

## MULTICULTURALIDAD Y ESPACIOS CULTURALES DE LA EDUCACIÓN EN AMÉRICA LATINA

*Multiculturality and cultural spaces of the education in latin america*

pp:197-207

### Marcos Parada-Ulloa

Universidad Adventista de Chile  
Chillán, Chile

marcosparada@unach.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-6715-2592>

### Alicia Umanzor-Marchant

Universidad Adventista de Chile  
Las Mariposas, Chile

aliciaumanzor@unach.cl

 <https://orcid.org/0000-0001-7328-2342>

### Óscar Vega Gutiérrez

Universidad Tecnológica Metropolitana  
Santiago, Chile

o.vegag@utem.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-1440-3279>

### Miguel Álvarez Zúñiga

malvarez@udla.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-1857-0605>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.6914767>

### RESUMEN

El presente trabajo aborda la multiculturalidad y los espacios históricos-culturales de la educación en América Latina, centrado en los discursos sobre la educación de los estudiantes, cuyos ejes principales sería la escuela, los docentes y la complejidad del campo educativo-curricular con el propósito de formar sujetos disciplinados y obedientes para el mundo laboral actual.

**Palabras claves:** Multiculturalidad, espacios históricos-culturales, discursos pedagógicos

### ABSTRACT

The present work deals with multiculturalism and the historical-cultural spaces of education in Latin America, focused on the discourses on the education of students, whose main axes would be the school, the teachers and the complexity of the educational-curricular field with the purpose to train disciplined and obedient subjects for today's world of work.

**Keywords:** Multiculturality, historical-cultural spaces, pedagogical discourses



## INTRODUCCIÓN

En América latina los intelectuales asumen como propios los discursos etnocentristas (Pinto, 2008). La modernidad ha permeado en los filósofos y sociólogos educacionales en América Latina y en los organismos gubernamentales (Touraine, 1995), invadiendo la educación con la llamada racionalidad moderna, la cual adquiere el carácter funcional de la racionalidad instrumental (Habermas, 1992).

El problema que se presenta es que los intelectuales latinoamericanos son simples consumidores pasivos de planteamientos discursivos, se desarrollan bajo espacios históricos-culturales ajenos a la realidad de la escuela Latinoamérica, es decir, no hay preocupación de las necesidades de las personas, no elaboran teorías que permitan ser legitimados por los centros de poder intelectuales europeos o norteamericanos, sino que mantienen la función de subalternos, con un complejo teórico de inferioridad.

Además, la multiculturalidad y los espacios históricos-culturales en los cuales la escuela Latinoamericana mantiene un discurso de control de los propios intelectuales que están vinculados a la educación, quienes se transforman en legitimadores subyugados de las teorías o planteamientos producidos por los centros de poder. Según Rolando Pinto (2008:20), lo lamentable de esta actitud epistemológica “es que vamos configurando una estrategia intelectual deslegitimadora de nuestra práctica educativa y del saber que vamos construyendo

de acuerdo a lo que somos y a lo que aspiramos seguir siendo”.

A lo anterior se agrega la relación entre la educación y la construcción social en América Latina (Berger & Luckmann, 1995). Esta tiene como eje central la escuela como un espacio social que reproduce discursos y códigos de la ideología dominante. El problema de la escuela pública es la desconstrucción entre su propia identidad y la ajena, se imponen códigos culturales desarraigados de la realidad latinoamericana y nacional. Se estructuran paradigmas educativos que buscan el desarrollo de una dialéctica en torno a una función instrumental que procura socializar dentro de un modelo dominante, intentando homogenizar, disciplinar al educando bajo la directriz de la llamada sociedad nacional, integrando al sujeto al modelo de mercado.

