

## **Educación y marginalidad: contribuciones desde el marxismo latinoamericano y la pedagogía crítica**

### **Educação e marginalidade: contribuições do marxismo latino-americano e da pedagogia crítica<sup>1</sup>**

### **Education and marginality: contributions from Latin American Marxism and critical pedagogy**

*J. Fabian Cabaluz D.<sup>2</sup>*



<https://doi.org/10.28998/2175-6600.2024v16n38pe17543>

**Resumen:** El presente artículo aborda la compleja relación entre educación y marginalidad a partir de tres entradas analíticas: uno, los planteamientos de la teoría de la marginalidad y algunas formulaciones elaboradas desde el marxismo latinoamericano; dos, la relación entre educación y marginalidad, a partir del libro de Dermeval Saviani titulado “Escuela y democracia” y específicamente del capítulo “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad”; y tres, el problema actual de la marginalidad en la educación chilena. Finalmente, se presentan puntos de una agenda político-pedagógica que confronta las lógicas educativas neoliberales productoras de exclusión y marginalidad social.

**Palabras clave:** Educación. Marginalidad. Pedagogía Histórico-Crítica. Marxismo Latinoamericano.

**Resumo:** Este artigo aborda a complexa relação entre educação e marginalidade a partir de três entradas analíticas: uma, as abordagens da teoria da marginalidade e algumas formulações desenvolvidas a partir do marxismo latino-americano; dois, a relação entre educação e marginalidade, baseada no livro de Dermeval Saviani intitulado “Escola e Democracia” e especificamente no capítulo “Teorias da educação e o problema da marginalidade”; e terceiro, o problema atual da marginalidade na educação chilena. Por fim, são apresentados pontos de uma agenda político-pedagógica que confrontam as lógicas educacionais neoliberais que produzem exclusão e marginalidade social.

**Palavras-chave:** Educação. Marginalidade. Pedagogia Histórico-Crítica. Marxismo Latino-Americano.

<sup>1</sup> Texto presentado en la Mesa: As teorias da educação e o problema da marginalidade nos países da América Latina, realizada en el marco de la XVI Jornada Nacional do HISTEDBR y VII Seminário do Grupo de Estudos e Pesquisas “Pedagogia Histórico-crítica: Políticas Públicas e Mundo do Trabalho”, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, Paraíba, Brasil.

<sup>2</sup> Universidad de Playa Ancha. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0398-7819>. Contato: [fabiancabaluz@gmail.com](mailto:fabiancabaluz@gmail.com)

**Abstract:** This article addresses the complex relationship between education and marginality based on three analytical entries: one, the approaches of the theory of marginality and some formulations developed from Latin American Marxism; two, the relationship between education and marginality, based on Dermeval Saviani's book titled "School and Democracy" and specifically from the chapter "Theories of education and the problem of marginality"; and three, the current problem of marginality in Chilean education. Finally, points of a political-pedagogical agenda that confront neoliberal educational logics that produce exclusion and social marginality are presented.

**Keywords:** Education. Marginality. Historical-Critical Pedagogy. Latin American Marxism.

## INTRODUCCIÓN

El libro "Escuela y democracia" de Dermeval Saviani y particularmente el capítulo "Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad", es un texto de enorme relevancia para las perspectivas críticas del campo pedagógico latinoamericano, pues elabora en clave marxista, un análisis e interpretación que enlaza el problema y los debates de la "marginalidad" con cuestiones educativas. A su vez, es un texto que desarrolla una lectura crítica y rigurosa -vigente hasta la actualidad- a las teorías educativas producidas por las perspectivas liberales, al movimiento de la "escuela nueva" y a las limitaciones de las teorías crítico-reproductivistas. Y además, el libro de Saviani (2008), es relevante pues elaboró una síntesis muy clara sobre la importancia de superar las teorías de la reproducción, esbozando así, los primeros planteamientos de lo que se constituiría como la principal corriente marxista de la educación latinoamericana: la pedagogía histórico-crítica.

El presente artículo será organizado de la siguiente manera: comenzaremos retomando algunas reflexiones sobre la teoría de la marginalidad desarrolladas en el seno del marxismo latinoamericano; continuaremos analizando la vinculación que realiza Dermeval Saviani entre la teoría de la marginalidad y el campo educativo; y finalizaremos con algunas reflexiones que permiten analizar la relación entre el problema de la marginalidad y las perspectivas pedagógicas críticas en el Chile actual.

