuales representan: *un contenido de la formación a ser aprendido por las y los estudiantes, del cual se incorporan saberes clave al capital cultural, predominantemente en el plano instrumental*. Este conocimiento nuevo pone a los estudiantes en condición de «saber un poco más del oficio» como investigadores reales o potenciales. La relación entre estos elementos se muestra en la Figura 1.

Figura 1. Concepciones curriculares sobre la metodología de la investigación, programa D1



La formación en metodología de la investigación en este programa implica consolidar aprendizajes a través de actividades compartidas en espacios como seminarios y por vía de la práctica individual de tareas, entre las que se encuentran: el diseño de instrumentos, el uso de técnicas y la discusión sobre cuestiones teóricas asociadas. En su conjunto, esto pretende dar lugar a la asimilación, enriquecimiento y evolución de lo que finalmente se constituye como una base de conocimientos que permite, a quien realiza investigación, tomar decisiones vinculadas a la elección de métodos, instrumentos y procedimientos a utilizar en cada proyecto que se emprenda.

Se confirma entonces que, de acuerdo con el documento revisado, *la metodología de la investigación representa un recurso adquirido en la formación para alcanzar suficiencia en la labor investigativa*. Este programa pretende aportar una «formación metodológica sólida» con fines concretos como «realizar actividades de investigación y para la solución de problemas educativos». Al enunciar este atributo de la formación, se reconoce que la metodología de la investigación puede ser aprendida en diverso nivel, con apoyo en las «materias necesarias» (p. 15), mediante las cuales, las y los estudiantes alcanzan un *conjunto de saberes* que les permiten realizar investigación de manera independiente, entre los que se encuentran las «técnicas de investigación» cuyo empleo «no se menospreciará y será atendido en cursos específicos» (p. 15).

Este último enunciado precisa que el concepto de metodología de la investigación trasciende un saber circunscrito solo a las técnicas. El conocimiento

profundo de la metodología de la investigación ha de incluir, además, las «bases científicas y metodológicas del campo del conocimiento» en el cual se forman las y los estudiantes (p. 35). Posiblemente dentro de esas bases se considere como eje de la formación —en espacios como los seminarios— la reflexión en torno a cuestiones como las distintas tradiciones del quehacer científico y sus fundamentos epistemológicos, particularmente en el campo de la educación.

Por otro lado, en el programa D1 se hace referencia a la metodología de la investigación como *un concepto general que se concreta en elementos particulares*, pues en distintas partes del texto se alude a nociones como «la metodología de la investigación educativa» (p. 27), «la metodología general de la investigación» (p. 31), o «la metodología cuantitativa en educación» (p. 52) como parte de los saberes que deben llegar a formar parte del bagaje de conocimientos de los estudiantes. Este carácter general del concepto cambia, para dar paso a señalar elementos singulares, como «metodologías que se han transformado» (p. 13); «el desarrollo de estrategias y metodologías» (p. 21); de «métodos de investigación a ser analizados» (p. 47), a los cuales se añade el adjetivo de «métodos cuantitativos y métodos cualitativos» (p. 38), al presentarlos como asignatura de estudio.

Esta constante transición entre lo general y lo particular sugiere que el concepto metodología de la investigación se ajusta durante su tratamiento en el diseño del programa a un uso que implica distintos niveles de abstracción o generalización, con predominio de lo particular. Es decir, no se expresa de manera extensa una noción del concepto en términos epistemológicos (como la que probablemente se aborde a lo largo de los seminarios dentro del programa), pero sí se le advierte como una materia más amplia en la que se inscriben propósitos relativos a la discusión sobre métodos y el sentido de su uso, al declarar por ejemplo, que el conocimiento logrado en esa cuestión «permitirá que los estudiantes tengan las bases para seleccionar y aplicar métodos de investigación cuantitativos» (p. 52).

Otra línea de significados importante comprende a la metodología de la investigación como un conocimiento con las características de *diversidad y evolución*. Por ende, es un concepto susceptible de experimentar cambios cualitativos en la comprensión de quien se forma para la investigación. De este modo, cuando se habla, por ejemplo, del «crecimiento teórico y metodológico» del estudiante (p. 26), ello implica que «madure» o incremente su dominio de contenidos particulares subsumidos en el concepto metodología de la investigación (técnicas, métodos, diseño, entre otros), de tal manera que alcance a construir un trabajo de tesis en el que se aprecien cualidades como

«diseño metodológico pertinente» (p. 37). Incluso se establece para la elaboración de la tesis un «capítulo metodológico» (p. 39).

Asimismo, la metodología de la investigación es concebida como un objeto cuya discusión provoca transformaciones en las tradiciones científicas. Por ende, se trata de un conocimiento que evoluciona y se renueva como producto de esta discusión. Así se observa en objetivos de la formación declarados en asignaturas del programa como los de proporcionar «un panorama sobre la evolución histórica de la investigación en cada tema y ubicar al estudiante en la discusión teórica metodológica actual» (p. 48) o en la insistencia de uno de los seminarios de formación por «revisar» desde «fundamentos teóricos» hasta «diseños de investigación» (p. 52).

4.2 El papel de la teoría en la construcción de conocimiento. La metodología de la investigación en el D2

El programa designado como D2 es un Doctorado en Educación ofrecido en una universidad pública cuya sede se encuentra en la capital de uno de los estados de la región occidente. La parte central del documento que contiene el diseño curricular de este programa consta de 28 páginas, que abarcan aspectos como su descripción, el plan de estudios, el mapa curricular y algunos criterios de evaluación.

Para el análisis, se recuperaron caracterizaciones construidas en el programa D1, detectadas también en el programa D2, y se añadieron aquellas emergidas en este, codificadas en numeración progresiva². Tras la lectura del documento curricular de este programa y la segmentación en nueve unidades de contenido, fueron detectadas tres nuevas caracterizaciones, cuyo surgimiento sigue la lógica mostrada en el Tabla 1. En correspondencia con ello, se presentan enseguida los nuevos códigos junto con parte del texto curricular de donde proceden inicialmente.

C5: Metodología de la investigación como aprendizaje para la construcción de teoría

Esta caracterización se distingue en partes del discurso del D2 donde se expresa que la metodología de la investigación está compuesta de teoría y al mismo tiempo obedece a un proceso para construir nuevas categorías teóricas, como ilustra la siguiente unidad de contenido:

² De la caracterización numerada C5 en adelante.

... [en este programa doctoral] se propicia que [los estudiantes] aprendan a construir conocimiento que llegue hasta el nivel de teorizaciones que permitan una comprensión más profunda de los objetos de estudio... (Identidad del D2, p. 9)

C6: Metodología de la investigación como articulación teoría-método

Esta caracterización incluye referencias en las cuales se insiste en que los métodos y sus componentes particulares (instrumentos, procesos de análisis de datos) deben guardar coherencia con los objetos de estudio. En la siguiente parte del texto se incluyen caracterizaciones previamente construidas y enunciados vinculantes.

... este doctorado pretende un proceso de formación metodológica (C1) fuertemente sustentado en el trabajo teórico conceptual, articulado con el conocimiento de métodos, técnicas y procedimientos (C4-C5), con énfasis en la congruencia teórico-metodológica y la pertinencia de la relación objeto de estudio – método (C6). (Estrategias de formación del D2, p. 12)

C7: Metodología de la investigación como fundamentación epistemológica

Esta caracterización surge de referencias a la investigación en cuanto una tarea que implica una visión holística o de totalidad en cuanto al quehacer científico, y en la que es indispensable plantear la postura que se tiene sobre lo que se considera conocimiento y las formas validadas de producirlo, incorporando consideraciones puntuales sobre la naturaleza del conocimiento, presentes a lo largo de un trabajo de investigación. La manera en que los espacios de formación como los seminarios de metodología aportan a esta visión es señalada contundentemente:

...[los seminarios de metodología] no se conciben como los tradicionales cursos de metodología de investigación centrados en el cómo hacer, ni como pasos o etapas a seguir por los estudiantes para la elaboración de su proyecto de investigación, se trata de seminarios que abordan a profundidad la naturaleza, complejidad, implicaciones e interrelaciones de quehaceres específicos medulares (problematizar, construir un objeto de estudio, armar un referente teórico conceptual, etcétera) (Estrategias de formación del D2, p. 12)

Como se aprecia en las caracterizaciones emergidas en el D2, existe una orientación fuerte hacia la formación teórica, desde una visión en la cual precisamente la teoría es un insumo esencial en la construcción de conocimiento. En otras palabras, la relación indisoluble establecida en la expresión «teórico-metodológico» —de uso frecuente en el discurso curricular de este programa— deja apreciar una parte medular de la visión que se tiene en el mismo sobre

la metodología de la investigación. Este concepto implica de inicio una *labor de construcción conceptual* acerca de lo que se pretende investigar, para lograr una «comprensión más profunda» de ello a manera de «teorizaciones» (p. 9).

De este modo, los procedimientos incluidos en los métodos seleccionados para apoyar determinadas investigaciones se conciben en el marco de un «entramado teórico-conceptual» que los sustenta (p. 13) y no como procesos desvinculados de un interés particular de estudio para una disciplina o varias, dado el carácter multidisciplinar del programa. Esta misma orientación se declara en propósitos formativos de diversas «Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento», en las cuales se declaran propósitos como «construir a la inclusión como objeto de estudio y de análisis teórico conceptual...» (p. 19) o «proveer al alumno de un instrumental teórico básico que le permita situarse en este campo, construir objetos de estudio y tomar decisiones metodológicas» (p. 20)

Así también, en las consideraciones sobre la formación vertidas a lo largo del documento curricular del D2, el concepto metodología de la investigación se asocia con la reflexión para dar coherencia a procesos implicados en la generación de conocimiento. En otras palabras, exige unidad y articulación entre objeto de investigación y métodos, en una lógica donde lo teórico-conceptual fundamenta «la elección de métodos, técnicas y procedimientos (p. 9), además de garantizar aspectos como la «congruencia teórico-metodológica y de la relación objeto de estudio-método» (p. 12).

Esta cuestión es reiterada como parte de las estrategias de formación, donde se concreta la visión sobre la metodología de la investigación en su carácter de mirada holística o totalizante, por ejemplo, al mencionar que los seminarios de metodología «abordan a profundidad la naturaleza, complejidad, implicaciones e interrelaciones de quehaceres específicos medulares (problematizar, construir un objeto de estudio, armar un referente teórico conceptual, etcétera)», tareas de orden reflexivo previas al trabajo de campo, las cuales «el investigador necesita realizar sin perder la perspectiva de totalidad en la articulación de los productos que estos quehaceres generan» (p. 12).

En suma, el D2 coincide, en sus planteamientos curriculares, en que teoría y método forman parte de una sola entidad, tanto en la realización de una investigación como en el producto que se desprende de esta. En términos textuales, la formación metodológica implica «propiciar una visión holística del proceso de investigación cuya dinámica demanda ese ir y venir entre los elementos teóricos y los referentes empíricos» (p. 13), así como «integrar la experiencia práctica de la investigación con la reflexión sobre los procesos implicados en dicha experiencia» (p. 22).

Visto lo anterior, en el D2 la metodología de la investigación adquiere un significado esencial como *lógica de construcción de conocimiento* (p. 23), la cual, además de implicar tareas intelectuales como construir conceptualmente para explicar un asunto u objeto determinado de investigación, pone especial cuidado en no disociar las acciones de recopilación y análisis de datos de la construcción conceptual lograda previamente, aunque se admite la posibilidad de que el referente empírico aporte elementos para una reconstrucción conceptual.

Como consecuencia, se insiste en que el método construido y empleado en una investigación particular mantiene una relación indisoluble con sus componentes de orden teórico. Incluso se sitúa el concepto metodología de la investigación en un marco más amplio que el de los procedimientos de indagación y su organización en un estudio específico, hasta reconocer que *abarca los modos de producir conocimiento que han dado origen a tradiciones científicas*, mismas que en los seminarios de formación son susceptibles de ser revisadas, entre otras cuestiones, en torno a «principios epistemológicos implicados en ellas» (p. 23). De esta manera, la metodología de la investigación comprende las formas propias de llevar a cabo investigación desde ciertos principios y prácticas que en su conjunto constituyen «los sistemas lógicos y los estilos comunitarios de producción de conocimientos» (p. 22).

4.3. La proyección de una cultura del rigor científico. El concepto metodología de la investigación en el D3

El programa D3, denominado Doctorado en Ciencias en la Especialidad de Investigaciones Educativas, tiene su sede en una institución de educación superior de reconocido prestigio en la capital del país, y a diferencia de los anteriores, expone sus elementos curriculares solo en un sitio web. En él aparece estructurada la información en tres rubros: el primero contiene la presentación del programa, sus objetivos y perfiles, plan de estudios, «núcleo académico» (conjunto de investigadores participantes activos y eméritos en el programa), líneas de generación y aplicación del conocimiento e información sobre los estudiantes activos, sus directores de tesis y la ubicación institucional de sus egresados. El segundo rubro contiene información con carácter de divulgación, como un repositorio de tesis y las «experiencias de estudiantes y egresados». Finalmente hay otro rubro que concentra datos como reglamentos e «informaciones académico-administrativas», donde se incluyen, por ejemplo, los requisitos para presentar el examen de grado.

En principio llama la atención que dentro de su «mapa curricular», que cubre 8 semestres de formación, en el D3 no se declaren materias como

«Seminario de metodología». A cambio, se da la denominación genérica «Seminario de tesis» a los contenidos contemplados para cada semestre. Por ello, pareciera que el centro de la formación es la tesis, como experiencia de formación en y para la investigación, de tal modo que las etapas I a VIII del «Seminario de tesis» comprenden como resultado respectivo productos también llamados genéricamente «Avances de investigación», los cuales van desde «revisión de literatura, diseño y pruebas de instrumentos» en el primer semestre hasta «redacción de la versión definitiva de la tesis. Resumen en español e inglés» en el último, atravesando por sucesivos momentos de recolección, análisis y presentación escrita de la información obtenida del trabajo teórico y la indagación empírica que permiten la construcción de la tesis.

Como se ha planteado en el caso de los dos doctorados anteriores, el principal insumo para el análisis en este estudio, se encuentra en el diseño curricular, considerando aquellos elementos de los cuales se puedan inferir significados acerca del concepto metodología de la investigación; en este sentido destacan las siete «Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento» (LGAC) con que cuenta el programa.

En el caso del D3 emergen algunas nuevas caracterizaciones, aunque en los fragmentos que las ilustran también son señaladas otras surgidas en el análisis de los programas D1 y D2.

C8: Metodología de la investigación como impronta de una cultura científica

Esta caracterización proviene de las alusiones a partes del proceso de investigación en las cuales se ponen de relieve exigencias cuyo cumplimiento satisfactorio otorga, a la persona que lo realiza, una especie de legitimación como «productor de ciencia», por ello se insiste en cualidades como el rigor, validez, autonomía para investigar o relevancia del conocimiento, como se aprecia:

... formar investigadores (C1) [...] que tengan la capacidad de realizar investigaciones con autonomía y rigor científico... (C8) (Objetivo del D3)

El egresado [de este programa] es un investigador autónomo capaz de dar respuestas originales, válidas y relevantes a problemas de investigación y de contribuir al conocimiento internacional de su campo de especialidad. (C8) (Perfil de egreso del D3)

C9: Metodología de la investigación como perspectiva disciplinar para el estudio de objetos particulares

En esta caracterización se hace referencia al carácter de orientación general del trabajo de investigación que se logra al adoptar una determinada opción metodológica, así como el enfoque para abordar o aproximarse a un objeto de estudio.

En las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento (LGACs) convergen marcos conceptuales y aproximaciones metodológicas (C9) de distintas disciplinas de las Ciencias Sociales y las Humanidades. La diversidad de las LGACs contribuye a la formación especializada de los estudiantes para comprender, desde distintas perspectivas, los fenómenos educativos que son objeto de estudio. (Presentación de las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento del D3)

La perspectiva teórico-metodológica se distancia del determinismo tecnológico... (C9) (Línea 2 de generación y aplicación del conocimiento, *Cultura digital y educación*)

Se adoptan perspectivas interdisciplinarias, métodos cualitativos, de origen hermenéutico y etnográfico. (C9) (Línea 6 de generación y aplicación del conocimiento, *Jóvenes: Educación, trabajo y salud*)

Comprensión de los fenómenos educativos desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas. (C9) (Colaboraciones con otros sectores de la sociedad, *para la producción de nuevo conocimiento*)

Referentes teóricos y metodológicos para el análisis crítico y constructivo de temas de interés colectivo (C9). (Colaboraciones con otros sectores de la sociedad, *para la circulación del conocimiento*)

En las caracterizaciones emergidas en el discurso curricular del D3, sobre todo en la primera de ellas, se advierte una marcada tendencia a señalar como producto esencial de la formación la adquisición de *una cultura de rigor* entre los estudiantes. De distintas formas, es reiterado que, tanto los investigadores que forman parte del programa, como sus estudiantes, han de lograr *contribuciones destacadas* en la sociedad, lo cual abarca no solo el conocimiento que se produce, sino la construcción de formas para abordar los fenómenos que se investigan.

