

## IMPLEMENTACIÓN Y CONSOLIDACIÓN DE CURSOS DE FORMACIÓN DE PROFESORES PARA LA EDUCACIÓN DE CAMPO: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA

### *A IMPLEMENTAÇÃO E A CONSOLIDAÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA*

### *IMPLEMENTATION AND CONSOLIDATION OF COURSES TO EDUCATORS' TRAINING FOR RURAL EDUCATION: A SYSTEMATIC REVIEW*

Darlene Araújo GOMES<sup>1</sup>  
Jocyléia Santana dos SANTOS<sup>2</sup>

**RESUMEN:** Essa investigação se propuso investigar, através de la Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) en las “Revistas CAPES”, cuáles son los principales desafíos encontrados en los procesos de implementación y consolidación de la Licenciatura en Educación Rural (LEdoC) en el país. En esta encuesta se realizaron filtros: en un primer momento con los descriptores; luego los textos de los artículos revisados por pares; y, estar ubicado utilizando los directorios ScIELO y DOAJ, con el fin de filtrar datos y escrutar el objeto a investigar. Los resultados evidenciaron un incremento en la investigación sobre el tema y los múltiples desafíos que se plantean para la consolidación del LEdoC, tales como: disputa interna en las universidades, dificultad para entender la propuesta de curso por parte de sus ejecutores, dificultad para materializar la alternancia, y también para establecer una postura de resistencia debido al actual momento político vivido por los brasileños, que afecta mucho a la educación, y en consecuencia, a la LEdoC.

**PALABRAS CLAVE:** LEdoC. Implementación. Consolidación. Revisión sistemática.

**RESUMO:** *Essa pesquisa se propôs a investigar, por meio de Revisão Sistemática da Literatura (RSL) nos “Periódicos CAPES”, quais os principais desafios encontrados nos processos de implementação e consolidação da Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC). Nesse levantamento foram realizados filtros: a princípio com os descritores; depois os textos em formato de artigo revisados por pares, sendo localizados utilizando os diretórios ScIELO e DOAJ, com vistas a filtrar dados e escrutar o objeto a ser investigado. Os resultados evidenciaram um aumento de pesquisas sobre a temática e os muitos desafios postos à consolidação da LEdoC, tais como: disputa interna nas universidades, dificuldades de compreensão da proposta do curso pelos seus executores, de materialização da*

<sup>1</sup>Universidad Federal de Tocantins (UFT), Palmas – TO – Brasil. Estudiante de doctorado en el Programa de Posgrado en Educación en la Amazonía (PGEDA). Mestry en Educación por PPGE de UFT/Palmas. Licenciado en Pedagogía por la Universidad del Estado de Pará. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2431-3736>. E-mail: lenegomes4@gmail.com

<sup>2</sup> Universidad Federal de Tocantins (UFT), Palmas – TO – Brasil. Profesora en el Programa de Posgrado en Educación en la Amazonía (PGEDA). Postdoctorado en Educación/UEPA. Doctorado y Maestría en Historia (UFPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2335-121X>. E-mail: [jocyleia@uft.edu.br](mailto:jocyleia@uft.edu.br)

*alternância, e também firmar uma postura de resistência mediante ao momento político atual vivenciado pelos brasileiros, que afeta sobremaneira a educação e, em consequência, a LEdoC.*

**PALAVRAS-CHAVE:** *LEdoC. Implementação. Consolidação. Revisão sistemática.*

**ABSTRAT:** *This research set out to investigate, through Systematic Literature Review (RSL) in the “CAPES Periodicals”, what are the main challenges encountered in the implementation and consolidation processes of Licenciature Rural Education (LEdoC) in the country. In this survey, filters were made: at first with the descriptors; then the peer-reviewed article texts; and, being located using the ScIELO and the DOAJ directories, in order to filter data and scrutinize the object to be investigated. The results showed an increase in research on the subject and the many challenges posed to the LEdoC consolidation, such as: internal dispute in universities, difficulty in understanding the course proposal by its executors, difficulty in materializing the alternation, and also establishing a posture of resistance due to the current political moment experienced by Brazilians, which greatly affect education, and consequently, the LEdoC.*

**KEYWORDS:** *LEdoC. Implementation. Consolidation. Systematic review.*

## **Introducción**

El Programa de Apoyo a la Educación Superior en Grado en Educación de Campo (PROCAMPO) forma parte de las Políticas de Expansión de la Educación Superior en Brasil y ha promovido en los últimos años la creación de cursos de pregrado en Educación de Campo (LEdoC). Este movimiento de implementación comenzó en 2007 con la creación de cuatro experimentos piloto desarrollados en las instituciones: Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidad Federal de Brasilia (UNB), Universidad Federal de Bahía (UFB) y Universidad Federal de Sergipe (UFS). A partir de estas experiencias piloto, se crearon otros cursos a través de convocatorias nacionales (2008, 2009 y 2012), alcanzando un total de 42 cursos de Pregrado en Educación País implementados.

Molina y Sá (2011), Caldart (2011) y Molina (2015) manifiestan que esta formación constituye un hito histórico en la oferta de educación superior para la población que vive en el campo, con miras a trabajar en los últimos años de primaria y secundaria.

En resumen, el curso LEdoC tuvo su génesis en las luchas del Movimiento de Educación de Campo a fines de la década de 1990, y como reclamo, el movimiento defendió la necesidad de una formación específica para los maestros que trabajarán en el campo, una agenda incluida en la II Conferencia Nacional de Educación de Campo, celebrada en la ciudad de Luziânia-GO, en 2004. A partir de estas discusiones, se implementaron políticas públicas

con miras a la creación del curso y, en consecuencia, su implementación y expansión, sintetizadas así por Molina (2015, p. 159-160):

La ampliación permanente de 42 nuevos cursos de Pregrado en Educación de Campo puede tomarse como una importante victoria de los movimientos sociales si se consideran los aspectos relacionados con la ampliación concreta de la oferta de formación de educadores; la conquista de fondos públicos del Estado para mantener estos títulos e institucionalización de la Educación Superior en Alternancia como una forma permanente de garantizar la oferta de este nivel de educación para los del campamento, con exámenes anuales de ingreso. (Traducción nuestra)

Además, la existencia y permanencia de las escuelas y estos temas dependen de las consecuencias de la lucha de clases, en la construcción de proyectos de campo antagónicos presentes en la sociedad brasileña, y es importante que los educadores formados para trabajar en el campo consideren y comprendan este tema (MOLINA, 2015).

