

**FORMACIÓN DOCENTE Y POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN
IBEROAMÉRICA: ANÁLISIS TRANSMETÓDICO¹**

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA
IBERO-AMÉRICA: ANÁLISE TRANSMETÓDICA**

**TEACHER EDUCATION AND EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES IN IBERO-
AMERICA: TRANSMETHODIC ANALYSIS**



Milagros Elena RODRIGUEZ²
e-mail: melenamate@hotmail.com



Ivan FORTUNATO³
e-mail: ivanfrt@yahoo.com.br



Osmar Hélio ARAÚJO⁴
e-mail: osmarhelio@hotmail.com

Cómo hacer referencia a este artículo:

RODRIGUEZ, M. E.; FORTUNATO, I.; ARAÚJO, O. H.
Formación docente y políticas públicas educativas en Iberoamérica:
Análisis transmitológico. **Revista Ibero-Americana de Estudos em
Educação**, Araraquara, v. 18, n. 00, e023103, 2023. e-ISSN: 1982-
5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18020>



- | **Presentado en:** 11/05/2023
- | **Revisiones requeridas en:** 20/07/2023
- | **Aprobado en:** 17/09/2023
- | **Publicado en:** 08/11/2023

Editor: Prof. Dr. José Luís Bizelli

Editor Adjunto Ejecutivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ El presente trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior -Brasil (CAPES) - Código de Financiamiento 001.

² Universidad de Oriente (UDO), Cumaná – Sucre – Venezuela. Professora de Pesquisa Titular. Departamento de Matemática. Pós-doutorado em Ciências da Educação (UNEFA).

³ Instituto Federal de São Paulo (IFSP), Itapetininga – SP – Brasil. Coordenadoria de Formação Pedagógica. Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias (UNESP).

⁴ Universidade Federal da Paraíba (UFPB), João Pessoa – PB – Brasil. Professor Adjunto. Doutorado em Educação (UFPB).

RESUMEN: En este artículo, por medio del transmétodo Análisis Crítico del Discurso se discute la relación entre las Políticas Públicas y la Formación Docente en la región Iberoamericana, a partir de las voces de docentes entrevistados. Se les ha consultado: ¿cómo se ven estos conceptos (decolonialidad, complejidad, entre otros) en las políticas públicas educativas de tu país?, ¿cómo se convierten en acciones efectivas dentro de las instituciones educativas?, ¿cómo se articulan las políticas públicas y cómo se llevan a cabo efectivamente en las universidades? Los resultados no son alentadores y en muchos países entra en gravedad los aportes de las políticas educativas de estado en favor de la formación docente. Existe un grito de auxilio en medio de las voces de los entrevistados, por eso seguimos insistiendo y persistiendo hacia en una educación liberadora.

PALABRAS CLAVE: Formación Docente. Políticas Públicas. Decolonialidad.

RESUMO: Neste artigo, por meio da Análise Crítica do Discurso, discute-se a relação entre Políticas Públicas e Formação Docente na região Ibero-Americana, a partir das vozes de docentes entrevistados. Questionamos: como estes conceitos (decolonialidade, complexidade, entre outros) são vistos nas políticas públicas educacionais de seu país?, como são convertidos em ações efetivas nas instituições formadoras?, como se articulam as políticas públicas e como são efetivamente desenvolvidas nas universidades?. Os resultados não são animadores e em muitos países as contribuições das políticas educacionais estatais em prol da formação de professores são graves. Há um pedido de socorro em meio às vozes dos entrevistados, por isso continuamos a insistir e persistir rumo a uma educação libertadora.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Docente. Políticas Públicas. Decolonialidade.

ABSTRACT: In this article, through Critical Discourse Analysis, the relationship between Public Policies and Teacher Education in the Ibero-American region is discussed, based on the voices of interviewed professors. We question: how are these concepts (decoloniality, complexity, among others) seen in your country's educational public policies? How are they converted into effective actions in educational institutions? How are public policies articulated and how are they effectively developed in universities? The results are not encouraging and in many countries the contributions of state educational policies in favor of teacher education become serious. There is a cry for help amidst the voices of the interviewees, which is why we continue to insist and persist towards a liberating education.

KEYWORDS: Teacher Education. Public Policy. Decoloniality.

Rizoma introito. Un artículo rizomático, decolonial, planetario y complejo sobre formación de profesores y políticas públicas

Este artículo discute la relación entre las Políticas Públicas y la Formación Docente en partes de la región Iberoamericana, a partir de las voces de docentes. Se trata de indagar qué se sabe sobre las políticas educativas en sus países y cómo las evalúan, a partir de sus observaciones cotidianas como docentes. Se trata también de hacer críticas junto a estos colegas de profesión, articulando análisis complejos sobre la coyuntura educación-política-sociedad.

El análisis parte de los profesores porque les preguntamos, a través de un cuestionario, qué saben y cómo entienden las Políticas Públicas de sus respectivos países. Luego, por el método Análisis Crítico del Discurso (ACD), dialogamos con lo que se nos presentaron, coincidiendo o contradiciendo, pero siempre respetando sus posiciones. En tal análisis, las voces de los autores de la indagación son activas, subjetivas, presente y agentes de cambio. Los investigadores no se comprometen con los estatutos establecidos; no buscan verdades acabadas rigurosas propias de los sistemas coloniales; hurgan las obras resaltantes de las políticas públicas educativas de Iberoamérica y analizan sin distorsionar las respuestas a las preguntas de los profesores colaboradores de investigación.