Por otro lado, como se expresa en las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento del D3, las aproximaciones de orden teórico y metodológico a los objetos de estudio prevalecientes entre las personas que realizan investigación en este programa se enriquecen gracias a la participación de académicos provenientes de diversas disciplinas, en particular de las ciencias sociales y las humanidades. La diversidad es tomada aquí como una fortaleza que permite entender al mismo tiempo a la metodología de la investigación como un *plano de concurrencia de disciplinas*, las cuales proveen distintas formas de construcción intelectual para acercarse a los aspectos de la realidad que se pretende investigar.

De manera específica, esta posibilidad de intervención de distintas disciplinas en la formación y en los significados atribuidos a la metodología de

la investigación se aprecia en segmentos de discurso curricular como la presentación de la Línea de Generación y Aplicación del Conocimiento *Jóvenes: Educación, trabajo y salud*, que en la descripción de su orientación formativa dice: «Se adoptan perspectivas interdisciplinarias, métodos cualitativos de origen hermenéutico y etnográfico».

No obstante, en este programa, a diferencia de los otros, en textos como el plan de estudios o las Líneas de Generación y Aplicación del Conocimiento, no se aprecian reflexiones acerca de componentes y procesos vinculados al concepto metodología de la investigación. Estos son señalados de manera puntual, probablemente porque no se perciben de manera estática, sino reconstruyéndose durante la formación. Evidencia de ello es el hecho de indicar en el mapa curricular que, en los seminarios de formación, el recorrido por los «Temas selectos de la investigación educativa» y los «Cursos optativos» a desarrollarse en la primera mitad del doctorado, así como los avances de tesis que se conciben de manera paralela a estos contenidos, se dan «en función de las características de cada proyecto de investigación».

De lo anterior se desprende que la concepción de la metodología de la investigación en este programa no es estática ni generalizante, por el contrario, se caracteriza por asociar el concepto a las tradiciones científicas que han dado lugar a diversas formas de producir conocimiento. Esa mirada se advierte incluso en la determinación de los contenidos del curso propedéutico, cuyo módulo final (IV) es denominado «Metodologías de la investigación educativa». El desarrollo del campo de la investigación educativa, desde esta postura, ha conformado distintas posibilidades para buscar respuestas y tratar de comprender «los fenómenos educativos desde distintas perspectivas teóricas y metodológicas» (Elemento curricular del D3 *Colaboraciones con otros sectores de la sociedad, para la producción de nuevo conocimiento*).

4.4. Algunas comprensiones compartidas

Enseguida se muestra un ejercicio de comparación entre los significados inferidos en los programas analizados. En la Tabla 2 aparecen enunciados acerca del concepto metodología de la investigación que, si bien en algunos casos no corresponden del todo a los elementos predominantes en el análisis³, representan partes de un discurso común acerca de ese concepto.

³ Por ejemplo, en el caso del D1, donde la interpretación construida muestra un predominio del carácter instrumental de la metodología de la investigación, esto es, como un *hacer*, esta es señalada en distintas ocasiones en ese mismo programa como un *saber* que trasciende las meras tareas prácticas.

Tabla 2. Comparación de planteamientos sobre el concepto metodología de la investigación en los documentos curriculares de los programas doctorales

Espacio curricular	D1	D2	D3
Afinidad mayor entre planteamientos sobre el concepto metodología de la investigación	La metodología de la investigación trasciende lo instrumental, se relaciona con una «lógica de generación de conocimiento».		
	La metodología de la investigación comprende bases epistemológicas para métodos particulares.		
		La metodología de la investigación permite construir «nuevas teorizaciones».	
	La metodología de la investigación es un concepto que se encuentra en constante evolución, producto de la discusión y pensamiento de los sujetos que participan en la investigación.		
	La metodología de la investigación provee conocimiento de acceso a comunidades científicas.		La metodología de la investigación provee conocimiento de acceso a comunidades científicas.

5. DISCUSIÓN

Haber abordado el análisis de un concepto como metodología de la investigación representa en sí mismo una tarea de alta complejidad, en tanto que, a diferencia de enfoques convencionales en los cuales se explica en qué consisten ciertos métodos o se hace «teoría sobre los métodos», se buscó distinguir, del discurso y lenguaje empleado por personas que hacen investigación, cuáles significados le atribuyen al concepto mencionado. Eso se volvió aún más difícil porque implicó en varios casos *inferir* significados no declarados de modo explícito, lo cual se entiende en la medida en que, al estar implicadas en cierto quehacer, las personas no siempre cuentan con la calma, las condiciones y, sobre todo, la demanda de realizar operaciones intelectuales como definir, caracterizar o *precisar cómo entienden* determinado concepto, aún si se trata de un elemento central de ese quehacer.

Conviene recordar en este sentido cómo, por ejemplo, durante el ejercicio de sus labores, los formadores en muchas ocasiones refieren al campo de significado de «lo metodológico», con intención crítica o didáctica, a través

de expresiones que fueron también objeto de análisis en un trabajo previo (Moreno, Torres y Jiménez, 2014), tales como: «debe existir coherencia entre el aparato conceptual y la metodología...»; «a nivel metodológico se tiene que mejorar en...»; «el rigor metodológico se garantiza por...»

Lo anterior permite notar cómo se implica el concepto metodología de la investigación de modo permanente en el discurso de personas dedicadas a investigar, a formar, a generar productos de naturaleza académica y científica, como si los diversos significados de ese concepto se comprendieran por los otros implicados de manera espontánea. Al respecto, el trabajo de López (2016) advierte lo que, desde su perspectiva, es una desventaja de las ciencias sociales frente a otras disciplinas: la de no contar con «significados universales y explicaciones unívocas», cuestión sobre la que vale la pena reflexionar, y en su caso refutar, porque en las ciencias sociales, las diversas metodologías, más allá de conjuntos de técnicas, han de ser apreciadas como «marcos de comprensión científica» (p. 116).

Por otra parte, en el acercamiento a los significados que se atribuyen a la metodología de la investigación en los diseños curriculares, no se esperaba encontrar esos «significados universales y explicaciones unívocas» a las que se refiere López (2016, p. 116); cuestión que no consideramos posible ni pretenderíamos que así fuera si estuviera en nuestras manos lograrlo, precisamente porque los significados comparten con las creencias y las representaciones sociales el carácter de ser construidos en interacción con otros, en los escenarios cotidianos en los que se generan las culturas, en este caso las culturas académicas disciplinares. Era de esperar, tal como ocurrió, que se detectaría una diversidad de significados porque los académicos de cada programa doctoral han ido conformando una cultura, y en ocasiones subculturas, con los matices propios de su formación, de su trayectoria profesional y de su tiempo de permanencia en el campo; mientras que los estudiantes llegan a insertarse a dichas culturas desde las propias experiencias culturales que han interiorizado.

Tan solo la antigüedad de los programas: uno surgido en la década de 1980, otro en la de 1990 y uno más en la primera década del presente siglo, sugiere que los niveles de cohesión (Moreno, Jiménez y Ortiz, 2011) de las culturas académicas que en ellos prevalecen son diferentes y que los académicos —que plasmaron en los diseños curriculares los significados que atribuyen a la metodología de la investigación— tienen diferencias importantes.

6. CONCLUSIÓN

Se detectaron y/o infirieron nueve grandes atribuciones de significado al concepto de metodología de investigación contenidas en el discurso académico

utilizado en los diseños curriculares de los doctorados en educación participantes. Dichos significados aparecen con mayor o menor grado de afinidad, frecuencia y profundidad en los diversos programas. Se destaca que comparan de manera especial dos significados: el primero, que la metodología de la investigación es más una lógica de generación de conocimiento que una elección y definición de técnicas a utilizar; el segundo, que la metodología implica explicitar las bases epistemológicas que sustentan las decisiones sobre métodos, técnicas y procedimientos en cada estudio particular. En todos los programas se sostiene, asimismo, el carácter de la metodología de la investigación como un objeto de conocimiento y de formación en constante evolución.

Por otra parte, el análisis de los diseños curriculares permitió percibir que el discurso con el que estos están planteados refleja culturas académicas diversas en los programas doctorales participantes; no obstante, fue posible detectar coincidencias y caracterizar los significados de metodología de la investigación que se pudieron inferir de estos documentos, sin que se encontraran contradicciones graves. El hecho de que esto haya sido posible puede interpretarse como señal de presencia de cierta dinámica en el campo de la investigación educativa, que sugiere avances en la coincidencia del discurso académico generado por quienes desempeñan su función de investigadores y formadores en dicho campo, más allá de la mera incorporación de términos especializados al lenguaje académico, lo cual permite afirmar de manera hipotética, y reconociendo que el acercamiento se hizo solo a tres programas de doctorado en Educación, que el campo mencionado se encuentra en un proceso de desarrollo que puede apuntar hacia la consolidación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, R. (2011). Identidad y diferenciación entre Método y Metodología. *Estudios Políticos*, (28), 81-103.
- Alberteris, O., Estrada, P., & Cañizares, V. (2019). Inserción progresiva en la comunidad discursiva de las ciencias con y desde el idioma extranjero en el contexto universitario cubano. *Opuntia Brava*, 11(4), 183-198. <http://opuntiabrava.ult.edu.cu/index.php/opuntiabrava/article/view/862/901>
- Bernete, F. (2013). Análisis de contenido. En A. Lucas y A. Noboa (coords.), *Conocer lo social. Estrategias, técnicas de construcción y análisis de datos* (pp. 221-261). Fragua. [https://eprints.ucm.es/id/eprint/24160/1/Bernete%20\(2013b\).pdf](https://eprints.ucm.es/id/eprint/24160/1/Bernete%20(2013b).pdf)
- Bolívar, A. (2004). Análisis crítico del discurso de los académicos. *Revista Signos*, 37(55), 7-18. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342004005500001>

- Concepción, D., González, E., García, R., & Miño, J. (2019). Metodología de la investigación: origen y construcción de una tesis doctoral. *Revista Científica de la UCSA*, 6(1), 76-87. <https://revista.ucsa-ct.edu.py/ojs/index.php/ucsa/article/view/2/2>
- Díaz, C. (2018). Investigación cualitativa y análisis de contenido temático. Orientación intelectual de Revista Universum. *Revista General de Información y Documentación*, 28(1), 119-142. <https://revistas.ucm.es/index.php/RGID/article/view/60813/4564456547606>
- Gugliano, A., & Robertt, P. (2010). La enseñanza de las metodologías en las ciencias sociales en Brasil. *Cinta Moebio*, 38, 61-71. <https://www.scielo.cl/pdf/cmoebio/n38/art04.pdf>
- Guzmán, M., & García, J.M. (2016). Determinantes que afectan la enseñanza de la metodología de las ciencias sociales: un estado del arte. *Perfiles Educativos*, 38(153), 51-64. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n153/0185-2698-peredu-38-153-00051.pdf>
- Hall, B., & López, M.I. (2011). Discurso académico: manuales universitarios y prácticas pedagógicas. *Literatura y Lingüística*, (23), 167-192. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/lyl/n23/art10.pdf>
- López, E. (2016). Crisis en la enseñanza de la metodología cualitativa. *Andamios*, 13(31), 109-127. <http://www.scielo.org.mx/pdf/anda/v13n31/1870-0063-anda-13-31-00109.pdf>
- Moreno, M.G.; Jiménez, J., & Ortiz, V. (2011). *Culturas académicas, prácticas y procesos de formación para la investigación en doctorados en educación*. Universidad de Guadalajara.
- Moreno, M., Torres, J.C., & Jiménez, J. (2014). *El discurso de los lectores académicos como mediación para formar investigadores en el posgrado*. Universidad de Guadalajara.
- Pardo, N. (2007). Niveles de organización del significado en el discurso. *Discurso y Sociedad*, 1(1), 85-115. [http://www.dissoc.org/ediciones/v01n01/DS1\(1\)PardoAbril.pdf](http://www.dissoc.org/ediciones/v01n01/DS1(1)PardoAbril.pdf)
- Tourián, J.M., & Sáez, R. (2006). La metodología de investigación y la construcción del conocimiento de la educación. *Revista Galega do Ensino*, 14(48), 89-130. http://webspersoais.usc.es/export9/sites/persoais/persoais/jose-manuel.tourinan/descargas/MGIA_INV.pdf

Autores correspondientes: José Jiménez Mora (pepe_dw@hotmail.com), María Moreno Bayardo (gpemor98@hotmail.com), José de la Cruz Torres Frías (cruzfrías@gmail.com)

Roles de autores: Jiménez, J.: Conceptualización, Metodología, Investigación; Moreno, M.: Validación, Escritura, Revisión y Edición, Investigación; Torres, J.: Metodología, Supervisión, Investigación.

Cómo citar este artículo: Jiménez Mora, J., Moreno Bayardo, M., & Torres Frías, J. C (2023). Significados sobre metodología de la investigación en programas de doctorado en Educación. Una exploración desde su componente curricular. *Educación*, XXXII(62), 161-184. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.007>

Primera publicación: 31 de marzo de 2023 (<https://doi.org/10.18800/educacion.202301.007>)

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

Enseñanza del mapuzugun en Chile: ecosonoridad como apresto a la adquisición de la lengua indígena

MARÍA CLARA RIVAS RIVAS*

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Brasil

MIGUEL DEL PINO**

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) – Brasil

Recibido el 23-11-21; primera evaluación el 07-03-23;
aceptado el 28-03-23

RESUMEN

La investigación se centró en conocer el proceso de adquisición de la lengua indígena mapuce¹ para su enseñanza y aportar a los actuales programas de lengua mapuzugun. Se trabajó con la metodología participativa dialógica-*kishu kimkelay ta che*- con profesorado y miembros de la comunidad mapuce de una escuela rural de la Región de La Araucanía, Chile. Como resultados se observa la ecosonoridad como apresto para la enseñanza de la lengua indígena, que concierne a la relación sonido-acción, onomatopeya-toponimia y naturaleza-lengua. Estos resultados se asumen como un desafío necesario para ayudar a mejorar los programas de lengua indígena, debido que, como argumentamos, estos están bajo una lógica mayoritariamente occidental que dificulta la articulación intercultural en las escuelas.

Palabras clave: enseñanza, educación indígena, enseñanza de la lengua

* Maestranda en Integración Educativa y Social. Universidad Nacional de Cuyo. Profesora de Enseñanza Media y Superior en Química. Docente e Investigadora en la Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Departamento de Física y Química. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (IIECE). Correo electrónico: mbizzio@ffha.unsj.edu.ar <https://orcid.org/0000-0003-0191-8406>

** Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Católica de Cuyo. Doctora en Educación por la Universidad Nacional de Cuyo. Docente e Investigadora en la Universidad Nacional de San Juan. Facultad de Filosofía Humanidades y Artes. Departamento de Física y Química. Instituto de Investigaciones en Educación en las Ciencias Experimentales (IIECE). Correo electrónico: aguairado@ffha.unsj.edu.ar <https://orcid.org/0000-0002-0974-3981>

¹ Este artículo respeta la variante lingüística propia del territorio mapuce con el que se trabajó, adoptando el Grafemario Raguileo, para cada palabra en lengua indígena y extracto de cita de los/as participantes de la investigación. Por ello el/la lector/a verá escrito mapuce en lugar de mapuche. El Grafemario se encuentra disponible en https://tallerdesmapuzugunhogares.cl/pluginfile.php/128/mod_book/chapter/55/WIXALEYI%C3%91%20ultimo%20borrador%20%281%29.pdf

Teaching of Mapuzugun in Chile: Echo-sonority as preparation for the acquisition of the indigenous language

ABSTRACT

This research study focuses on the process of acquiring the indigenous Mapuce language for teaching purposes in order to contribute to current Mapuzugun Indigenous Language programs. Using a dialogic participatory methodology called *Kishu Kimkelay Ta Che*, we collaborated with teachers and members of the Mapuce community from a rural school in La Araucanía, Chile. Our findings reveal that echo-sonority plays a crucial role in preparing for the teaching of the indigenous language. This preparation involves the relationship between sound-action, onomatopoeia-toponymy, and nature-language. We argue that these results present a necessary challenge to improve indigenous language programs, which mostly operate under a Western logic, making intercultural articulation in schools challenging.