## LA TEORÍA DE LA MARGINALIDAD: LECTURAS DESDE EL MARXISMO LATINOAMERICANO

Veamos de entradas algunos planteamientos generales elaborados en torno al problema de la marginalidad. Como ha sido ampliamente estudiado, la teoría de la marginalidad fue promovida desde la Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL,



durante la década de los sesenta, y generó un amplio debate con los conceptos de “modernización” y “dependencia”, desarrollados en uno de los períodos más fértiles de producción de las ciencias sociales en la región. Las tesis centrales de la teoría de la marginalidad cepaliana sostenían dos ideas fuerzas: En primer lugar, se asumía que, en América Latina, los procesos de industrialización habían sido incapaces de absorber el crecimiento sostenido de la mano de obra, todo lo cual, posibilitaba la emergencia de grupos marginales. Y, en segundo lugar, la marginalidad se asociaba directamente a la modernización truncada de la región y al problema del subdesarrollo (Germani, 1973; Cortés, 2012).

Como sabemos, los grandes críticos de la teoría de la marginalidad esbozada por la CEPAL fueron las posiciones marxistas que dieron vida a la teoría de la dependencia. Desde estas perspectivas, no podía explicarse el subdesarrollo, la marginalidad y la pobreza de la región a partir de factores meramente endógenos, sino que se requería incorporar factores externos. Es la forma específica que asume el capitalismo latinoamericano en la economía mundo, el lugar de la región en la división internacional del trabajo. Es decir, la marginalidad no sólo se puede comprender a partir de las limitaciones del proceso de industrialización o a la “modernización truncada”, sino que se requerían analizar con detención las particularidades del capitalismo dependiente y periférico propio de América Latina (Cortés, 2012).

Uno de los referentes de la teoría de la marginalidad, fue el sociólogo y sacerdote belga, Roger Vekemans, quien fue muy influyente en América Latina. Desde su perspectiva, la marginalidad correspondería a la falta de participación y de pertenencia a la sociedad; se asociaba con la ausencia de un vínculo con la sociedad, por tanto, no era concebida sólo como un asunto económico, sino también cultural. Vekemans, sostuvo que la población marginal, no disponía de costumbres, normas ni pautas culturales que les permitieran potencialmente integrarse a la sociedad. Esta lectura fue duramente criticada desde el marxismo latinoamericano por promover la política de la “promoción popular”, la que se asociaba a un “asistencialismo paternalista” que era funcional con procesos de aplacamiento o amortiguación de las contradicciones y la conflictividad social. Polemizar con Vekemans, tenía relevantes repercusiones políticas en el seno de las izquierdas, pues de lo que se trataba era de potenciar la capacidad de agencia política de los oprimidos del campo y la ciudad, de potenciar luchas y transformaciones estructurales, de robustecer procesos de construcción de poder popular (Vekemans y Silva, 1969; Cortés, 2017).



En este marco de debates, surgió la concepción materialista de la marginalidad desarrollada por el marxista peruano Aníbal Quijano. El sociólogo peruano, comenzó a desarrollar su teoría de la marginalidad a partir de su trabajo en el Programa de Investigaciones sobre Urbanización y Marginalidad de la División de Asuntos Sociales de la CEPAL (1966-71). Ahora bien, la agenda de Quijano fue crítica y superadora de los planteamientos del organismo internacional, llegando a sostener que en América Latina la marginalidad sería irreversible, pues formaba parte de la naturaleza constitutiva del modo de producción capitalista de carácter dependiente. Desde su perspectiva, la marginalidad no podía analizarse a partir de los individuos que la experimentan, sino que tendría que ser comprendida como un problema estructural. Con esto, Quijano intentaba articular el fenómeno de la marginalidad en América Latina con el carácter dependiente, desigual y combinado del capitalismo periférico (Quijano, 1968 y 1971).

