

## NUESTRA LATINOAMÉRICA: REFLEXIÓN SOBRE UNA EXPERIENCIA EN UN LICEO DE VALPARAÍSO

## OUR LATIN AMERICA: REFLECTION ON AN EXPERIENCE IN A HIGHSCHOOL IN VALPARAÍSO

Víctor Manuel Figueroa Farfán \*

### *Resumen*

En el escrito se abordan algunas reflexiones en torno a una experiencia de intervención curricular en el liceo Eduardo de la Barra de Valparaíso. El equipo de docentes que componen el Centro de Estudios Eduardo de la Barra, ha pretendido posicionar a Latinoamérica con mayor centralidad en nuestra escuela, teniendo entre sus hitos la elaboración de un programa de estudios para una asignatura electiva de cuarto año medio.

Metodológicamente el relato se desarrolla a partir de un entrelazado de diversos elementos teóricos presentes en la literatura sobre educación, dando énfasis por un lado a las condiciones de la educación en un contexto de neoliberalismo y, por otro, la tendencia a generar una profesionalización de la docencia desde arriba. Finalmente, se destaca la relevancia de llevar a cabo un programa de estudio sobre Latinoamérica en una escuela secundaria y algunos de los aprendizajes que han surgido de dicha experiencia.

*Palabras Claves:* educación neoliberal, profesionalización de la docencia, intervención curricular, Latinoamérica.

---

\* Víctor Manuel Figueroa Farfán. Liceo Eduardo de la Barra, Valparaíso, Chile.  
[victor.figueroa@eduardodelabarra.cl](mailto:victor.figueroa@eduardodelabarra.cl)

Fecha de Recepción: 25 de Octubre de 2019  
Fecha de Aceptación: 22 de Diciembre de 2019

### **Abstract**

The paper addresses some reflections on an experience of curricular intervention at the Eduardo de la Barra High School in Valparaíso. The team of teachers that conforms the Eduardo de la Barra Studies Centre, have tried to position Latin America with a greater centrality in our school, having among its milestones the development of a study program for an elective subject for 12th grade classes.

Methodologically the narration is developed from the interlacing of various theoretical elements present in education literature, emphasizing on the one hand the conditions of education in a context of neoliberalism, and on the other, the tendency to generate a professionalization of the teaching from above down. Finally, the relevance of carrying out a study program on Latin America in a secondary school and some of the lessons learned from this experience are highlighted.

*Keywords:* neoliberal education, professionalization of teaching, curriculum intervention, Latin America.

## **1. INTRODUCCIÓN**

Nuestra experiencia está directamente entrelazada con el contexto histórico en el cual estamos insertos; hemos sido partícipes de, al menos, dos importantes ciclos de movilizaciones sociales en las últimas dos décadas, momentos en los que se han puesto en juego distintas formas de concebir la educación. Siendo especialmente significativa la problemática sobre la exigencia de lograr una “educación de calidad”, la que ha terminado transformándose en un slogan del discurso educativo.

Recientemente, la necesidad de contar con una educación de “calidad” ha derivado en una serie de políticas públicas que han reforzado la necesidad de tener una mejor definición y regulación de los conocimientos que todo/a profesor/a debiera poseer para el ejercicio de la docencia, lo que se ha traducido en estándares, los cuales son considerados como referentes para la elaboración y ejecución de los procesos de evaluación a los que son sometidos los/as docente, con consecuencias en la categorización de los/as profesores/as, así como en la diferenciación salarial. Aquello no ha estado libre de conflicto, siendo, justamente durante las movilizaciones del 2015, donde se pueden identificar con mayor claridad las disputas sobre los sentidos y las subjetividades.

La presente reflexión está guiada por las siguientes preguntas e hipótesis:

¿Es posible que la profesionalidad sea asumida desde una perspectiva situada y crítica? y, ¿qué nos puede aportar el realizar un reposicionamiento de Latinoamérica en una institución escolar secundaria, desde una perspectiva crítica?

Hipótesis central: Se hace necesario, en el actual escenario de “profesionalización desde arriba”, que los/as docentes seamos capaces de considerar que nuestros saberes no solo se relacionan con la capacidad de comunicar conocimientos que otros crean, sino que se precisa de una mayor intervención en aspectos curriculares.

Hipótesis complementaria: Elaborar y aplicar un programa de estudios sobre Latinoamérica en una institución educativa secundaria, permite abordar problemáticas de nuestra realidad, lo que lleva a que se generen perspectivas críticas.

La reflexión de la experiencia se estructura de la siguiente forma:

En la primera parte se reconocen algunos aspectos del actual escenario educativo y particularmente aquellos asociados a la Nueva Gestión Pública (NGP) y el sistema de rendición de cuentas, verificando que el sistema educativo bajo la lógica neoliberal ha implementado una serie de políticas que limitan a las escuelas y condiciona particularmente el ejercicio profesional de la docencia.

En la segunda parte, se da cuenta de algunos sustentos asociados a la profesionalización de la docencia, y su relación con la experiencia de crear e implementar un programa de estudios que aborda la realidad latinoamericana, dicho programa está vigente desde el año 2015 en nuestro Liceo.

En una tercera y última parte, se presentan algunos aportes que nos ha dejado el proceso de elaboración y aplicación del programa de estudio.

## **2. EL CONTEXTO EDUCATIVO BAJO LA LÓGICA NEOLIBERAL Y SUS CONSECUENCIAS EN LA PROFESIÓN DOCENTE**

*Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 17, N° 22, Julio – Diciembre 2019 (98 – 122)*  
ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019

La racionalidad que impone el capitalismo neoliberal, ha condicionado la forma en cómo se concibe el derecho a la educación y las funciones que debe cumplir la escuela y el ejercicio de la docencia. El derecho a la educación no debería equipararse al derecho de acceso a la escuela, aunque ésta incluya el calificativo de “calidad” (McCowan, 2011). Considerar el acceso a la escuela como el indicador principal para confirmar el cumplimiento del derecho a la educación, significa ignorar que en nuestros sistemas educativos se han incorporado masivamente grupos que antes no accedían a la educación formal (Tenti Fanfani, 2007; Oliveira, 2015).

La integración puede llegar a presentarse como meramente formal, debido a que deja intacta la exclusión sociocultural que viven los/as estudiantes vulnerados/as. Este fenómeno deriva en diversas formas de opresión, desvalorización de los conocimientos y saberes populares. La lectura que podemos hacer sobre los sistemas educativos latinoamericanos nos confirma la incapacidad del proyecto desarrollista, así como la crisis de la teoría del capital humano (Tenti Fanfani, 2007; McCowan, 2011; Oliveira, 2015, 2018; Freire, 2008).