Si tenemos un objetivo con esta investigación es de precisamente comprender cómo las Políticas Públicas de Educación son recibidas y percibidas por los compañeros docentes y, si posible, cómo estas (des)orientan su trabajo pedagógico.

Además, este artículo fue escrito a través del entramado rizomático. Con rizoma, se quiere hacer ver que “acá la organización no responde a ningún modelo estructural o generativo” (RODRÍGUEZ, 2019a, p. 4). Es una poderosa metáfora de la construcción del conocimiento que no sigue la linealidad causa-efecto, sino la capilaridad de la vida. Más que una línea de razonamiento, una trama compleja. Se trata de transformaciones decoloniales de la vieja y caducada manera colonial de investigar; acá podemos rupturar el discurso abierto para incluir esencias que van emanando en el discurso.

La formación docente aún en pleno siglo de las tecnologías sigue siendo un tema por explorar, que pretendemos bajo aperturas complejas y transdisciplinarias averiguar en Iberoamérica desde los aportes de las políticas públicas educativas. Por ello, en pensamientos entramados rizomáticos, liberados de las connotaciones reduccionistas de las investigaciones tradicionales, investigamos complejamente fuera de los estatutos coloniales, como ya se dijo; advirtiendo que en lo decolonial lo complejo tiene apertura rica de comprensión. La connotación de rizoma es una antigenealogía propia de los transepistemas, que son los

conocimientos tradicionales, que devienen de los transmétodos. Vamos más allá de la rigidez de las clasificaciones de las investigaciones en ramas no comunicables y bien diferenciadas, modernistas, coloniales y que en la postmodernidad como el cono de la modernidad.

Seguimos una rama de este rizoma, el transmétodo. De ella emergen otros pliegues, otras ramas, flores, mesetas...

Rizoma transmetódico. El análisis crítico del discurso en posturas discursivas de los colaboradores de Iberoamérica

El análisis crítico del discurso (ACD), como ya se ha señalado (RODRIGUEZ, 2020a) es sintáctico pues va a relaciones de concordancia y jerarquía que guardan las palabras; es semántico porque intenta explicar cómo el significado de las lenguas se transfigura en transcendencias contextualizadas en el discurso, y es pragmático porque le interesa una visión del discurso desde fuera, en el contexto, en la situación, es decir, en un evento de comunicación (MOLERO, 2003).

En cuanto al transmétodo de investigación, el ACD sitúa al análisis del discurso tradicional en una perspectiva social, educativa, política y crítica, encauzando la manera en el discurso se usa y para legitimar la resistencia (RODRÍGUEZ; FORTUNATO, 2021a), lo crítico y político del mismo en tanto el re-ligaje es urgente (RODRÍGUEZ, 2019b); el ACD, “entiende y define el discurso como una práctica social [...] y desde esa convicción inicia y justifica sus análisis discursivos como análisis sociales” (SANTANDER, 2011, p. 209).

Desde luego, en la criticidad del análisis del discurso, emerge la comunicación transdisciplinar de dicho ACD que en su complejidad lo hace transcomplejo; también es de acotar que el ACD ubica en las representaciones de las estructuras discursivas que representan, confirman, legitiman, transcriben o retan las relaciones de abuso de poder o dominación en la vida de los actores de proceso educativo que permease de escasa consideración de la condición humana en las políticas públicas educativas en Iberoamérica, cuestión que en los métodos tradicionales no es posible. El ACD puede ser visto como una reacción contra los paradigmas modernistas dominantes, caracterizados como asociales o acríticos (VAN DIJK, 2016).

El dicho método de análisis versa en esta investigación en dos fuentes: las fuentes de los textos consultados y el que realizase en los colaboradores especialistas, expertos en educación y políticas públicas educativas en general, en países de la región Iberoamericana donde se les consultó sobre Políticas Públicas y democracia, decolonialidad, complejidad y educación democrática, compleja y pertinente; sobre acciones efectivas dentro de las

instituciones educativas; y sobre la formación docente y la construcción del pensamiento complejo de las personas para la vida en la tierra como patria. ¿Cómo los docentes comprenden todas esas cuestiones desde su perspectiva en la universidad?

En lo que sigue, pasamos e interconectamos los discursos complejamente en: Rizoma advertencia. Realidades de los aportes políticas públicas educativas en la formación docente, categorías en estudio; Rizoma análisis crítico del discurso de las voces de los colaboradores de Iberoamérica y Rizoma conclusivo. ¿Formación docente idónea desde los aportes de las políticas públicas educativas? Análisis final en la apertura a la crisis.

Rizoma advertencia. Realidades de los aportes políticas públicas educativas en la formación docente, categorías en estudio

Estamos henchidos de amor por la educación, por una formación acorde a las crisis de los diversos países que confluyen en el estudio, y donde seguramente en el pasado centenario de grandes pedagogos como Paulo Freire y convencidos de la reforma del pensamiento aún con vida como Edgar Morín queda mucho por hacer en la recivilización de la humanidad. En Iberoamérica, Paulo Freire ha dejado un legado digno de recordar; “la urgencia por revivir a la luz de la problemática de la educación hoy en Iberoamérica la necesidad de hacer praxis liberadora en la utopía en el andar” (RODRÍGUEZ; FORTUNATO, 2021b, p. 3). Nuestra investigación cobra sentido como en el pedagogo mencionado: *el estudio de la liberación freiriana es un ejercicio de estudio de la decolonialidad*. Sin duda, en el Análisis Crítico del Discurso como transmétodo que devela la visión bancaria de la educación, en el proyecto transmoderno como decolonial planetario, se ha develado que “el maestro dominador tiene como fundamento de su *ethos* una profunda desconfianza de su discípulo” (DUSSEL, 1975, p. 161). ¿De esa formación docente que soslaya está hecha aún la educación en Iberoamérica?