Para el sociólogo peruano, la industrialización en el capitalismo dependiente ha sido completamente excluyente, y por tanto, ha generado procesos de marginalización de amplios sectores de la población urbana (ojo, no son individuos ni casos aislados). Como se puede distinguir, Aníbal Quijano asoció directamente el problema de la marginalización, con el de la vida urbana latinoamericana. El “polo marginal” vive marcadamente en viviendas precarias y sectores, cual más, cual menos, carentes de servicios: favelas, villas miserias, cantegriles, poblaciones, etc. Desde su perspectiva, esta población marginalizada, no podrá tener la posibilidad de ser incorporada al sector más moderno de la economía, por tanto, el “polo marginal” no tiene cabida en el “polo hegemónico”. Ni siquiera es un “ejército industrial de reserva”, sino que es población excluida, que debe refugiarse en áreas de producción y consumo marginales. En este contexto, resulta obvio que la marginalización se asocia directamente con la pauperización de la vida, con la precarización e inestabilidad en el mercado del trabajo (Quijano, 1968 y 1971).

Para Quijano (1968 y 1971), la población marginalizada está constituida por “asalariados marginales” y por “pequeños comerciantes marginales”, ambos caracterizados por una débil escolarización. Pero lo relevante, es que subrayó que los individuos transitan permanentemente entre una u otra forma. Por ende, entendió que los empleos del “polo marginal” se caracterizan por ser dinámicos, inestables, híbridos e imprecisos. Cuando logran ingresar al “polo hegemónico” lo hacen de manera inestable y en los niveles más bajos.



## EDUCACIÓN Y MARGINALIDAD DESDE LA PEDAGOGÍA HISTÓRICO-CRÍTICA

Dermeval Saviani (2008) en el libro “Escuela y democracia” y específicamente en el capítulo “Las teorías de la educación y el problema de la marginalidad”, sostuvo que las teorías no críticas de la educación, abordaron el problema de la marginalidad como un asunto que podía ser “corregido” o superado por la educación. Desde dichos discursos, la educación escolar podría intervenir eficazmente en la sociedad, promoviendo la equidad y la justicia social, todo lo cual, desconocía u omitía determinaciones o condicionamientos sociales del campo educacional.

Por el contrario, las teorías críticas si reconocían las determinaciones sociales de la educación. De hecho, según el pedagogo brasileiro, las teorías crítico reproductivistas de la educación enfatizaban en que la principal función de la escuela es la reproducción de las desigualdades sociales y la sujeción de la clase trabajadora a la ideología de la clase burguesa. En este sentido la escuela contribuía a reproducir la marginalidad social. Desde dicha perspectiva, creer lo contrario es considerado una mera ilusión, una simple quimera. Ahora bien, Saviani criticó las teorías crítico reproductivistas por negar la condición dialéctica de la lucha de clases en la educación, y por tanto, por generar posiciones pesimistas, impotentes y en última instancia, desmovilizadoras. Sin embargo, Saviani (2008) valoró de ellas, la capacidad de develar cuáles son las determinaciones materiales de la escuela, permitiendo con esto, la superación de lógicas ingenuas y voluntaristas en el seno del campo educativo.

Considerando esta tensión entre las teorías de la educación no críticas y las teorías crítico-reproductivistas, Dermeval Saviani se preguntó por la posibilidad concreta de que la escuela pueda contribuir con la transformación de la realidad histórica. Y para responder a ello evitará caer en posiciones idealistas y voluntaristas. Saviani constata que la escuela se encuentra determinada por los intereses de clase e instala las preguntas: ¿Cómo articular la escuela con los intereses de las clases y grupos dominados? ¿Cómo la escuela puede contraponerse a los procesos sociales de segregación, exclusión y discriminación?

Abordando dichas interrogantes, el pedagogo brasileiro, sostuvo con claridad que la escuela tiene que contribuir con transformar la igualdad formal en igualdad real. En este sentido se deben socializar conocimientos y contenidos culturales y conocimientos que



sean históricos, concretos, articulados con los intereses populares, con la vida social de las mayorías. Unos conocimientos y contenidos que contribuyan con la constitución de una sociedad democrática, digna y justa. Se debe avanzar de la desigualdad del punto de partida a la igualdad del punto de llegada. En este sentido la educación debe comprenderse como un espacio de disputa por la democracia.