Las dificultades y problemáticas que se presentan con la pedagogía instrumental tratan de mantener la reproducción ideológica de la cultura dominante hacia las nuevas generaciones y la adaptación hacia los nuevos escenarios de la cultura escolar en torno a la globalización. Esta problemática antes mencionadas de la educación pública permite avanzar hacia una agenda de una nueva Escuela Pública de América Latina, que representa la ruptura con lo que es la escuela y la educación oficial. Ahora bien, analizar la multiculturalidad como espacio escolar y ámbito de inclusión “de aquellos elementos de la cultura societaria, que no están presentes en los actuales diseños y constructos curriculares (...) se trata



de introducir en el currículum clásico de la escuela, una sería de temáticas que tienen que ver con las diversidades culturales locales, regionales y nacionales” (Mejías, 1994; Pinto, 2008).

Por lo tanto nuestra hipótesis de trabajo estaría relacionada con las diversidades culturales que tienen la urgencia de surgir de las comunidades locales, donde el rol de la escuela sería estructurar un currículo y no un proceso transmisor de saberes, organizado por asignaturas de saber fragmentado, sino una racionalidad que debe integrar el currículo nacional con las necesidades de la región en la cual está inserta la escuela, las necesidades del crecimiento y desarrollo propio del sujeto, de su contexto familiar y comunitario, científico-técnico, que constituye a la construcción social y a una teoría crítica para el currículo escolar latinoamericano, del cual se desprenden los siguientes tópicos: (a) Multiculturalidad, espacios históricos culturales; (b) Campo educativo-curricular escolar.

El análisis de los documentos se efectuó a partir de la bibliografía compiladas que orientó la aplicación de la multiculturalidad, espacios históricos culturales; (b) Campo educativo-curricular escolar, ayudando a organizar e interpretar los datos e información del objeto de estudio. Además, se realizó un análisis de contenido, que extrajo la información de los textos, de forma explícita o latente, favoreciendo la triangulación de la información y ayudando a la interpretación de los datos para responder al problema de investigación.

## MULTICULTURALIDAD, ESPACIOS HISTÓRICOS-CULTURALES

Los estados modernos latinoamericanos, presentan elementos de continuidad con la administración colonial europea; las élites del siglo XIX mantienen la segregación social en los ámbitos del desarrollo de las instituciones republicanas y en la distribución de los bienes materiales y los sectores populares siguieron en la periferia del discurso modernizador efectuado por las élites.

En el caso de Chile, durante la segunda mitad del siglo XIX el sistema educativo tuvo como propósito civilizar y moralizar a la población, ejercido a través de los aparatos supra-estructurales con el propósito de controlar y homogenizar. La Constitución de 1833 estableció el Estado Docente; las instituciones educativas, autoridades y profesores, buscaron modificar las conductas y costumbres de los sectores populares, siendo más importante que los aprendizajes (Egaña y Monsalve, 2005).

La escuela fue uno de los mecanismos privilegiados para establecer los modelos de construcción del Estado republicano, se buscaba asegurar el logro de conductas y hábitos uniformes, regulando el uso del espacio, la distribución del tiempo, los contenidos programáticos y la uniformidad de comportamientos y prácticas disciplinarias. Si la constitución, los manuales de urbanidad y las gramáticas de la lengua, fueron prácticas disciplinarias que contribuyeron a forjar los ciudadanos latinoamericanos en el siglo XIX. Escribir era un ejercicio que



respondía a la necesidad de “instaurar orden y la lógica de la civilización”. La palabra escriba construye leyes e identidades nacionales, diseña programas modernizadores, “organiza la comprensión del mundo en términos de incluidos y excluidos” (Castro-Gómez, 2000). Además, se integra al proyecto instituciones legitimadas por las letras (escuelas, hospicios, talleres, cárceles), reglamentan y establecen fronteras entre los distintos sectores sociales.

El manual escolar funciona dentro del campo de la autoridad desplegado por el libro, tiene como propósito la formación para ser un buen ciudadano, busca “reglamentar la sujeción de los instintos, el control sobre los movimientos del cuerpo, la domesticación de todo tipo de rentabilidades considerada como bárbara” (Castro-Gómez, 2000). En el caso del manual de urbanidad tenía como propósito indicar al futuro ciudadano las normas de comportamientos para tener una vida civilizada. La constitución del sujeto moderno se piensa con reprimir los instintos y favorecer la diferencia social.