Keywords: teaching, indigenous education, language teaching

Ensino de Mapuzugun no Chile: Ecosonoridade como preparação para a aquisição da língua indígena

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar o processo de aquisição da língua indígena Mapuce para fins de ensino, a fim de contribuir com os programas atuais de língua Mapuzugun. Trabalhamos com a metodologia participativa dialógica *Kishu Kimkelay Ta Che*, em colaboração com professores e membros da comunidade Mapuce de uma escola rural na Região de La Araucanía, Chile. Nossos resultados mostram que a ecosonoridade é uma preparação para o ensino da língua indígena, relacionando som-ação, onomatopeia-toponímia e linguagem-natureza. Argumentamos que esses resultados apresentam um desafio necessário para melhorar os programas de línguas indígenas, pois esses programas são predominantemente estruturados sob uma lógica ocidental, dificultando a articulação intercultural nas escolas.

Palavras-chave: ensino, educação indígena, ensino de línguas

1. INTRODUCCIÓN

Aportar a los actuales Programas de Educación Intercultural Bilingüe en Chile (en adelante PEIB) representa un desafío educativo y social, porque se tensiona el sentido y la finalidad de la escolarización en territorio indígena. El PEIB surge debido a las luchas y reivindicaciones de los pueblos originarios en el ámbito educativo que han desafiado las políticas de castellanización, homogeneización identitaria y asimilación cultural (Dietz, 2015). En Chile, el programa se enmarca en la ley Indígena 19.253 (Ministerio de Planificación y Cooperación, 1993), el Decreto 280 (Ministerio de Educación, 2009), y el acuerdo de la OIT 169 (ILO, 2006). El PEIB busca contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo (www.mineduc.cl). No obstante, también existen críticas al programa, las cuales se pueden sintetizar en: el PEIB se concentra solamente en estudiantes indígenas, olvidando que la educación intercultural es para toda la sociedad chilena; que se focaliza en sectores rurales, cuando gran parte de la comunidad indígena se encuentra en sectores urbanos (Fernández & Hauri, 2016); que tiene «tendencia a seguir favoreciendo visiones occidentales y colonialistas del conocimiento y, por lo tanto, con un fuerte énfasis en el currículo nacional por sobre las modificaciones necesarias para atender (e incorporar) la diversidad cultural presente en diversos contextos educativos» (Espinoza, 2016, p. 2).

El PEIB se expresa en las escuelas en Programas de estudio de Lengua Indígena, tales como, lengua aymara, mapuzugun, quechua y rapa nui (reconocidas en la Ley. 19.253 de 1993, Ministerio de Planificación y Cooperación). Específicamente, en los Programas de Lengua Indígena mapuzugun (Ministerio de Educación, 2017), se incluyen los ejes de oralidad y de comunicación escrita. La comunicación oral se entiende como:

La Oralidad constituye una forma de transmisión del conocimiento ancestral que, a través de la palabra, se expresa y se enriquece de generación en generación. No es un conocimiento cerrado, sino que se adapta e incluye nuevos elementos, a partir de los cambios contextuales y de la colaboración de sus participantes a través del tiempo. El eje de Oralidad se divide en Tradición Oral y en Comunicación Oral, los que deben ser considerados como destrezas complementarias. (Ministerio de Educación, 2011, p. 5)

Este eje se subdivide en tradición oral y comunicación oral, cuestión que releva el desarrollo de esta competencia en los niños y jóvenes indígenas mapuce. Para estos efectos, la tradición oral se entenderá como «patrimonio inmaterial de los pueblos indígenas. Por esta razón el 'Reconocimiento y

valoración del acto de escuchar como práctica fundamental de la Tradición Oral' ha sido considerado en los Objetivos Fundamentales y como Contenido Mínimo Obligatorio» (Ministerio de Educación, 2011, p. 5). Por otra parte, la comunicación oral:

[...] tiene por finalidad fomentar, a través de sus Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios, la práctica interaccional del idioma. Así como también es importante la utilización de vocabulario relacionado con nociones de espacio, tiempo y parentesco. Es importante enfatizar que las nociones espaciales y temporales son formas de describir el entorno profundamente ligadas a la cultura y entorno de cada Pueblo. (Ministerio de Educación, 2011, p. 6)

No obstante, la crítica de estos mismos pueblos radica en que, si bien el PEIB ha incorporado temáticas de sus culturas y lengua al currículo escolar, esto ha sido solamente para sectores con alta concentración de estudiantes indígenas, dejando relegada la cultura y lengua solo para ellos/as (Espinoza, 2016).

Paillalef (2018) realiza algunas aclaraciones respecto del *mapuzugun*, explicando que la expresión *mapu* no se agota en su significado: ella se utiliza también en otras dimensiones como, por ejemplo, la sociopolítica, o en un sentido religioso o sagrado. Paralelamente, la expresión *zugun* significa el habla de la tierra donde vive y transcurre la vida del hombre en estrecha comunicación con el resto de los seres vivos y demás elementos de la naturaleza.

Teniendo en consideración lo anterior, una revisión de los Programas de Lengua Indígena *mapuzugun* en Chile da cuenta de que el principio de la formulación del programa plantea una separación entre lengua y cosmovisión, de ahí que la enseñanza de la lengua se estructure lingüísticamente, excluyendo la importancia de rasgos identitarios y se parcialice en ejes de oralidad y comunicación escrita, tan solo. Estos ejes, a su vez, en tradición y comunicación oral (Ministerio de Educación, 2011). Cabe destacar, que la importancia de la educación intercultural se sustenta en una necesidad reivindicatoria (PEIB, 2010-2016), por tanto, podría estar desembocando en una intencionalidad de igualdad con el sistema nacional, lo que podría ser la razón de una segmentación disciplinar imitadora. Se advierte la importancia de la lengua en esta intención demandante, sin embargo, sus alcances culturales, sociales e históricos carecen de la corporeidad territorial. De otro modo, los propósitos culturales propuestos en la asignatura de lengua indígena mapuce, están planteados como logros cognitivos, donde un contexto colonizador golpea la mística de una lengua cuya esencia es su corporeidad espiritual.

[...] del rol fundamental de la lengua indígena para el reconocimiento, valoración y respeto de la cultura, cosmovisión e historia de los pueblos originarios, se impone entonces el desafío de convertir la escuela en un espacio educativo en el cual se aseguren a sus estudiantes las oportunidades de aprendizaje de dicha lengua, de modo sistemático y pertinente a su realidad. (Ministerio de Educación, 2017, p.21)

Los factores culturales como la circularidad temporal y el espacio natural son planteados como otros aspectos de la cultura. En este punto, se reitera la segmentación occidental del conocimiento.

De esta forma, con la incorporación de la enseñanza de la lengua originaria se aspiró a transmitir en el aula, de forma más fluida, aspectos de las cosmovisiones indígenas tales como la circularidad del tiempo y la relación integral con la naturaleza. (Ministerio de Educación, 2017, p. 21)

El proceso de apresto a la lectura, llamada etapa de conciencia fonológica en los programas de estudio, es concebida como un proceso metalingüístico en el que el(la) niño(a) reconoce un espacio oral (no sonoro) que deberá reproducir para su incorporación social. Por consecuencia, introduce al(la) niño(a) en una instrumentalización de la lengua, en la medida que asume, arbitrariamente, una secuencia fonética de las palabras (estímulo respuesta), no como una instancia de armonización o de incorporación vocal a un entorno polifónico que está presente en la naturaleza y que constituye la génesis de la lengua mapuce.

Investigaciones focalizadas en la enseñanza de la lengua *mapunzugun* (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017; Quintriqueo, 2010; Turra et al., 2013) dan cuenta que los saberes de la lengua mapuce ayudan a comprender el fenómeno lingüístico desde una episteme indígena, que da el soporte teórico-práctico necesario para dilucidar que no basta con una enseñanza instrumental de la lengua, al ser un proceso empírico-contextual. Es así que el saber de la lengua mapuce ejerce como corpus epistémico para sostener que el ímpetu colonialista —en la historia de la escolarización chilena— ha dejado de lado la lengua indígena, no solo como una técnica de comunicación entre «los indígenas» sino porque así, se asegura el olvido y desprecio de toda una cosmovisión.

Coherente con lo anterior, investigaciones respecto de la enseñanza de la comunicación oral en contexto indígena (Caniguan & Villarroel, 2017; Pérez Fernández, 2009; Quilaqueo et al., 2017; Quitián Bernal, 2017), plantean que, como práctica social, la oralidad se encuentra a cargo de personas especializadas en su conservación, quienes generalmente eran los adultos y ancianos. Para el pueblo mapuce «hay personas que guardan la memoria de su pueblo y tienen nombres específicos. Son los kimches o sabios, machis o

shamanes, logko, caciques o jefes, wewpife u orador» (Quilaqueo et al., 2017, p. 163). En este sentido, la oralidad cobra una vital importancia como forma de enseñanza del *mapunzugun*, cuestión que queda relegada a un segundo plano en los Programas de Lengua Indígena *mapunzugun*, ya que se concentra en la audición de relatos: «Audición y reproducción de canciones que incorporan sonidos de los seres de la naturaleza» (Ministerio de Educación, Decreto 280, 2009).

La oralidad, para este pueblo, ha sido utilizada como método educativo, que «ha permitido sostener la cultura y la formación de la persona mapuce. [...] En este sentido, la escritura no ha sido fundamental ni determinante para el desarrollo de la sociedad mapuce» (Quilaqueo et al., 2017, p. 161).

Pese a lo anterior, en Chile, como mencionan Treviño et al. (2017) existe un desplazamiento de las lenguas originarias, siendo contradictorio que los niños indígenas tengan como lengua materna al castellano: [...la oferta de la política estatal es la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua] (2017, p. 82).

Es así que la importancia de la enseñanza de la lengua indígena radica principalmente en:

[...] el sistema gramatical describiendo cómo se pueden combinar los elementos lingüísticos. No explica el funcionamiento de la lengua como medio de comunicación. Ni se dan cabida las contribuciones reales de los alumnos, tanto en su vertiente lingüística, como vital y experiencial. (Pérez Fernández, 2009, p. 301)

Lo anterior, motiva a pensar en una enseñanza de la lengua indígena, *mapunzugun*, con mayor pertinencia local a los territorios, pero al mismo tiempo a un currículo escolar que permita tal ampliación metodológica, sobre todo desde la experiencia docente del profesorado indígena que se desempeña en estos contextos. A partir de lo descrito, este estudio busca conocer el proceso de adquisición de la lengua indígena para su enseñanza, a partir de las voces del profesorado y miembros de la comunidad indígena, para aportar a los actuales programas de lengua indígena *mapuzugun*.

2. REVISIÓN TEÓRICA

2.1. Alcances sobre las Bases Curriculares Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas

Dentro de sus definiciones, las Bases Curriculares de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas, resguardan la consistencia entre la asignatura y la trayectoria formativa o subsectores de los planes y programas; es decir, la progresión de sus objetivos de aprendizaje (OA) evidencian una concordancia temática y procedimental con los conocimientos e indicadores evaluativos declarados en el resto de las asignaturas que se imparten en cada nivel. Por tanto, se homologa el proceso fonológico, sintagmático y discursivo del español. Esta fundamentación curricular (Consulta Indígena, Ministerio de Educación, 2021) también auspicia la no división de la oralidad de la lengua con los aspectos espirituales y naturales. Incluye, el principio de que los elementos existentes en la naturaleza son la base del conocimiento.

Este mismo documento reconoce cuatro ejes curriculares: 1. Territorio, 2. Cosmovisión, 3. Lengua y tradición oral y 4. Tecnologías, técnicas y artes ancestrales. Esta separación debe responder en la práctica de modo integral, dada la naturaleza del conocimiento cultural. Se suma la declaración de que los OA deben dirigirse a logros lingüísticos. Señala que el perfil de egreso del (la) estudiante de sexto año básico deberá ser una secuencia lingüística de escuchar, hablar, leer y reflexionar sobre su identidad.

Por otro lado, curricularmente los OA de primer año en la asignatura de Lengua y Cultura, plantean el logro del reconocimiento de sonidos propios de la lengua, como conocer palabras culturalmente significativas. Objetivos que se consolidarán en segundo año por medio de la descripción del medio natural, utilizando palabras en lengua indígena.

En la Tabla 1, se hace un paralelo de estos OA del Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016 para Lengua Indígena mapuzugun (Ministerio de Educación, 2017) con los del programa nacional de primer año en la asignatura de Lengua y Literatura (Ministerio de Educación, 2018).

Tabla 1. Paralelo OA Lengua Indígena y Lengua y Literatura

Lengua y Cultura de los pueblos Indígenas	Lengua y Literatura
Reconocer en el contexto, sonidos propios de la lengua indígena y conocer palabras culturalmente significativas	OA3 Identificar los sonidos que componen las palabras (conciencia fonológica) Reconociendo, separando y combinando sus fonemas y sílabas

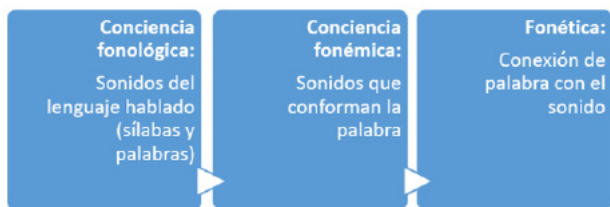
Nota: Elaboración propia a partir de Mineduc (2017, pp. 21-22); Ministerio de Educación (2018, p. 46).

Los Objetivos Fundamentales de primero y segundo año básico en Lengua y Cultura, dimensión de la Oralidad, en Tradición Oral, el(la) estudiante deberá escuchar y comprender diversos tipos de relatos locales, como también reproducir canciones tradicionales. En el aspecto Comunicación Oral de esta misma dimensión, se especifica como logro: Conocer y practicar saludos y relatos. Se suma a estas observaciones que como CMO (Conocimiento Mínimo Obligatorio) los AE (aprendizajes esperados) de lo(a)s estudiantes serán: Reconocer normas de escucha e instrucciones, importancia de su Lengua y la identificación de expresiones (Ministerio de Educación, 2017).

2.2. Conciencia fonológica o exploración sonora

La conciencia fonológica se reconocerá como una «Zona de Desarrollo Próximo» (Bravo, 2002) a la lectura. Su ejercicio se extiende desde el periodo preescolar al primer año básico. A modo de retrospectiva, el proceso se visibiliza en la Figura 1.

Figura 1. Conciencia fonológica, fonémica y fonética



Nota. Elaborado a partir del texto de Osewalt (s/f).

Los pasos se distribuyen desde el reconocimiento del sonido, siempre en el campo del lenguaje, hasta la conexión auditiva a un sema: Fonema, grafema, sema (Osewalt, s/f). Este trayecto que se replica, como hemos visto tanto

en los OA iniciales en las asignaturas de Lengua y Cultura como Lengua y Literatura, se enmarcan en la ejecución de la lengua como un código preestablecido donde el(la) estudiante se incorpora y convencionaliza.

Por otro lado, cabe enfocarse en el sonido o existencia fonética. El sonido, desde una perspectiva física, se reconoce como una perturbación que se propaga en medio elástico que, en términos fisiológicos, acontece desde la compleja articulación de un aparato fonador (Castañeda, 2001). Si bien esta apreciación es fundamentalmente orgánica, es también el sonido un espacio de significación e identidad. Un instrumento que favorece la relación de una persona con su entorno natural. Este espacio libera de la dependencia visual e introduce al reconocimiento de texturas, vibraciones y resonancias (Romero & Palmett, 2015). Así, el sonido pre-existe a la voz. Se suma el concepto fonema como una unidad que se vincula al lenguaje articulado y, por consecuencia, arrastra un significado. De este modo la secuencia fonema, grafema y sema son secuencias propias del aparato fonador y no incorpora la antesala sonora y sus significaciones identitarias (Romero & Palmett, 2015). De este aspecto surge un nuevo punto: la memoria sonora. Los sonidos adquieren valor semántico por asociación de experiencias sociales y particulares, es decir, constituyen una memoria comunitaria (Herrero & Lutowicz, 2010). La intangibilidad y fugacidad del sonido, si no por sinestesias, se terminan constituyendo en grafemas (Lutowicz, 2012).