Además, Saviani (2008) propuso un método: cuyo punto de partida refería a la práctica social que es común a estudiantes y profesores. El método comienza por reconocer que ambos sujetos tienen diferentes concepciones de la práctica social. Planteado en términos esquemáticos, el profesorado ha logrado desarrollar una “síntesis precaria” de la realidad, que logra articular ciertos elementos; mientras que los estudiantes tienen una “comprensión sincrética”, es decir, una comprensión fragmentada de la práctica social. Un segundo paso del método propuesto por Saviani, remite a la “presentación”, momento en el que se precisan los aspectos a trabajar y resolver en el espacio escolar. Le sigue el momento de la “instrumentalización” en el cual los estudiantes se apropian de las herramientas culturales necesarias para la lucha social. A continuación, el cuarto momento es la “catarsis” en la que los estudiantes se apropian de las herramientas y los usan como elementos activos de transformación. Y finalmente, el método consiste en volver a la “práctica social”, es decir, es el momento en el cual los estudiantes y el profesorado avanzan a un nivel de “síntesis”.

## **EDUCACIÓN Y MARGINALIDAD EN EL CHILE ACTUAL**

En Chile, la educación de mercado, instaurada a punta de represión y terrorismo de estado en el marco de la dictadura cívico-militar y perpetuada durante todo el período de la postdictadura, se ha resguardado constitucionalmente a partir de la priorización de la “libertad de enseñanza” por sobre la comprensión de la educación como un derecho social. Esto ha significado que el sistema educativo este controlado por empresas privadas (70% del total de la matrícula del sistema escolar), lo que ha generado gravísimos problemas asociados a la segregación escolar, la exclusión educativa y el endeudamiento de millones de familias. En lo que va del siglo XXI, la agenda global de educación neoliberal, no se ha conformado con mercantilizar los sistemas educativos, con defender el lucro y los negocios de las empresas privadas, sino que se ha esmerado por avanzar en múltiples planos. Veamos algunos de ellos.



En lo que refiere al financiamiento de la educación, las lógicas neoliberales han continuado con fidelidad en la vía de los vouchers, lo que implica que los establecimientos privados y públicos reciben un tratamiento igualitario por parte del Estado, promoviendo así, la libertad de elección por parte de las familias y la competencia entre escuelas. Es decir, el Estado financia a instituciones públicas y privadas, a escuelas laicas y confesionales, a escuelas pertenecientes a grupos religiosos y empresariales, todo lo cual permite afianzar una suerte de “alianza” público-privada que, por supuesto, ha permitido avanzar en la precarización y el debilitamiento de la educación pública.

En un plano discursivo y político, la agenda neoliberal ha reflatado los postulados de la educación entendida como “capital humano”, es decir, ha intentado sostener que las posibilidades de ascenso y movilidad social se pueden garantizar por la vía de la educación y la escolaridad, lo que por supuesto, ha implicado ignorar la existencia de relaciones de poder y dominio. A su vez, la teoría del capital humano en educación ha reducido la humanidad al individuo, ha restringido los procesos educativos a un simple factor económico y ha acotado los conocimientos, habilidades, actitudes y valores educativos a aquellos valorizados por el mercado (consumo, competencia, emprendedurismo, empleabilidad, entre otros). En general, a partir del discurso del capital humano, se ha atacado a la escuela pública por considerarla ineficiente en la mejora del “rendimiento escolar”, y, por tanto, por ser una institución incapaz de ampliar las oportunidades de movilidad social de los y las estudiantes más pobres de nuestras sociedades. Últimamente, el discurso del capital humano se ha empleado para impulsar una política destinada hacia el profesorado, en función de captar a “los y las mejores” estudiantes de enseñanza media o secundaria para que ingresen a estudiar a carreras pedagógicas, todo lo cual, reafirma las lógicas propias de la eficiencia, el rendimiento, la competencia y el mérito.

En otro plano, la agenda neoliberal ha enfatizado en la noción de “efectividad escolar”, entendiendo este concepto como aquel que asocia de forma directa calidad de la educación con rendimiento escolar. El discurso de la efectividad escolar, instalado en Chile desde mediados de la década de los noventa, ha otorgado centralidad a la lógica de la competencia entre escuelas, entre estudiantes y entre docentes. Para el neoliberalismo, la efectividad escolar y la competencia complementan las políticas de privatización y mercantilización de la educación. Así entonces, con una carga ideológica incuestionable, se erige la competencia como la única alternativa para garantizar la calidad y la excelencia educativa. Para avanzar en esta lógica, se han requerido un



conjunto de políticas públicas y disposiciones legales que vinculen el rendimiento escolar con ciertos incentivos, castigos y nuevos dispositivos de control, así como también con diferentes formas de clasificar y jerarquizar escuelas, docentes y estudiantes de todo el país. En este marco los instrumentos de evaluación estandarizada se han transformado en uno de los grandes fetiches de la educación de mercado, son una suerte de “Moloch” de la educación neoliberal, la vida de millones de niños/as, jóvenes y adultos/as deben entregarse como sacrificio.