Es fundamental reflexionar sobre el derecho a la educación, toda vez que es difícil concebir que dicho derecho podría llegar a estar protegido en un contexto neoliberal. El principio fundante del neoliberalismo alude a que la totalidad de la vida económica, social y cultural, pueden ser incorporadas al mercado, confiando en la competencia como mecanismo de regulación de la calidad (Villalobos y Quaresma, 2015), sumado a esto, la promoción del surgimiento de escuelas privadas financiadas con fondos públicos. Si bien este sistema se presenta en diversos países, es en Chile donde alcanza su expresión más radical (Redondo, 2015; Bellei, 2015; Anderson, 2017).

En Chile, es posible identificar algunos ciclos de privatización, desde “un mercado salvaje, con un proyecto de privatización y control autoritario-conservador, hacia un mercado performativo, en que se consolida un Estado

supervigilante orientado por los principios de la Nueva gestión pública” (Falabella, 2015: p.700-701).

La expansión de los sistemas educativos con base en la ideología neoliberal, ha tenido como estrategias fundamentales la aplicación de políticas derivadas de la Nueva Gestión Pública (NGP), así como la implementación de dispositivos evaluativos de rendición de cuentas, con fuertes consecuencias. Las reformas asociadas a la NGP, buscan diversificar y fragmentar los servicios públicos en niveles de gestión con mayores autonomías, comprometidos con metas tangibles, medibles y comparables (Verger y Normand, 2015; Feldfeber, 2006).

La NGP, genera dinámicas que establecen una articulación entre las políticas generales y los dispositivos presentes en la cotidianidad de las escuelas. Estos aspectos suelen ser formas de regulación que tienen consecuencias directas en el ejercicio de la profesión docente, desde una racionalidad técnica y estandarizando los desempeños (Sisto y Fardella, 2014).

La gestión de las escuelas, se basan directamente en los resultados presentes en los sistemas de evaluación: “La NGP ha estimulado el mayor alcance político de la evaluación educativa, y la mayor presencia de planes estratégicos e indicadores de desempeño en base a los que asignar recursos a los centros” (Verger y Normand, 2015: p.603). Siendo la evaluación despojada de todo su potencial pedagógico al transformarla principalmente, en un instrumento de regulación económica (Oliveira, 2015).

Muchas veces inclusive, son los propios docentes quienes desarrollan sentimientos de culpabilización frente al fracaso de los/as estudiantes en las evaluaciones estandarizadas, haciendo eco de los juicios asociados a los resultados de aprendizajes medidos por el SIMCE y la PSU (Reyes, Cornejo, Arévalo y Sánchez, 2010).

A pesar del complejo escenario presente en nuestro sistema educativo y como consecuencia de las movilizaciones sociales, ha sido posible constituir

acciones de resistencia frente a las lógicas tecnocráticas y gerenciales presentes en las escuelas. Es por esto, que consideramos relevante reflexionar sobre la concepción de profesionalización de la docencia desde una perspectiva crítica y situada (Cavieres y Apple, 2016; Castro, 2018; Araya y Figueroa, 2015).

Por ejemplo, la categoría de profesionalidad puede significar una alternativa a los procesos de “profesionalización desde arriba”. La profesionalidad acentúa la actitud hacia la práctica, el grado de conocimiento y destreza, es decir la forma en cómo los docentes actúan concretamente (Contreras, 1999; Cohelo y Diniz, 2017). Se puede argumentar que la profesionalidad posee una serie de cualidades deseables entre las que se destacan la capacidad reflexiva e intelectual que atañe el ejercicio de la docencia (Giroux, 1990; Hargreaves y Fullan, 2014).

Ha sido complejo el abordaje de los saberes docentes, la mayoría de las veces se define como la capacidad de comunicar conocimientos y cultura. Sin embargo, nos parece relevante, para nuestra experiencia, explicitar que los/as docentes que enseñan siempre lo realizan con ciertos fines (Tegiri, 2013,). Develar la intencionalidad en la elección de contenidos –y la forma en cómo se abordan- es clave, debido a que significa desnaturalizar lo que se pretende imponer como neutral desde los discursos positivistas. Junto con lo anterior, es fundamental reconocer y valorar el carácter colectivo de la enseñanza, lo que a su vez trae a colación un problema a delimitar, como es la autonomía docente, cuando la enseñanza se ejerce en instituciones escolares implica reconocer que la institucionalidad genera limitaciones a la función, “la autonomía de los docentes – un valor defendido con distinta intensidad según los niveles del sistema educativo que se consideren– nunca es absoluta” (Tegiri, 2013: p.14).

No obstante, apelamos al ejercicio de una autonomía institucional desde la profesionalidad docente, y que en parte damos cuenta con la intervención en el currículum vigente. Esta particularidad debemos tenerla siempre en consideración al momento de sostener la autonomía como un valor, debido principalmente a que bajo la lógica neoliberal se ha asociado al individualismo y al libre

emprendimiento, de igual forma es importante ser críticos frente al hecho de constituir autonomías institucionales, porque éstas pueden ser funcionales a la administración con orientación de la NGP, que hace responsables de la salud financiera y de los resultados a las escuelas y a los/as docentes, bajo un sistema articulado de rendición de cuentas (Popekowitz, 1996; Oliveira, 2004; Feldfeber, 2006; Anderson, 2017).

Relacionado con la NGP y con los mecanismos de evaluación estandarizados, es el hecho de que el currículum suele identificarse como una prescripción que los docentes toman como indicaciones que deben aplicar en un contexto de racionalidad tecnocrática, sin reconocer explícitamente que los/as profesores/as en casi la totalidad de los casos, intervienen en el currículum para llevarlo al aula, esta toma de conocimiento se ve dificultada, a su vez, debido a lo complejo que ha sido el registrar los saberes en base a las experiencias (Gimeno, 1998; Tegiri, 2013).

A pesar de lo anterior, y retomando la tradición del pensamiento freiriano y de la pedagogía crítica, consideramos relevante la acción de re-politizar la escuela y el currículum de forma colectiva, pudiendo abrir posibilidades de resistencia, en donde en un comienzo se pueda actuar en las fisuras que el propio sistema presenta. De esta forma se revalorizará tanto la labor de los/as docentes, sus saberes, como el de los/as estudiantes y se fortalecerá la escuela como espacio democrático (Giroux, 1990; Contreras, 1999; Apple y Beane, 2005; Freire, 2008; Puiggrós, 2010.a; Apple, 2018).