La exploración sonora, constituye un recurso metodológico en la enseñanza de las artes musicales como en la educación física. Su base teórica se sustenta en el principio de juego, cuyos tres componentes son para Jean Piaget (1961): juego sensorial motor, juego simbólico y juego de reglas (Díaz & Riaño, 2007). La composición de un código, así el musical, por ejemplo, comienza con la exploración o búsqueda que permite reconocer sonidos y ruidos (uno melódico y el otro disonante) de nuestro espacio o territorio (Díaz & Riaño, 2007).

3. METODOLOGÍA

Se trabajó desde una perspectiva participativa de la investigación (Heron & Reason, 1997), y desde una concepción transformadora de la realidad (Mertens, 2018; Mertens & Wilson, 2019) en coherencia con los enfoques participativos cuando se trabaja en contextos indígenas (Chilisa, 2020). En ese marco orientador, se trabajó con una comunidad indígena *mapuce bafkehce*, con el enfoque dialógico-*kishu kimkelay ta che* (Ferrada & Del Pino, 2018; Del Pino & Ferrada, 2019). Son cuatro principios epistemológicos que se

respetan en este tipo de trabajo: 1) diversidad histórico-situacional, que promueve el reconocimiento de la diversidad de lenguajes y de prácticas de los contextos culturales. Este principio moviliza hacia la búsqueda de una pertinencia histórica del conocimiento, 2) reciprocidad gnoseológica, que se funda en comprender y rescatar los saberes, enseñanzas y aprendizajes que generan las culturas humanas que no se rigen por un modelo formal, que se vinculan entre sí y nacen a través del diálogo, de forma simultánea, 3) pensamiento epistémico, que sitúa a los participantes de la investigación en una construcción de conocimiento a partir de lo que no conoce y nombrar aquello que no tiene nombre y 4) racionalidad expansiva, que opera sobre la base de dialogar entre la racionalidad occidental, convivencia entre el mundo del sistema y el mundo de la vida; con la racionalidad indígena, que enseña otras formas de construcción de conocimiento y de equilibrio experiencial entre lo visible y lo invisible, por lo tanto, permite la relación con diversas formas de conocimiento (Ferrada & Del Pino, 2018).

Considerando lo anterior, se conformó una comunidad de investigación, con la totalidad de agentes de la escuela, a saber: tres profesoras mapuce, tres profesores mapuce, tres estudiantes de pregrado que colaboran en la escuela, dos kimces y dos académicos. Siendo un total de trece personas que se constituyeron como comunidad de investigación.

La comunidad de profesorado mencionada está ubicada en territorio indígena bafkehce en la región de La Araucanía, Chile. El territorio bafkehce refiere a comunidades que habitan el borde costero, siendo esta característica la que define su identidad mapuce.

3.1. Procedimiento de recogida de información y validación

Para esta investigación, se recogió información desde el año 2018 hasta el año 2020. Se trabajó con el procedimiento de conversación dialógica (Ferrada & Del Pino, 2018), propio de la metodología asumida. Este procedimiento consistió en un diálogo en profundidad junto con una persona que la comunidad considera clave para profundizar sobre el objeto de estudio, de acuerdo con su experiencia, es así que se tuvo una conversación con aquellas personas consideradas expertas en temas socioculturales y ancestrales, como los *kimces* y el profesorado. Con cada persona se realizó tres conversaciones dialógicas a lo largo del presente estudio, con el fin de recabar en mayor profundidad y en un lapso de tiempo considerable distintas apreciaciones, reflexiones y descripciones de las personas según la temática de estudio. En total se realizaron veinticuatro conversaciones dialógicas; para el caso del profesorado en

las instalaciones de la escuela de estudio y con los *kimces* en sus casas. Cada conversación tuvo una duración aproximada de una hora y media, en base a un guión semiestructurado con preguntas abiertas, las que fueron grabadas en audio y luego transcritas para su análisis. Las preguntas de cada conversación fueron consensuadas con cada participante y se elaboraron con base en las experiencias de enseñanza de la lengua mapuzugun y conocimientos ancestrales de lengua mapuce.

El proceso de validación del conocimiento en este tipo de metodología participativa, es algo que se realiza durante toda la investigación. Para esto, se utilizó el procedimiento denominado *az kintun* que significa en lenguaje mapuce «mirar con atención, con la intención de buscar y encontrar algo en conjunto con otros» (Ferrada & Del Pino, 2018, p.10). Para ello, la información recolectada, se organizó en mapas conceptuales para ser compartida con la comunidad participante. Esto permitió que cada miembro de la comunidad de investigación, se pronunciara respecto de los conceptos en lengua indígena mapuce —mapuzugun—, las definiciones otorgadas y el sentido construido para la investigación. Es así que se organizó la información según prioridad de conceptos y contenidos en función de dar cuenta del objetivo propuesto (Chilisa, 2020). Lo anterior, implicó una revisión permanente de los resultados, hasta alcanzar acuerdos colectivos sobre la validez de los mismos.

4. RESULTADOS

En términos generales, a partir de la revisión metodológica sugerida por los textos ministeriales (revisado anteriormente), se detecta una propuesta de adquisición lingüística tradicional, es decir, la apropiación de un segundo código, ya sea reconocimiento fonético, adquisición de vocabulario, conformación de frases y construcción de oraciones. Sin embargo, los hallazgos de esta investigación dan cuenta de que el proceso de apresto debiera plantearse desde una conciencia ecosonora, puesto que la naturaleza se funde en la lengua, es decir, ‘estar’ y ‘ser’. Esto facilitaría la memorización del sonido natural y por consecuencia la apropiación espontánea de la fonética lingüística propia. Al establecerse la apropiación fonética como un reconocimiento y no conocimiento, la iniciación lingüística está ligada a una conciencia territorial, que justifica las variantes lingüísticas y fortalece la identidad con su propio espacio.

Como expresa un profesor:

Profesor 1: ... hay una relación estrecha, por el cómo se crea el mundo desde la visión nuestra, con los propios sonidos de los fenómenos naturales [...] por

ejemplo, cuando explota los cerros y los volcanes, desde allí entonces en el idioma hay sonidos explosivos como se le llaman ¿cierto?, y también sonidos suaves, sonidos fonéticos que no son tan fuertes y está en los pasos, en el caminar que daba la *lagmien*, la mujer, en el proceso como se fueron gestando los *Ixofij Mogen* aquí en el *Az Mapu*. Entonces hay una relación muy estrecha de la creación del Mogen Mapuce con el idioma, con la vivencia y cómo se va transmitiendo el *kimvn*, el conocimiento. (Extracto de Conversación dialógica)

Figura 2. Resultados generales



Nota. Fotografía extraída de registro proyecto Fondecyt Iniciación 11180316. Dibujos de Google Images.

Cabe destacar la incorporación del sonido humano de la mujer (*lagmien*) como de procedencia natural, según palabras del profesor. Esta continuación natural en los pasos femeninos, de ahí la gestación *Ixofij Mogen* como otro ejemplo del origen ecosonoro.

A partir de lo anterior, es que se presentan las tres siguientes relaciones: sonido-acción, onomatopeya-toponimia y naturaleza-lengua.

La primera relación, **sonido-acción** permite entender que la voz es humana para occidente, y se entiende como un sonido rígido que es emitido por una persona. En cambio, para el pueblo mapuce el sonido es propio del *ixofij mogen*, es decir, «de todas las formas de vida sin excepción, la existencia de la vida y sus distintas formas en cada una de las dimensiones del mapu (wenumapu,

nagmapu y miñchemapu)» (Melin et al., 2019, p. 48). Entendiendo que la relación del ser (*che*) mapuce con el *mapu* (territorio) es integral, a diferencia de la relación del hombre occidentalizado con la biodiversidad, que es una relación fragmentada, donde el establecimiento de relaciones hombre-naturaleza es por superioridad de poder. Entonces, cuando una profesora explica:

[...] cuando se habla de bafkehmapu (territorio que bordea el lago y mar), es porque nosotros tenemos sonidos, //sh// que está incorporado en nuestra lengua [...]. Usamos este sonido //sh// porque ese es el sonido del mar, cada vez que el mar bota las olas, nosotros tomamos ese sonido y está incorporado en distintas palabras que usamos. (Profesora 1, extracto de Conversación dialógica)

Es el sonido primero y luego el lenguaje, a diferencia del castellano, que por medio del lenguaje y a través de él, damos cuenta de los objetos, las cosas; en mapuzugun, son las «cosas» las que emiten un sonido. Lo que, en términos occidentales, entendemos y categorizamos como «VOZ».

En cuanto a la **relación onomatopeya-toponimia**, la lengua indígena del mapuce (mapuzugun) es una lengua onomatopéyica, el signo lingüístico rompe su arbitrariedad. Por otro lado, toponímico, debido a la variante lingüística territorial.

Profesora: nosotros, los bafkehce (personas del bordemar) tenemos ciertos sonidos de palabra, pero en general nosotros nos entendemos con los distintos territorios, sin tener mayores dificultades, y si uno sigue la conversación (con otra persona), sabe qué cosa quiso decirme con esa palabra, con esa forma que me está hablando. Eso son, por ejemplo, uno lo observa y el pueblo mapuce en general tiene un solo idioma, va tomando particularidad con estos sonidos /ng/ /tra/ o /mg/, ya te decía por ejemplo el sonido /sh/ está incorporado en nuestra lengua, cuando las olas rompen en las rocas. Pero otras palabras en otras partes son igual, el mismo saludo, cómo nosotros nos expresamos, lo afectivo que hay que hacer, qué palabras se usan, cuáles van en negación, cuándo no está bien, cuándo está mal, todo eso, el idioma en sí, a nivel de *wallmapu* nosotros nos entendemos (Extracto de Conversación dialógica, Profesora 2)

La **relación entre naturaleza-lengua**, da cuenta del ‘estar’ en el territorio y luego ‘ser’ de allí. Para la enseñanza de la lengua, indican los profesores que «primero habría una memorización del sonido y luego una imitación del mismo» (Profesor, Extracto de conversación dialógica). Dice una profesora cuando se discute acerca de cómo evaluar la enseñanza de la lengua, y ella explica que una vez que los y las estudiantes manejen un vocabulario adecuado, deben identificar «qué sonidos son los que corresponden a las palabras que a él

le corresponden en el vocabulario de él, incorporado. Así se tiene que evaluar, hasta que logre hacer el sonido, adquiriendo sonidos que son propios de acá, del territorio bafkehce» (profesora 1, extracto de Conversación dialógica).

Luego de la memorización e imitación del sonido, vendría un proceso de captación del sonido natural y luego adquisición de la fonética mapuce.

Profesora 3: uno cuando va al mapu santo, uno escucha ciertos sonidos, el que no va concentrado no puede escuchar ninguna cosa, al igual que las aves, pero el que se concentra, los árboles solitos van haciendo los sonidos. Por ejemplo, el sonido /tr/ ese es de los árboles, no es sonido de otro lado (...) De los árboles porque cuando las ramas chocan unas entre otras, entre los árboles también el viento que va soplando, va permitiendo también que vayan saliendo ciertos sonidos que en otro lado unos no los escucha y así, entre los árboles, entre los animales, todo lo que nosotros tenemos permitió este idioma que nosotros tenemos, gracias a la observación y escuchar con atención, también. Entonces por eso te digo yo, si vas a la montaña a caminar, a jugar, no vas a escuchar nada, pero si alguien va concentrada, a *sacar* un lawen (plantas), alguna cosa, va con otra disposición y ahí sí. Cuando sopla el viento, cuando los árboles se mueven si uno va a sacar los frutos, todo produce sonido, porque hay tanto fruto en este tiempo... la murta, la mora, el chupón, todo y las aves también, que hay aves que se instalan en ciertos árboles, otras que no, entonces, todo eso ayudó para nuestro idioma. Yo no sé cómo, uno a veces no se sienta a pensar, pero cómo hubo tanta observación ... (profesora 3, extracto de *az kintun*).

La enseñanza de la lengua es compartida entre la naturaleza y el profesor, de ahí la importancia de una enseñanza situada, la extensión de la lección de la sala de clases con el bosque, el mar, el territorio inmediato.

5. DISCUSIÓN

Primeramente, desde una perspectiva semántica, es posible reconocer el carácter performativo espacial de la lengua, es decir, su ejecución es por el carácter onomatopéyico, acción natural simultáneamente, de ahí la división de *zugu* y *zugun* propia de la lengua mapuce. La realización concreta del habla (*zugun*) conlleva una evocación territorial. Los hablantes reviven la presencia de sus propios orígenes, de ahí la tendencia mayormente fricativa u oclusiva, según sea las características geográficas. La expresión *zugu* da cuenta del «tema» del que se habla y *zugun*, del lenguaje y la comunicación. Como indica Catriquir (2007), para la sociedad mapuce, se reconocen entonces diversos *zugun* «que representan cadenas de significaciones que habrían llevado a la identificación de las voces de la naturaleza y, posteriormente, a su codificación...» (Catriquir, 2007, p. 59). Explica una profesora, que para la enseñanza de la lengua es importante que

los niños se encanten con nuestro idioma, que manejen conceptos, temáticas, *zugu*, y que vayan cada vez más ordenando frases, oraciones y que fueran hablantes, ahí viene el *zugun*. Depende de los contextos, el *zugu* es el sonido, lo que uno habla, pero también la actividad que tú puedes desarrollar. (Profesora 2, Extracto de Az kintun).

Por otro lado, la relación integral del ser (*ce*) y el *mapu*, conlleva la necesidad de oír el *zugu* como tema, asunto que el mapu emite sonido. Entonces, es cuando podemos emitir *zugun*, es decir, mensajes, señales o comunicar acerca de algo. El *zugun* da cuenta de la relación de lugar, desde donde el sujeto emite un mensaje o se comunica con otro, respecto de un sonido propio del *mapu*, un *zugu* específico. La palabra subyace en su condición polisémantica, el sonido está en estrecha relación con la acción de comunicación y de acción física.

A partir de la revisión de los fundamentos de las bases Curriculares de la asignatura Lengua y Cultura de los pueblos originarios, es posible observar una inconsistencia entre la concepción integradora del Territorio, Lengua y Espiritualidad y los Objetivos de Aprendizaje (OA) como Objetivos Fundamentales Esperados (OE). La similitud de los propósitos curriculares no evidencia una fusión. Se percibe el aprendizaje como un subsector de aprendizaje más que homologa el proceso de adquisición idiomática. Las limitaciones de concebir como punto de partida el fonema sin una génesis territorial, replica la arbitrariedad del signo lingüístico para occidente. La adquisición lingüística debe ser precedida por un proceso ecosonoro que facilite la concepción indivisible de Lengua - Tierra.

La concepción fisiológica del fonema como manifestación meramente humana, se contradice con la noción de pertenencia cultural de las comunidades. Para la enseñanza del *mapuzugun*, la exploración sonora debe ser vista no como una actividad pedagógica, sino como una unidad, cuyos objetivos de aprendizaje preceden a la «zona de desarrollo próximo» que constituye la conciencia fonológica.

Resulta un desafío incorporar en el currículum actual el aspecto estudiado, no solo por la readecuación de OA y OE, sino por la información fonética que esto acarrea para el registro sonoro de los espacios. Por consecuencia, una mayor distinción dialectal de la lengua a partir de las diversidades territoriales. El sonido ha sido sustituido por ruidos por la depredación del bosque, las alteraciones de las aguas, las redirecciones del viento y, sin duda, se estimulará el rescate de una memoria sonora comunitaria.

6. CONCLUSIONES

La revisión del Programas de Lengua Indígena mapuzugun presenta una dicotomía entre la adquisición de la lengua y la cosmovisión. Al abordarse como unidades independientes, se transgrede el principio de integración cultural (*rakizuam ka mapuzugun*). La declaración de rescate cultural como uno de los objetivos del programa, reproduce el proceso formativo de la adquisición del español, por tanto, la génesis auditiva natural, que las evidencias han arrojado en el presente estudio, se resumiría en la escucha de cantos y reconocimientos de sonidos naturales plasmados por la voz humana. La pertenencia telúrica de la lengua se omite privilegiando su propósito utilitario y posterga una génesis que pudiese operar como estímulo lúdico de su aprendizaje. El principio de arbitrariedad del significante (Saussure, 1984) sobre el significado que constituye la base del signo lingüístico desde 1916 para occidente, es para el *mapuzugun* improcedente, pues el fonema (sonido) no es arbitrario, sino motivado por los sonidos y las voces naturales.

