



# Formación de educadores, sujeto pedagógico y decolonialidad

## Teacher Training, Pedagogical Subject, and Decoloniality

Carlos Alberto Bracho León\*

### RESUMEN

Con el siglo XXI aparecen cambios para la razón indolente de la modernidad-neoliberal en América Latina y el Caribe. La línea del desarrollo y el progreso comienza a quebrarse y estallar para que emerjan sujetos, prácticas y saberes subalternizados e invisibilizados por esta razón. En lo particular, las transformaciones educativas del actual cambio de época en América Latina y el Caribe, imprime la necesidad de establecer los elementos para su estudio crítico, desprendidas de la matriz histórico-estructural de la colonialidad del poder (Lander, 2001; Pérez, 2001, 2012); porque ésta ha servido para legitimar las relaciones sociales del Norte sobre el Sur, e impedir la comprensión y producción de alternativas en el campo pedagógico. Para ello trazamos una ruta de la educación y la formación de educadores como constructoras de la modernidad/colonialidad, la constitución de sujetos pedagógicos y el desprendimiento decolonial. De allí una reflexión crítica se presente como una praxis deconolizadora, desde del análisis de la articulación de elementos del campo pedagógico, para contribuir a la configuración de las alternativas a lo hegemónico. Lo educativo visto desde la decolonialidad es un trazado de coordenadas para seguir profundizado en la comprensión de lo que comienza a ser: un pensamiento y un territorio de los pueblos emancipados.

**Palabras claves:** Formación de educadores, colonialidad, sujetos pedagógicos.

---

\* Núcleo Académico “investigación sobre transformaciones sociales”. Centro de Estudio Sociales y Culturales (CESYC), Universidad Bolivariana de Venezuela Maracaibo, Estado Zulia  
Mail: carlosabracho@gmail.com.

## Abstract

With the 21st century come changes to the indifferent rationality of modernity–neoliberalism in Latin America and the Caribbean. The line of development and progress begins to crack and rupture, allowing for the emergence of subjects, practices, and knowledges that were previously marginalized and rendered invisible by this rationality. In particular, the educational transformations of the current epochal shift in Latin America and the Caribbean highlight the need to establish the elements for its critical study, detached from the historical-structural matrix of the coloniality of power (Lander, 2001; Pérez, 2001, 2012); because this matrix has served to legitimize the social relations of the North over the South and has hindered the understanding and creation of alternatives within the pedagogical field.

To this end, we outline a path through education and teacher training as constructors of modernity/coloniality, the formation of pedagogical subjects, and decolonial disengagement. Hence, a critical reflection is presented as a decolonizing praxis, through the analysis of the articulation of elements within the pedagogical field, in order to contribute to shaping alternatives to the hegemonic. Education, seen from the perspective of decoloniality, is a mapping of coordinates that allows for a deeper understanding of what is beginning to emerge: a thought and a territory of emancipated peoples.

**Keywords:** Teacher training, coloniality, pedagogical subjects.

## FORMACIÓN DE EDUCADORES, SUJETO PEDAGÓGICO Y DECOLONIALIDAD

### Elementos para el estudio crítico de las transformaciones educativas en tiempos de cambio de época en el Sur

“Pienso que en este momento la utopía juega o cumple el papel de la lectura alternativa; es decir, sino tenemos, si no hay utopía, no hay posibilidad de la lectura alternativa, porque significa leer la realidad desde la utopía dominante, que es el discurso neoliberal, y éste, no nos engañemos, es una utopía, pero hecha realidad. El problema radica en poder forjar –y ése es el gran dilema en este momento para muchas fuerzas sociales en América Latina- una utopía que permita una lectura diferente de la realidad actual”

Hugo Zemelman.

## Introducción

Con el alumbramiento del siglo XXI cambios inesperados para la razón indolente de la modernidad-neoliberal comienzan a aparecer en América Latina y el Caribe. La línea perpetua del tiempo del desarrollo y el progreso (apogemas de la modernidad/colonialidad/eurocéntrica/capitalista) comienza a quebrarse y estallar para que emerjan sujetos, prácticas y saberes que habían sido subalternizados e invisibilizados por esta razón.

Sin embargo, estos mismos cambios en el transcurrir de lo que podría denominarse «nuevo tiempo histórico» encuentran trabas y obstáculos para ser comprendidos debido a que presentan “severos límites a su capacidad crítica, consecuencia de los supuestos eurocéntricos que no han podido abandonar” (Lander, 2003, p. 24).