En el caso latinoamericano, ser civilizado y aspirar a ciudadanos colombianos, brasileños o venezolanos, los sujetos “no solo debían comportarse correctamente, y saber leer y escribir, sino también adecuar su lenguaje a una serie de normas” (Castro-Gómez, 2000). A lo anterior, se debe integrar a los docentes, quienes debían ser modelos a seguir, símbolos de civilidad, encargados de mantener el orden y normas. Si la escuela “era concebida como el santuario de la re-

pública, el maestro era, por tanto, el primer ciudadano de esa república” (Loaiza, 2007:83).

El ciudadano modelo, personificado por el maestro de escuela, estaba asociado a la autoridad de padre sobre la familia; también se le denominaba un padre social, porque su autoridad se extendía a la escuela y a la comunidad del distrito en que residía (Loaiza, 2007:84).

No obstante, en las décadas siguientes del XIX, lo educativo estuvo centrado en fortalecer a la nación, avanzar hacia el desarrollo, progreso material y económico. Por ello, a comienzos del siglo XX se iniciaron una serie de nuevas prácticas pedagógicas, llegando a su punto culmine en la reforma de 1927-1928.

Los modelos pedagógicos extranjeros hasta la década del 30 en América Latina, tuvieron como principio ideológico el tránsito de una sociedad tradicional a una que intentaba insertarse a la modernidad, pero el problema que mantuvo el colonialismo ideológico-pedagógico. Durante las décadas del 1950 y 1960 predominaron “los enfoques técnicos de la enseñanza, la formación de profesores, (...) influenciada por una orientación psicologista de la enseñanza” (Pinto, 2008:38).

Las dictaduras militares en Latinoamérica desde mediados de la década de 1960 hasta fines de los ochenta, provocaron retroceso, desarticulación en la democratización de la educación, dieron pie a un sistema ideológico que destruyó el Estado Docente, primando la reinstalación de la



teoría del capital humano avanzado. El neoliberalismo impulsó la necesidad de la formación de recursos humanos, aptos para desempeñarse en el sistema productivo de una economía capitalista.

A partir de la década de 1990, se fortaleció la necesidad de vincular el sistema productivo con el educativo. Según Da Silva (1997), el objetivo de controlar los espacios históricos-culturales como la escuela, tiene relación directa con la presencia del neoliberalismo en la educación, se intenta establecer un control social sobre los educandos, no se cuestiona las relaciones de poder, sino la urgencia de generar recursos; la pobreza es una decisión personal; las condiciones sociales y económicas se naturalizan; es mejor buscar la forma de extinguir la memoria y la historia.

Las escuelas funcionan para reproducir una sociedad desigual. La escuela es una institución de producción donde el conocimiento explícito e implícito se transmite y “convierte a los estudiantes en personas pasivas, necesitadas y ansiosas de integrarse a una sociedad desigual” (Apple, 1982:30). Un estudio del Instituto de Estadística de la Unesco revela que los niños y adolescentes escolarizados en América Latina carecen de competencias básicas de comprensión lectora. Según el estudio, “36% de los niños y adolescentes de la región no cuentan con los niveles de lectura adecuados (...), el balance es un poco mejor cuando se toma en cuenta solo a los niños en edad para cursar la educación primaria: 26% no alcanzan la suficiencia (...); los resultados no son

más favorables cuando son evaluados en matemáticas, 52% de los niños y jóvenes de América Latina y el Caribe no alcanzan las competencias básicas” (La Tercera, 3 de octubre de 2017).

El problema se presenta cuando el educando carece de comprensión lectora, es una incapacidad para insertarse en la sociedad, puede provocar frustraciones personales y de integración social y laboral, como también ser un ciudadano activo.