Sin duda vamos por respuestas, aun cuando no las tendremos todas. Sabemos que en la exclusión y minimización de los seres humanos en la colonialidad aún latente en Iberoamérica reina la desconfianza en el estudiante, la falta de reconocimiento de sus potencialidades, la denigración de su condición humana. Eso sigue siendo un mal de la psique que a la que muchos docentes todavía se prestan en una soslayación casi siempre sometidos por el sistema y por la presión institucional. Toda la educación está controlada por la égida de los exámenes externos.

Cuando los sistemas educativos y las instituciones ceden al deseo de controlar los exámenes, todo lo que tenemos son maestros oprimidos por esta fuerza mental colonizadora. Los profesores oprimidos oprimen a los estudiantes. Y los estudiantes oprimidos creen que así

es la vida, sin fuerza para cambiar el *estatus quo*. Toda esta situación es una situación política, inhumana, real.

Así nos preguntamos: *¿cómo se ven conceptos como democracia y decolonialidad en las políticas públicas educativas de tu país?* Y preguntamos *¿cómo se articulan las políticas públicas y cómo se llevan a cabo efectivamente en las universidades?* Las respuestas a estas preguntas son esenciales, pues no olvidemos una concepción de vieja data, pero muy vigente: “la política pública es aquello que el gobierno escoge hacer o no hacer por sus ciudadanos” (MENY; THOEING, 1992, p. 27). Son tomas de decisiones a conveniencia de los sistemas de estado. *¿Cuál formación docente ha convenido en Iberoamérica en las políticas de turno?*

En el tiempo muchos cambios han ocurrido, pero pese a ello, los ejercicios de la modernidad-postmodernidad-colonialidad como principios de formación siguen estando “una formación marcada por el beneficio, la individualidad, el mercado, las técnicas y tecnologías, etc. aspectos que parecieran mantenerse” (DI FRANCO; DI FRANCO; SIDERAC, 2016, p. 20). Donde esos beneficios están marcados por los cinturones de miseria que muchos países de Iberoamérica poseen y que continúan aun cuando existan cambios de gobiernos y con ellos políticas educativas de turno. A los gobiernos soslayadores que son la mayoría les conviene los miserables inadvertidos y desprotegidos de posibilidad de liberación.

Las **competencias** están presentes en todos los currículos de formación docente como políticas de estado en Iberoamérica, escuetamente se toca con ello la complejidad del ser humano y el desarrollo social y espiritual del ser como ecosofía, arte de habitar en el planeta. De otro lado, las condiciones complejas de felicidad, desarrollo integral, buen vivir, respeto a la naturaleza como complejidad viva parte de uno mismo están muy lejos de ser ejes de formación docente. Con ligeras variantes, no son motivos de interés para los proyectos políticos de los gobiernos.

Tomemos Perú como ejemplo, donde el modelo pedagógico de formación propone un diseño curricular nacional basado en competencias que comprenden cuatro dominios: “preparación para el aprendizaje de los estudiantes; Enseñanza para el aprendizaje de los estudiantes; Participación en la gestión de la escuela articulada a la comunidad; y Desarrollo personal y de la profesionalidad e identidad docente” (VECCHION, 2020, p. 83).

En España y Portugal los resultados de PISA indican que las desigualdades en el acceso a una educación y docentes de calidad afectan tanto a los países de tradición centralizadora, como son estos países, como a los de tradición descentralizadora en lo que se refiere a la selección y distribución de docentes. Además, esas dichas desigualdades están estrechamente

relacionadas con la inequidad en los resultados de aprendizaje entre estudiantes favorecidos y desfavorecidos (OCDE, 2018).

Pareciera que estos dos países tienen una inclusión más alta a niveles de educación, pero no siempre es así. De esa forma, en políticas de formación decoloniales y liberadoras del ser humano, España y Portugal también pueden beneficiarse, por ejemplo, de la Educación Liberadora de Paulo Freire. El autor puede aportar a una reinención de sus concepciones de la educación como transformación, como sueño, como reconocimiento de sí mismos en el mundo y su colectividad... ¿o sería la reinención de habilidades que lleven a la liberación y ejercicio del ser en el respeto a su condición humana? (RODRÍGUEZ; FORTUNATO, 2021b).

En el caso de Venezuela, el país con la crisis más grave de la región en todos los sentidos, con procesos de pobreza en marcha en los mismos profesionales, entre ellos los docentes, las políticas de formación docente del estado van en un proceso de colonización de la mano de los propios hermanos que soslayan y convierten escuetamente la formación en un cuenco de mendigo profundamente vacío; instrumentos disfrazados de liberadores que emanan directo del sistema de gobierno indigno de la historicidad y riqueza de un país millonario en recursos. El éxodo en general, la destrucción de las familias y la economía sin producción dieron el viraje contrastado con tiempos atrás cuando se era uno de los países que más presupuesto le dedicaba a la educación y con ello al beneficio de sus docentes (RODRÍGUEZ; PELETEIRO, 2020). En plena pandemia de covid-19 la realidad se recrudece y nos aferramos a Dios con nuestro potencial y sabiduría proveído por ÉL (RODRÍGUEZ; LEMUS, 2020).