La importancia que adquiere la naturaleza en esta conciencia sonora, ya no fonética, conlleva a reconocer la preexistencia del tiempo y el espacio (*Az mogen wajontu mapu mew*) antes de la incorporación humana. Esta etapa inicial en el proceso de adquisición de la lengua adquiere una dimensión espiritual distinta donde las palabras son el eco de un entorno que debe preservarse.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bravo Valdivieso, L. (2002). La conciencia fonológica como una zona de desarrollo próximo para el aprendizaje inicial de la lectura. *Revista Estudios Pedagógicos*, (28), 165-177. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052002000100010>
- Caniguan, N., & Villarroel, F. (2011). *Muñkupe ũlka ntun. Que el canto llegue a todas partes*. LOM.
- Catriquir, D. (2007). Mapunzugun: una contribución al reposicionamiento de la denominación de la lengua de la sociedad mapuche. En T. Durán Pérez., D. Catriquir., y A. Hernández Sallés. (Comps.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos lingüísticos y patrimonio cultural mapunche*, Volumen 1. Universidad Católica de Temuco.
- Chilisa, B. (2020). *Indigenous research methodologies*. Sage.
- Castañeda, P. F. (1999). *El lenguaje verbal del niño: ¿cómo estimular, corregir y ayudar para que aprenda a hablar bien?* UNMSM. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtual/libros/linguistica/leng_ni%C3%B1o/indice.htm

- Dietz, G. (2015). Prólogo. En G. Williamson y F. Flores, *Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013* (pp. 9-14). Ediciones Universidad de la Frontera.
- Del Pino, M., & Ferrada, D. (2019). Construction of educational knowledge with the Mapuche community through dialogical-kishu kimkelay ta che research. *Educational Action Research*, 27(3), 414-434.
- Díaz, M., & Riaño Galán, M.E. (2007). *Creatividad en educación musical*. Editorial Universidad de Cantabria.
- Espinoza, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo, Revista de Investigación Educacional Latinoamericana*, 53(1), 1-16. <https://www.semanticscholar.org/paper/Contextos%2C-metodolog%C3%ADas-y-duplas-pedag%C3%B3gicas-en-el-Alvarado/8d98e2f1785d27ab583a95ebd24abd9f49da2050>
- Fernández, M., & Hauri, S. (2016). Resultados de aprendizaje en la Araucanía. La brecha de género en el SIMCE y el androcentrismo en el discurso de docentes de lenguaje y matemática. *Revista Calidad en la Educación*, 45, 54-89. <https://scielo.conicyt.cl/pdf/caledu/n45/art03.pdf>.
- Ferrada, D., & Del Pino, M. (2018). Dialogic-kishu kimkelay ta che educational research: participatory action research. *Educational Action Research*, 26(4), 533-549.
- Heron, J., & Reason, P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- Herrero, A., & Lutowicz, A. (2010). La memoria sonora. Una nueva mirada para la historia argentina reciente. En S. Espinosa (Comp.), *Escritos sobre Audiovisión: lenguajes, tecnologías, producciones* (pp. 169-181). Ediciones UNLa.
- International Labour Organization on Indigenous and Tribal Peoples, ILO (2006). *Indigenous and Tribal Peoples Convention*. https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C169
- Lutowicz, A. (2012). Memoria sonora: una herramienta para la construcción del relato de la experiencia concentracionaria en Argentina. *Revista Sociedad y Equidad*, (4). <https://doi.org/10.5354/0718-9990.2012.20941>
- Melin, M., Mansilla, P., & Royo, M. (2019). *Cartografía cultural del wallmapu. Elementos para descolonizar el mapa en territorio mapuche*. LOM.
- Mertens, D., & Wilson, A. (2019). *Program evaluation theory and practice*. Guilford.

- Mertens, D. (2018). *Mixed methods design in evaluation*. Sage.
- Ministerio de Educación. (2021). *Informe final. Consulta indígena sobre Propuesta de Bases curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de Pueblos Indígenas de 1° a 6° año básico*. Gobierno de Chile. <https://consultaindigena.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/111/2021/09/informe-final-indigena-web.pdf>
- Ministerio de Educación. (2018). *Lenguaje y comunicación. Programa de estudio primer año básico*. Gobierno de Chile. https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-18871_programa.pdf
- Ministerio de Educación. (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) 2010-2016*. Gobierno de Chile. <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>
- Ministerio de Educación. (2011). *Programa de estudio primer año básico sector Lengua Indígena Mapuzugun*. Gobierno de Chile. https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/04/201103311112050.ProgMapuzugun_1basicoFinal.pdf
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto 280 Marco curricular Sector Lengua Indígena*. Gobierno de Chile. <http://peib.mineduc.cl/recursos/decreto-sli-no280-marco-curricular-sector-lengua-indigena-2/>
- Ministerio de Planificación y Cooperación. (1993). *Ley 19.253, Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo*. Gobierno de Chile. <http://bcn.cl/1uw3z>.
- Osewalt, G. (S/f). *Conciencia fonológica, conciencia fonémica y fonética: Lo que necesita saber*. Ceril. <http://ceril.net/index.php/articulos?id=244>
- Paillalef, J. (2018). *Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios*. Catalonia.
- Pérez Fernández, C. (2009). La lengua oral en la enseñanza Propuesta para la programación de contenidos de lengua oral y el diseño de tareas orales. *Didáctica. Revista Lengua y Literatura*, 21, 297-318.
- Piaget, J. (1961) *La formación del símbolo en el niño*. Fondo de Cultura Económica.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. LOM.
- Quitíán Bernal, S. (2017). Oralidad y escritura: campos de investigación en pedagogía de la lengua materna. *Revista Praxis & Saber*, 8(16), 133-153.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco.

- Quilaqueo Rapimán, D., Fernández, C., & Quintriqueo Millán, S. (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche*. EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.
- Romero-Moreno, M.C., & Palmett Garay, G. (2015). El sonido como espacio de significación e identificación. Reflexión a propósito del proyecto Fonoquilla. *Revista Luciérnaga*, 7(13), 32-41.
- Saussure, F. (1984). *Curso de Lingüística General*. Planeta Agostini.
- Treviño, E., Morawietz, L., Villalobos, C., & Villalobos, E. (2017). *Educación intercultural en Chile*. Ediciones Universidad Católica de Chile.
- Turra, O., Ferrada, D., & Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Revista Estudios Pedagógicos*, XXXIX(2), 329-339, <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n2/art20.pdf>

Autores correspondientes: María Clara Rivas Rivas (mbizzio@ffha.unsj.edu.ar), Miguel Del Pino (aguirado@ffha.unsj.edu.ar)

Roles de autores: Rivas Rivas, M. C. Conceptualización, Metodología, Validación, Análisis formal, Investigación, Escritura-Borrador original, escritura-Revisión y edición; Del Pino, M. Conceptualización, Metodología, Validación, Análisis formal, Investigación, Recursos, Escritura-Borrador original, Escritura-Revisión y edición.

Cómo citar este artículo: Rivas Rivas, M. C., & Del Pino, M. (2023). Enseñanza del mapuzugun en Chile: ecosonoridad como apresto a la adquisición de la lengua indígena. *Educación*, XXXII(62), 185-203. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.008>

Primera publicación: 31 de marzo de 2023 (<https://doi.org/10.18800/educacion.202301.008>)

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

bell hooks e a transgressão pela presença: inquietações mobilizadas no trânsito pandêmico

FABIO SCORSOLINI-COMIN*

Universidad de São Paulo – Brasil

Recibido el 06-01-22; aceptado el 20-02-23

RESUMO

O objetivo deste ensaio crítico é problematizar a questão da categoria “presença” abordada como uma das condições essenciais da educação libertadora na proposta da escritora afro-americana bell hooks (1952-2021), tendo como cenário de referência a educação não presencial desenvolvida no trânsito pandêmico. Será abordada a proposta da educação libertadora diante da necessidade de refletir sobre o intercurso pandêmico, sendo analisados em profundidade dois elementos enfatizados na obra da autora: a voz e o corpo. A partir do exemplo de grupos de reflexão on-line conduzidos com estudantes de enfermagem apresenta-se uma estratégia pedagógica capaz de reconhecer e valorizar a voz de diferentes atores do processo educacional, priorizando o encontro para além da presença tradicionalmente defendida nos espaços formativos: um encontro que espera, resiste e luta pela possibilidade da presença genuína.

Palavras-chave: educação a distância; estudantes universitários; COVID-19; bell hooks (1952-2021).

bell hooks and transgression through presence: concerns mobilized in pandemic traffic

ABSTRACT

The aim of this critical essay is to problematize the question of the presence category addressed as one of the essential conditions of liberating education in the

* Psicólogo y educador. Maestría y doctorado en Psicología por la Universidad de São Paulo. Profesor asociado del Departamento de Enfermería Psiquiátrica y Ciencias Humanas de la Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto de la Universidad de São Paulo (EERP-USP), Centro Colaborador de la OPS/OMS para el Desarrollo de la Investigación en Enfermería. Coordinador del Centro de Psicología de la Salud de EERP-USP. Correo electrónico: fabio.scorsolini@usp.br <https://orcid.org/0000-0001-6281-3371>

proposal of the African-American writer bell hooks (1952-2021), having as a reference scenario the non-presential education developed in the pandemic traffic. The proposal of liberating education will be addressed in view of the need to reflect on the pandemic intercourse, and two elements emphasized in the author's work will be analyzed in depth: voice and body. Based on the example of online reflection groups conducted with nursing students, a pedagogical strategy capable of recognizing and valuing the voice of different actors in the educational process is presented, prioritizing the meeting beyond the presence traditionally defended in training spaces: an encounter that waits, resists and fights for the possibility of genuine presence.

Keywords: distance education; university students; COVID-19; bell hooks (1952-2021).

bell hooks y la transgresión a través de la presencia: preocupaciones movilizadas en la pandemia

RESUMEN

El objetivo de este ensayo crítico es problematizar la categoría *presencia* abordada como una de las condiciones esenciales de la educación liberadora en la propuesta de la escritora afroamericana bell hooks (1952-2021), teniendo como referencia la educación remota en la pandemia. Se abordará la propuesta de educación liberadora ante la necesidad de reflexionar sobre la pandemia, y se analizarán en profundidad dos elementos enfatizados en la obra de la autora: la voz y el cuerpo. A partir del ejemplo de los grupos de reflexión online realizados con estudiantes de enfermería, se presenta una estrategia pedagógica capaz de reconocer y valorar la voz de los diferentes actores en el proceso educativo, priorizando el encuentro más allá de la presencia tradicionalmente defendida en los espacios de formación: un encuentro que espera, resiste y lucha por la posibilidad de una presencia genuina.

Palabras clave: educación a distancia; estudiantes universitarios; COVID-19; bell hooks (1952-2021).

1. INTRODUÇÃO

Delimitar o período de uma pandemia nem sempre é uma tarefa que pode ser empreendida com exatidão, sobretudo quando extrapolamos os critérios epidemiológicos. Até quando, então, dura uma pandemia? Inauguramos o ano de 2022, por exemplo, com incertezas que nos acompanharam desde que o novo coronavírus foi identificado primeiramente na China e, a partir de então, deu corpo à pandemia da COVID-19, deflagrada oficialmente pela Organização Mundial de Saúde em março de 2020. Nesse período, as narrativas dos números que se avolumavam nacional e internacionalmente mobilizaram sempre um estado de apreensão coletivo: números de infectados, números de mortos e números de vacinados. Curvas e mais curvas se sucederam, criando confusão, alarme e questionamentos acerca, por exemplo, da retomada de uma vida mais próxima do que existia antes desse período.

Em que pesem as repercussões globais dessa crise de saúde, econômica e também humanitária, a educação tem sido um dos campos mais impactados pela pandemia, não sendo possível, ao certo, delimitar até quando suas repercussões serão observadas. Da educação infantil ao ensino superior ainda são incipientes as tentativas de apreender, de fato, quais os prejuízos a longo prazo promovidos pela pandemia (Scorsolini-Comin, Patias, Cozzer, Flores, & Von Hohendorff, 2021). Em uma pandemia ainda em trânsito, a tentativa de mensurar o que se perdeu ao longo desse percurso parece ser uma tarefa bastante complexa e que nos revela, de partida, a necessidade de incluir nessa análise diferentes marcadores, como os de raça/cor, gênero, classe social, origem, entre outros. Esse movimento pode ser útil, em um primeiro momento, para revelar que não se trata de uma única pandemia a afetar a todos, mas diferentes facetas da pandemia a afetar determinadas populações em função de seus operadores sociais. Essa consideração é premente quando pensamos na educação, por exemplo.

O modo como estudantes do ensino básico e do superior foram e têm sido afetados pela pandemia é bastante distinto (Magalhães, 2021). Quando analisamos o ensino público e o privado, as assimetrias se ampliam (Macedo, 2021). Quando aplicamos os recortes de gênero, raça/cor, origem, renda e origem acessamos um quadro bastante complexo que não pode ser resumido em uma pandemia, mas em diferentes facetas que revelam, sobretudo, diversidades e desigualdades (Pérez, Cisternas, Yáñez, & Moratalla, 2021; Pires, 2021). Compreender essa desigualdade é importante para que as próximas ondas no curso pandêmico possam ser discutidas de modo mais crítico, com elementos concretos que nos habilite a reflexões que ultrapassem a tão explorada necessidade de adaptação.

No ensino superior pudemos observar diferentes movimentos desde que a pandemia foi anunciada e que as aulas e demais atividades presenciais foram suspensas no início de 2020. Instituições que possuíam estrutura para a oferta de cursos na modalidade a distância foram pioneiras no sentido de adaptar ferramentas que possibilitassem a manutenção de aulas e demais atividades, agora mediadas exclusivamente por computadores, tablets ou por smartphones. Em uma primeira corrida pela adaptação, essas instituições puderam explorar os benefícios do que estava consolidado até então no domínio da educação a distância, vendida a partir daí como sinônimo de futuro e de inovação (Scorsolini-Comin, Melo, Rossato, & Gaia, 2020).

Outras instituições que também possuíam alguma estrutura próxima da educação a distância se tornaram pioneiras nessa adaptação emergencial. Universidades com cursos que tinham atividades desenvolvidas em ambientes virtuais de aprendizagem puderam replicar esse modelo, tornando o que era, até então, algo bastante restrito, uma forma generalizada de manter o ensino superior funcionando, mesmo com um cenário sanitário devastador. Professores e alunos, então, foram “convidados” a migrar para o modelo da educação a distância. Obviamente, com o preconceito que ainda existe sobre esse modelo e também a partir do reconhecimento de que essa adaptação não se tratava, pois, de um modelo genuíno de educação a distância, outras nomenclaturas passaram a habitar o espaço discursivo.

Essas novas nomenclaturas tinham duas funções principais: a primeira delas era reafirmar que a educação a distância não era uma solução e que cursos presenciais continuariam a ser presenciais assim que possível; a segunda era a de que a adaptação operada pelas universidades era transitória, optando-se por termos que revelavam esse sentido, como o chamado ensino emergencial e também o ensino remoto emergencial. Para fazer frente à primeira necessidade, um termo bastante recorrente, por exemplo, passou a ser o ensino remoto. O efeito de sentido que se buscava com essa nomenclatura era reafirmar que não se tratava, pois, da clássica educação a distância, o que poderia recuperar toda uma gama de preconceitos em relação à modalidade. O ensino remoto, empregando ferramentas de aprendizagem e de comunicação síncronas e assíncronas, em si, não se diferenciava muito dos modelos de educação a distância até então disponíveis. Mas marcar as diferenças entre esses modelos era importante.

Com a melhoria das condições sanitárias em diversas partes do país e do início da vacinação em massa ainda no primeiro semestre de 2021 no Brasil, algumas instituições de ensino superior passaram a realizar atividades presenciais, como aulas com pequenos grupos, estágios, supervisões de estágio em

equipamentos de saúde, bem como atividades de laboratório para cursos de saúde, atividades essas que não poderiam ser realizadas remotamente. Ao mesmo tempo, outras atividades permaneciam a distância, como aulas, sobretudo de disciplinas teóricas ou sem carga horária prática. Outra nomenclatura, então, passou a ser empregada de modo recorrente: o ensino híbrido. O ensino híbrido passava a ser um termo que mostrava a transição possível: ainda não exclusivamente presencial, mas também não totalmente remoto.

Essa aparente indefinição do termo “ensino híbrido” no contexto brasileiro levou o Conselho Nacional de Educação a adotar um posicionamento oficial por meio do Parecer CNE/CP nº 14/2022, que trata das Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior. Segundo este parecer, o ensino híbrido não deve ser confundido com a educação a distância (EAD), prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e regulamentada pelo Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. O ensino híbrido faz uso de estratégias de ensino-aprendizagem que integram o ensino presencial e atividades em diferentes tempos e espaços mediadas pelas tecnologias digitais.