Así, considerando, LEdoC asume su papel contrahegemónico en la formación docente para la Educación de Campo cuando, en su proyecto político pedagógico, defiende la concepción formativa de superación de la lógica del capital, basada en la explotación del trabajador de campo, la producción de ganancias y el campo de la agroindustria, en detrimento de la agricultura familiar y el desarrollo sostenible del medio rural brasileño.

LEdoC se vuelve contrahegemónica cuando en su materialización logra superar la fragmentación del conocimiento, proponer acciones pedagógicas que permitan el ejercicio del derecho universal a una educación pública de calidad, así como aumentar los niveles de educación de los trabajadores concomitantes a la construcción colectiva en favor de la conciencia, para aprehender las numerosas contradicciones que existen en la sociedad capitalista.

Sin embargo, el protagonismo de los movimientos sociales se perdió y transfiguró en la mera representación formal, sin ejercer una efectiva "participación en la concepción y 'modus operandi' de las políticas públicas, a medida que se intensificaron los cambios en el modelo de desarrollo en la materia, a partir de la consolidación de la agroindustria en el país" (MOLINA, 2015, p. 149).

Ante este escenario, se plantea la siguiente pregunta: *¿Cuáles son los principales desafíos encontrados por LEdoC en los procesos de implementación y consolidación del curso de formación docente para la Educación de Campo?*

Por lo tanto, el objetivo de esta investigación es investigar, a través de una revisión sistemática de la literatura, en un marco temporal de 2009 a 2019, los procesos de

implementación de la LEdoC como política pública para la formación de docentes que trabajarán en el campo, y también identificar factores que corroboren o no para su consolidación.

Teniendo en cuenta esto, se realizó una Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) que, al igual que otros tipos de estudio de revisión, configura una investigación que utiliza la literatura sobre un tema específico como fuente de datos. Para ello se utilizó la base de datos "Periódicos CAPES" alcanzar los objetivos.

La investigación ha encontrado que el debate sobre la educación rural tiene una fuerte presencia en las últimas décadas en la academia y como política pública. Además de representar un hito en el proceso de democratización del acceso a la educación superior gratuita para las poblaciones que viven en y desde el campo, también se refiere a la formación de maestros para actuar en el campo, en cumplimiento de los problemas locales y específicos que lo impregnan, entendido como territorio a conquistar, frente a las limitaciones políticas y económicas presentes en el medio rural brasileño.

Las producciones analizadas también apuntan a los desafíos y confrontaciones que se plantean a la consolidación de la LEdoC, entre los que destacan la necesidad de ampliar las luchas contra el modelo de desarrollo del campo (firmemente representado por la agroindustria) y el cierre de las Escuelas de País. Sumado a otros retos, destacamos la necesidad de poner en práctica la alternancia, ya sea por la falta de comprensión de la propuesta por parte de sus ejecutores, o por la dificultad de acompañar a los futuros educadores en las comunidades rurales donde desarrollan el Tiempo Comunitario, debido a las largas distancias existentes, o incluso por la falta de recursos demandados por la logística de la acción. Sin embargo, Silva (2020, p. 2387) sostiene que esta posibilidad de extensión, en la educación del campo, confirma a la "universidad pública popular por su organización institucional para realizar tiempo comunitario, porque requiere una estructura diferente a la necesaria para el tiempo universitario". En el curso del texto se abordarán otras cuestiones.

A través de lo anterior, esta revisión sistemática buscó elementos para discutir el LEdoC como una política pública educativa, su importancia para la formación de docentes en la materia, su implementación y consolidación, a partir de artículos publicados en la base de datos del Portal Capes durante el período de 2009 a 2019.

## Métodos

Para dar respuesta a los objetivos de la investigación, se realizó una Revisión Sistemática de la Literatura (RSL) sobre la implementación del Grado en Educación de Campo, identificando en las producciones académicas factores que colaboraron o no para la consolidación de esta política pública enfocada en la formación de docentes que trabajarán en el campo.

Esta revisión sistemática de la literatura consiste en una reanudación/encuesta de investigación para responder a una pregunta formulada, "utilizando métodos explícitos y sistemáticos para identificar, seleccionar y evaluar críticamente los estudios relevantes, y para recopilar y analizar datos de estos estudios incluidos en la revisión" (CASTRO, 2010, p. 2).

Según Gonçalves, Nascimento y Nascimento (2015), estas son etapas de una revisión sistemática: la delimitación del problema de investigación; el protocolo de investigación; bases de datos; criterios de inclusión/exclusión; análisis, crítica y evaluación; la preparación del resumen; la identificación de pruebas; y la conclusión.

La investigación aquí propuesta se estructuró en tres etapas: en la primera, se realizó la búsqueda de descriptores en el Portal de la Coordinación de Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), a partir de la aproximación con el objeto a investigar, estableciendo los criterios de inclusión/exclusión (características y especificidades de los estudios); en la segunda etapa, se seleccionaron los artículos a analizar mediante la lectura de los resúmenes (validación de los estudios seleccionados); y, finalmente, se realizó el estudio de estos artículos seleccionados (a través de estudios agrupados según similitud) y la investigación de las evidencias identificadas.