En México, las competencias atrapan la formación docente. En general, las políticas educativas planteadas en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 tendrían que responder a los cambios en los ámbitos políticos, sociales, culturales y tecnológicos del país. Urge que se diseñe una política pública que proteja y verdaderamente eduque a los estudiantes a aprender, innovar el aprendizaje docente para que tenga compendios para la enseñanza en los estudiantes, cambiar las prácticas en el aula para que los estudiantes sean más colaborativos, cooperativos, creativos y propositivos (GOMEZ COLLADO, 2017).

Podemos decir que en formación docente liberadora deseable en Iberoamérica tenemos Venezuela, Bolivia, Chile, Colombia, Brasil, México, Argentina consienten, aunque sea de palabra, con el legado de Paulo Freire. Pero, en la realidad cotidiana de gran parte de la población sólo existen terribles desigualdades, “sus cinturones de miseria aún en estos tiempos; politiquerías excluyentes aún coloniales dan un caldo de cultivo que bien pudiera ser

ejemplificado como las favelas y un volver de Paulo Freire a la liberación de sus vidas al mismo tiempo que se alfabetizaban” (RODRÍGUEZ; FORTUNATO, 2021b, p. 19).

Los colaboradores que contestaran las encuestas nos dan luces particulares en cada país que analizamos transmétodicamente y que podemos percibir de lo que conocemos y vivenciamos en nuestros países. En el caso de los autores de la indagación: Brasil y Venezuela que urgen verdadera formación docente acorde con los momentos de soslayación y cinturones de miseria que están enclaustrado en nuestros países. Nos sabemos conocedores de la colonialidad de la mano de las propias políticas educativas de los estados, con sus variantes. Pero mientras no existan intereses por los desprotegidos y más existen aún interés por desproteger, en caso de Venezuela, en materia de seguro social, economía, salario de los docentes, no hay políticas públicas sinceras que en materia de educación puedan colaborar en una formación docente de calidad que tanto urge en nuestras regiones. Más bien son políticas inhumanas para llevar a la ínfima situación de crisis y miseria en todo sentido, es un proyecto en pleno desarrollo.

Seguimos con la esperanza, la fe, volviendo a Paulo Freire.

Rizoma. Análisis crítico del discurso de las voces de los colaboradores de Iberoamérica

Preguntamos, a través de Google Forms desde Venezuela, a compañeros profesores de países Iberoamericanos sobre democracia, decolonialidad, complejidad y educación democrática, compleja y pertinente, indagando: *¿cómo se ven estos conceptos en las políticas públicas educativas de tu país? ¿Cómo se convierten en acciones efectivas dentro de las instituciones educativas? ¿Cómo se articulan las políticas públicas y cómo se llevan a cabo efectivamente en las universidades?*

Pensando en la formación docente y la construcción del pensamiento crítico de las personas para la vida en la tierra patria, desmitificamos las respuestas de la encuesta a la luz del objetivo complejo de investigación. Tuvimos el honor de recibir respuestas de expertos de Bolivia, Brasil, Colombia, México, España y Venezuela, cuyas respuestas apoyan la ACD, en orden alfabético.

De Bolivia, tenemos una respuesta contundente que lo dice todo en solo veinte caracteres: “*son palabras clichés*”. Es decir, es como en Brasil o Venezuela, donde tratan de usar términos rebuscados en las políticas y/o ideas bonitas (como la formación del pensamiento crítico) para efectivamente no decir nada en términos de políticas públicas dirigida a las

personas. Dicen que se invierte en educación para que haya la necesaria y deseada transformación de la pobreza y la miseria en una sociedad más igualitaria, pero se mantiene una educación bancaria, encaminada a mantener el *estatus quo*. Así, desde Bolivia se afirma “Debemos replantear de manera amplia la visión, eso implica un compromiso ético político de todos y que supera a los intelectuales orgánicos o a los profetas del sistema (sea el que sea)”.

Sin embargo, esto no es lo que uno puede encontrar al mirar más críticamente la política del país. Álvarez (2018), al analizar las políticas educativas para la educación superior en Bolivia, también se termina explicando un poco la historia de las políticas educativas en general en el país. Según la autora, desde mediados de la década de 1960, el país sigue una política neoliberal, como lo demuestra la creación de universidades privadas en 1966. El neoliberalismo estuvo adherido durante el período de la dictadura militar entre 1971 y 1977, pero pronto recuperó su rumbo, con una “débil” política educativa. Exactamente porque nuestro colega de Bolivia, al contestar la encuesta, nos dice que pensar en democracia o decolonialidad o complejidad “lastimosamente todo el concepto es manipulado a intereses de pseudo académicos que sin manejar las fuentes se las atribuyen, además que olvidan el cotidiano de América latina”.