### **3. UN PROGRAMA DE ESTUDIO COMO EXPERIENCIA DE PROFESIONALIDAD CRÍTICA**

La pedagogía como un ejercicio de construcción de saberes por parte de los/as docentes, implica necesariamente reflexionar sobre la articulación de lo institucional/estatal y la autonomía, así como del proyecto de sociedad por la cual estamos dispuestos a trabajar. En este sentido, el asumir un proyecto de sociedad

*Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 17, N° 22, Julio – Diciembre 2019 (98 – 122)*

ISSN 0717 – 9065 ISSN ON LINE 0719 – 8019

requiere no solamente de un posicionamiento político e ideológico, sino también de una postura ética, especialmente en momentos en que la racionalidad se reduce a lo medible (Hinkelammert, 2017). Es justamente por esto que se requiere más que nunca un repensar nuestras experiencias educativas, desde la esperanza, la sensibilidad, la fraternidad, y principalmente, desde el indeterminismo y el inacabamiento de nuestra realidad (Freire, 2002, 2008).

Por otro lado, el actual escenario en América Latina, en lo que respecta al ejercicio de la profesión docente, ha instalado el sentido común sobre la necesidad de generar políticas públicas para mejorar la formación y el ejercicio de la docencia, argumentado que es uno de los principales caminos para garantizar la “calidad” de la educación y, de esta forma, abordar la complejidad y la mayoría de los problemas presentes en la sociedad actual (Unesco/Orelc, 2013).

“Tales requerimientos apuntan en forma convergente hacia mayores exigencias al profesional de la educación, que tienen como base, entre otros condicionamientos de naturaleza macro: el alza en las expectativas educacionales de todos los grupos; el aumento en la diversidad sociocultural de los alumnos atendidos; el debilitamiento de la institución familiar y de los tejidos comunitarios en tanto estructuras de socialización; mayores coberturas temáticas y profundidad de los currículos; y la elevación generalizada de las metas de aprendizaje a lograr” (Unesco/Orelc, 2013, p. 13).

Quienes promueven la aplicación de las carreras bajo la visión de desarrollo profesional, se han enfocado en la responsabilización de los sistemas educativos desde la perspectiva del capital humano, reforzando la culpabilización de la escuela y del profesorado y proponiendo un desenvolvimiento técnico (Vaillant, 2013; Feldfelber, 2007). A pesar de esto, la investigación educativa que posee independencia pone en evidencia que dicha problemática está lejos de ser una cuestión netamente técnica, debido a que está en juego el ejercicio del poder, control y condiciones de trabajo, así como la constitución de la identidad docente



(Oliveira, 2005; Tenti Fanfani, 2007; Feldfelber, 2007; Birgin, 2015; Cavieres y Apple, 2016).

Se cree que, al profesionalizar el ejercicio de la docencia a través de carreras, se legitimaría la actividad (Unesco/Orelc, 2013). Este razonamiento no solo está presente entre los asesores técnicos, sino que incluso han sido los propios sindicatos y gremios de docentes quienes han demandado y mediado en su elaboración, fundamentando sistemáticamente la necesidad de contar con una carrera que garantice ciertas condiciones básicas para el desarrollo de la profesión (Gentili, Suárez, Stubrin y Gindín, 2004; Feldfelber, 2007; Scherping, 2013).

Replicando los argumentos de fondo presentes en algunas relatorías internacionales, en Chile, se pone énfasis en la formación inicial y la mejora durante la trayectoria, esto último asociado a incentivos económicos diferenciados de carácter individual<sup>1</sup> (Vaillant, 2013; Veas, 2016). Uno de los aspectos centrales del profesionalismo desde arriba es el pago por mérito, coherente con el paradigma económico dominante. Quienes promueven este tipo de estímulos, argumentan que las escalas salariales uniformes no premian ni castigan y que esto no motivaría la mejora, a pesar de presentar una serie de inconvenientes: dificultad de la medición, falta de confianza, y por último, no garantiza una mejor educación, toda vez que existe certeza que las mejoras en las escuelas se llevan a cabo cuando se enfocan en actividades colectivas (Morduchowicz, 2002; Hargreaves y Fullan, 2014).

Por lo anterior, es fundamental que podamos realizar un análisis crítico sobre el énfasis por profesionalizar la docencia vía decreto, se requiere problematizar la dimensión política y ética de la docencia (Cavieres y Apple, 2016; Cohelo y Diniz, 2017; Contreras, 1999).

---

<sup>1</sup> La lógica en la que se sustenta es el desarrollo profesional docente, considera al docente como un sujeto individual capaz de construir su propia trayectoria y dispuesto a recibir los beneficios económicos por el esfuerzo empeñado, lo que muda completamente la identidad de carácter colectiva y burocrática, así como la estabilidad laboral, a una identidad mercantil, flexible e insegura, cuya principal característica es la autogestión y la disponibilidad al cambio (Popekowitz, 1996; Oliveira, 2005, 2015; Anderson, 2017).

A pesar de que algunos investigadores consideran que la profesionalización, la autonomía y la reflexividad forman parte de la gobernanza neoliberal (Popekwitz, 1996), es importante generar algunas alternativas y disputar las categorías, de caso contrario nos quedaremos únicamente con la desestructuración como denuncia paralizante.

Quizás un aspecto que nos puede orientar sobre las intenciones de algunas políticas públicas, y particularmente en aquellas que regulan la actividad profesional, dice relación con los procedimientos que se han utilizado en las tramitaciones de los proyectos de ley. El caso chileno se ha caracterizado por no considerar la opinión del profesorado de base al momento de formular las políticas públicas, lo que se ha traducido en algunos momentos en actitudes de pasividad frente algunas coyunturas, como ha sido la movilización estudiantil del 2011, no reconociendo la potencialidad para poner en jaque el actual sistema, lo que, por cierto tensiona la postura del Colegio de Profesores de Chile sobre la capacidad de influenciar en la gestación de políticas públicas (Cornejo y Insunza, 2013; Scherping, 2013).

Lo anterior no quiere decir que no ha existido resistencia, principalmente de las bases, por ejemplo en la tramitación del Sistema de Desarrollo Profesional Docente, ante lo cual una gran mayoría de los docentes levantaron un férreo rechazo. Este conflicto puso sobre la mesa una serie de concepciones que tensionaron la propuesta impulsada por el gobierno (Insunza, 2014, Castro, 2018). Incluso, a contra pelo de que el proyecto de ley contó con el apoyo de la anterior cúpula nacional del Colegio de Profesores de Chile (Mineduc, 2010).