En lo que refiere a gestión escolar y educativa, la agenda neoliberal ha enfatizado la promoción de lógicas empresariales, a saber: avanzando en la imposición de la cultura de la auditoria, en la rendición de cuentas basada en resultados, en otorgar mayores atribuciones a directores/as de escuelas, todo lo cual responde a concepciones autoritarias y gerenciales. Para la agenda neoliberal, la participación de los diferentes sujetos que componen las comunidades educativas en la gestión escolar es comprendida como una participación meramente informativa y consultiva, es decir, desprovista de poder. Los espacios vinculantes y deliberativos son negados, optando de esta manera por formatos de participación restringidos y de bajísima intensidad.

En el plano curricular, la agenda neoliberal ha apostado por consolidar una lógica tecnocrática al momento de diseñar el currículum, asignando grandes atribuciones a “especialistas” y “expertos” y distanciando el debate curricular de las organizaciones sindicales, sociales y territoriales que trabajan en el campo educativo. A su vez, se han robustecido procesos de “isomorfismo curricular”, lo que remite a la influencia homogeneizante de las agencias internacionales por sobre organismos de carácter local, regional o nacional. En este marco, los planteamientos asociados a evaluaciones como TIMSS (por sus siglas en inglés: Trends in International Mathematics and Science Study) y PISA (Programme for International Student Assessment) han pasado a tener enorme peso en el “currículum oficial”. A lo anterior, podríamos agregar que las concepciones neoliberales han impulsado proyectos curriculares envasados, que contienen actividades y recursos de aprendizaje, instrumentos de evaluación y un conjunto de objetos educativos, los cuales operan como verdaderos “paquetes” curriculares para el profesorado, pero que contienen el gran problema de ser materiales absolutamente descontextualizados e inconvenientes para las diversas y complejas realidades culturales de nuestras sociedades latinoamericanas. Finalmente, el neoliberalismo ha reivindicado la “flexibilidad curricular”, pero bajo una lógica tramposa, que promueve la “libertad” de que cada proyecto educativo pueda proponer planes y programas de estudio propios,



coherentes con sus contextos, pero a su vez, estableciendo férreos mecanismos de control a partir de las evaluaciones estandarizadas, es decir, es una comprensión de la flexibilidad y la descentralización curricular anclada a las lógicas de la educación de mercado.

A todo lo anterior, podemos agregar que la agenda global del neoliberalismo no ha escatimado esfuerzos en la constitución de un nuevo tipo de sujeto docente, un perfil docente compuesto por los siguientes elementos: tecnificado, eficiente, competitivo y emprendedor. Lo anterior ha ido de la mano con procesos de des-pedagogización del quehacer del profesorado y con la reivindicación de la idea de que el ejercicio de la docencia puede ser realizado por cualquier profesional con conocimientos específicos en su área y el manejo de un conjunto de técnicas de enseñanza. Para avanzar en estos procesos, ha sido fundamental rediseñar la identidad y el quehacer de los y las maestras y profesoras, disminuyendo su autonomía y aumentando su control por medio de procedimientos estandarizados, evaluaciones, medidas de rendición de cuentas, todo lo que la literatura especializada ha denominado “nuevas formas de gerencialismo”. El profesorado, al igual que el estudiantado y las escuelas, es clasificado y jerarquizado, bonificado y castigado. Las lógicas de los incentivos nos empujan a concentrarnos en labores individuales que generalmente se restringen a los estrechos límites de la sala de clases, y nos distancian de instancia relevantes de organización sindical, comunitaria y territorial. Nuestro actuar es empujado al individualismo, nuestros “logros” son premiados con miserables bonificaciones, nuestros “fracasos” los vivimos con angustia, frustración y malestar. Más que organizarnos y luchar contra las nuevas formas de intensificación y precarización del trabajo, nos concentramos en mejorar el rendimiento propio y de nuestros estudiantes. Por los caminos de nuestro quehacer, identidad y subjetividad también ha avanzado la agenda neoliberal.