En cuanto a Chile la situación no es muy distinta. Un estudio que aplicó una prueba que medía competencias discursivas de comprensión lectora (CODICE) a los estudiantes de primer año de la Universidad de Chile, mostraron resultados datos alarmantes: el 84% de los evaluados obtuvo un nivel insuficiente de comprensión lectora, apenas pueden comprender e identificar información en textos expositivos y argumentativos; el 45% obtuvo sólo nivel básico y el 39% restante por debajo de ese nivel. Con respecto al origen de los estudiantes evaluados, un 30% proviene de colegios municipales, un 36% de establecimientos subvencionados y un 34% de particulares pagados. Esto demuestra la pobrísima formación a nivel de primaria y secundaria, independiente del sistema si es público o privado, todos tienen problemas de comprensión lectora, es decir, que no comprenden lo que leen. En el caso universitario chileno, el 25% de los egresados alcanzan el nivel 4-5, esto significa que tienen la habilidad de inferir y son capaces de generar nueva información, pero el caso norteamericano llega a 60% (La Tercera, 23 de mayo de 2010).



Además, lo anterior se complementa con un informe de la Ocede “Educación at a Glance 2018”, el cual señala que en Chile “el 1% de las personas adultas que tiene educación media completa entiende lo que lee, frente al 7% promedio de la Ocede”. Se debe agregar una situación más preocupante que solo el 5% de los adultos con educación superior tiene un alto nivel de comprensión lectora, “mientras que el promedio de eses grupo es de 21%”. Esta situación ayuda a comprender que el discurso establecido a través de las escuelas por establecer una diferenciación de códigos de comunicación es un hecho, a pesar de los avances entre generaciones, “el 53% de los adultos en Chile no entiende instrucciones escritas simples, como interpretar los signos de un mapa, (...) afectando la integración de las personas a su vida en sociedad” (La tercera, 13 de septiembre de 2018).

Los factores que influyen en este tipo de indicadores son diversos, desde el nivel educacional de las familias, el trabajo de los docentes, hábitos de lectura que se debían haber desarrollado en edades tempranas. Esto refleja la delicada situación de los estudiantes y adultos en Chile, quienes no son capaces de realizar inferencias complejas, establecer discursos propios referidos a la realidad que están enfrentando.

La escuela desempeña importantes tareas en la creación de condiciones para la acumulación del capital, a través de la certificación del educando organizado jerárquicamente y la legitimación del discurso ideológico esta-

blecido por los sectores económicos. Esto último es importante considerar en torno al sistema educativo, donde el eje principal es la producción de conocimiento técnico-administrativos “que están acumulando últimamente los grupos dominantes y utilizándolos para el control económico, político y cultural” (Apple, 1982).

Como señala Apple (1982), somos testigos de una importante ofensiva comercial, en la que nuestro sistema educativo está siendo engullido por la órbita ideológica de las compañías y necesidades. La presencia de los sectores empresariales y centros de estudios neoliberal, han influido en todos los ámbitos escolares y también a nivel teórico, donde los ideólogos de las reformas educativas actuales se ven presionados por los sectores de poder, ante las necesidades de la ciudadanía. Es necesario que los educadores ligados a la educación, critiquen los supuestos y reafirmen su compromiso, al mismo tiempo la escuela reproduce el silencio de los dominados.

Esta problemática se lleva de forma efectiva a través de los cambios propuestos por las reformas en Latinoamérica, las cuales se centran en una competencia con la educación, siguiendo las reglas del mercado, prima la oferta y la demanda. Por otra parte, hay quienes consideran que la escuela es más democrática si está la posibilidad de elegir lo que nos interesa. Es un argumento perverso, porque la oferta no es igual para todos ni la capacidad de elegir es igual (Pinto, 2008:45). La descentralización y administración de las escuelas favorecen al mercado, porque los centros



no pueden generar una propuesta curricular acorde a las necesidades de la comunidad, carecen de una participación democrática, lo cual responde a un discurso pragmático, gerencial y administrativo.

Esta situación es una crisis del Estado moderno, principalmente de liderazgo en la construcción de la modernidad (Pinto, 2008). El discurso es la formación de recursos humanos, adaptativos, con escasa preparación y capacidad de organización para criticar al modelo vigente. Se suma la mercantilización de las relaciones sociales, que sitúa a las personas como consumidores y no como ciudadanos (García-Canclini, 1996).