El marco de tiempo utilizado fue de 2009 a 2019, considerando que el proceso de implementación de los cursos de LEdoC se está expandiendo y las discusiones sobre el tema tienen repercusiones en el entorno académico. Para ello, se realizaron búsquedas en la base de datos "Periódicos CAPES" por los descriptores: Formación docente para la educación sobre el terreno; Formación del profesorado and Educación en el País; Licenciatura en Educación campestre; y "Grado en Educación de Campo", como se muestra en la tabla 01:

**Tabla 01** - Distribución de las producciones por descriptor utilizado - Período 2009-2019

Descriptor	Producciones totales	Revistas revisadas por pares	Base de datos Scielo/DOAJ
Formación del profesorado para Educación del Campo	3.226	2.445	1.286
Formación del profesorado and Educación del Campo	1.218	836	260
Grado en Educación del Campo	908	683	236
"Grado en Educación del Campo"	65	53	38
<b>Total</b>	<b>5.417</b>	<b>4.017</b>	<b>1.820</b>

Fuente: Portal de revistas de la CAPES.

En esta encuesta, para el descriptor *Formación Docente para la Educación de Campo*, se encontraron 3.226 producciones (entre capítulos de libros, tesis y artículos), de las cuales 2.445 artículos fueron revisados por pares. De estos artículos, 1.286 fueron localizados utilizando los directorios Scientific Electronic Libracy Online (SciELO) y el Directory of Open Access Journal (DOAJ) en la base de datos Capes, con el fin de filtrar datos y escudriñar el objeto a investigar. Con el descriptor "Formación Docente y Educación de Campo" (mediante el uso del operador booleano "y"), los resultados fueron: 1.218 producciones; 836 artículos revisados por pares; y, utilizando los directorios SciELO y DOAJ, se encontraron 260 artículos.

El tercer descriptor utilizado en la búsqueda fue *Grado en Educación de Campo* (sin comillas), encontrando: 908 producciones, incluyendo capítulos de libros, tesis y artículos; 683 artículos revisados por pares; y, entre ellos, 236 artículos con los directorios SciELO y DOAJ. Está registrado que el término contaba con un número expresivo de producciones, que trataban el tema a estudiar en los más diversos contextos.

Por último, el descriptor "Grado en Educación de Campo", en el que los términos descriptores se escribieron con el recurso lingüístico de las comillas, con el fin de delimitar las búsquedas. Así, se alcanzó el siguiente resultado: 65 producciones entre tesis y capítulos de libro; 53 artículos fueron revisados por pares; y, con los directorios SciELO y DOAJ, se encontraron 38 artículos que se acercaban más al objeto investigado. De estos, 23 fueron excluidos y 15 fueron seleccionados para la revisión.

En estas diversas encuestas, se eligió el descriptor "Grado en Educación de Campo" como comprensivo y cercano al objeto, porque entiende que incorpora los diversos contextos

del curso, tanto relacionados con las políticas públicas, como con respecto a los supuestos epistemológicos, pedagógicos y filosóficos, que constituyen un amplio universo a explorar.

Los criterios de inclusión definidos para la selección de artículos fueron: artículos completos que retrataron la temática relacionada con la implementación y consolidación del Grado en Educación de Campo y artículos publicados e indexados en estas bases de datos en los últimos diez años.

Para la revisión descriptiva general y considerando un marco de tiempo de 2009 a 2019, se seleccionaron 38 (treinta y ocho) artículos: 2 (dos) de 2013; 5 (cinco) 2014; 3 (tres) 2015; 9 (nueve) 2016; 8 (ocho) 2017; 6 (seis) 2018; y 5 (cinco) de 2019. Este registro muestra que, progresivamente, el debate sobre la formación del profesorado para la Educación de Campo gana espacio en las discusiones académicas.

De estos, 23 (veintitrés) artículos fueron excluidos porque no cubrían el CL en procesos de implementación y consolidación, teniendo otros enfoques, principalmente en el campo de las prácticas pedagógicas, inclusión de mujeres, negros y cimarrones, currículo y otros temas más específicos que no cumplían con los criterios establecidos o respondían a la pregunta propuesta en el estudio. Además, algunos artículos presentaron otros elementos que dificultaron su inserción en esta encuesta: bastante similar a otros textos, configurando "dos piezas iguales (estudios publicados más de una vez)"; "piezas difíciles de encontrar (estudios publicados en revistas no indexadas o inéditas) y todas las posibilidades de verse que puedan existir" (CASTRO, 2010, p. 7).

## **Análisis y discusión de resultados**

Los 15 (quince) artículos seleccionados para revisión sistemática presentaron los siguientes indicadores bibliométricos, según la clasificación de Revistas CAPES (2013-2016): A1 - 4 (cuatro), 26%; A2 - 3 (tres), 20%; A3 - 3 (tres), 20% y B1 - 5 (cinco), 33%. También cabe mencionar que las producciones analizadas se incluyen en el período de 2014 a 2019, lo que nos lleva a pensar que se refiere al momento histórico de plena expansión de la LEdoC y, en consecuencia, a la inserción del debate en el ámbito académico.

Entre estos artículos, con la excepción de dos (producidos por el mismo autor), los otros fueron elaborados en coautoría. También se observó que la mayoría de los estudios (13 a trece) buscan analizar contextos prácticos, asociados a análisis documentales, mientras que los

que priorizan estudios de revisión conforman la minoría (02 - dos); el enfoque cualitativo también prevaleció en las investigaciones estudiadas.

Para una mejor comprensión, esta revisión bibliográfica se organizó en tres ejes temáticos, con el fin de delimitar el estudio, presentado y descrito a continuación.

### **Eje 1: Contextos históricos, movimientos sociales y formación docente para la educación de campo**

En la parte introductoria de los artículos seleccionados para su análisis, los investigadores contextualizan los aspectos históricos y conceptuales de la educación de campo, su estrecha relación con los movimientos sociales del campo, y señalan la creación del Curso de Grado en Educación de Campo como una política pública reclamada y conquistada por las luchas emprendidas por el "Movimiento por una Educación de Campo".