Con respecto a posicionarse desde una resistencia crítica, Valparaíso se ha transformado en una comuna fértil en desarrollo de acciones de movilización de parte del profesorado de base, esto quedó ilustrado cuando, el 2015, comienza lo que algunos llamaron la rebelión de las bases. El carácter de dicha movilización fue posible porque se contó con la experiencia de algunos colectivos de docentes que venían trabajando críticamente la temática de la Carrera, tal es el caso del

Movimiento por la Unidad Docente (MUD), dicho movimiento buscaba generar nexos entre las demandas reivindicativas con discursos pedagógicos de orientación crítica transformativa (MUD, 2012, 2014).

También es relevante enunciar que algunos colectivos de docentes de Santiago, junto con investigadores de la Opech y de otros centros de investigación en educación, levantaron una campaña que nutrió de argumentos críticos a las movilizaciones contra el proyecto de ley de Carrera Docente. La campaña “A dignificar la Carrera Docente”, realizó diversas actividades políticas, académicas y sindicales en torno a la necesidad de mejorar el proyecto de ley que había entrado al Parlamento, en esa instancia participaron también colectivos de profesores de Valparaíso y el Centro de Estudios Eduardo de la Barra (Insunza, 2014, Castro, 2018).

Es justamente la experiencia del Centro de Estudios Eduardo de la Barra, el que utilizamos para ilustrar una forma de resistencia crítica y de profesionalidad en un contexto escolar concreto. El Centro, ha pretendido transformar la racionalidad educativa presente en la escuela. Una de las primeras conclusiones decía que la profesionalidad debería asociarse a constituir comunidades de aprendizajes (Araya y Figueroa, 2015).

Las reflexiones las sustentamos en la categoría de docente como intelectual transformativo. La postura se sustenta en ser docentes intelectuales críticos y comprometidos con la transformación en favor de la democratización de nuestra escuela, potenciando lo político en el quehacer pedagógico (Hillert, Ouviaña, Rigal y Suárez, 2012; Freire, 2008). Para lo cual debemos “crear la ideología, y las condiciones (...) para escribir, investigar y colaborar entre sí en la elaboración de currículos y el reparto del poder” (Giroux, 1990, p.35).

La praxis pedagógica que intentamos construir desde el Centro de Estudios, no responde ni a un voluntarismo romántico, ni a acciones de vanguardias, sino que nace de la realidad compleja y contradictoria, del sistema social y educacional en que vivimos. Así, nuestro Centro ya lleva siete años,

originalmente motivados por las acciones desarrolladas por nuestros estudiantes, principalmente cuando dieron muestra de conciencia y determinación en los ciclos de movilización, politizando y concientizándose de forma autogestionada, a medida que radicalizaban sus acciones durante el año 2011 (Araya y Figueroa, 2015).

A partir de una necesaria evaluación, reconocimos nuestra pasividad en el contexto de movilización estudiantil (Cornejo y Insunza, 2013). Intentando revertir dicha actitud, decidimos constituir un Centro de Estudios que nos permitiera aunar nuestros esfuerzos y concentrarnos en torno a analizar nuestras experiencias. Apelando para ello a la concreción de distintas instancias de intercambio de ideas y reflexiones entre los diversos actores, internos y externos, que nos permitan cumplir nuestro objetivo de fomentar una praxis crítica en pos de la emancipación, la politización y la desnaturalización de nuestra realidad. El centro de nuestro interés se encuentra en lo cotidiano, en la escuela, lugar donde se establece la reflexión y acción crítica colectiva (Muñoz y Maldonado, 2012; Araya y Figueroa, 2015).

Los principales ejes en los cuales hemos concentrado los esfuerzos de las actividades comunitarias corresponden a los siguientes: 1) Democratización crítica de la escuela, 2) Educación con pertinencia de sexualidad y género y 3) Latinoamérica como problemática en nuestra realidad escolar.

Estos ejes han sido abordados a partir de jornadas de reflexión pedagógicas que se han centrado principalmente en experiencias de democratización, así como se estarían asumiendo las temáticas emergentes como el educar en/para la diversidad, por ejemplo desde la sexualidad y el género. Esto último nos permitió estar preparados ante la coyuntura feminista presente durante los últimos dos años.

El reposicionamiento de Latinoamérica como una problemática relevante en nuestra escuela, se ha abordado a partir de tres acciones muy concretas. La primera de ellas con la elaboración de un programa de estudio para el último año

de educación secundaria, siendo ésta una apuesta por organizar instancias de generación de conocimientos críticos, a partir de nuestro ejercicio profesional como docentes de aula, y los intereses políticos e históricos de nuestros/as estudiantes, por lo que no se queda en su materialidad física sino que construye un espacio social crítico concreto en que se articula lo particular y lo general.

La segunda acción corresponde a la elaboración de las jornadas latinoamericanas, momentos de debate y problematización con académicos e investigadores, quienes han aportado con diversas visiones sobre la región, desde donde problematizamos aspectos que comúnmente no están presentes en la escuela como son las visiones críticas sobre el Estado-Nación, la relación entre las estrategias de desarrollo y los costos ambientales, entre otros temas.

La tercera acción es complementaria a las jornadas académicas, hemos desarrollado ferias latinoamericanas y carnavales, desde la gastronomía y las expresiones artísticas culturales, se produce un acercamiento con el otro que disminuye la desconfianza y las actitudes xenófobas, comportamientos éticos deseables en un contexto de importantes flujos migratorios, y el resurgimiento de movimientos de ultra-derecha populistas en nuestro continente.

Desde nuestra perspectiva, consideramos que es importante continuar defendiendo el espacio escolar y la educación pública con un Estado garante del derecho universal a la educación, aquello es fundamental para constituir sociedades más democráticas y justas (Puiggrós, 2010a). Al considerar la escuela pública como espacio democrático y crítico, con un reposicionamiento de nuestras experiencias latinoamericanas, nos puede llevar a ser conscientes de la colonialidad e inspirarnos en algunos procesos de resistencias, “cuando se trata de alternativas, América Latina ha sido heredera de las mejores tradiciones del pensamiento emancipatorio y liberador cuyos reflejos aparecen en la creatividad de las luchas cotidianas” (Streck y Moretti, 2013, p.39).

Sobre la construcción de un programa de estudio, la actual estructura curricular si bien es centralizada, hasta cierto punto promueve las elaboraciones de

programas y planes de estudios que puedan dar cuenta de las diversas realidades. Las unidades educativas tienen la posibilidad de gestionar dicha potencialidad en beneficio de sus comunidades.