Desde Brasil tuvimos respuestas vagas como “no son todas las personas que aplican estos conceptos” afirmando que las cuotas de acceso a la universidad son la mejor prueba de que hay algo democrático en las políticas educativas (hay leyes que garantizan vacantes para estudiantes de escuelas públicas, de familias pobres, negras, discapacitadas, indígenas – esas son las llamadas “cuotas”). Pero tuvimos respuestas más incisivas, afirmando que “tales conceptos no son más que mera retórica, porque lo que tenemos son normas de control, ancladas en el currículo y sus competencias”. Esto está en línea con las palabras escritas por el profesor Pedro Goergen (2019, p. 8), ya traducida por nosotros: “esta nueva terminología representa una estrategia velada, pero con un poderoso efecto ideológico, de proyectar sombras neoliberales sobre las conquistas sociales, culturales e incluso económicas”.

Como lo demuestra la respuesta más contundente en las encuestas en comparación con la afirmación del autor de que se utilizan nuevos términos para disfrazar la ideología dominante. Con este disimulo, la educación adquiere contornos distintos y distantes de su ideal de formación plena, de ciudadanía, de transformación, quedando rehén del modelo de sociedad desigual que debe ayudar a combatir. Y cada vez más el disimulo se apodera de la vida cotidiana de las escuelas, por lo que es casi imposible estar en contra. Es como vimos en una de las

respuestas de encuesta: “estos temas se tratan en las asignaturas de formación del profesorado y espero que los futuros profesores los apliquen en sus clases”.

Por supuesto, el hecho de que los conceptos de democracia, complejidad y decolonialidad estén incluidos en el currículo o mencionados en las clases no garantiza nada. Como discutimos aquí, todo esto puede ser mera retórica encubierta (o quizás inconsciente o incluso inocente) que solo garantiza la amplia circulación de palabras cliché. Después de todo, ¿quién estaría dispuesto a ir en contra de la democracia o de los discursos decoloniales?

En Colombia, nuestros corresponsales nos dicen que eso “se quedan en intensiones”, como si quisieran decir que estas ideas de democracia y decolonización rondan en el discurso. Nada muy diferente hasta ahora de lo que nos han dicho Bolivia y Brasil. Pero en Colombia tenemos que “no son tomados en cuenta sobre todo bajo el imperio de los gobiernos de ultraderecha que diezman toda posibilidad de diálogo y concertación social a través de la represión y a la institucionalización/banalización de la violencia”.

Si bien toda la situación en América Latina es de pobreza, frente a la pobreza y la colonización que aún reina (bajo el nombre de neoliberalismo), hay registros de que la situación es aún peor en Colombia (ROMERO; MINA; MELO, 2021). Y todo tema de Políticas Públicas como cliché, fachada o disimulo también es sacado en escritos sobre la educación en el país. A pesar de las similitudes, también hemos visto que la educación colombiana se maneja para responder a exámenes externos e internacionales. Esto es evidente en la siguiente cita:

Otro asunto que agudiza la situación de la educación en el país se encuentra en el análisis y uso de las evaluaciones externas estandarizadas, cuyos resultados sirven para armar el ranking de los mejores o peores colegios, más a favor del marketing de la calidad en la educación y no como parte de un proceso de trabajo mancomunado para el mejoramiento de las prácticas y ofertas educativas. [...] El logro de los mejores resultados en las pruebas estandarizadas se convierte, pues, en el secreto mejor guardado de las instituciones, pues proveerá a las mismas, de estudiantes/clientes (ROMERO; MINA; MELO, 2021, p. 33).

A pesar de las afirmaciones sobre el escenario educativo neoliberal retratado en Colombia que trae la cita, encontramos esperanza en las palabras de uno de los encuestados, reconociendo que “la política pública es un emergente complejo del religare entre los diversos elementos que dan forma al convivir en una sociedad democrática”. Y que estas políticas, si son efectivamente públicas, deben desafiar el statu quo, siendo subversivas y profundamente críticas con el modelo vigente. Sin embargo, “se ven obstaculizadas por la dificultad de los gobiernos por generar un diálogo incluyente que se atreva a criticar académica o colectivamente

su funcionamiento operativo”. Básicamente, lo que se observa es que no hay voluntad política de escuchar argumentos contrarios a la lógica neoliberal para producir otras políticas.

De Sudamérica, vamos a la Península Ibérica, en España. Había una suposición de nuestra parte – profesores investigadores aquí en el Sur, de países colonizados, pobres, oprimidos por la fuerza de la esclavitud y el extractivismo – que el escenario en el Norte sería diferente y que las respuestas a las encuestas traerían información positiva. Pero, con cierta sorpresa, nuestros colegas españoles nos escribieron cosas como “Prácticas educativas siguen siendo históricamente las mismas. Se ven atisbos de cambio muy tímidos”, o que los conceptos de democracia, decolonialidad y/o complejidad en la educación son “aislados”, “sin compromiso” o “relevantes para una mínima parte”. Aún con más de mil años de docencia universitaria, aún vemos que los especialistas en educación lamentan la fragilidad del pensamiento complejo en sus instituciones y políticas públicas.

Por otro lado, al contrario de lo que leemos aquí en el Sur, es posible encontrar en la literatura sobre políticas públicas educativas en España anuncios de avances en materia de democracia, inclusión y esa supuesta calidad a la que siempre encontramos referencia en escritos sobre escuelas. Monarca (2015, p. 16), por ejemplo, afirmó:

[...] los intentos democratizadores son también evidentes; aunque insuficientes, la formulación de políticas centradas en la igualdad de oportunidades, y las propuestas de una educación comprensiva e inclusiva, son una realidad de hace más de dos décadas en España. Las tendencias democratizadoras avanzaron sobre la escuela fragmentada, elitista.