Finalmente, creemos que a todo lo anterior, es preciso agregar un punto que nos remite a la cara más conservadora, autoritaria y violenta de la agenda neoliberal en educación, la que desde nuestra perspectiva posee al menos tres aristas: el impulso de un conjunto de iniciativas legales que apuntan directamente a castigar, reprimir, desarticular y criminalizar a las organizaciones estudiantiles secundarias y universitarias que se movilizan contra la educación de mercado; el hostigamiento y la persecución dirigida hacia el profesorado a partir de un discurso que se opone al “adoctrinamiento ideológico”, todo lo cual se ha empleado para promover diferentes prácticas de desprestigio dirigidas a aquellos/as docentes que adscriben a perspectivas éticas, políticas y pedagógicas emancipatorias; y



al estímulo, bajo la máscara de la libertad de enseñanza, de la creación de experiencias de escuelas militares. Estas tres aristas, han tenido un desarrollo particularmente importante en países como Brasil, Perú y Chile.

## **PEDAGOGÍAS CRÍTICAS LATINOAMERICANAS Y LUCHAS CONTRA LA MARGINALIDAD.**

A contracorriente de lo planteado en el apartado anterior, las pedagogías críticas latinoamericanas, formuladas en parte desde diferentes agrupaciones de trabajadores/as de la educación, sindicatos de profesores/as, organizaciones docentes, colectivos de maestros/as, movimientos pedagógicos, entre otros, han proyectado una agenda político-pedagógica que permite, por un lado, resistir y superar las lógicas neoliberales de concebir y organizar los sistemas educativos, y por otro, confrontar las lógicas educativas que subyacen a la reproducción del capitalismo, el colonialismo y el patriarcado, avanzando en la configuración de proyectos sociohistóricos de carácter emancipatorio.

De entrada, nos parece fundamental constatar que las organizaciones sindicales de trabajadores/as de la educación, las múltiples organizaciones docentes y magisteriales, los movimientos pedagógicos, etc., constituyen cuantitativamente, una fuerza social y política relevante en América Latina, siendo incluso en algunos países una suerte de columna vertebral de todo el movimiento sindical. Ahora bien, además de su relevancia cuantitativa, las organizaciones del profesorado durante las últimas décadas han desarrollado importantes impulsos movilizadores (paros, huelgas y marchas) lo que sumado a instancias de articulación y movilización con agrupaciones estudiantiles (secundarias y universitarias), ha permitido poner un contrapeso e incluso frenar los avances de la agenda neoliberal en educación. Lo que nos interesa subrayar, es que los/as maestros/as y profesores/as de Nuestra América hemos sido y somos un sujeto histórico relevante para resistir y superar los avances de la educación entendida como privilegio, como mercancía, como lucro y como competencia. Es decir, y esto lo deben tener claro todas las fuerzas sociales y políticas de izquierdas de América Latina y El Caribe, sin los/as maestros/as, profesores/as, educadores/as populares y trabajadores/as de la educación no se puede avanzar en la construcción de una educación democrática, digna, justa, dialógica y liberadora (Gindin, 2011; Matamoros, 2019).



Desde estas organizaciones se ha reivindicado con fuerza y claridad el carácter fundamental que tienen los sistemas educativos para nuestras sociedades, y por lo mismo, la educación pública tiene que ser garantizada y financiada por el Estado en todas sus formas. Se ha enfatizado en que la educación debe ser comprendida como un derecho social y, por tanto, debe ser gratuita, pero además se ha resaltado que la educación pública debe ser laica, integral, democrática, intercultural, no sexista, comunitaria, promotora de los DD.HH., entre otras. Lo importante de estas definiciones – que por supuesto, varían sus acentos en las diferentes regiones de América Latina– es que no restringen la comprensión de la educación pública a la idea de una educación estatal y gratuita, conceptualización que suponen y consideran, pero que es rebasada, agregando contenidos que remiten a nuevos sentidos de comprensión de lo público y de lo común. Más simple, vivimos tiempos en que se está reconceptualizando la educación pública a partir de contenidos democratizantes, transformadores y emancipatorios.