Aquí lo importante no es la institución, sino el reconocimiento de los docentes, quienes tienen la tarea de ser agentes de cambio al interior de las escuelas, los cuales deben tener el control del sistema cultural al interior de los centros educativos y establecer discursos contra-hegemónicos contra el sistema imperante.

Sin embargo, al interior de la escuela, el docente es un sujeto subalterno. Tiene la posibilidad de remover las conciencias de los educandos, ser líderes en la comunidad, pero en la práctica las presiones por cumplir los requerimientos de los establecimientos (características organizacionales, administrativas del aula, recursos institucionales), falta de influencia sobre las políticas y prácticas de la escuela (López, 2015; Gaete et., al, 2017: 125) y las características propias de los profesores, inevitablemente llevan al retiro temprano de la profesión (López,

2015: 11).

La profesión se debilita cuando la sociedad no reconoce a los docentes “como poseedores de una experiencia y de habilidades profesionales específicas que los constituyen en desarrollar la tarea de enseñanza y formación propia del sistema escolar” (Beca, 2014:10). Se suman voces que desacreditan la formación de docentes, y les responsabilizan de los malos resultados en las pruebas nacionales estandarizadas.

Ante esta situación de control y homogeneidad social, es responsabilidad de la comunidad, asumir la multiculturalidad y los espacios históricos-culturales que les pertenecen, requieren identificar las necesidades de cada localidad y región con el propósito de establecer su propia direccionalidad histórica, social y cultural. Según Sousa Santos (2009) es necesario fracturar los discursos hegemónicos de los sectores dominantes a través de la validez del conocimiento y prácticas de un nuevo discurso epistémico en América Latina, frente a la modernidad local (Mejía, 2015).

Campo educativo-curricular escolar

La reconstrucción social, educativa y pedagógica “generada por los profundos cambios de las transformaciones en la esfera de la revolución-técnica en marcha” (Mejías, 2006). El distinto paradigma alemán, francés, anglo-americano y latinoamericano proyectan cada uno una imagen de un proyecto de ser humano. El primero centra su proyecto en el ideal griego y la Reforma Protestante



basado en el auto examen y el trabajo. El francés “se cimentaría sobre las ciencias de la educación, la pedagogía sería entendida como saber, disciplina, discurso” (Klaus, 1996; Zambrano, 2009, citado en Mejías, 2011).

El discurso anglo-americano tiene como propósito la idea de currículo y recupera la organización del trabajo fabril, disolviendo la idea de pedagogía centrada en las didácticas. Sin embargo, el paradigma latinoamericano, centra su propuesta en una crítica a la modernidad, su pretendida universalidad significa una violencia epistemológica, “ya que niega otras formas de conocer fundadas en la cultura y el contexto, como terreno de diferencia, y la necesidad de que la educación construya actores críticos, promotores de transformación de sus realidades” (Tyler, 1992; Freire, 1975 citado en Mejías, 2011).

En este sentido, en toda sociedad el enfoque crítico-transformador considera que la educación funciona en relaciones de poder. Kincheloe y McLaren (2008), señalan que los sectores de poder construyen la educación a partir de un consenso cultural de los grupos que detentan su control. Los docentes participan de estos procesos con su accionar cotidiano, y si no toman distancia crítica, le es difícil entenderlos.

Un punto importante es analizar el enfoque epistémico-axiológico que se presenta en los contenidos culturales de la escuela, el curriculum, instalados en los planes y programas de estudio. El problema que esta ajeno a las miradas de una pedagogía latinoamericana,

carece de la esencia de un proyecto propio con los intereses y necesidades de la localidad, región y país.