Estas potencialidades programáticas descentralizadas pueden y deben ser vistas críticamente, pues la flexibilidad es formal, viéndose bloqueada en los hechos ante la amplitud de objetivos curriculares obligatorios, sumado a esto, el sistema de evaluaciones estandarizadas y la redición de cuentas, donde la autonomía queda reducida a una mera posibilidad. Por otro lado, es importante evaluar si la opción correcta sea la de ejercer la autonomía de forma radical, en lo que respecta a la elaboración curricular; por ejemplo, tal como se presenta la estructuración del plan curricular para tercero y cuarto medio, que entraría en vigencia el año 2020, no solo porque se transformará en otro instrumento que reforzará la competencia entre escuelas y entre docentes, sino también, porque es posible que se pueda concretar lo que hoy es solo un peligro latente, como lo es que la descentralización se transforme en una fragmentación extrema y se pierda la oportunidad de crear un proyecto educativo nacional más humano, más fraterno y democrático.

Nos parece oportuno destacar que con nuestra experiencia apuntamos a lo menos a dos niveles articulados, en los cuales se debe mover un ejercicio pedagógico que quiera generar una praxis transformadora. Por un lado, la dimensión institucional, en la cual lo local y lo nacional están en constante tensión en la medida que permiten o cierran grados de autonomía, y que por ello son espacios políticos en disputa. Y por otro lado, consideramos importante mantener un horizonte de totalidad para evitar la ilusión del particularismo tan funcional al poder.

Otro aspecto del problema es la relación entre los niveles de producción del conocimiento, particularmente cuando se produce la hipertrofia de uno de los extremos de la dualidad experiencia-generalización. Hemos sido testigos que al concentrarnos exclusivamente en las experiencias locales, hemos limitado la

comprensión de las dinámicas históricas globales, en las cuales adquieren significancia las prácticas particulares. Al respecto, compartimos con Adriana Puiggrós (2010a) la desconfianza frente a los efectos que pueden generar los estudios culturales: “los estudios culturales reemplazan el análisis social concreto para desplegar explicaciones reducidas a cuestiones intersubjetivas. A mi manera de ver, aquellos estudios desplazan el análisis e inhiben la acción política” (p.36).

Nuestra experiencia, si bien se centra en la particularidad, entremezclan las dos dimensiones: las vivencias subjetivas que se generan en nuestra realidad escolar y las pretensiones de aportar en los análisis y en la acción política más global, desde el fortalecimiento de nuestra profesionalidad desde una perspectiva crítica (Araya y Figueroa, 2015; Castro, 2018).

Como grupo de docentes, que componemos el Centro de Estudios, hemos decidido ocupar todos los espacios posibles como terrenos en disputa de sentido en nuestra escuela, es por eso que consideramos que, si bien los discursos asociados a la gestión curricular involucran riesgos, éstos a su vez pueden llegar transformarse en oportunidades de construir experiencias pedagógicas políticamente contextualizadas. Por lo anterior, decidimos crear un programa de estudio para el plan diferenciado de Historia y Ciencias Sociales, siendo ésta una apuesta por generar instancias de reflexión y generación de conocimientos críticos.

Así, la elección temática para el programa de estudio “Latinoamérica una realidad expectante”, no es, de ninguna manera, fortuita. Muy por el contrario, da cuenta de una voluntad de situarnos a partir de lo que es condición de existencia de nuestras realidades: el ser parte de un territorio y tener historias continuamente entrecruzadas a partir de nuestra violenta integración a la modernidad occidental. Nuestra Latinoamérica se caracteriza por poseer espacios sociales periódicamente reconfigurados y tensionados.

El programa está compuesto de cuatro unidades, las tres primeras van preparando las condiciones para desarrollar la última unidad, donde se generan debates en torno a diversas problemáticas presentes en nuestra actualidad. En ellas,

la apuesta es que se logre ir incorporando las herramientas disciplinarias a través de las cuales los/as estudiantes puedan acercarse a las discusiones sobre el pasado y el presente de Latinoamérica, de manera sistemática, en procesos de diálogo constante por integrar las experiencias y los saberes de comunidades que muchas veces han sido ignoradas en el curriculum escolar.

Así, el programa de estudio se compone de cuatro secciones: identidad latinoamericana, economía latinoamericana, la historia que nos divide y grandes debates presentes en nuestra realidad Latinoamericana. Estas secciones del programa son una tentativa de abordar la realidad latinoamericana de manera compleja y desde la problematización dialógica, considerando aspectos tales como: política, economía, expresiones culturales, proyectos de integración, política migratoria, niveles de desarrollo, entre otros. Se busca que los estudiantes participen activa y creadoramente en los diversos debates, con el objetivo de aportar en los esfuerzos de comprender y transformar la realidad.

De este modo, el principal objetivo del programa es generar un espacio de reflexión y acción que cuestione el orden existente, en la medida que transforma los procesos de enseñanza-aprendizaje en espacios sociales en que, tanto docentes como estudiantes, se sitúan y se reconocen como potenciales constructores de su realidad.

#### **4. ALGUNAS REFLEXIONES SURGIDAS EN TORNO AL PROGRAMA DE ESTUDIO SOBRE LATINOAMÉRICA.**

En nuestra experiencia apelamos a la autonomía institucional de carácter pedagógica, ética y política, es decir, una autonomía desde abajo. Aquello, inclusive, puede abrir espacios para asumir una profesionalidad crítica, como en este caso, al democratizar las relaciones con el curriculum y la construcción de conocimientos en la escuela. Esta perspectiva considera a los/las docentes como intelectuales capaces de producir conocimientos y saberes válidamente



reconocidos en el ejercicio de la profesión (Cohelo y Diniz, 2017; Apple y Beane, 2005; Giroux, 1990).

Particularmente, en lo que respecta a las experiencias de aprendizajes, tanto en el estudiantado como el profesorado que ha impartido el programa de estudio, los podemos resumir en los siguientes elementos:

En primer lugar, hemos sido capaces de llevar a cabo una problematización que ha sido muy significativa, sobre la construcción de la identidad latinoamericana, partiendo por reconocer que existen diversas tesis que intentan explicar y defender una perspectiva más bien esencialista (indianista, hispanista, occidental y del mestizaje) que, si bien no estaría errada en lo que afirman, si estarían equivocadas en lo que niegan (Vergara y Vergara, 2002).