En lo que refiere a la gestión educativa, las organizaciones y movimientos de la educación que adscriben a las pedagogías críticas, han cuestionado las formas mediante las cuales los sistemas educativos reproducen la democracia liberal representativa, la lógica de la “igualdad formal” de los seres humanos, los procesos de burocratización y el rol acotado y restringido de comprender la participación social, política y educativa. De la mano de este cuestionamiento, se ha reivindicado la ampliación y profundización de la democracia en los espacios educativos, lo que implica, entre otros elementos, articular formas de participación representativa, con formas de democracia participativa, directa y comunitaria; desarrollar y fortalecer la participación simétrica y racional de todas y todos los integrantes de una comunidad educativa y territorial, lo que supone el reconocimiento del otro/a como un igual (y diferente), como alguien que plantea argumentos y razonamientos que son válidos y legítimos; y, crear espacios de participación en los que todos y todas las integrantes de las comunidades puedan avanzar en la toma de decisiones, en formas de participación que sean vinculantes y deliberativos. Todo lo anterior remite a la reivindicación de formas colectivas y comunitarias de ejercer la gestión educativa, lo que se sitúa en las antípodas de las lógicas gerenciales y autoritarias que subyacen a las políticas públicas neoliberales.

En términos curriculares, las organizaciones y movimientos docentes vinculadas a las pedagogías críticas han reivindicado un currículum crítico, que avance en un doble camino: por un lado, inspirado en la noción de dialogo de saberes, que colabore con la sistematización de conocimientos, memorias, saberes y experiencias de las comunidades,



pueblos y naciones históricamente oprimidas (Pinto, 2007, 2014 y 2021); y por otro lado, contribuyendo a socializar los saberes y conocimientos sistematizados y acumulados por la humanidad (científicos, filosóficos, artísticos, tecnológicos, etc.) (Saviani, 2013 y 2019; Duarte, 2016; Malanchen, 2016). A su vez, se han reivindicado proyectos curriculares que permiten visibilizar la historicidad y expresiones culturales de grupos sociales que han sido subalternizados (indígenas, afrodescendientes, migrantes, mujeres y disidencia sexuales, etc.), saberes y conocimientos que permiten enfrentar el colonialismo externo e interno y que confrontan el patriarcado, de hecho, en esta dirección, pero sin restringirse a ello, han sido absolutamente relevantes los planteamientos en torno a una educación no sexista, una educación sexual integral y todo el acumulado desarrollado por las pedagogías feministas en la región. Y finalmente, se podría agregar, asumiendo que las propuestas curriculares han abierto amplios debates, que es relevante un currículum centrado en la comprensión de los conflictos y las contradicciones sociales, un currículum centrado en las controversias y en los problemas socialmente relevantes. Las intensas luchas curriculares en Nuestra América han permitido la acumulación y maduración de numerosas perspectivas y propuestas críticas y liberadoras que, sin lugar a duda, requieren ser analizadas y comprendidas a partir de miradas amplias y generales para nutrir agendas y proyectos de lucha y resistencia.

Las organizaciones y movimientos que reivindican las pedagogías críticas, también se han preocupado por disputar el rol del sujeto docente, logrando poner un contrapeso a las formulaciones neoliberales. Al respecto, desde la década de los setenta del siglo pasado, se viene insistiendo en la importancia de concebir el trabajo docente como el de un “intelectual transformador”, en clave gramsciana, como alguien que colabora con los procesos organizativos de la clase trabajadora y los grupos dominados, que contribuye a desarrollar procesos de desarrollo de la conciencia crítica y como un sujeto que en ese proceso también produce saberes y conocimientos (de Tezanos, 2007; Mejía, 2008; Jara, 2015; Barragán y Torres, 2017). En esta misma línea, se ha reivindicado el trabajo docente como un trabajo que es y debe seguir siendo colectivo, colaborativo, comunitario, un trabajo comprometido con los/as desaharrapados/as del mundo, un trabajo pedagógico que también debe ser militante, que exige convicciones ético-políticas, que se enreda en las luchas por la dignificación de la vida desplegadas por las diferentes comunidades y territorios en que se emplazan nuestras escuelas. Obviamente, lo anterior no puede ser asociado a una versión actualizada del profesor-apóstol, sino que requiere avanzar en conquistas en torno a las condiciones de trabajo, particularmente avanzando en equilibrar



la proporción entre las horas de trabajo lectivas y no lectivas, y en terminar con las evaluaciones estandarizadas y la lógica del rendimiento escolar basado en la competencia.