Aunque se expresan avances en las tendencias democráticas de la escuela española, nuestros compañeros afirman en las encuestas que la comprensión de democracia, educación democrática y decolonialidad exige más diálogo en las universidades, fomentando el pensamiento crítico y alimentando la conciencia de que el planeta es el hogar de la humanidad. Sin embargo, a pesar de que existen notas en la literatura que indican avances hacia la democracia, los encuestados nos dicen que “no se enseña a pensar ni criticidad”.

Tiene que haber otras formas de trabajo en la universidad, otra formación del profesorado. Sin cambios de fondo, en lo ya cristalizado en la sociedad, sólo nos queda un refinamiento del *estatus quo*. A veces incluso se le quiere dar otros nombres, como educación democrática, pensamiento complejo o transdisciplinariedad. Pero es todo mantenimiento.

De España vamos a México, donde pocas palabras nos fueran escritas afirmando que “se ve parcialmente esa temática en las políticas públicas”. Eso es porque parece, según nuestros

encuestados, que las políticas educativas del país están cambiando este año, “dando más énfasis en esos ejes importantes”. Gómez Collado (2017, p. 153), en su artículo de panorama de sistema educativo de México desde las políticas públicas, trata de explicar la historia de las reformas de la política educativa en el país, como si cada reforma propusiera siempre cambios para mejorar la educación, pero, sin embargo, “se continúa con niveles bajos de aprendizaje en la educación básica a pesar de tener varias reformas que supuestamente nos garantizarían elevar la calidad”.

Pues bien, la autora, al igual que el encuestado, cree que los resultados deseados no aparecen inmediatamente porque todo está todavía en proceso de cambio. Sin embargo, hay una diferencia sustancial entre lo que cree Gómez Collado (2017) y el correspondiente de México, particularmente en términos de formación del profesorado; vamos a ver. Por un lado, observamos que la autora cree en las competencias a desarrollar para las evaluaciones externas estándar, como Pisa, y la formación del profesorado debe orientarse a la promoción de dichas competencias en el alumnado. De otro, el encuestado de México nos dice que la formación de los profesores no es suficiente para tratar los temas de democracia, complejidad y decolonialidad; muy probablemente porque están ocupados siendo capacitados para desarrollar las habilidades que se esperan de los estudiantes en la escuela.

Al final, el último país del que tuvimos el honor de recibir respuestas sobre políticas públicas de educación y formación docente fue Venezuela. Donde se afirma al preguntar ¿cómo se ven estos conceptos en las políticas públicas educativas de tu país? Responden los entrevistados que existe una “democracia decadente a favor de sistemas de soslayación fracasados en el planeta. Decolonialidad usada para disfrazar la colonialidad interna. La complejidad se diluye en el reduccionismo de la vida misma”. En tales situaciones aberrantes que atentan contra el ser humano se vive una crisis en todo sentido. Las políticas educativas son alineadoras a favor de los grupos de poder; la creación de instituciones educativas para trascender la ideología del grupo que dirige al país; “en estos momentos se encuentra caótica bien sea por la falta de política del Estado en invertir en ello”.

Se refiere a la destrucción de las instituciones educativas tradicionales, las universidades en una crisis desde sus recintos hasta su funcionalidad. El estado con sus políticas no dedica financiamiento a la educación, sólo escuetamente a sus grupos de poder. En los que acciones efectivas como democracia, decolonialidad, complejidad y educación democrática, compleja y pertinente dentro de las instituciones educativas se manifiestan en ninguna acción y las “universidades destruidas, éxodo de más del 50% de los docentes, estudiantes y demás integrantes. Una educación universitaria proliferada en el adoctrinamiento y la promoción de la

ideología. Las instituciones educativas no respondieron ante su propia destrucción”; sus actores buscamos sobrevivir en medio de la crisis en todo sentido; pero la colonialidad que imperaba ante el grupo insurgente que ocupa la dirección del país no nos ha dejado responder ante la nueva colonialidad que se impone, local, disfrazada de decolonial y así disfraza sus políticas educativas falsas, y ante los medios lo comunica de otra manera para mantener el estatus disfrazado de liberador.

Por eso los entrevistados en Venezuela han sido sinceros cuando se le pregunta ¿cómo se articulan las políticas públicas y cómo se llevan a cabo efectivamente en las universidades? Han respondido que “en ningún sentido, se han destruido las universidades tradicionales para formar las gubernamentales a favor del adoctrinamiento y la ideología; existe un punto de quiebra grave entre democracia y demagogia”. La educación es ideología o juego politiquero; es más el perseguido en todo sentido es normal en este sistema aberrante; que le dice al mundo que es decolonial y convence a estudiosos de la transmodernidad de que vivimos un proceso de liberación; mentira vil.

Finalmente, una realidad que emite uno de los entrevistados respecto a las políticas públicas de educación del estado en Venezuela fue que “un país se construye con educación desde la inversión en plantas física como el recurso docente, desde esa premisa. El docente tendrá nuevos desafíos en capacitarse y adaptarse a cada realidad de un país, Un Estado o una comunidad”. Con ello explicitamos con palabras de dolor los entrevistados en Venezuela, en los que la formación docente es nula, la ideología domina y la educación liberadora escasea.