El énfasis es etnocentrista con enfoques valóricos, psicosociales y pedagógicos, bajo una matriz epistemológica no Latinoamérica, sino europea o norteamericana. El profesional docente debe poseer una visión ontológica y valórica sustentada en una visión funcional-estructuralista “de transmisor de saberes o socializador de valores, conocimiento y competencias socialmente aceptadas y que operan por medio de estrategias didáctico-pedagógica que se concretan en el quehacer del aula”. Por último la reducción de la cultura escolar y del proceso formativo “a la transmisión de conocimientos y reproducción de las lógicas racionales deductivas y positivistas inductivas en la organización del currículo y del aprendizaje” (Malavé, 1975:83, citado en Pinto, 2008)

Según Rolando Pinto (2008:49) el propósito de estas características es privilegiar la formación del sujeto social centrado en la repetición/reproducción del conocimiento disciplinario, organizado en sectores de saber, seleccionado y elaborados por los o especialistas del conocimientos disciplinario erudito oficial.

Los objetivos y contenidos como las bibliografías utilizadas en los planes y programas de estudio poseen una visión etnocentrista. Las propias casas formadoras universitarias siguen reproduciendo modelos doctrinarios y normativos con esta visión.

Este discurso de poder constitu-



ye una función docente que busca la conservación-reproducción de la cultura y de la sociedad, aparecen significaciones socioculturales seleccionados, organizados y estandarizados de forma permanente y estable. Se exportan los fundamentos, las prácticas reflexivas de reproducción epistémica y axiológica presentes desde el horizonte cultural, social y filosófico etnocentrista occidental y positivista.

Esta situación es grave en la sociedad latinoamericana y desde el punto de vista epistemológico, ya que no hay un posicionamiento crítico docente sobre lo que debe ser enseñado, simplemente es ignorado, desconocido por quienes deberían ser agentes de cambios sociales; en vez de generar acciones crítica-reflexivas que traten la transformación de la sociedad, reproducen principios, paradigmas ajenos a las necesidades de la matriz epistémico-cultural de la educación latinoamericana.

El proceso de subordinación epistémica y axiológica (Pinto, 2008:51) tiene como interés la homogenización social. El profesional docente es formado bajo la concepción de ser un sujeto comprometido con la enseñanza, con el saber pedagógico, es decir, un profesional que sabe uniformar la conciencia y el comportamiento de los educandos al requerimiento de la sociedad.

Esto se evidencia a través de la violencia simbólica, donde la concentración del poder, el control ideológico y social de la autonomía del educando, es condicionada. Al parecer las élites dirigentes, están preocupadas por

mantener el autoritarismo centralista y verticalista. Pareciera que es más fácil construir relaciones de dependencia y desconfianza con el otro, para formar un discurso de control social, más que de confianza, apoyo y solidaridad.

La complejidad del campo educativo también debe ser analizada desde el discurso pedagógico. Bernstein (1998), el cual debe ser entendido como “una regla que engloba y combina dos discursos: un discurso técnico que vehicula destrezas de distintos tipos y las relaciones que las unen y un discurso de orden social”. Este discurso actúa como regulador simbólico de la conciencia; la cuestión es que regula con el propósito que beneficie la producción, la reproducción y la transformación de la cultura Bernstein (1998:68).

Las consecuencias de la violencia simbólica en torno al discurso pedagógico ha sido desarrollo dentro de las paredes de la escuela. La relación social que debe estar presente en la educación se desdibujó y esta reducida a una simple relación escolar. Esto provocó que la explicación sobre determinados temas sean construcciones sociales de la realidad con el objetivo de satisfacer las necesidades de la realidad educativa. El problema principal que se presenta es que el discurso pedagógico al interior de la escuela se convirtió en un lugar aislado con un discurso y unas prácticas legitimadoras, “pero por fuera de la representación social a la cual obedece: es del mundo pero aislada de él (...), función de las competencias y estándares, promueven las lógicas de



la producción” (Mejías, 2011:63) que exige el mercado actual.

Además, ante la emergencia de las tecnologías y los medios masivos de comunicación, Mejías (2011) enfatiza que a la escuela les son retiradas:

*las funciones de socialización y se les reduce a ser una institución formadora de estándares, como mínimos del conocimiento para vivir en la sociedad globalizada y de las competencias como los requerimientos básicos para la inserción laboral y productiva, haciendo de la escuela una institución más para el entramado económico de la sociedad (p. 63)*

Aislar a la escuela es reducir el discurso pedagógico al proceso de instrucción y de enseñanza, como también a las relaciones que se establecen en el marco de la institucionalidad escolar como parte del proyecto de control (Mejías, 2011:63).