Estos enfoques esencialistas que presentan la identidad latinoamericana como fenómeno dado, fueron confrontadas por nuestros análisis críticos, concluyendo que todo fenómeno social, político y cultural es una construcción histórica y, por ende, no es estático y está en constante reformulación. Al respecto, podemos identificar momentos históricos en donde la expresión de diversas fuerzas ha influido en la manera como se concibe el “nosotros”, en la mayoría de los casos asociados a una crisis que establece relaciones traumáticas con un “otro” (Larraín, 1994). Lo anterior nos llevó a concluir que incluso se puede poner en duda la propia utilidad de la categoría de identidad para nuestra realidad (Vergara y Vergara, 2002).

En segundo lugar, la construcción del Estado-Nación ha sido un elemento controversial, se ha puesto en evidencia en el desarrollo del programa la problemática construcción de los estados nacionales en Latinoamérica, partiendo por identificar a éstos como garantes de la relación social, que por su naturaleza es conflictiva, atravesado por luchas de poder y que en ningún caso actúa como un árbitro neutral (Thawaites Rey, 2005). Aquello es especialmente sensible en lo que respecta a la génesis del Estado en Latinoamérica, por su carácter contradictorio:

“Y mientras en Francia significó el derrocamiento del feudalismo, en Indoamérica representó la afirmación y autonomía del poder feudal colonial. Allá la aristocracia latifundista fue aplastada y aquí los aristócratas terratenientes criollos se libraron, revolucionariamente, del imperio de la metrópoli y capturaron el Estado como instrumento de dominio de su clase” (Haya De La Torre, 1994, p.80).

A lo anterior se le suma, el carácter elitista de los estados latinoamericanos, a pesar de aludir al pueblo como elemento fundacional: “La legitimidad republicana supone la existencia de un sujeto popular que autorice la acción constituyente; y ese sujeto es juntamente el demos ausente” (García, 2010, p.20).

Es por esto que un elemento significativo presente en nuestras experiencias de aprendizaje, ha sido la desnaturalización de la lectura nacionalista sobre la constitución del Estado-nación y, particularmente, la exclusión de las naciones indígenas. Lo que se puede verificar en nuestra realidad, en los programas de estudios y en los textos escolares, aquello no es otra cosa que la lógica eurocéntrica y la colonialidad del saber (Bonetto, 2012; Quijano, 2008). Nos hace replantearnos la idea de la independencia como un proceso que logra incorporar el espacio en torno a la constitución de estados que se establecen con base en identidades nacionales homogéneas imaginadas, esta lógica considera que el indígena se incorpora al programa liberal y sus postulados igualitarios, sin embargo, aquella incorporación no superó lo meramente formal (Anderson, 1993; Mariátegui, 2007).

Por último, uno de los aspectos más relevantes que podríamos incorporar a nuestro programa de estudio, son los aportes que derivan de los análisis realizados por el grupo que aborda la modernidad/colonialidad, los cuales entrelazan los elementos de colonialidad del ser, del poder y del saber, como continuidad de las formas de dominación colonial. Sobre esto último, consideramos que, el conocer experiencias pedagógicas latinoamericanas puede favorecer a superar la falta de sentido, en tiempos en que la realidad escolar se constituye en una extensión más del mercado.

Es significativo que en las escuelas analicemos los estados latinoamericanos, y cómo se incorporan no sólo a una economía capitalista mundial, desde su condición periférica, sino que dicha condición sea asociada directamente a la dominación colonial, en tanto realidades determinadas por la conquista, y la explotación que genera diversas experiencias que no se extinguen con la conformación de los nuevos estados nacionales (Bonetto, 2012; Quijano, 2008).

Por ejemplo, al estudiar la condición de las naciones indígenas que actualmente se desenvuelven en el Latinoamérica y cómo estos han sido relegados en nuestra historia, al adscribirlos únicamente como parte de un pasado remoto y folclórico, logramos comprender que es consecuencia directa de la colonización y la colonialidad, lo cual ha tenido su principal efecto en los “indios de América ibérica, a los que condenaron a ser una subcultura campesina, iletrada, despojándolos de su herencia intelectual” (Quijano, 2008, p.787).

Por aquello, consideramos que una verdadera descolonización debe partir por reconocer la relación entre colonialidad y la constitución del Estado-Nación moderno, solamente desde dicho reconocimiento se podría avanzar en llevar a cabo procesos de desestructuración. En este sentido, el proceso que se está desarrollando en Bolivia puede entregar más de alguna directriz al respecto, por ejemplo, partiendo por asumir la real dimensión de las problemáticas de exclusión que han vivido las comunidades originarias (CEPAL, 2006).

El proceso de reestructuración del Estado-nación desde una perspectiva que reconozca y valore a las naciones originarias, debe partir de la posibilidad de disponer de algunas instancias de estimación de la interculturalidad, sus sentidos y saberes ancestrales y que, en alguna forma, haga frente a la colonialidad, particularmente en un escenario en que “la propia educación es instrumento de la producción de sociedades más o menos justas, ha sido cómplice de la esclavitud, la persistencia de la desigualdad de derechos y de un sinnúmero de discriminaciones” (Puiggrós, 2010b, p.14).

Es por esto que son relevantes las propuestas pedagógicas que apuestan a la emancipación de los grupos excluidos, en que las acciones educativas están comprometidas con los procesos emancipatorios, ejemplos recientes como el Movimiento de los Trabajadores Rurales Sin Tierra en Brasil, el Movimiento Zapatista en Chiapas, la pedagogía popular de Paulo Freire entre otros, pueden transformarse en importantes referentes (Streck y Moretti, 2013).

Es por esto que el proceso de refundación del Estado-Nación en Bolivia involucró la posibilidad de constituir reformas sustanciales al sistema educativo, en que el conocimiento comunitario indígena sea reconocido como válido e incorporando dichos saberes al currículum escolar (Bolivia, 2012). En este aspecto ha adquirido sentido el diálogo que han establecido con su historia, especialmente de aquellas experiencias que tengan la capacidad de insurgencia frente la dominación hegemónica que sostiene la colonialidad.

## **5. CONCLUSIÓN**

Sin lugar a dudas vivimos tiempos complejos para la educación, momentos que están llenos de contradicciones, en que, por un lado, la escuela y la educación pública pierden el privilegio de trato por parte del Estado, pero al mismo tiempo la responsabiliza de los resultados de aprendizajes. La concepción neoliberal expresada en la NGP que orienta la educación y la escuela ha llevado a que se genere, la incoherencia de demandar un fortalecimiento de la profesión docente, pero dicha demanda ha terminado en proyectos de ley de desarrollo profesional funcional a las perspectivas hegemónicas.