Así, habiendo concluido el análisis de las respuestas de los colegas de Bolivia, Brasil, Colombia, España, México y Venezuela, podemos notar varias similitudes. Prácticamente nadie niega la existencia de los términos *democracia*, *decolonialidad*, *complejidad* en las políticas públicas de educación de sus países o que están presentes en la formación de profesorado. Por otro lado, nadie afirma que se tratan de conceptos que se implementan en la vida cotidiana de las universidades, las escuelas y la sociedad en su conjunto en su país. Lo que aparece son adjetivos como “cliché” o incluso “disimulado” para explicar que las palabras se expresan en textos oficiales o se hablan con frecuencia.

Lo que buscamos, en el diálogo por la ACD, es encontrar convergencias de resistencia entre nosotros los educadores-investigadores de la región iberoamericana. Esta resistencia pasa por la comprensión de esta hipocresía que hace circular conceptos fundamentales para la vida planetaria, como la democracia, la decolonialidad y la complejidad que buscamos identificar en las políticas públicas y solas encontramos rastros de su uso vaciado.

Por eso seguimos buscando fortalecer nuestra resistencia a los ataques a la educación que, silenciosa o abiertamente hipócrita, se anuncia como algo que no es. Las políticas educativas y el trabajo de formación docente no se preocupan por la vida planetaria, la democracia, la decolonialidad; lo que cuenta es mantener activas las cifras de matriculados y egresados y que la preparación para los exámenes siga gestionando las escuelas.

Seguimos opuestos, si nos oponemos a la opresión, a lo indigno que desmitifica la vida.

Rizoma conclusivo. ¿Formación docente idónea desde los aportes de las políticas públicas educativas? Análisis final en la apertura a la crisis

Este artículo hemos discutido las relaciones entre las Políticas Públicas y la Formación Docente en partes de la región Iberoamericana, hemos escuchado las voces de docentes y con ello tenemos un panorama amplio de dicha relacionalidad; mencionando que los autores de la indagación somos docentes formadores de docentes en universidades Brasileiras y Venezolanas. Las miradas críticas que se han dado son explícitas; muchas están llenas de dolor en medio de la crisis general de sus países.

El Análisis Crítico del Discurso ha sido puesto en escena. Por todas las entrevistas hemos percibido las escuetas políticas públicas educativas que llevan a formar a docentes en democracia, complejidad, decolonialidad entre otras excelencias liberadoras. O apenas pocas intencionalidades en algunos países, donde se convulsionan las políticas públicas educativas y se disfrazan de decoloniales.

Pareciera que ser decolonial en Iberoamérica no es prioridad en las políticas públicas de estado a favor de la docencia, se sigue colocando en la esquina de la ineptitud. Se sigue confundiendo la formación docente con capacitación con algunos instrumentos. Se habla de liberación y se persiguen los ejercicios docentes, en los que algunos países entrevistados sólo están de acuerdo que las políticas de estado se usen para mantener su estatus en los gobiernos. Y nunca para la liberación, muestra que ellos son opresores.

Pensar en formación docente bajo estas atenciones de los Estados en Iberoamérica es verdaderamente una osadía, aún más para los docentes que sabemos que la educación es el medio idóneo para la recivilización de la humanidad, para la delicada situación en los países de indefensión no dejamos de luchar. Nuestras acciones las llevamos a cabo con dignidad, movemos sentires y avivamos a resistir en medio de la indolencia y seguir persistiendo en nuestras indagaciones. Que demos ejemplos y que no seamos en nuestro ser letra muerta.

Así, finalizamos este artículo con un mensaje mordaz y visceral del corresponsal boliviano, quien nos dice:

Se parte de TIERRA PATRIA Y MATRIA (Dom Pedro Casaldáliga), debemos pensar gente que cuestionen los sistemas políticos, que supere la cultura de la mediocridad y la mendicidad cuestionando a los nuevos ricos de manera coherente, no para ampliar crítica, sino para asumir corresponsabilidades.

AGRADECIMIENTOS: Todos los autores agradecen a CAPES - código de financiación 001. La primera autora de la indagación en este momento en pleno proceso educativo de un azaroso planeta sabe de lo urgente del viraje en la educación; por ello afirma: en tu sangre me cobijo Cristo amado en mi país sufrido colonizado grande en tu creación que renacerá como el águila, y con tu palabra me repongo, alimento y salvo por tu gran favor en la cruz. “Él nos libró del dominio de la oscuridad y nos trasladó al reino de su amado Hijo, en quien tenemos redención, el perdón de pecados” (COLOSENSES 1:13-14). Muchas gracias por tu amor Dios amado, me cobijo bajo tu manto de misericordia.

REFERENCIAS

ALVAREZ, R. M. L. Epistemología de las políticas públicas de educación superior en Bolivia. **Edu. Sup. Rev. Cient. Cepies**, La Paz, v. 5, n. 2, p. 9-22, 2018. Disponible en: https://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S2518-82832018000200004&script=sci_arttext. Acceso en: 10 dic. 2022.

DI FRANCO, M. G.; DI FRANCO, N. B.; SIDERAC, S. La formación docente en las políticas públicas: el campo de las prácticas como posibilidad. **Praxis & Saber**, v. 7, n. 15, p. 17-40, 2016. Disponible en: <https://www.redalyc.org/journal/4772/477250547002/html/>. Acceso en: 15 dic. 2022.

DUSSEL, E. **Hacia una pedagogía de la cultura popular en cultura popular y filosofía de la liberación**. Buenos Aires: Fernando García Cambeiro, 1975.