Aos poucos, muitos cursos superiores voltaram às atividades exclusivamente presenciais, sobretudo aqueles ligados às áreas de saúde, e outros conservaram os modelos desenvolvidos durante a pandemia como forma de ainda avaliar os cenários sanitários vindouros e as possibilidades de retomada. O que se observou, também, é que esses modelos passaram a ser muito mais customizados em função da pandemia e da evolução ou não das condições sanitárias. Assim, esses modelos funcionaram como ferramentas que poderiam ser recuperadas ou abolidas em função de determinações externas e mesmo a partir de decisões dos gestores educacionais.

Em função disso, outros importantes termos que fazem parte do universo educacional passaram a ser cada vez mais discutidos. Os termos “tradicional”, “conservador” e “inovador”, apenas para citar três exemplos, passaram a ser refletidos de modos distintos, como se os sentidos evocados a partir dos mesmos flutuassem de acordo com as ondas da pandemia. O termo tradicional, por exemplo, passou a ser bastante esvaziado, como se fosse sinônimo de algo defasado, com o qual ninguém mais poderia se identificar. Em um primeiro momento, a recusa ao tradicional trazia a ideia de que a pandemia era um convite para que o ensino, de modo geral, pudesse conhecer mais a educação a distância e as novas tecnologias digitais de informação e de comunicação. Um convite à inovação. Tudo o que se recusasse a esse convite era considerado tradicional, defasado e deveria ser superado. A pandemia, até aquele momento, revelava esse sentido.

Com o passar do tempo e a permanência das condições adversas que contraindicavam a retomada das atividades presenciais, um movimento de desmotivação e entediamento em relação aos modelos não-presenciais passou a ser referido por estudantes, professores e gestores. Assim, aquilo que outrora se revelava como novo (inovador) passava a gerar como efeito o cansaço, a desmotivação e a necessidade de promover mudanças (Dias, 2021). Rapidamente, o ensino remoto ou a distância passou a ser questionado em sua efetividade e em sua possibilidade de substituir o então ensino presencial – também conhecido como tradicional e, algumas vezes, já superado.

Nesse ponto, as instituições de ensino reforçaram a necessidade de retorno presencial o mais rápido possível. As ferramentas da educação a distância ou do ensino remoto estavam se mostrando obsoletas e desmotivadoras, ampliando a evasão nos cursos, sobretudo de instituições privadas de ensino. Em algumas instituições consideradas tradicionais reforçava-se, então, o compromisso com a educação presencial, o que mobilizava a adoção do termo emergencial para reconhecer que se tratava de algo apenas transitório e adotado à revelia de quem pensava uma boa educação ou uma educação superior de qualidade. As mesmas instituições de ensino que anteriormente se colocavam a favor da adoção de ferramentas da educação a distância como inovação para ao ensino superior passavam a reformular a noção de inovação: a “presença”, então, passava a ser a tão desejada inovação.

Esse preâmbulo mostra-se necessário para que possamos compreender que essas discussões não se iniciaram na pandemia da COVID-19, pelo contrário. Trata-se de questões sobre as quais educadores têm se debruçado há muitos anos, sobretudo a partir da necessidade de compreender o que era, de fato, a inclusão das novas tecnologias digitais da informação e da comunicação no ensino superior. Tidas como revoluções, essas tecnologias, ao longo da pandemia, não se mostraram suficientes para manter a estrutura educacional funcionando. De algum modo, os professores passaram a ser revalorizados nesse processo: em um cenário pré-pandêmico em que se discutia a necessidade de professores na pós-modernidade e mesmo da escola, esses personagens passam a ser novamente necessários por diferentes motivos (Lévy, 2009). Primeiramente para mediar a relação entre estudantes e tecnologias, haja vista que muitos desses alunos não se mostravam tão letrados no mundo digital como se imaginava, pelo menos não para finalidades educacionais. Em segundo lugar, pelo reconhecimento da importância da presença do professor em todo o ato educativo.

Isso nos leva a importantes discussões apresentadas ao longo da carreira da escritora feminista afro-americana bell hooks (1952-2021). bell hooks (pseu-

dônimo adotado por Gloria Jean Watkins) atuou como professora no ensino superior em diferentes universidades dos Estados Unidos, mostrando-se uma pensadora crítica sobre o processo de construção da identidade do professor e de como o ensino era promovido, tendo como referência o cenário pré-pandêmico. Fortemente inspirada no início de sua carreira pelos escritos de Paulo Freire (2010), bell hooks acreditava em uma pedagogia crítica, engajada e que pudesse levar, de fato, à libertação. Essa educação libertadora estava ligada ao reconhecimento, por parte do aluno, dos mecanismos de opressão presentes no sistema de ensino. O reconhecimento dessa estrutura e do diálogo como fonte de combate seriam capazes de promover uma educação capaz de romper não apenas com a opressão, mas também com a exploração e a desigualdade. Essas ideias, também partilhadas por Paulo Freire, estariam no cerne de toda a sua reflexão sobre a educação contemporânea.

Embora bell hooks tenha sido uma importante entusiasta da obra de Paulo Freire, deve-se destacar que a autora assinalava algumas lacunas na produção freireana, como a ausência de uma crítica feminista e o posicionamento sexista muitas vezes atribuído ao educador. Em seus ensaios, hooks (2021a) menciona que, em contato com Paulo Freire, este se mostrou receptivo a tais críticas.

Em sua obra “Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade”, bell hooks (2021a) apresenta uma série de ensaios sobre educação que produziu ao longo de toda a sua carreira. Esses ensaios revelam muitos dos seus questionamentos produzidos quando era estudante e, sobretudo, quando se tornou professora, ofício este que, no início, não era alvo de seu desejo. bell hooks desejava ser escritora, mas a carreira acadêmica se revelava, à época, uma forma de poder produzir seus livros. O fenômeno educativo sempre foi alvo da reflexão da autora, de modo que a sua inspiração na obra de Paulo Freire (2010) já revelava, de antemão, um compromisso com uma ruptura em relação ao modo bancário como o ensino era visto e reproduzido. bell hooks (2021b) assinala, a todo momento, a necessidade de que os estudantes e professores possam se tornar conscientes dessa educação, compreendendo de que modo a sua raça/cor, gênero, classe e origem, por exemplo, marcam o processo educativo.

A partir desse panorama, o objetivo deste ensaio crítico é problematizar a questão da categoria “presença” abordada como uma das condições essenciais da educação libertadora na proposta de bell hooks tendo como cenário de referência a educação não presencial desenvolvida no trânsito pandêmico. Será abordada a proposta da educação libertadora diante da necessidade de refletir sobre o intercurso pandêmico, sendo analisados em profundidade dois elementos enfatizados na obra da autora: a voz e o corpo.

2. A EDUCAÇÃO LIBERTADORA PODE SOBREVIVER À PANDEMIA?

Na tentativa de compreender e postular como uma educação poderia ser libertadora, bell hooks (2021a) convoca os professores universitários para importantes reflexões. Em uma delas, destaca o papel docente na promoção do que chama de entusiasmo diante do que deverá ser aprendido. Esse entusiasmo não recupera qualquer necessidade de recorrer a conhecimentos prévios ou fórmulas mnemônicas que facilitem a recuperação da aprendizagem, mas fundamentalmente considerar a “presença” do professor:

Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros. Visto que a grande maioria dos alunos aprende por meio de práticas educacionais e conservadoras e só se interessa pela presença do professor, qualquer pedagogia radical precisa insistir em que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo, elas promovem a capacidade de qualquer turma criar uma comunidade aberta de aprendizado. (hooks, 2021a, p. 13).

Aqui é importante destacar dois pontos. O primeiro deles é que a autora acentua a importância da “presença” do professor. Essa “presença”, bem como o seu reconhecimento e valorização por parte do estudante, são elementos considerados tradicionais. O segundo ponto é a presença dos próprios estudantes, como se esta não fosse devidamente reconhecida no chamado ensino presencial. Deve-se enfatizar que as reflexões propostas por bell hooks e recuperadas no presente ensaio não foram produzidas no contexto pandêmico, mas revelam certa perenidade de inquietações sobre o ato educativo.

Transpondo esse pensamento para o contexto da pandemia da COVID-19, pode-se pensar que o elemento que justamente é afetado é o da “presença”. A “presença” do professor passa a ser virtual, remota. Ele pode estar presente de modo síncrono em atividades como aulas ao vivo, ou então remotamente em aulas gravadas, assíncronas. O professor pode se fazer presente em diferentes espaços virtuais de aprendizagem, como em chats, fóruns e mesmo a partir de comunicações mais tradicionais, por meio de aplicativos de mensagens e e-mails.

Nesses espaços de comunicação a “presença” deve ser problematizada a partir de diferentes sentidos dessa sua participação, inclusive da questão do corpo que será posteriormente endereçada neste ensaio. Em algumas

ferramentas, a “presença” do professor se converte na possibilidade de escrita – de modo síncrono, respondendo a dúvidas em tempo real, ou então de forma assíncrona, posteriormente. A visualização do corpo deste professor também acaba sendo uma experiência fragmentada: por vezes é possível enxergar o tronco do professor, na maioria das vezes apenas o seu busto ou rosto, por vezes apenas a sua voz pode ser ouvida. Essa experiência da presença comunicada de diferentes formas acaba promovendo uma fragmentação do professor, de modo que ele parece ser diferente a cada forma de comunicação: quando se conversa com o professor pelo e-mail, pelo aplicativo de mensagens, pela aula ao vivo, pela caixa de dúvidas. Em cada experiência de comunicação este corpo aparece de modo mais ou menos visível, de modo mais ou menos integral.

Quando pensamos na experiência da presença do aluno, o cenário parece ser ainda mais complexo. Durante a pandemia foram constantes os relatos de professores incomodados com estudantes que, nas aulas síncronas e por plataformas de vídeo, não habilitavam as suas câmeras para que pudessem ser vistos pelos professores e pelas demais pessoas da turma. Ainda que essa questão da câmera possa ter diferentes atravessamentos, como pelo fato de não haver o equipamento instalado no computador, por não estar em um lugar adequado para a aula, por não estar sozinho no espaço em que assiste à aula, entre outros tantos fatores mais pessoais ou mais macrossociais (Máximo, 2021), a experiência do aluno que não se mostra visível adquire um status ainda não devidamente endereçado na literatura pedagógica.

Quando pensamos na questão da voz, o que também será aprofundado a seguir, os problemas parecem se manter: ainda que alguns alunos não possuam microfone, o fato de não poderem ser vistos nem ouvidos durante a aula coloca a “presença” como uma condição que não mais é um fator exclusivo para que o aprendizado possa ocorrer. Muitos estudantes, nesse período, manifestavam-se por chat, criando outra forma de pensar a presença, agora não mais pelo corpo, não mais pela voz, mas pela escrita.

bell hooks (2021a) destaca a necessidade de que o professor valorize e reconheça a “presença” de todos os estudantes da turma, não importando a quantidade de alunos que façam parte daquele espaço. Embora estejamos em um contexto de desenvolvimento tecnológico que permita a existência de plataformas de vídeo que suportem centenas de estudantes ao mesmo tempo, em uma mesma “sala de aula”, é imperativo pensar em uma forma de reconhecer e valorizar a presença do aluno.

Primeiramente, essa dificuldade se deve ao fato de que a “presença” nem sempre pode ser atestada nesse tipo de tecnologia – por mais que saibamos que um aluno está logado no sistema nunca saberemos, com toda a certeza, se ele,

de fato, está presente. Ainda que essa discussão não seja a mais importante, ainda recai sobre o professor a necessidade de convocar esses estudantes para a experiência da aula. Como visualizar estudantes sem câmeras e ouvir estudantes sem microfones? Como permitir que todos se vejam e se escutem no espaço da aula? É aqui que bell hooks (2021a) nos provoca a pensar em estratégias pedagógicas que possam incluir a “presença”, como apresentado a seguir.

3. DE ONDE VEM A VOZ NO ENSINO NÃO PRESENCIAL?

bell hooks (2021a) convoca professores e estudantes para o desenvolvimento de estratégias que possam, de fato, permitir que a voz de todos faça parte da sala de aula, evitando que determinadas pessoas ou grupos sejam silenciados por forças dominantes. Em experiências com estudantes de um curso superior em enfermagem no Brasil, temos trabalhado desde o início da pandemia com grupos de reflexão on-line (Scorsolini-Comin, 2020). Esses grupos de reflexão com estudantes são desenvolvidos em diferentes momentos, mas dois se mostraram mais significativos para as discussões recuperadas neste ensaio.

Um desses grupos ocorre sempre no início do ano letivo com os estudantes calouros, que recentemente ingressaram na universidade. Nos anos de 2020 e 2021, em função da pandemia, esses grupos foram realizados remotamente. É uma das primeiras experiências desses estudantes na universidade e com os colegas que farão parte da sua turma. Nesses grupos encontramos muitos estudantes dispostos a abrirem a câmera e o microfone, também como forma de se conhecerem. Ainda que eles se acompanhem em outros espaços, como nas redes sociais, conhecer um colega de turma a partir de um encontro virtual (um colega que deve acompanhá-lo pelos próximos quatro ou cinco anos de curso), é uma experiência que pode mobilizar diferentes sentimentos. No entanto, permanecem os sentidos geralmente observados com os ingressantes: desconhecimento do novo, vontade de estabelecer novos relacionamentos, interesse pelo outro, necessidade de se comunicar e de construir e fortalecer vínculos (Rossato & Scorsolini-Comin, 2019).

Outra experiência grupal ocorre com esses mesmos ingressantes, mas no momento em que eles chegam ao final do primeiro ano. Esse processo pode ser observado ao final dos anos de 2020 e de 2021, já no período pandêmico. A maioria dos estudantes ainda não se conhecia pessoalmente, embora em 2021 alguns já tivessem se conhecido em função da retomada de algumas atividades presenciais, como as que envolviam laboratórios de prática.

Nem todos os estudantes, nesse segundo grupo, após um ano de curso, mostravam-se tão disponíveis para abrirem suas câmeras e seus micro-

phones, haja vista que não se tratava mais da primeira experiência de contato. No entanto, o desconhecimento acerca do outro ainda estava fortemente marcado. Algumas histórias apresentadas, experiências vivenciadas ao longo do primeiro ano de curso, não foram identificadas por todos da turma. Alguns estudantes mostram-se surpresos com a revelação de eventos vivenciados com colegas próximos. Trata-se, aqui, de um novo convite ao contato, à “presença”.

Esses grupos de reflexão com estudantes têm se mostrado uma estratégia pedagógica importante pela possibilidade de reconhecimento e de valorização não apenas das experiências discentes, mas das suas presenças, dos seus corpos, das suas vozes (Rossato & Scorsolini-Comin, 2019; Scorsolini-Comin, 2020). Essa estratégia dialoga diretamente com o que propõe bell hooks:

Ensinar é um ato teatral. E é esse aspecto do nosso trabalho que proporciona espaço para as mudanças, a invenção e as alterações espontâneas que podem atuar como catalisadoras para evidenciar os aspectos únicos de cada turma. Para abraçar o aspecto teatral do ensino, temos que interagir com a “plateia”, de pensar na questão da reciprocidade. Os professores não são atores no sentido tradicional do termo, pois nosso trabalho não é um espetáculo. Por outro lado, esse trabalho deve ser um catalisador que conclame todos os presentes a se engajar cada vez mais, a se tornar partes ativas no aprendizado. (hooks, 2021a, p. 16)

O papel do professor, aqui, parece ser o de catalisador, assim como postulado por hooks (2021a). Na experiência em tela o professor atua como um mediador, atento para que as diferentes experiências possam ser relatadas e sejam igualmente ouvidas no espaço grupal on-line. Isso pode ser garantido a partir das instruções apresentadas no início da atividade: todos devem ouvir as experiências dos colegas com respeito, os relatos devem ser acolhidos, as ponderações apresentadas devem ter como objetivo garantir o espaço saudável de trocas de experiências, todos devem ser ouvidos sem quaisquer distinções. A “presença”, a participação, a voz e o relato em si são acolhidos, valorizados, cabendo aos estudantes se posicionarem também em relação aos eventos compartilhados pelos colegas. Assim, não se trata apenas de um espaço em que cada um expõe a sua voz, mas que os estudantes sejam convidados a efetivamente se ouvirem no processo interativo. A partir disso pode-se atingir o que bell hooks destaca como reconhecimento:

Segundo minha experiência, um dos jeitos de construir a comunidade na sala de aula é reconhecer o valor de cada voz individual. [...] Ouvir um ao outro (o som de vozes diferentes), escutar um ao outro, é um exercício de reconhecimento. Também garante que nenhum aluno permaneça invisível na sala. (hooks, 2021b, p. 46)

É importante considerar os termos empregados pela autora e o modo como eles se ressignificam a partir de uma leitura no trânsito da pandemia. Aqui é importante considerar que estamos tratando de uma escuta que se posiciona de modo distinto quando estamos em um grupo presencial, em um grande círculo em que todos podem se ver ou sentir a presença do outro, por exemplo, e quando compomos um grupo on-line no qual nem sempre podemos nos ver (ainda que todos estejam com as câmeras abertas, a depender da quantidade de participantes).