El denominado «pensamiento crítico», a secas, se encuentra entrapado en el tejido que le hace heredero de algo; y ese algo, desde siempre, ha sido Europa, y hoy Estados Unidos de Norteamérica. Las coordenadas trazadas por la modernidad, fundamentalmente epistemológicas y geopo-

líticas, estrechan a tal punto la mirada, que el Norte (Euronorteamérica) supedita, cuando no fagocita, al Sur (en nuestro caso, América Latina y el Caribe) por la noción de un «*gran hermano*» al cual ha de seguir de manera irremediable. De allí que para Raúl Fonet-Bertancout (2010, p.8):

América Latina se encuentra todavía en la incómoda situación de tener que luchar por el reconocimiento pleno y real, sin reservas de ningún tipo, de su producción cultural e intelectual en tanto justo que expresión creativa de su propia y genuina vitalidad.

Esta aporía que atraviesa el actual pensamiento crítico nuestroamericano<sup>1</sup> –pero que no es exclusivo del tiempo actual, porque en diferentes momentos ha aparecido<sup>2</sup>- y las consecuencias de truncar la comprensión del *nuevo tiempo histórico* que se desarrolla en América Latina y el Caribe están marcadas por un anclaje epistemológico sobredeterminado por la matriz histórico-estructural de poder del colonialismo; porque

El colonialismo deja secuelas históricas y mentales difíciles de curar, y atormenta a los vivos como un fantasma que todavía hoy puede aparecer en cada esquina, esto es, en la conciencia o subconciencia de cualquiera de sus herederos (Fonet-Betancourt, 2010, p 8)

En el caso particular de las transformaciones educativas que forman parte del actual cambio de época en los pueblos del Sur, y específicamente en América Latina y el Caribe, se imprime la necesidad de establecer los elementos que permitan un estudio crítico de éstas, desprendidas de la matriz histórico-estructural de la *colonialidad del poder*; puesto que ésta no sólo ha servido para legitimar las relaciones sociales del Norte sobre el Sur sino también para impedir la comprensión y producción de alternativas a esta razón; entre tantas, aquellas que componen el campo pedagógico.

---

1. Se utiliza la denominación Nuestra América y el calificativo nuestroamericano como una categoría crítica decolonizadora que marca el valor epistémico-político y geopolítica para la comprensión de las realidades de América Latina y el Caribe, además de un justo homenaje al educador y luchador por la emancipación de los pueblos de esta geografía, José Martí.

2. Por razones de la extensión de este breve ensayo no se desarrolla este plateau. Sin embargo, sería importante hacer un estudio histórico-analítico de los obstáculos epistemológicos por los que ha atravesado el pensamiento crítico nuestroamericano.

La comprensión de lo educativo es fundamental por el papel que la educación tiene como praxis de construcción de la humanización. Sin embargo, ésta, de la misma manera, ha contribuido en la producción de sentidos y prácticas de lo que significa *humanidad* en la que se jerarquizan sujetos, pueblos, prácticas y saberes desde la colonialidad del poder; de allí la importancia para ser objeto de la crítica y su criticidad constitutiva.

La investigación, y fundamentalmente *crítica*, sobre la educación y los elementos del denominado «campo pedagógico» es imprescindible para la comprensión de las transformaciones educativas que se desarrollan en el cambio de época en los pueblos del Sur, específicamente en América Latina y el Caribe, porque, como apunta Marcela Gómez (2005, p. 28), en la investigación crítica educativa se ha ido,

enfaticando el papel de las multideterminaciones en juego para la construcción social del conocimiento y su especificidad en ámbitos concretos del saber, al evidenciar cómo el predominio de ciertas concepciones científicas es resultado de la fuerza social que impulsa y define, y no sólo de sus características particulares.

El estudio crítico de lo educativo y pedagógico desde una perspectiva que puede ser anunciada como *decolonial* permitiría poner en evidencia cómo el pensamiento moderno/colonial ha construido y reproducido una matriz político-epistemológica, desde una concepción geopolítica imperial, que impide la comprensión de las transformaciones que comienzan a desarrollarse con el cambio de época en los pueblos del Sur.

De allí que la reflexión crítica se presente como una praxis deconolizadora, que se desprende del análisis de la articulación de elementos, en éste caso del campo pedagógico, como los que se proponen en esta reflexión para sí contribuir a la configuración de una utopía como horizonte de las alternativas a lo hegemónico.

La comprensión de lo educativo, desde la perspectiva de la formación de educadores, su relación con la producción de sujetos pedagógicos y la decolonialidad como horizonte utópico en lo concreto del cambio de época en los pueblos de América Latina y el Caribe es un trazado de coordenadas para seguir profundizado en la comprensión de esto que comienza a ser: un pensamiento y un territorio de los pueblos emancipados.

## La educación y la formación de educadores: construcción y constructora de la modernidad/colonialidad.

Si se parte de planteo crítico de Adriana Puiggrós (1998, p. 13) que la educación “como toda práctica social, es productora de una pluralidad de sentidos y susceptible de ser producida y leída desde ángulos diferentes (ideológico, político, económico, psicológico) a partir de los procesos sociales”, es pertinente también ver cómo ésta se entronca, a partir de la matriz histórico-estructural de la colonialidad del poder, con la construcción y reproducción de una razón, la moderna/colonial/eurocéntrica/capitalista; pero simultáneamente en ella se encuentran elementos que, aún ocultos o invisibilizados por ésta, permiten generar un desprendimiento desde sus bordes a partir de la existencia de una diversidad de sujetos, prácticas y saberes que se encuentra en sus fronteras, en sus márgenes.