De las 15 (quince) publicaciones analizadas, 12 (doce) destacan los marcos legales y contextos históricos de la creación del curso LEdoC (también explicado en la introducción de este estudio), y la investigación destaca la importancia de este movimiento para el logro de políticas públicas educativas en beneficio de la población que vive en áreas rurales, buscando legitimar las peculiaridades y necesidades de esta población.

Según Molina (2015, p. 149), "las políticas públicas de Educación Campo defendidas por los movimientos sociales se refieren a su participación y protagonismo, en la concepción y elaboración de dichas políticas" y el Movimiento de Educación campo participó activamente en la concepción y elaboración: del Programa Nacional de Educación en Reforma Agraria – PRONERA; del Programa Nacional de Educación de Campo: Formación de Estudiantes y Calificación de Profesionales para Asistencia Técnica, conocido como Residencia Agraria; y El conocimiento de la Tierra (MOLINA, 2015).

La celebración del Foro Nacional para la Educación de Campo - FONEC (2012) marca el período inicial del Movimiento de Educación de Campo y coincide con el período de transición que se ha entendido como "la crisis del lacio" la consolidación de la Agroindustria. Fue, además, un período de cierta fragilidad de la alianza de las clases dominantes y que permitió el crecimiento y avance de las luchas por los derechos en el campo" (MOLINA, 2015, p. 150).

La disputa entre los diferentes proyectos de campo y el desarrollo de este espacio dio lugar a la formulación del concepto "Educación de Campo" como una nueva categoría, redefiniendo la función social de la escuela ubicada en las zonas rurales. Los Lineamientos

Operacionales para la Educación Básica en Escuelas Rurales, 2002, constituyen un marco jurídico importante en la consolidación de las demandas de los movimientos sociales del campo, incluyendo el de una Educación Rural como un proyecto social más amplio, que también busca el derecho a la tierra, la vivienda, la justicia social, la salud y la supervivencia de la población rural (MELO; CARVALHO, 2019; MOLINA, 2017; VAGABUNDO; BOCASANTA, 2019).

Molina (2017, p. 591) aborda en sus estudios que, a diferencia de la lógica de la escuela capitalista, Campo Educación propone una matriz formativa ampliada, incorporando las diversas dimensiones del ser humano. En este sentido, la escuela debe desarrollar la competencia intelectual de las materias que educa, pero no puede omitir de la formación de valores, del desarrollo político, ético, estético y corporal de sus alumnos. Además, como Faleiro y Farías (2016, p. 79), reflexionan "sobre cómo construir una escuela y efectuar la formación a través de diferentes prácticas pedagógicas que valoren y consoliden los valores del campo" dialogar y subsidiar los temas en torno a las "concepciones y prácticas pedagógicas a trabajar, la forma en que la escuela organiza y acoge al estudiante como sujeto de derechos, la percepción y el reconocimiento de los valores del campo como constituyentes de la historia de la emancipación humana".

Gomes *et al.* (2017), Molina y Hage (2016), Molina y Antunes-Rocha (2014) señalan que la materialidad de los cursos de LEdoC se dio a través del Programa Superior en Grado en Educación de Campo (PROCAMPO), creada en 2007, con miras a apoyar la implementación de cursos regulares en instituciones públicas de educación superior, específicamente enfocados en la enseñanza en escuelas en el campo en los grados finales de la escuela primaria y secundaria. Estos estudios también registran que el desempeño de la FONEC (2012) aseguró la presencia de los movimientos sociales del campo y la socialización de las experiencias de las universidades que ya ofrecían el LEdoC a las nuevas instituciones oferentes.

Los debates sobre el orden del día reafirmaron los principios de la educación sobre el terreno. Según Molina (2015, p. 153), los maestros se formarán como intelectuales orgánicos, en la lucha contra la hegemonía capitalista presente en el campo, "dándoles condiciones para comprender los modelos de desarrollo del campo en disputa, como parte integral de la mayor totalidad de la disputa de distintos proyectos sociales, entre la clase obrera y la clase capitalista".

En esta perspectiva, Alburquerque, Passáro y Figueiredo (2017, p. 476-8) abogan por la inversión en una "Educación de Campo" que reclama el fin de la educación rural en favor de una pedagogía que respete la especificidad de los pueblos del campo y menciona que "el movimiento que generó la reflexión sobre la Educación de Campo estableció parámetros deseados e inclusivos de sociabilidad, de la oposición al proyecto".

Arruda y Oliveira (2014, p. 175) refuerzan que la concepción e implementación de los cursos LEdoC en Brasil se articulan, concomitantemente, "con el proceso de democratización política del país, con la ampliación del acceso a la educación superior y con la implementación de políticas públicas que aúnen planes y acciones interministeriales, como el Ministerio de Desarrollo Agrario y el MEC".

Sobre la política de formación de educadores para la educación de campo, Molina y Hage (2016, p. 80) ven la LEdoC como un espacio para "la acumulación de fuerzas y el desarrollo de experiencias, que pueden ampliar los espacios de las prácticas formativas de los educadores como sujetos históricos sociales capaces de formar nuevas generaciones de jóvenes y adultos, en una perspectiva humanista y crítica".

Este análisis situacional de los contextos históricos y legales de la creación de cursos de LEdoC conduce a otro eje del presente trabajo, que busca dilucidar la problematización que originó esta investigación: sobre los principales desafíos encontrados por LEdoC en los procesos de implementación y consolidación del curso de formación docente para la Educación de Campo.

## **Eje 2: Desafíos y perspectivas en la implementación e implementación de LEdoC**

Como se dijo anteriormente, la creación de la LEdoC se realizó por la fuerza de la lucha y reivindicación de los movimientos sociales del campo, sin embargo, a pesar del logro relevante, el proceso de implementación del curso no se llevó a cabo de manera armónica en los contextos sociopolítico e incluso académico, como se afirma en las publicaciones analizadas en esta revisión de la literatura.