Outras questões podem ser aqui aventadas: de algum modo, assim como o espaço virtual pode fazer com que algumas vozes não queiram ser ouvidas, no espaço presencial nem sempre todas as vozes poderão se manifestar. Desse modo, sem que façamos um julgamento no sentido de comparar modelos, é mister ponderar que diferentes possibilidades interativas podem ocorrer. Pessoas mais participativas presencialmente nem sempre funcionarão desse modo em grupos on-line, da mesma forma que pessoas consideradas mais caladas nas aulas presenciais não necessariamente silenciarão na interação virtual. Isso equivale a dizer que as diferentes modalidades de interação podem convocar diferentes públicos e dar visibilidades a diferentes vozes.

No entanto, isso não pode ser apreciado passivamente pelo professor que está propondo a atividade e aqui reside a responsabilidade pela prática pedagógica tão enfatizada por bell hooks (2021c):

Como professora, reconheço que os alunos de grupos marginalizados têm aula dentro de instituições onde suas vozes não têm sido nem ouvidas nem acolhidas, quer eles discutam fatos – aqueles que todos nós podemos conhecer –, quer discutam experiências pessoais. Minha pedagogia foi moldada como uma resposta a essa realidade. Se não quero que esses alunos usem a “autoridade da experiência” como meio de afirmar a sua voz, posso contornar essa possibilidade levando à sala de aula estratégias pedagógicas que afirmem a presença deles, seu direito de falar de múltiplas maneiras sobre diversos tópicos. Essa estratégia pedagógica se baseia no pressuposto de que todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência e de que esse conhecimento pode, de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado. (hooks, 2021c, p. 87)

O termo “autoridade da experiência” é aceito por bell hooks em um primeiro momento da sua produção, sendo alvo de críticas por parte da autora posteriormente. Para ela, um dos efeitos do uso da “autoridade da experiência” é justamente a reafirmação de preconceitos e estigmas, reforçando as diferenças entre classes e entre gêneros, por exemplo. Desse modo, o professor precisa adotar uma estratégia de condução da atividade que permita que as diferentes

vozes sejam ouvidas, mas que a “autoridade” atribuída a algumas delas não reforcem as desigualdades e as assimetrias de poder, promovendo desencontros.

Cabe ao professor, aqui, mediar a atividade no sentido de reconhecer todas as experiências que forem partilhadas. Pode, ainda, buscar incentivar que as vozes que ainda não foram ouvidas possam se manifestar, pode propor direcionamentos para que outras experiências sejam também legitimadas e ouvidas pelo grupo, pode propor questões a serem respondidas por diferentes interlocutores, valorizando as diferenças e também os pontos de encontro. A experiência aqui narrada deve convidar à expressão, à troca, à partilha, não sendo significada como um espaço de avaliação (do curso, de uma disciplina ou da instituição). A adoção dessa estratégia nos coloca diante de outra recomendação trazida por bell hooks em sequência:

Para lecionar em comunidades diversas, precisamos mudar não só nossos paradigmas, mas também o modo como pensamos, escrevemos e falamos. A voz engajada não pode ser fixa e absoluta. Deve estar sempre mudando, sempre em diálogo com um mundo fora dela. (hooks, 2021a, pp. 16-17)

Neste ponto podemos pensar que a educação crítica e engajada defendida por hooks deve se colocar a serviço da mudança. O trânsito pandêmico nos trouxe o desafio de não apenas migrarmos (do presencial para o distante, remoto, emergencial ou híbrido), mas de revertermos o modo como ensinávamos e como passaríamos a ensinar a partir de então. Muito do desgaste relatado por professores que adoeceram durante o trabalho na pandemia deve-se ao fato de que a orientação recebida por gestores era a de tentar, ao máximo, manter a proximidade com o ensino presencial. Em outras palavras, tratava-se de tentar, ao máximo, manter a chamada normalidade, como se não estivéssemos atravessando uma pandemia.

Essa recomendação é um dos equívocos importantes que têm sido reconhecidos pelas comunidades educacionais, sobretudo nos dois primeiros anos de pandemia. Pensar o ensino a distância ou remoto como uma substituição ou adaptação do ensino presencial nos leva a diferentes dilemas no ato educativo. Isso pode ser observado tanto em aspectos mais concretos quanto subjetivos da experiência educativa.

Citamos aqui alguns exemplos. Uma aula que, no modelo presencial, durava três ou quatro horas ininterruptas não poderá ser simplesmente mantida desse modo quando alunos e estudantes estiverem no ensino remoto. Estudantes e professores nem sempre poderão estar conectados por longos períodos e com a preservação de espaços e de condições ambientais adequadas para a aula. Esses atores da aprendizagem estarão, muito provavelmente, em suas casas,

de modo que diferentes circunstâncias podem interferir nesse processo, inclusive o cansaço pela exposição contínua às telas de computadores, tablets e smartphones.

Outro exemplo: exigir que a aplicação de uma prova se dê da mesma forma que no presencial pode oferecer diferentes riscos, haja vista que nem sempre o professor poderá sustentar as condições ambientais desejadas. É óbvio, mas importante lembrar, que o professor não pode controlar o espaço da casa do aluno. Esses dois exemplos simples são importantes para que possamos discutir que os modelos e estratégias adotados e desenvolvidos durante a pandemia devem refletir os anseios e as condições observadas nesse momento, e não como forma de sustentar a manutenção de algo que não pode mais ser garantido: a “presença” – pelo menos não no sentido mais tradicional do termo.

Por fim, uma reflexão torna-se premente: sustentar uma comparação rígida de modelos em busca de verificar quais as perdas e os ganhos alcançados ao longo da pandemia é uma tarefa pouco comprometida com o que afirma a educação libertadora. A educação libertadora não se coloca a serviço de reunir evidências em prol de um modelo ou de outro que se mostre mais efetivo ou eficaz em função de parâmetros construídos por teóricos que nem sempre estão engajados na experiência radical do ato educativo.

Quando analisamos o ensino não presencial adotado emergencialmente ou como algo mais perene no trânsito da pandemia não estamos nos comprometendo, necessariamente, com um modelo anteriormente desenvolvido e testado, mas com uma forma de responder especificamente às necessidades desse momento. Estamos, sim, buscando uma forma de continuar, de dar sentido à experiência de permanecer estudando/ensinando quando boa parte da população está tentando sobreviver, manter a subsistência, pagar contas básicas e não se abandonar à própria sorte ou às controversas políticas públicas elaboradas para acolher quem mais precisa. Essa experiência de manter uma proposta educacional e de não permitir a evasão, seja qual for o modelo adotado e o nome escolhido para dar corpo ao mesmo, deve ser mais valorizada do que propriamente as características de cada proposta.

A transgressão, utilizando uma expressão bastante presente em toda a obra de bell hooks (2021a), parece ser a de justamente resistir em um cenário que nos provoca, a todo momento, pela interrupção, pelo abandono, pela evasão. Aqui novamente a autora nos convida a olhar que essa resistência não será a mesma para todos os estudantes e todos os professores: por meio de uma leitura interseccional é que poderemos compreender melhor o papel de cada marcador social na experiência de ensino e aprendizagem no trânsito da pandemia.

Para tanto, problematizar como o gênero, a raça/cor, a classe social e a origem atravessam de modos distintos alunos de camadas distintas, de cursos distintos e de universidades distintas é um requisito básico, pautando toda e qualquer análise que busque romper com a romantização que insiste, muitas vezes, em reconhecer a educação diante da pandemia como uma só educação, com um só perfil de estudante, com um só perfil docente. Apropriando-nos do pensamento de bell hooks (2021a), podemos afirmar que a transgressão na educação, no contexto pandêmico, é ser capaz de resistir e de compreender que não se trata de apenas uma forma de resistência, mas de uma pluralidade de sentidos, personagens e cenários que, juntos, nos permitem continuar.

4. ONDE ESTÁ O CORPO NO ENSINO NÃO PRESENCIAL?

Como temos discutido neste ensaio, a voz e o corpo assumem um papel muito importante no pensamento de bell hooks (2021d). Eles deixam de ser apenas elementos analíticos da experiência educativa e passam a ser operadores por meio dos quais a educação libertadora pode se concretizar. É permitindo que a voz dos estudantes seja ouvida, sobretudo daqueles excluídos e marginalizados socialmente, e que seus corpos habitem espaços nem sempre pensados para a existência dos mesmos que o ato educativo pode ser transgressor. A esse respeito, a autora afirma:

Acho que um dos incômodos silenciosos que rodeiam o modo como um discurso sobre raça e gênero, classe social e prática sexual perturbou a academia é exatamente o desafio a essa cisão entre mente e corpo. Quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, sobre como vivemos no corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular. A pessoa mais poderosa tem o privilégio de negar o próprio corpo. [...] A pedagogia libertadora realmente exige que o professor trabalhe na sala de aula, que trabalhe com os limites do corpo, trabalhe tanto com esses limites quanto através deles e contra eles: os professores talvez insistam em que não importa se você fica em pé atrás da tribuna ou da escrivaninha, mas isso importa sim. [...] Reconhecer que somos corpos na sala de aula foi importante para mim, especialmente no esforço para quebrar a noção do professor como uma mente onipotente, onisciente. (hooks, 2021d, p. 140-141)

A perspectiva de hooks não pode ser lida apenas como uma questão de tornar o corpo visível a partir de uma leitura, por exemplo, do gesto. A presença do professor deve permitir que este seja lido pelo estudante para além do que ele pensa ou do conhecimento que ele traz, mas a partir do modo como ele

se inscreve. Essa inscrição se dá a partir do corpo, a partir do modo como consegue ser um único ser e não um fragmento.

No contexto da pandemia, esses corpos (de alunos e de professores) passaram pela experiência da fragmentação. Quando as turmas conheciam presencialmente um professor podiam observar, pelas plataformas de transmissão de aula, possíveis mudanças ao longo do tempo. No caso de turmas que ainda não conheciam seus professores, o que ocorreu a partir da tela de computadores e tablets, o contato presencial ainda guarda a questão da surpresa e das possibilidades de leitura de corpo que foram produzidas a distância: é na distância que não sabemos a altura, o peso, o modo como se caminha, o espaço que se ocupa, o cheiro que se tem.

Isso significa, na perspectiva de hooks (2021d), que a experiência do corpo não tem sido apenas historicamente negada, como alçada a uma condição de normalidade com a pandemia. Um corpo que já era excluído do processo educacional passa a ser legitimado como um fragmento ou, por vezes, como algo que não pode se tornar visível. Assim, estudantes deixam de abrir suas câmeras (quando podem fazê-lo) e isso acaba sendo normalizado, como se o corpo mesmo não fosse importante. Decorrente disso a voz também é silenciada: alunos são autorizados, gradativamente, a deixarem de se tornarem visíveis e falantes para resumirem-se a fotos ou avatares.

Quando alunos mencionam que não podem abrir câmeras e microfones pela inexistência desses equipamentos uma outra questão pode se apresentar: a de estudantes que são invisibilizados e silenciados não porque assim o desejam, mas porque operadores macrossociais impõem essa condição. Isso traz para o debate uma outra questão: a quem interessa invisibilizar e silenciar determinados corpos e vozes no processo educacional? Uma educação que permita esse processo pode estar a serviço da liberdade e da transgressão? Naturalizar esses movimentos pode nos conduzir a uma postura descrita por hooks (2021d) como mascaramento do corpo:

O mascaramento do corpo nos encoraja a pensar que estamos ouvindo fatos neutros e objetivos, fatos que não dizem respeito à pessoa que partilha a informação. Somos convidados a transmitir informações como se elas não surgissem através dos corpos. [...] Todos nós somos sujeitos da história. Temos de voltar a um estado de presença no corpo para desconstruir o modo como o poder tradicionalmente se orquestrou na sala de aula, negando subjetividade a alguns grupos e facultando-a a outros. [...] É fascinante ver como o mascaramento do corpo se liga ao mascaramento das diferenças de classe e, mais importante, ao mascaramento do papel do ambiente universitário como local de reprodução de uma classe privilegiada de valores, do elitismo. (hooks, 2021d, p. 142-143).

O mascaramento do corpo, tal como descrito por hooks (2021d), está fortemente comprometido com a negação da diferença e da desigualdade. Quando pensamos em um ensino não presencial que, hipoteticamente, pode ser acessado por todos, estamos trabalhando com uma categoria que generaliza a experiência educacional e apaga corpos. A palavra mascaramento é oportunamente compreendida neste ensaio em proximidade com o que os efeitos das máscaras usadas como equipamentos de proteção individual promoveram nos estudantes e alunos no momento do retorno presencial em escolas e universidades, por exemplo: o mascaramento confunde, despersonaliza, generaliza, controla corpos para que estes sejam apenas aquilo que se pode ser.

O emprego das máscaras como símbolo do momento pandêmico oportuniza a aproximação de sentido com o mascaramento do corpo na educação desde antes da pandemia, como observamos nos escritos produzidos por hooks (2021d) ao final do século XX e nas duas primeiras décadas do presente século. A força simbólica da máscara como representativa da pandemia é uma forma de validar a invisibilidade do corpo: as poucas câmeras abertas a revelar poucos corpos no processo educativo também são afetadas por máscaras que escancaram a necessidade de cobrir um corpo e, com isso, uma experiência.

É por isso mesmo que a autora recomenda a volta a um “estado de presença do corpo”. Talvez seja esse retorno o tão ansiado em nossa sociedade. Mas aqui, novamente, cabe uma recomendação/provocação: não se trata de um retorno meramente presencial e que se recuse a discutir a experiência da pandemia, mas justamente uma presença com forma, cor, gênero, origem, classe, aroma e desejo por liberdade. Permitir que esses corpos escondidos/protegidos pelas máscaras novamente componham o espaço formativo é uma tarefa que deve ser assumida por estudantes e professores desejosos por uma educação verdadeiramente libertadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Problematizando a “presença” a partir da voz e do corpo, este ensaio pode endereçar algumas reflexões de bell hooks (2021d) para o contexto da pandemia da COVID-19, tendo como referência, sobretudo, o cenário do ensino superior brasileiro. Embora a autora não tenha produzido originalmente essas reflexões em um contexto de emergência sanitária global, como o da pandemia da COVID-19, tais considerações são oportunas no sentido de pensar a presença, a voz e o corpo em um contexto que, de partida, busca invisibilizar e silenciar esses elementos.

A voz e o corpo não são apenas pistas para pensarmos uma educação libertadora, mas chaves importantes de uma leitura disposta a transgredir também o modo como esses elementos retratam uma educação possível diante da pandemia. As mais recentes tecnologias digitais de informação e de comunicação, embora ofereçam uma leitura que leva ao rompimento de tempos e espaços na educação, ainda permitem efeitos como o silenciamento e a invisibilidade de estudantes e professores. Essas tecnologias, sozinhas, não são capazes de proporcionar um acesso democrático e igualitário à educação. Pelo contrário: a depender de como são geridas reforçam distanciamentos, assimetrias, desigualdades e opressões.

Isso nos faz problematizar que a pandemia não pode ser analisada exclusivamente como uma condição extrema que promoveu efeitos extremos. Alguns dos efeitos vivenciados contemporaneamente foram apenas acelerados pela pandemia e pela desigualdade social e de acesso à educação que já eram alvo de debate acalorado em nosso contexto. Assim como as proposições de hooks (2021a) foram apresentadas em um cenário bem distinto do de uma pandemia, as ressonâncias de suas ideias possibilitam uma compreensão mais interseccional do que se apresenta na educação brasileira atual e, em especial, no ensino superior que busca fazer frente aos desafios históricos e aos recentemente deflagrados.