No obstante lo anterior, la experiencia que acabamos de analizar nos permite sostener que es posible desarrollar una profesionalidad contextualizada en nuestra realidad como escuela, como ciudad, país e inclusive como Latinoamérica; desde una perspectiva crítica, al considerar que el currículum es un espacio en

donde se pueden disputar sentidos y contenidos, muchas veces olvidados por la estructura curricular oficial.

Nuestra experiencia se sustenta en la crítica, porque nuestra intención se basa en rechazar tajantemente la posibilidad de reproducir conocimientos como si éstos fueran carentes de significados ideológicos. Nuestra apuesta es a desnaturalizar aquello que el relato oficial, muchas veces nacionalista, ha sostenido como verdades incuestionables, por ejemplo sobre el mito de la constitución del Estado-Nación unificado y homogéneo.

La elaboración y la aplicación del programa de estudio nos han permitido generar una mayor identificación con las dificultades y luchas que llevan a cabo los grupos excluidos en Latinoamérica, y particularmente con las comunidades originarias, mirando con respeto, e incluso admiración, algunos de los procesos de reformulación desde un enfoque decolonial, como es el proceso que actualmente se vive en Bolivia.

Uno de los aspectos que se pueden incorporar en el desarrollo del programa de estudio, dice relación con los aportes teóricos y prácticos presentes en algunas experiencias de decolonialidad desde lo intercultural. En este sentido, los estudios del grupo de modernidad/colonialidad pueden llegar a ser un relevante aporte, al entrelazar los elementos de colonialidad del ser, del poder y del saber.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anderson, B. (1993). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del Nacionalismo*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Anderson, G. (2017). Privatizando subjetividades: como a Nova Gestão Pública (NGP) está criando o “novo” profissional da educação. *Revista brasileira de politica e administração da educação*. (v.33, 3). 593-626. <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/79297>
- Araya, M y Figueroa V. (2015). Reflexión y Acción Docente: Centro de Estudios Eduardo de la Barra. Santiago: *Revista Diatriba*, (4), 64-77.
- Apple, M. (2018). *¿Puede la educación cambiar la sociedad?* Santiago: LOM Ediciones.
- Apple, M. y BEANE J. (2005). *Escuelas democráticas*. Madrid: Ediciones Morata.
- Bellei. C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones.

- \_\_\_\_\_ y Vanni, X. (2015). Evolución de las políticas educacionales en Chile.1980-2014. "En" C. Bellei. *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago: LOM Ediciones.
- Bolivia. (2012). *Currículum del Sistema Plurinacional*. La Paz: Ministerio de Educación.
- Bonetto, M. (2012). El Estado en la región. La conflictiva discusión de alternativas teóricas. "En" M. Thwaistes Rey (Ed.), *El Estado en América Latina: continuidades y rupturas*. (117-135). Buenos Aires: Editorial ARCIS/CLACSO.
- Birgin, A. (2015). Formación de maestros(as) en América Latina: algunos problemas y perspectivas para este tiempo. *Nodos y Nudos*, (4,39), 29-37. <https://doi.org/10.17227/01224328.4354>
- Castro, A. (2018). Camino docente hacia la democratización: la experiencia del Colectivo Educar y Transformar de Valparaíso. *Trenzar*, (1), 74-79. <http://revista.trenzar.cl/index.php/trenzar/article/view/2>
- Cavieres, E. y Apple, M. (2016). Ley Docente y Clase Media: Controlando el Desarrollo de los Docentes Chilenos. *Cad. Cedes*, 36(100), 265-280. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000300265&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622016000300265&script=sci_arttext)
- CEPAL. (2006). *Panorama social para América Latina*, Capítulo III: Pueblos indígenas de América Latina: antiguas desigualdades, realidades heterogéneas y nuevas obligaciones para las democracias del siglo XXI. [www.PSE2006\\_Cap3\\_PueblosIndigenas.pdf](http://www.PSE2006_Cap3_PueblosIndigenas.pdf). Consultado en 10 de octubre del 2018.
- Ministerio de Educación. (2010). *Carrera Profesional Docente. Un Desafío para Chile, historia de un proyecto*. Santiago: Mineduc.
- Coelho, A & Diniz, J. (2017). Olhar o magistério no "próprio espelho": O conceito de profissionalidade e as possibilidades de se repensar o sentido da profissão docente. *Revista Portuguesa de Educação*, 30, 7-34. <http://dx.doi.org/10.21814/rpe.10724>
- Cornejo, R. y Insunza, J. (2013). El sujeto docente ausente de las movilizaciones educativas: Un análisis del discurso docente. *Psicoperspectiva, Individuo y Sociedad*, (12, 2), 72-82. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol12-Issue2-fulltext-282>
- Contreras, J. (1999). *La Autonomía del Profesorado*. Madrid: Ediciones Morata.
- Ernst, T. y Isidoro, A. (2008) Aspectos socio-culturales de desigualdad y pobreza en América Latina. El ejemplo de Bolivia. "En" D. Fontaine y P. Aparicio (Comp.). *Diversidad Cultural y Desigualdad Social en América Latina y el Caribe*. (85-111). El Salvador: Ediciones Böll.
- Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la nueva gestión pública: el tejido de la política pública entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, (36,132), 699-722. <https://www.redalyc.org/pdf/873/87342690006.pdf>
- Feldfeber, M. (2006). Reforma educativa y regulación estatal. Los docentes y las paradojas de la autonomía impulsada "por decreto". "En" M. Feldfeber y D.A. Oliveira. *Políticas educativas y trabajo docentes: ¿nuevas regulaciones, nuevos sujetos?* (53-72). Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas Argentina y México.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