En las 15 publicaciones se destaca la importancia de la formación docente para trabajar en la materia, así como los retos y posibilidades de esta nueva propuesta de formación docente. Con respecto a la implementación, estos estudios resaltan la importancia y le dan a LEdoC su papel contribuyente para la democratización de la educación superior pública gratuita, la novedad pedagógica y epistemológica y también la observancia de temas locales y

específicos para la población del campo. Sin embargo, destacan muchos desafíos impuestos a esta implementación.

Santos (2014, p. 293) reflexiona sobre la LEdoC enumerando dos puntos: a) uno de orden epistemológico; y, b) otro de orden pedagógico, que repercutiría en el plano de la lucha social y política. En opinión del autor, existe el riesgo de que, al proponer la formación del profesorado con objetivos tan amplios,

[...] que van mucho más allá de la escuela, para expandir en lugar de superar la dicotomía entre las prácticas educativas escolares y los movimientos sociales, manteniendo el proceso de vaciamiento del conocimiento en la escuela de la clase trabajadora en nombre de una supuesta transformación radical de la educación escolar (SANTOS, 2014, p. 293). (Traducción nuestra)

Molina y Antunes-Rocha (2014) discuten en sus estudios que existen desafíos para LEdoC con el fin de mejorar los resultados obtenidos a través de los logros de las políticas de formación docente en la materia, tales como:

[...] ampliar las luchas contra el actual modelo de desarrollo y contra el cierre de las Escuelas de Campo; garantizar el derecho a la formación de los graduados que ya trabajan en escuelas de campo; garantizar la formación continua de los graduados del Grado en Educación de Campo; la educación continua, además de un derecho y una necesidad de todos los profesionales de la educación, es aún más fuerte en el caso del desafío de la enseñanza multidisciplinaria, una práctica que se espera de los graduados de estas licenciaturas; avanzar colectivamente en la transformación de las escuelas rurales en Escuelas campo, ampliando las oportunidades de formación continua de los docentes en ejercicio en estas escuelas, que no han pasado por la Licenciatura; ampliar las luchas por la construcción de un Sistema Público de Educación de Campo y asegurar la inserción de los egresados en la "Red Pública"; ampliar las luchas por la construcción de un Sistema Público de Educación de Campo, donde de hecho, existe una red de escuelas y docentes, que integran este Sistema Público; garantizar la formación continua y permanente de los propios formadores; y promover permanentemente espacios de intercambio y articulación entre las diferentes Titulaciones en Educación de Campo, a fin de asegurar una mayor unidad a la consejería de formación propuesta por la misma (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 245-248). (Traducción nuestra)

Sin embargo, los estudios empíricos revelan que existen varios factores que dificultan la superación de los desafíos, tensiones y contradicciones que se viven en el campo. Bretas (2014), al evaluar el inicio de la experiencia con LEdoC en la Universidad Federal de Sergipe, menciona la integración de los diversos contenidos disciplinares como el tema que requiere mayor cuidado y va más allá de la selección de profesores especialistas de cada disciplina;

entonces sería apropiado crear actitudes y actividades que materializaran lo definido. El autor también sostiene que la resistencia al curso por parte de la Universidad puede haber causado su paralización durante un año, ya que se produjeron obstáculos institucionales que "escapan a cualquier lógica de racionalidad administrativa y solo pueden aclararse en la interpretación de una resistencia brutal a cursos vinculados a grupos sociales específicos y con un proyecto pedagógico propio" (BRETAS, 2014, p. 39).

La implementación de LEdoC en la Universidad Federal de Tocantins en los campus de Arraias y Tocantinópolis, sus caminos, desafíos y prácticas de los profesores que participaron en este proceso son presentados por Gomes *et al.* (2017, p. 384). Los autores señalan que los elementos constitutivos del curso "no siempre se entienden en su coyuntura en el sentido de su novedad político-pedagógica y epistemológica, provocando resistencia a su implementación en la comunidad y en el propio espacio académico"; y que la creación de los cursos representa una fuerte amenaza para las fuerzas hegemónicas que controlan los medios de producción en el medio rural (a través de la agroindustria) y están presentes en el estado de Tocantins. Estos y otros factores marcaron inicialmente el proceso de implementación de LEdoC en la UFT.

En esta dirección, Faleiro y Farias (2016) señalan que la implementación de LEdoC en la Universidad Federal de Goiás, Regional de Catalão, tampoco fue un proceso pacífico y consensuado. Los conflictos fueron inicialmente sobre la definición del departamento que sería responsable; otra cuestión que suscitó debates surgió de la disponibilidad de vacantes para efectuar a los profesores del curso; y, paralelamente a las cuestiones internas, se seguía poniendo otro obstáculo: la garantía de informar al público objetivo del curso de las vacantes disponibles y su finalización, porque no se entendía la necesidad de crear un mecanismo especial de acceso al curso. En opinión de los autores, estos eran algunos de los "nodos" a desvincular.

Al reflexionar sobre la institucionalización de LEdoC en la Universidad Regional de Cariri (URCA), Alburquerque, Passáro y Figueiredo (2017) enumeran dos principales desafíos existentes: superar el cierre progresivo de escuelas en el medio rural de la región; y satisfacer las expectativas profesionales de los estudiantes vinculados a la tierra, hijos de agricultores y también agricultores, ya que un número significativo de maestros que trabajaban en escuelas ubicadas en áreas rurales residían en las sedes de la ciudad o en los distritos, y tenían vínculos laborales precarios.