Esta visión pesimista de control sobre los discursos educativos y la escuela. Es posible todavía desarrollar perspectivas de pensamiento y acción crítica al interior de la escuela: la comunicación entre vida cotidiana, cultura ilustrada y procesos masivos contruidos como imaginarios colectivos, lo cual significa que las relaciones sociales escolares constantemente son afectadas por reconstrucciones y muestra que no hay escuela ni educación ni pedagogía sin contexto, sin historia, sin lenguaje y sin poder.

Es urgente retomar la crítica a la escuela como reproducción social y agente desarrolladora de la vinculación de ésta a procesos productivos.

Se debe realizar una nueva lectura que libere la pedagogía de la escuela y plantee el “reto de construir unas pedagogías acordes con sus procesos y con los contextos en los cuales opera en el cual están los aparatos y los nuevos procesos comunicativos como mediadores” (Mejías, 2011:64)

## CONCLUSIÓN

Espacios históricos-culturales en los que se desarrolla la escuela latinoamericana, y que van delimitando la complejidad del campo educativo-curricular escolar

Análisis de las racionalidades que están presentes en los procesos de diseño y desarrollo curricular en América Latina

## BIBLIOGRAFÍA

Beca, Carlos (2014), La profesión docente en Chile y el debate sobre una nueva carrera profesional, Revista docencia, N°54: 4-17

Berger, Peter & Luckmann, Thomas (1995), La construcción social de la realidad, Amorrortu editores,

Bernstein, Basil (1998), Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica, Ediciones Morata, Madrid.

Boaventura de Sousa Santos (2009) una Epistemología del Sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social. México CLACSO- Siglo XXI

Castro-Gómez, Santiago (2000), “Ciencias Sociales, violencia epistémica y el problema de la invención del otro”. En La colegialidad del saber:



eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas. CLACSO, Buenos Aires

Gaete Silva, Alfredo, Castro Navarrete, María, Pino Conejeros, Felipe, Mansilla Devia, Diego (2017), "Abandono de la profesión docente en Chile: Motivos para irse del aula y condiciones para volver". Estudio Pedagógicos XLIII, N°1: 123-138

García-Canclini, Néstor (1996), Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización. Grijalbo, México

Gilberto Loaiza Cano (2007), "El maestro de escuela o el ideal liberal de ciudadano en la reforma educativa de 1870", Hist. Crit. N°34, Bogotá, julio-diciembre, 62-91.

Habermas, Jürgen, (1992) Teoría de la acción comunicativa, Taurus, Barcelona.

Julio Mejía (2015) Modernidad y conocimiento social. La emergencia de un discurso epistémico en América Latina. Revista Cinta de Moebio, 54

Kincheloe J. y McLaren P. (Eds.) (2008), Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos. Barcelona. Editorial Grao de Irif, SL.

López catalán, Iván, (2015) "Retiro temprano de profesores del sistema educativo de Chile", Tesis para optar al grado de Magíster en economía. Universidad de Chile

Mejías, Marco (2004a), En búsqueda de una escuela para la nueva época, CINEP, Bogotá

Mejías, Marco (2006b), Globaliza-

ción (es) y educación (es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Edi. Desde Abajo, Bogotá.

Mejías, Marcos (2011c), Educaciones y pedagogías críticas desde el sur. Cartografías de la Educación popular, CEAAL, Lima

Pinto, Rolando, (2008) El currículo crítico. Una pedagogía transformativa para la educación latinoamericana, Ediciones Universidad Católica de Chile, Santiago.

Romero, Simon (1993), La distribución social de responsabilidades y actuaciones en el desarrollo futuro de la educación en América Latina. En Revista Iberoamericana de Educación, N°1, 13-33

Touraine, A (1995), Crítica a la Modernidad, Fondo de Cultura económica, México.