GOERGEN, P. Educação & Sociedade e as políticas públicas em educação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 40, e0215966, 2019. Disponible en: <https://www.scielo.br/j/es/a/6LxHxWLNCrMY9BJ8FTZMmq/?lang=pt>. Acceso en: 17 dic. 2022.

GOMEZ COLLADO, M. Panorama del sistema educativo mexicano desde la perspectiva de las políticas públicas. **Innov. educ.**, México, v. 17, n. 74, p. 143-163, 2017. Disponible en: https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1665-26732017000200143&script=sci_abstract. Acceso en: 13 dic. 2022.

MENY, I.; THOENIG, J. C. **Las políticas públicas**. Barcelona: Ariel, 1992.

MOLERO DE CABEZA, L. El enfoque semántico pragmático en el análisis del discurso: visión teórica actual. **Lengua Americana**, v. 7, n. 12, p. 5-28, 2003. Disponible en: <https://www.produccioncientificaluz.org/index.php/lingua/article/view/17104>. Acceso en: 10 dic. 2022.

MONARCA, H. Políticas, prácticas y trayectorias escolares: dilemas y tensiones en los procesos de inclusión. **Perfiles Educativos**, Ciudad de México, v. 37, n. 147, p. 14-27, 2015. Disponible en: <https://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n147/v37n147a2.pdf>. Acceso en: 17 dic. 2022.

OCDE. **Políticas docentes efectivas**: Conclusiones del informe PISA. Paris: OECD Publishing, 2018.

RODRÍGUEZ, M. E. Re-ligar como práctica emergente del pensamiento filosófico transmoderno. **ORINOCO Pensamiento y Praxis**, v. 7, n. 11, p. 3-13, 2019a. Disponible en: https://orinocopensamientoypraxis.blogspot.com/2019/12/orinoco_28.html#more. Acceso en: 10 dic. 2022.

RODRÍGUEZ, M. E. Deconstrucción: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. **Sinergias educativas**, Porto, v. 4, n. 2, p. 1-13, 2019b. Disponible en: <http://portal.amelica.org/ameli/jatsRepo/382/3821582003/html/index.html>. Acceso en: 10 dic. 2022.

RODRÍGUEZ, M. E. El análisis crítico del discurso: un transmétodo rizomático transcomplejo en la transmodernidad. **Visión educativa IUNAES**, v. 14, n. 31, p. 117-128, 2020a. Disponible en: <https://zenodo.org/record/6940019>. Acceso en: 10 dic. 2022.

RODRÍGUEZ, M. E.; FORTUNATO, I. Males de la psique en la educación: urgencia en el re-ligar del pensamiento. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. 3, p. 1754-1773, 2021a. Disponible en: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15195>. Acceso en: 17 dic. 2022.

RODRÍGUEZ, M. E.; FORTUNATO, I. Paulo Freire en la educación Iberoamericana hoy, a la luz del análisis crítico del discurso de sus protagonistas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, p. 1-21, 2021b. Disponible en: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8664997>. Acceso en: 19 dic. 2022.

RODRÍGUEZ, M. E.; PELETEIRO, I. Antropolítica en Venezuela: un cuenco de mendigo, más aún en tiempos de pandemia 2020. **SUMMA - Revista Disciplinaria en Ciencias Económicas y Sociales**, v. 2, n. esp., p. 117-139, 2020. Disponible en: <https://aunarcali.edu.co/revistas/index.php/RDCES/article/view/159>. Acceso en: 19 dic. 2022.

RODRÍGUEZ, M. E.; LEMUS, J. La educación venezolana en tiempos de pandemia: ¡Yo sólo sé que no sé nada! **Revista Arjé**, v. 14, n. 27, p. 705-726, 2020. Disponible en: <https://arje.bc.uc.edu.ve/arje26/art10.pdf>. Acceso en: 10 dic. 2022.

ROMERO, J. G.; MINA, J. M.; MELO, M. S. Apuntes de políticas públicas en Colombia: ¿fatalismo o realidad?. In: MONART, L. E. L. (org.). **Itinerarios Transdisciplinarios: prácticas artísticas y culturales en Iberoamérica**. Cali: Editorial REDIPE, 2021.

SANTANDER, P. Por qué y cómo hacer Análisis de Discurso. **Cinta Moebio**, Santiago de Chile, n. 41, p. 207-224, 2011. Disponible en: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-554X2011000200006&lng=en&nrm=iso&tlng=en. Acceso en: 19 dic. 2022.

VAN DIJK, T. Análisis Crítico del Discurso. **Revista Austral de Ciencias Sociales, Valdivia**, v. 30, p. 203-222, 2016. Disponible en: <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n30/art10.pdf>. Acceso en: 13 dic. 2022.

VECCHIONE, C. D. M. Políticas públicas de formación inicial docente en el Perú. Formação Docente. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, v. 12, n. 23, p. 83-98, 2020. Disponible en: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/282>. Acceso en: 23 dic. 2022.

CRedit Author Statement

Reconocimientos: No se aplica.

Financiación: Este trabajo fue realizado con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamiento 001

Conflictos de intereses: No hay conflictos de intereses.

Aprobación ética: No se aplica.

Disponibilidad de datos y material: No se aplica.

Contribuciones de los autores: La primera autora fue responsable de organizar el cuestionario y recopilar las respuestas. Todos los autores tuvieron igual participación en el análisis de datos y redacción del artículo.

Procesamiento y edición: Editora Iberoamericana de Educación - EIAE.
Corrección, formateo, normalización y traducción.