Institucionalizada la LEdoC en la IES, se plantearon otros retos, como el diálogo con las Concejalías Municipales de Educación para liberar servidores estudiantiles para los

estudios de Tempo Escola, debido a que quienes trabajaban estaban bajo presión para alejarse por un largo período. Los autores exponen otra dificultad: la expectativa de los estudiantes que no estaban vinculados a la enseñanza municipal, ya que esperaban que el curso permitiera la inscripción en los concursos de Educación, para darles un título como maestros en diversas áreas, lo que, ante la falta de comprensión de los principios de la LEdoC, llevó a muchos estudiantes a abandonar el curso (ALBURQUEQUE; PASSÁRO; FIGUEIREDO, 2017)

En su investigación, Souza, Kato y Pinto (2017) discuten la existencia o no de un público objetivo que justifique la implementación de LEdoC en la Universidad Federal de Triângulo Mineiro (UFTM). Los autores mencionan que los docentes que trabajan en el área rural del territorio investigado necesitan educación superior y señalan que las demandas existen, y el desafío para la universidad y para los profesores es la "cuestión de los contenidos a enseñar y las metodologías a utilizar", y deben "estar directamente vinculados a la realidad de sus estudiantes, al reto de una formación crítica para la modificación de la educación actual que es urbanocéntrica" (SOUZA; KATO; PINTO, 2017, p. 433).

Hage *et al.* (2018) abordan en su investigación los riesgos y potencialidades de la institucionalización de LEdoC en dos IES en Pará: la Universidad Federal de Pará (UFPA), en el Campus de Cametá; y la Universidad Federal Sur y Sureste de Pará (UNIFESSPA). LEdoC inició sus actividades en UNIFESSPA en 2009, a través de una lucha por la formación de docentes que, en ese momento, actuaban como laicos en las escuelas del campo; mientras que en la UFPA el curso se implementó a través del Aviso PROCAMPO 2012.

No que se refere às dificuldades institucionais enfrentadas nas instituições para a institucionalização da LEdoC, na UFPA foi apontada a implementação da alternância pedagógica devido aos cortes orçamentários impostos na atual conjuntura política do país, enquanto na UNIFESSPA as dificuldades se apresentam pela ausência de política articulada entre os entes federados, incluindo o difícil diálogo com a Secretaria Estadual de Educação em relação à constituição do Ensino Médio. Os autores destacam, ainda, processos de privatização da educação pública, no âmbito do Ensino Médio, fechamento de escolas e esvaziamento do campo, dentre outros fatores que contribuem para o enfraquecimento da LEdoC.

La investigación de Melo e Carvalho (2019, p. 11) aborda la implementación de LEdoC en la Universidad Federal de Piauí, campus Teresina, y destaca "la dificultad de implementar la propuesta pedagógica del curso, además de la falta de consenso sobre las bases epistemológicas y teóricas que deben sustentar las prácticas educativas". Esto indica la

necesidad de procesos de formación docente para comprender la organización del trabajo pedagógico a través de la alternancia y el área de conocimiento, con el fin de posibilitar la propuesta, ya que, según los autores, la mayoría de los docentes no conocen la propuesta. Otros desafíos también fueron expuestos por los autores en la implementación de la TC, tales como: las distancias que conforman la universidad y las comunidades rurales donde residen los estudiantes; el hecho de que no todos los estudiantes tienen acceso a Internet, lo que podría suavizar la distancia; visitas insuficientes en las comunidades. Sin embargo, destacan cómo avanzar en el acceso a la formación a través de la LEdoC un número significativo de personas que viven en el campamento.

En otro aspecto, la investigación de Wanderer y Bocasanta (2019) investiga las declaraciones sobre la escuela del campo elaboradas por estudiantes de la LEdoC Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Los autores afirman que los estudiantes de la LEdoC son "capturados" por la afirmación que dice: "la escuela del campo debe trabajar con la forma de vida del campo", apoyada en dos aspectos: en la apreciación exagerada de la cultura del campo; y en una posible "guetización", no "del espacio, sino del proceso pedagógico", que conduzca "al entendimiento de que la educación del campo debe constituirse dentro de los límites seguros del conocimiento forjado en las relaciones que los sujetos del campo basan cada día en sus formas de vida" (WANDERER; BOCASANTA, 2019, p. 337). Los autores proponen una reflexión sobre los límites y posibilidades de los procesos pedagógicos basados en discursos pedagógicos.

### **Eje 3: No concluir: la consolidación de LEdoC en tiempos de incertidumbre**

Aquí, volvemos al lema que llevó a la presente investigación: cómo se dieron los procesos de implementación de la LEdoC como política pública para la formación de docentes que trabajarán en el campo y qué factores corroboran o no para su consolidación. Estudios mapeados han puesto de relieve la importancia histórica de lograr esta política pública educativa para los pueblos que viven en y en el campo.

Según Molina (2017), las LEdoCs fueron diseñadas teniendo en cuenta la lucha de clases en el campo brasileño y en defensa de la Educación como un derecho y un bien público y social, una acción que fue demandada y sostenida por el Movimiento de Educación de Campo de Brasil. El autor también afirma que la afirmación de esta característica es importante para hacer frente al momento histórico en Brasil, donde las políticas públicas,

especialmente las políticas educativas, sufren amenazas. Sin embargo, para su consolidación, se plantean muchos retos y hay que superarlos, como indican las producciones estudiadas.

Los conflictos internos en las universidades configuran como algunos de estos retos que a veces plantean en lados opuestos los coordinadores del curso, los docentes, la administración central; así como el exceso de burocracia y un ambiente permeado por intereses paralelos y disputas por la hegemonía dentro de los *campus* (FALEIRO; FARIAS, 2016; MOLINA, MOLINA, HAGE, 2016; GOMES *et al.*, 2017).

Otro conflicto identificado son las asociaciones entre los organismos responsables de la educación básica y las universidades. El diálogo es tenso, ya que los intereses de los municipios y estados en relación con las políticas educativas dirigidas a la educación de la población que vive en el campo no encajan con el propósito de la Educación de Campo. Hay una reducción de las escuelas ubicadas en las zonas rurales, y este fenómeno no se puede ver por separado del proceso de educación docente, porque el cierre progresivo de las escuelas en las zonas rurales en procesos de nucleación dificulta la existencia y permanencia tanto de las escuelas como de las asignaturas en el campo. Según Hage (2017)<sup>3</sup>, más de 100.000 escuelas fueron cerradas en Brasil en 2015. A la vista de estos datos, hay que tener en cuenta los contextos políticos, sociales y económicos que subyacen a esta realidad.