A “presença” não pode ser perseguida como uma tentativa forçada de retomada do ensino presencial considerado tradicional e historicamente construído. A “presença” não pode ser compreendida meramente como um elemento de estabilização diante das intempéries e dos desafios ainda desconhecidos quando pensamos nos modelos não presenciais com os quais convivemos sobremaneira nos anos de 2020 e 2021. A “presença”, como nos assinala hooks (2021d), deve ser um elemento de transgressão. A “presença”, a genuína presença, é transgressora por se colocar a serviço da mudança, da impermanência, do diálogo, da concretude de um corpo que resiste e de uma voz que não se coloca disposta ao silenciamento. Essa “presença” tão debatida pela autora ainda nos parece distante mesmo quando exercitamos a retomada de algo próximo do que fomos um dia. Talvez o equívoco seja mesmo o de vicejar o retorno a algo que não nos tornou presentes: deixar o diálogo aberto, como conclusão deste ensaio, talvez nos aproxime de modo mais radical do que poderá se corporificar, um dia, como o estado de “presença”.

REFERÊNCIAS

- Conselho Nacional de Educação [CNE] (2022). *Parecer CNE/CP nº 14/2022, aprovado em 05 de julho de 2022, que trata das Diretrizes Nacionais Gerais para o desenvolvimento do processo híbrido de ensino e aprendizagem na Educação Superior*. CNE. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=238781-pcp014-22&category_slug=julho-2022-pdf&Itemid=30192
- Dias, É. (2021). A educação, a pandemia e a sociedade do cansaço. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(112), 565-573. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002901120001>
- Freire, P. (2010). *Pedagogia do oprimido*. 49ª ed. Paz e Terra.
- hooks, b. (2021a). Introdução – Ensinando a transgredir. In *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (pp. 7-18). Folha de São Paulo.
- hooks, b. (2021b). Abraçar a mudança: o ensino num mundo multicultural. In *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (pp. 41-50). Folha de São Paulo.
- hooks, b. (2021c). Essencialismo e experiência. In *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (pp. 81-95). Folha de São Paulo.
- hooks, b. (2021d). A construção de uma comunidade pedagógica: um diálogo. In *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (pp. 133-168). Folha de São Paulo.
- Lévy, P. (2009). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.
- Macedo, R. M. (2021). Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. *Estudos Históricos*, 34(73), 262-280. <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>
- Magalhães, R. C. S. (2021). Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 28(4), 1263-1267. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012>
- Máximo, M. E. (2021). No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da Covid-19. *Civitas - Revista de Ciências Sociais*, 21(2), 235-247. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39973>
- Pérez, L. S. R., Cisternas, C. G. B., Yáñez, J. C. J., & Mortalla, A. Z. (2021). Universidades generizadas y mercantilizadas. Implicancias para las mujeres trabajadoras en tiempo de pandemia. *Polis (Santiago)*, 20(59), 39-58. <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-6568/2021-n59-1591>
- Pires, A. (2021). A Covid-19 e a educação superior no Brasil: usos diferenciados das tecnologias de comunicação virtual e o enfrentamento das

bell hooks e a transgressão pela presença: inquietações mobilizadas no trânsito pandêmico

desigualdades educacionais. *Educación (Lima)*, 30(58), 83-103. <http://dx.doi.org/10.18800/educacion.202101.004>

Rossato, L., & Scorsolini-Comin, F. (2019). Chega mais: o grupo reflexivo como espaço de acolhimento para ingressantes no ensino superior. *Revista da SPAGESP*, 20(1), 1-8.

Scorsolini-Comin, F. (2020). Programa de tutoría con estudiantes de enfermería en el contexto de la pandemia de COVID-19 en Brasil. *Index de Enfermería*, 29(1), e12901. <https://doi.org/10.4321/S1132-12962020000100019>

Scorsolini-Comin, F., Melo, L. P., Rossato, L., & Gaia, R. S. P. (2020). Distance learning in nursing training: reflections on the COVID-19 pandemic. *Revista Baiana de Enfermagem*, 34, e36929. <https://doi.org/10.18471/rbe.v34.36929>

Scorsolini-Comin, F., Patias, N. D., Cozzer, A. J., Flores, P. A., & Von Hohendorff, J. (2021). Mental health and coping strategies in graduate students in the COVID-19 pandemic. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 29, e3491. <https://doi.org/10.1590/1518-8345.5012.3491>

Autor correspondiente: Pablo Scorsolini-Comin (fabio.scorsolini@usp.br)

Cómo citar este artículo: Scorsolini-Comin, P. (2023). bell hooks e a transgressão pela presença: inquietações mobilizadas no trânsito pandêmico. *Educación*, XXXII(62), 204-223. <https://doi.org/10.18800/educacion.202301.001>

Primera publicación: 7 de marzo de 2023 (<https://doi.org/10.18800/educacion.202301.001>)

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo los términos de Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite el uso, la distribución y la reproducción sin restricciones en cualquier medio, siempre que se cite correctamente la obra original.

NORMAS DE PUBLICACIÓN

I. Sobre la naturaleza de los textos

1. Solo se aceptarán trabajos originales e inéditos.
2. Los textos pueden ser escritos en español, inglés o portugués.
3. La sección “Artículos” comprende informes de investigaciones, estudios empíricos, estudios evaluativos de intervención o estudios diagnósticos, sobre temas predominantemente educativos, con una extensión de cinco mil a siete mil palabras.
4. La sección “Ensayos” está referida al desarrollo de temas explícitos y predominantemente educativos, con una extensión de cinco mil a siete mil palabras.
5. Los textos en la sección “Reseñas” son resúmenes y comentarios de publicaciones de temas educativos, que se escriben en dos mil a tres mil palabras.
6. Los trabajos presentados a la revista Educación son sometidos a un proceso de arbitraje (peer review) en la modalidad de “doble ciego” o anónima, realizado por pares nacionales e internacionales. El resultado de la evaluación se dictamina mediante los fallos: se recomienda la publicación, se recomienda la publicación con ligeras modificaciones, se recomienda la publicación con importantes modificaciones, no se recomienda la publicación. Si el artículo es aprobado con correcciones, será sometido nuevamente a evaluación de pares una vez que el autor haya levantado las observaciones realizadas. En el caso que no exista consenso entre los fallos de los evaluadores, el artículo se someterá a un criterio dirimente, luego de lo cual se emitirá el fallo definitivo.
7. Los textos que, luego del proceso de arbitraje, no sean aprobados, no podrán volver a ser presentados para su publicación.

II. Sobre las condiciones del envío

1. Los trabajos deberán enviarse en formato Word, Arial 11 puntos, con interlineado a espacio y medio, en página formato A4 y numeradas, por correo electrónico a: revista.educacion@pucp.pe y rtafur@pucp.edu.pe
2. Deberá incluirse el título y el resumen en castellano, en inglés y en portugués
3. El resumen debe tener una extensión no mayor de 130 palabras, así como tres a cinco términos científicos (palabras clave) en español y sus equivalentes en inglés y portugués. Consultar el Vocabulario Controlado del IRESIE en la página: http://132.248.192.241/~iisue/www/seccion/bd_iresie/index.php?lg=vocabulario.html
4. Los textos deben pertenecer a tres autores como máximo.
5. Se deberá adjuntar, en hoja aparte, el título del texto, el nombre del autor(es), la institución donde trabaja (n), y una breve descripción de la trayectoria profesional actualizada en 6 líneas, como máximo, en la cual deberá(n) incluir número de teléfono y correo electrónico. Enviar foto reciente del(os) autor (es) en formato jpg.
6. Los trabajos se consideran recibidos para su evaluación una vez que el autor haya completado y enviado, al equipo de edición, el documento de declaración de originalidad.

III. Sobre aspectos de edición del texto

1. Los primeros subtítulos de los artículos se escriben en letra Arial 12 puntos, en altas y bajas, en negrita. Para los segundos subtítulos: letra Arial 12, en altas y bajas, sin negrita. Ejemplo:

1. Los desafíos contemporáneos de la educación

1.1. Los desafíos económicos a la educación contemporánea

2. La primera vez que aparezca una sigla o un acrónimo debe escribirse en extenso, con el acrónimo o sigla correspondiente entre paréntesis.
3. Solo se incluyen notas a pie de página (no al final del texto). Estas deben utilizarse para explicaciones de importancia y ser redactadas en forma escueta en Arial 10 puntos, con interlineado a espacio simple.
4. Las referencias bibliográficas que se incluyan deben seguir la norma APA versión 6.

5. Las tablas, gráficos o figuras deben ir numeradas y con su respectivo título antecedido de la denominación: figura. El título y la fuente se colocan en la parte inferior de la figura correspondiente.

6. Las figuras se deben enviar en archivo separado, en el programa o formato en el que fueron creados, anotando la fuente al pie y señalando el lugar donde deben ser insertados. Consignar de dónde se obtuvo la información necesaria para su elaboración; no basta con que se mencione que el material es de elaboración propia.

IV. Sobre la estructura de los textos

1. **Artículos:** Si bien los encabezados de los textos pueden variar en su denominación, todos deben seguir la estructura que se presenta a continuación:
 - Título
 - Resumen
 - Introducción
 - Marco teórico
 - Metodología
 - Resultados
 - Discusión
 - Conclusiones
 - Referencias bibliográficas
2. **Ensayos:** Todos los ensayos deben considerar la siguiente estructura:
 - Título
 - Resumen
 - Introducción
 - Desarrollo
 - Conclusiones
3. **Reseñas:** Si bien el contenido de las reseñas es más libre al de los ensayos y artículos, deben considerar el siguiente esquema:
 - Referencia bibliográfica del libro a reseñar
 - Comentarios
 - Conclusiones

REVISTA EDUCACIÓN

Declaración de originalidad

Título del trabajo que se presenta: _____

Por medio de la presente certifico que soy autor(a) del trabajo que estoy presentando para posible publicación en la revista Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú. Me hago responsable de su contenido, el mismo que es resultado inédito de mi producción intelectual y que no lo he presentado a otra revista, libro o publicación alguna para su evaluación y posterior divulgación.

La información y referencias a publicaciones anteriores se encuentran identificadas correctamente con los créditos correspondientes incluidos en las citas textuales y en las referencias bibliográficas. Asimismo, cuento con las autorizaciones respectivas de los autores en los casos que sea necesario cumplir con este trámite.

Debido a ello, declaro que los materiales empleados en el manuscrito que presento se encuentran libres de derecho de autor, por lo que me responsabilizo de cualquier reclamo que hubiere relacionado con los derechos de propiedad intelectual. Por ese motivo, exonero a la Pontificia Universidad Católica del Perú de responsabilidad alguna.

Si el artículo _____ es evaluado favorablemente y aceptada su publicación, autorizo a que la Pontificia Universidad Católica del Perú lo publique, reproduzca, edite, distribuya, exhiba y comunique las veces que considere necesarias tanto en el país como en el extranjero, por medios impresos, electrónicos, CD-ROM, Internet y cualquier otro medio.

Declaro mi conformidad de recibir un ejemplar del número de la revista en que se encuentre mi artículo publicado. De igual manera, estoy de acuerdo en que si fueran varios los autores de un mismo documento, cada uno de ellos recibirá un ejemplar.

Queda constancia de lo manifestado, en la ciudad de _____ a los _____ días del mes de _____ del año _____.

Escribir nombre, firma y número de documento de identidad de cada uno de los autores.

POLÍTICAS ÉTICAS DE LA REVISTA

Publicación y autoría

La revista *Educación* perteneciente al Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú tiene como dirección electrónica: <http://revistas.pucp.edu.pe/educación> y como correos electrónicos: revista.educacion@pucp.pe y rtafur@pucp.edu.pe. La revista está conformada por una directora y un consejo editorial de diez miembros; además, cuenta con el Fondo Editorial de la Universidad para las publicaciones correspondientes y con un conjunto de especialistas en temas de educación quienes tienen a su cargo la evaluación de los artículos que postulan a ser publicados.

Los manuscritos presentados a la revista deben ser originales e inéditos y no estar pasando procesos simultáneos de evaluación por otras editoriales. Si el artículo es aceptado la publicación en la revista *Educación* deberá anteceder a publicaciones en cualquier otra revista. En el caso que el autor o autores del artículo deseara (n) publicar el mismo en alguna otra revista, deberá(n) cuidar que en ella se indiquen los datos de la publicación original, previa autorización de la directora de la revista *Educación*.

Responsabilidades del autor

Los autores deben enviar sus artículos a uno de los siguientes correos electrónicos: rtafur@pucp.edu.pe, o revista.educacion@pucp.pe en las fechas establecidas por la revista para la recepción de los mismos. La revista tiene normas de acceso público dirigidas a los autores, que contienen las pautas para la presentación de los artículos, ensayos y reseñas, así como las normas de publicación. Se pueden consultar en: <http://revistas.pucp.edu.pe/educación>, así como en la versión impresa de la revista.

El contenido de los artículos publicados en la revista *Educación* es responsabilidad exclusiva de sus autores. Sin embargo el equipo editorial vela porque se cumplan en ellos criterios de calidad y rigurosidad investigativa mediante la evaluación por pares en la modalidad de «doble ciego». Los autores deben indicar expresamente que el texto es de su autoría y que la información y referencias a publicaciones anteriores se encuentran identificadas correctamente, con los créditos correspondientes incluidos en las citas textuales y en las referencias bibliográficas. Asimismo, que cuentan con las autorizaciones respectivas de los autores en los casos que sea necesario cumplir con ese trámite. Si se identifica plagio, el artículo será rechazado y el autor perderá la posibilidad de presentar otro artículo en la revista *Educación*.

Los autores aceptan someter sus manuscritos a las evaluaciones de pares externos en la modalidad de «doble ciego». Los resultados del proceso de evaluación pueden ser: a. aceptación del artículo sin modificaciones, b. aceptación del artículo con modificaciones. Si esta fuera la situación, los autores deben incorporarlas en el plazo de siete días calendario a fin de que el artículo sea nuevamente evaluado, y, c. no aceptación del artículo. En los tres casos se les comunicará las razones del resultado de la evaluación.

Al recibir el resultado de la evaluación, si aceptan las sugerencias, los autores se comprometen a incorporarlas en el texto de acuerdo al plazo establecido por la revista.

Una vez que se analice el artículo modificado, la directora informará al autor sobre la aceptación o no aceptación de la publicación del artículo, así como las razones de esta decisión.

Durante el proceso de edición la directora consultará a los autores las dudas, preguntas e inquietudes relacionadas con el artículo a ser publicado; utilizará el correo electrónico para hacerlo. La revista decidirá sobre la edición en la que se publicarán los artículos.

Los autores de los artículos aceptados autorizan a que la Pontificia Universidad Católica del Perú publique, reproduzca, edite, distribuya, exhiba y comunique los mismos las veces que considere necesarias tanto en el país como en el extranjero, por medios impresos, electrónicos, CD-ROM, Internet y cualquier otro medio. Esta autorización se realiza mediante la firma de conformidad del documento Declaración de Originalidad. En este documento los autores certifican que el texto es original y de su autoría, y que en él se respetan los derechos de propiedad intelectual de terceros.

Responsabilidad de los evaluadores

La directora de la revista establece el primer filtro del manuscrito, teniendo como criterios de evaluación la calidad, pertinencia, formato y cumplimiento de las normas de publicación de la revista. Un segundo filtro lo constituye el proceso de arbitraje mediante la evaluación de pares (*peer review*) en la modalidad de «doble ciego». En caso de situaciones de empate, el voto dirimente lo tiene el consejo editorial. El resultado del proceso es comunicado al autor.

Los pares evaluadores aplican la ficha de evaluación que emplea la revista para este proceso y el resultado es comunicado al autor a fin de que incorpore las sugerencias, cambios u omisiones que requiera el trabajo. Los evaluadores tienen la responsabilidad de aprobar, aprobar con modificaciones o rechazar el artículo arbitrado.

Responsabilidades editoriales

La directora y el consejo editorial de la revista definen y revisan continuamente las políticas editoriales que permitan que esta cumpla con los estándares que la posicionen en el mundo académico.

La directora de la revista es responsable de los procesos que siguen los manuscritos que postulan a ser publicados y aplica mecanismos de confidencialidad durante los mismos.

Cuando se reconozca falta de exactitud en un contenido publicado, previa consulta al consejo editorial, se consignarán las correcciones correspondientes en la página web de la revista.

Luego de la publicación de un número de la revista, las instancias correspondientes de la universidad lo difundirán y distribuirán entre los colaboradores, evaluadores, y entidades con las que se tiene acuerdos de intercambio. Asimismo, entre los repositorios, sistemas de indexación nacionales e internacionales y suscriptores activos.