De acuerdo con lo planteado, creemos que las luchas contra la educación neoliberal siguen abiertas, y en este marco, las pedagogías críticas tienen mucho que aportar, sobre todo en lo que respecta a las resistencias y posibilidades de superación del neoliberalismo. En los proyectos (discursos, movimientos, experiencias y prácticas) político-pedagógicos que luchan por construir una educación que vaya más allá de las lógicas del capital, del colonialismo y el patriarcado, podemos encontrar numerosas pistas y un horizonte de posibilidades y esperanzas. Para reencontrarnos con dichos proyectos, debemos dejar de mirar al sudeste asiático, los países de la península escandinava, los modelos euro-norteamericanos y debemos hacer esfuerzos mayores por sumergirnos en la abigarrada realidad de Nuestra América. Es importante visitar, recuperar y apropiarnos de las historias y memorias educativas y pedagógicas construidas y desarrolladas por maestras/os, profesores/as y pedagogas/os que no se han conformado con imitar y reproducir lo impuesto, importado o heredado acríticamente, sino que han asumido el dificultoso y pedregoso camino de la creación e invención, que no es otra cosa que la construcción colectiva en función de nuestras propias realidades y problemáticas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barragán, Disney y Torres, Alfonso. **La sistematización como investigación interpretativa crítica**. Bogotá: Editorial El Búho, 2017.

Cortés, Alexis. “**Modernización, dependencia y marginalidad: Itinerario conceptual de la Sociología Latinoamericana**”. *Sociologías*, 14(29), 214-238. 2012.

Cortés, Alexis. “**Aníbal Quijano: Marginalidad y urbanización dependiente en América Latina**”. *Polis* vol.16 no.46 Santiago. 2017.

De Tezanos, Araceli. “**Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante**”. *Educación y Ciudad* 12 (2007): 7-26.

Duarte, Newton. **Os conteúdos escolares e a ressurreição dos mortos: contribuição à teoria histórico-crítica do currículo**. São Paulo: Autores Associados, 2016.

Germani, Gino. **El Concepto de Marginalidad: Significado, raíces históricas y cuestiones teóricas, con particular referencia a la marginalidad urbana**. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión, 1973.



Gindin, Julian. (comp.). **Pensar las prácticas sindicales docentes**. Buenos Aires: Herramienta Ediciones, 2011.

Jara, Oscar. **La sistematización de experiencias práctica y teoría para otros mundos posibles**. Santiago: Editorial Quimantú, 2015.

Malanchen, Julia. **Cultura, Conhecimento e Currículo: Contribuições da Pedagogia Histórico-crítica**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2016.

Matamoros, Christian. (ed.). **Sindicalismo docente. Política y organizaciones de izquierda sudamericana**. Santiago: Ediciones Escaparate, 2019.

Mejía, Marco Raúl. **La sistematización. Empodera y produce saber y conocimiento**. Bogotá: Ediciones desde abajo, 2008.

Pinto, Rolando. **El currículum crítico. Una pedagogía transformativa para la educación Latinoamericana**. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile, 2007.

Pinto, Rolando. **Pedagogía crítica para una educación pública y transformadora en América Latina**. Lima: Derrama Magisterial, 2014.

Pinto, Rolando. **Cosmovisiones populares para la pedagogía crítica emancipadora y transformadora latinoamericana. Polisemia de visiones y prácticas populares**. Santiago: Editorial Latinoamericana, 2021.

Quijano, Anibal. **Urbanización y Tendencias de cambio en la Sociedad Rural Latinoamericana**. Santiago, Chile: CIDU, 1968.

Quijano, Anibal. **Polo marginal de la economía y mano de obra marginada**. Lima: Taller urbano industrial, Programa de Ciencias Sociales, Universidad Católica de Lima, 1971.

Saviani, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2008.

Saviani, Dermeval. **Pedagogía Histórico-Crítica. Primeiras aproximações**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2013b.

Saviani, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: Novas aproximações**. São Paulo: Editora Autores Associados, 2019.

Vekemans, Roger, y Silva, Ismael. **“El Concepto de Marginalidad”**. En DESAL (Ed.), *Marginalidad en América Latina: un ensayo de diagnóstico* (pp. 15-63). Santiago, Chile: Herder, 1969.