Este proceso de "fagocitosis" de las escuelas está "inextricablemente relacionado con el destino del campo, y el debate central que lo subyace: la ausencia de trabajo en el campo, debido a la incorporación muy intensa de nuevas tecnologías, y cada vez más trabajo muerto" (MOLINA, 2015, p. 157). Además, enfrentar este desafío "implica necesariamente enfrentar el modelo de desarrollo hegemónico del capital, sin otra salida que en las luchas por su superación" (p. 157).

La Alternancia Pedagógica también fue señalada en los estudios como un reto a enfrentar, siendo considerada, en la mayoría de las producciones, uno de los puntos clave para la consolidación del LEdoC. Se abordaron dos aspectos: la formación inicial de los profesores que trabajan en el curso y la forma de alternancia practicada.

En el primer aspecto, los estudios analizados indican que, al incorporarse a la LEdoC, la mayoría de los docentes no tenían/tenían experiencia en Educación de Campo, desconociendo la Organización Pedagógica del Trabajo del curso, y esto constituye otro

<sup>3</sup> Conferencia impartida por Salomão Hage en el Foro Regular de UNDIME en el estado de Pará, celebrado los días 11 y 12 de abril de 2017, en Belém, Pará. Base de datos: Grupo de Estudio e Investigación sobre Educación de Campo en la Amazonía (GEPERUAZ), Foro Paraense de Educación de Campo (FPEC) y Observatorio de Educación Superior de Campo.

riesgo para la consolidación de la LEdoC (MOLINA, 2015), ya que corrobora la precariedad de la formación docente, debido a la poca y/o falta de dominio del conocimiento específico del área y/o acceso a ciertos contenidos disciplinarios superficiales. esencial para el aprendizaje, sumado al reto de poner en práctica la Alternancia.

En el segundo aspecto, los estudios abordan varias dificultades en la materialización de la alternancia, ya sea por la falta de comprensión de la propuesta, como ya se mencionó, o incluso por otros factores, como la dificultad de monitorear a los futuros educadores en comunidades rurales donde desarrollan el Tiempo Comunitario, debido a las largas distancias existentes, o por falta de recursos, desde la realización de esta demanda logística (provisión de diariamente, transporte, alimentación, adquisición de materiales, etc.) que a veces no está garantizado por el presupuesto de las universidades (ALBURQUEQUE; FIGUEIREDO, 2017; GOMES et al., 2017; HAGE; SILVA, Estados Unidos; BRITO, 2016).

Molina (2015, p. 158) también reflexiona sobre cómo la Alternancia se ha materializado en los cursos de Educación Superior Tiempo Comunitario y los riesgos de restricción a los procesos formativos que ocurren en El Tiempo Escolar, reduciendo la importancia del Tiempo Comunitario como espacio de aprendizaje. Y, como consecuencia, "las tensiones y contradicciones de la producción material de la vida" que se dan en estos territorios rurales de origen de los estudiantes "terminan por no incorporarse a la dinámica del currículo de los Bachilleres, quedando estas cuestiones ausentes de los Tiempos Escolares posteriores".

Con respecto al papel de los movimientos sociales en la creación de la LEdoC, todos los estudios son consensuados, y su relación con el curso (ahora más intenso, ahora más lejano) configura otro desafío para su proceso de consolidación e institucionalización, pues "surgen riesgos y potencialidades que desafían su permanencia con la afirmación de su identidad y sus principios de origen exigidos por el Movimiento de Educación de Campo" (HAGE et al., 2018, p. 2).

Sin embargo, es importante destacar que, con la elección de Jair Bolsonaro a la Presidencia de la República en 2018, las políticas públicas, especialmente las políticas educativas, se vieron muy comprometidas y/o sufrieron cambios significativos, y el análisis de sus reflejos depende de un plazo más largo. El mayor temor de los movimientos sociales es la indicación de intencionalidades de control, restricción y reducción del alcance de las políticas educativas afirmativas. Una de esas modificaciones fue la determinada por el Decreto No. 9.465, publicado en el Boletín Oficial el 2 de enero de 2019, que realizó cambios en la estructura y funciones de algunos departamentos del Ministerio de Educación. La

Secretaría de Educación Continua, Alfabetización, Diversidad e Inclusión (SECADI), que era responsable de muchas políticas para la educación de campo, se subdividió en la Secretaría de Modalidades Especializadas de Educación (SEMESP) y la Secretaría de Alfabetización (SEALF).

Además del vacío que deja este protagonismo, en el momento político actual de Brasil (2019), pensar y ser diferente constituye un acto subversivo. Las constantes reducciones de recursos dirigidos a la educación repercuten en todos los ámbitos de la Educación Superior, y en consecuencia en el curso joven de Grado en Educación de Campo, que por su propia génesis ya contradice las concepciones del actual gobierno (que no se ocupa del debido respeto a los diversos y minoritarios).

Además de estas incógnitas, merece reflexión una pregunta hecha por Molina (2017) sobre este proceso de expansión de LEdoC: ¿se mantendrá la vinculación directa de estos cursos de formación de educadores con las luchas de los campesinos por su permanencia en la tierra y en el territorio y las escuelas en ellos? Así, se registra un nuevo objetivo de investigación para los próximos 5 (cinco) o 10 (diez) años, para la complementación de esta investigación.

Dentro de los límites del texto, y de la investigación aquí propuesta, podemos ver la importancia de la discusión sobre el tema en la academia y los diferentes contextos y multiplicidad en los que se lleva a cabo la materialización del curso de Grado en Educación de Campo.