- \_\_\_\_\_ (2002). *Pedagogía de la Autonomía*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.
- García, M. (2010). *Memorias de Estado y Nación*. Santiago: LOM Ediciones.
- Gentili, P.; Suárez, D.; Stubrin, F & Gindín, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação & Sociedade*, (25,89), 1251-1274. <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n89/22620.pdf>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica S.A.
- Gimeno, S. (1998). *El currículum moldeado por los profesores, El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Editorial Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Madrid: Ediciones Morata.
- Haya De La Torre, V. (1994). La realidad económica-social de América Latina. "En" R. Marini y M. Millán (coords.) *La teoría social latinoamericana, t. I: Los orígenes a la CEPAL*. México D.F: El Caballito.
- Hinkelamemert, F. (2017). *El grito del sujeto vivo y corporal frente a la ley del mercado*. Buenos Aires: CLACSO/ALAS.
- Hillert, F.; Ouviaña, H.; Rigal, L.; Suárez, D. (2012). *Gramsci y la educación: pedagogía de la praxis y políticas culturales en América Latina*. Buenos Aires: Noveduc libros.
- Insunza, J. (2014). Para una nueva educación: ¡A dignificar la carrera docente! *Columna de opinión* 2/12/2014. <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/2014/12/02/para-una-nueva-educacion-a-dignificar-la-carrera-docente/>
- Mariátegui, J.C. (2007). *7 Ensayos de Interpretación de la Realidad Peruana*. Caracas: Fundación Biblioteca Ayacucho.
- McCowan, T. (2011). O direito universal à educação: silêncios, riscos e possibilidades. *Praxis Educativa Universidade de Ponta Grossa*, (v° 6, 1), 9-20. <https://www.redalyc.org/pdf/894/89419159002.pdf>
- McLaren, P. (2011). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Ciudad de México: Siglo veintiuno editores.
- Morduchwicz, A. (2002). *Carreras, Incentivos y Estructuras Salariales Docentes*. Buenos Aires: PREAL/FLACSO.
- Movimiento por la Unidad Docente (2013). Los desafíos del profesorado ante Reforma Educativa de Bachelet. <http://www.revistaeducacion.cl>
- \_\_\_\_\_ (2012). Análisis del proyecto de Carrera Profesional docente presentado por el gobierno. <http://www.revistaeducacion.cl>
- Muñoz, A. y Maldonado, R. (2012). Formación docente en la escuela: negociación de significado y micropolítica en colectivos de profesores. *Región y Sociedad*, (24,55), 199-226. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-39252012000300006](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-39252012000300006)
- Larraín, J. (1994). La identidad latinoamericana. Teoría e historia. *Estudios Públicos*, (55), 31-64.
- Redondo, J. (2015). *La extinción de la educación pública en Chile*. Buenos Aires: CLACSO.

- Reyes, L., Cornejo, R., Arévalo, A. y Sánchez, R. (2010). Ser docente y subjetividad histórica en el Chile actual: discursos, prácticas y resistencias. *Polis, Centro de Investigación Sociedad y Políticas Públicas*, (9, 27) 269-292. <https://journals.openedition.org/polis/901>
- OREALC/UNESCO. (2013). *Antecedentes y criterios para la elaboración de políticas docentes en América Latina y el Caribe*. Santiago: UNESCO.
- Oliveira, D.A. (2018). La educación pública en Brasil durante los gobiernos democrático-populares: entre la ampliación de derechos y la tendencia a la privatización. "En" C. Ruiz, L. Reyes y F. Herrea (Edit). *Privatización de lo públicos en el sistema escolar. Chile y la agenda global de educación*. Santiago: Lom Ediciones.
- \_\_\_\_\_ (2015). A nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação & Sociedade, Campinas*, (v.36, 132), 635-646.  
<https://www.redalyc.org/pdf/873/87342690003.pdf>
- \_\_\_\_\_ (2010). *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. 2º ed. Petrópolis: Vozes.
- \_\_\_\_\_ (2004). Reestruturação do trabalho docente: Precarização e Flexibilização. *Educ. Soc., Campinas*, (v.25, 89), 1127-1144.  
<http://www.scielo.br/pdf/es/v25n89/22614>
- Popkewitz, T. (1996). El Estado y la administración de la libertad a finales del siglo XX: descentralización y distinciones Estado/sociedad civil. "En" M. Pereyra, J. Minguez, M. Beas y A. Gómez. *Globalización y descentralización de los sistemas educativos: fundamentos para un nuevo programa de la educación comparada*. (119-168). Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor S/A.
- Popkewitz, T. (1994). *Sociología Política de las Reformas Educativas*. Madrid: Morata.
- Puiggrós, A. (2010.a). *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: educación para la integración iberoamericana*. Buenos Aires: Colihue.
- \_\_\_\_\_ (2010.b). Avatares y resignificaciones del derecho a la educación en América Latina. *Revista Docencia, Colegio de Profesores de Chile*, (nº 40), 12-20.
- Quijano, A. (2014). Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. Buenos Aires: CLACSO.
- Scherping, G. (2013). Agenda de los sindicatos docentes: Colegio de Profesores de Chile. "En" M. Poggi (coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. 177-182. Buenos Aires: IPE-UNESCO,
- Sisto, V. y Fardella, C. (2014). El eclipse del profesionalismo en la era de la Rendición de Cuentas–Modelando Docentes en el Contexto del Nuevo Management Público. *Cadernos de Educação, FaE/PPGE/UFP*, (49), 3-23.  
<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/5580>
- Streck, D y Moretti, C. (2013). Colonialidade e insurgência: contribuições para uma pedagogia latino-americana. *Revista Lusófona de Educação*, (nº 24), 35-52.  
[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S164572502013000200003](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S164572502013000200003)
- Tenti Fanfan, E. (2017). *La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.



- Terigi, F. (2013). *VIII Foro Latino-Americano de Educación: saberes docentes; qué debe saber un docente y por qué*. Buenos Aires: Santillana.
- Thawaites Rey, M. (2005). *Entre tecnócratas globalizados y políticos clientelistas: derrotero del ajuste neoliberal en el Estado Argentino*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Vaillant, D. (2013). Las políticas de formación docente en América Latina. Avances y desafíos pendientes. "En" M. Poggi. (coord.). *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. (45-58). Buenos Aires: IPEE-UNESCO.
- Veas, J. (2016). *Sistema de Desarrollo Profesional Docente. Documento de presentación del CPEIP*. Santiago: Mineduc.
- Vergara, J. y Vergara J. (2002). Cuatro tesis sobre la identidad cultural latinoamericana. Una reflexión sociológica. *Revista de Ciencias Sociales*, Universidad Arturo Prat (12), 77-92.  
<https://www.redalyc.org/pdf/708/70801206.pdf>
- Verger, A y Normand, R. (2015). Nueva Gestión y Educación: Elementos Teóricos y Conceptuales para el Estudio de Modelo de Reforma Educativa Global. *Educação & Sociedade, Campinas*, (vol. 36, n° 132), 599-622.  
<https://www.redalyc.org/pdf/873/87342690002.pdf>
- Villalobos, C y Quaresma, M (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, (22, 69), 63-84.  
[http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140514352015000300063&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S140514352015000300063&script=sci_arttext)