## REFERENCIAS

ALBUQUERQUE, R. F.; PÁSSARO, E. R.; FIGUEIRÊDO, T. A. Educação do Campo: percalços na construção do curso de licenciatura em Educação do Campo na Universidade Regional do Cariri. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 2, p. 472-501, jul./dez. 2017. Disponible en: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3307/11261>. Acceso: 20 Mar. 2020.

ARRUDA, M. C. C.; OLIVEIRA, L. M. T. Licenciatura em educação do campo: desafios e expectativas. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 33, p. 173-186, jan./abr. 2014. Disponible en: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=3719&path%5B%5D=2722>. Acceso en: 20 fev. 2020.

BRASIL. **Decreto n. 9.465, de 09 de agosto de 2018**. Altera o Decreto n. 8.750, de 9 de maio de 2016, que institui o Conselho Nacional dos Povos e Comunidades Tradicionais, o Decreto

n. 09.122, de 9 de agosto de 2017, que aprova a Estrutura Regimental [...]. Brasília, DF: Presidência da República, 2018. Disponible en: [https://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286). Acceso: 10 de feb. 2020.

BRETAS, S. A. Uma avaliação da experiência do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Sergipe – UFS. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 6, n. 10, jan./jun. 2014. Disponible en: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/2292>. Acceso en: 20 de feb. 2020.

CALDART, R. S. Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciaturas em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências piloto**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 95-121.

CASTRO, A. A. Revisão Sistemática e Meta-análise. In: GOLDENBERG, S.; GUIMARÃES, C. A.; CASTRO, A. A. (org.). **Elaboração e Apresentação de Comunicação Científica**. São Paulo: Metodologia.org, 2010. Disponible en: <http://www.usinadepesquisa.com/metodologia/wp-content/uploads/2010/08/meta1.pdf>. Acceso: 20 feb. 2020.

FALEIRO, W.; FARIAS, M. N. Tessituras na implantação da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão. **Cadernos CIMEAC**, Uberaba, v. 6, n. 2, p. 78-97, 2016. Disponible en: <http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/cimeac/article/view/1696/1953>. Acceso: 20 feb. 2020.

GOMES, D. A. *et al.* A construção identitária da licenciatura em educação do campo na UFT: perspectivas docentes. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 17, n. 71, p. 373-396, jan./mar. 2017. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8645405/16303>. Acceso el: 23 mar. 2020.

GONÇALVES, H. A.; NASCIMENTO, M. B. C.; NASCIMENTO, K. C. S. Revisão sistemática e metanálise: níveis de evidência e validade científica. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vitória, v. 05, n. 03, p. 193-211, nov. 2015. Disponible en: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/dect/article/view/129/124>. Acceso en: 10 abr. 2020.

HAGE, S. A. M. *et al.* O direito à educação superior e a licenciatura em educação do campo no Pará: riscos e potencialidades de sua institucionalização. **Acta Scientiarum Education**, v. 40, n. 1, e37675, 2018. Disponible en: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/37675>. Acceso: 15 feb. 2020.

HAGE, S. A. M.; SILVA, H. S. A.; BRITO, M. M. B. Educação superior do campo: desafios para a consolidação da licenciatura em educação do campo. **Educ. rev. [online]**, v. 32, n. 4, p. 147-174, 2016. Disponible en: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400147&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982016000400147&script=sci_abstract&tlng=pt). Acceso en: 20 mar. 2020.

MELO, R. A.; CARVALHO, A. D. F. Licenciatura em educação do campo: interfaces entre o projeto pedagógico e a prática educativa. **Roteiro**, Joaçaba, v. 44, n. 2, p. 1-22, maio/ago. 2019. Disponible en: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16156/12281>. Acceso en: 23 mar. 2020.

MOLINA M. C.; HAGE, S. M. Riscos e potencialidades na expansão dos cursos de licenciatura em Educação do Campo. **RBPAAE**, v. 32, n. 3, p. 805-828, set./dez. 2016. Disponible en: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/68577/39685>. Acceso en: 23 mar. 2020.

MOLINA, M. C. Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 140, p. 587-609, jul./set. 2017. Disponible en: <http://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00587.pdf>. Acceso en: 23 mar. 2020.

MOLINA, M. C. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Disponible en: <https://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>. Acceso en: 23 mar. 2020.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, M. I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 220-253, jul./dez. 2014. Disponible en: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>. Acceso en: 23 mar. 2020.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A Licenciatura em Educação do Campo da Universidade de Brasília: estratégias político-pedagógicas na formação de educadores do campo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. (org.). **Licenciatura em Educação do Campo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 35- 61.

SANTOS, C. F. A Educação no Espaço Rural e a Licenciatura em Educação do Campo. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 14, n. 55, p. 285-296, mar. 2014. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640475/8034>. Acceso en: 23 mar. 2020.

SILVA, M. S. P. Educação do campo e o paradigma da extensão descolonial na universidade pública. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp. 3, p. 2382-2395, nov. 2020. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14447/9977>. Acceso el: 07 oct. 2021. DOI: 10.21723/riaee.v15iesp3.14447

SOUZA, D. C.; KATO, D. S.; PINTO, T. H. O. A licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal do Triângulo Mineiro: território de contradições. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 1, p. 411-435, jan./jun. 2017. Disponible en: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3374/9766>. Acceso en: 23 mar. 2020.

WANDERER, F.; BOCASANTA, D. M. Escolas do campo e a guetização do processo pedagógico. **Educação**, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 329-339, maio/ago. 2019. Disponible en:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/27832/18318>. Acceso en: 23 mar. 2020.

### **Cómo hacer referencia a este artículo**

GOMES, A. D.; SANTOS, J. S. Implementación y consolidación de cursos de formación de profesores para la educación de campo: Una revisión sistemática. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 17, n. 2, p. 1080-1099, Abr./Jun. 2022. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v17i2.14369>

**Enviado en:** 19/10/2020

**Revisiones requeridas en:** 20/01/2022

**Aprobado en:** 25/02/2022

**Publicado en:** 01/04/2022