El anclaje epistemológico y político de lo educativo y pedagógico a lo escolar –como expresión material e institucional de una formación social– no es producto de una casualidad ni el desarrollo lineal de las determinaciones históricas; por el contrario, es la expresión de la naturalización de las relaciones histórico-sociales en las que se oculta la matriz que le estructura, a tal punto que la educación –y en una escala mayor, lo pedagógico– queda restringida, en la actualidad, a una expresión de la modernidad; pero, se insiste, dejando oculta su contracara: *la colonialidad*.

A tal punto se produce esta relación dialéctica entre educación y modernidad, y por supuesto escolarización, que autores como Pablo Pinau (2008, p.85) plantean hipótesis en las que:

La consolidación de la escuela como forma educativa hegemónica se debe a que ésta fue capaz de hacerse cargo de la definición moderna de educación. Esto es, planteamos que la modernidad construyó una forma específica de referirse al hecho educativo, y que la escuela logró apropiarse de ella y llevar al acto dicha concepción. La modernidad ancló en la escuela, y la escuela se ocupó de la modernización. Así en la actualidad, la crisis de la modernidad da lugar a una crisis de la escuela, ya que las bases –modernas– sobre las que la institución se construyó y se justificó han perdido validez.

Ahora bien, si planteos como los de Pinau procuran desnaturalizar la idea de la educación y la escuela, dejando en evidencia su base moderna, no permite ver qué queda oculto en esta configuración. La educación y la pedagogía, como parte de las ciencias sociales, están envueltas en el *metarrelato moderno* y por lo tanto, como indica Edgardo Lander (2003, p. 23) para todas las ciencias sociales, que se cita *in extenso*:

Esta es una construcción eurocéntrica, que piensa y organiza a la totalidad del tiempo y del espacio, a toda la humanidad, a partir de su propia experiencia, colocando su especificidad histórico-cultural como patrón de referencia superior y universal: Pero es más que eso. Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento colonial e imperial en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de ser de la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma “normal” del ser humano y de la sociedad. Las otras formas de ser, las otras formas de organización de la sociedad, las otras formas del saber, son transformadas no sólo en diferentes, sino en carentes, en arcaicas, primitivas, tradicionales, premodernas. Son ubicadas en un momento anterior al desarrollo histórico de la humanidad, lo cual dentro del imaginario del progreso enfatiza su inferioridad. (Lander 2003, p. 23)

Plantear la educación y la pedagogía como expresiones de la modernidad/colonialidad permite evidenciar cómo dispositivos como la formación de educadores también obedecen a ese metarrelato de la modernidad. El estudio de la educación, y específicamente la formación de educadores, es una oportunidad para comenzar un proceso de explicación de las transformaciones que se desarrolla en los pueblos del Sur en tiempos de cambio de época.

No obstante, en el marco de los supuestos teóricos, epistemológicos y metodológicos sobre el que ha se ha venido desarrollando el estudio de la educación se hace necesario poder traspasar este ámbito para que la educación pueda ser vista más allá de las llamadas ciencias de la educación y la pedagogía, porque éstas como especificaciones de las ciencias sociales,

han servido más para el establecimiento de contrastes con la experiencias histórico cultural universal (normal) de la experiencia europea, (herramientas en este sentido de identificación de carencias y deficiencias que tienen

que ser superadas), que para el conocimiento de esas sociedades a partir de especificaciones histórico culturales (Lander, 2003, p. 25)

La formación de educadores, si bien es una acción concreta de la realidad histórica- cultural, política y social de la cultura humana actual no ha sido fuertemente desarrollada a nivel teórico como un campo de estudio propio, por el contrario se encuentra sustantivamente ligada a la educación como campo teórico, epistemológico, social, político y cultural con desarrollo histórico, aunque existe todo un trabajo contemporáneo que ha ido apuntado sobre este tema<sup>3</sup>.

La formación de educadores al estar centrada en la circulación de los conocimientos y prácticas que pensamiento moderno/colonial, producto de su validez y cientificidad, se convierte en un correa de transmisión y reproducción de la matriz de la colonialidad del poder, ya que es el maestro y/o educador formado desde el panóptico de la educación y la pedagogía moderna/colonial el que,

debe cumplir ante todo con la tarea de validar o invalidar la práctica educativa y los sentidos que con ella surgen en el cotidiano quehacer de los educadores desde la pedagogía dominante, sin dar cuenta de su relación con otras prácticas sociales. (Puiggrós, 1998, p.13).

De tal manera que la formación de educadores, desde la colonialidad del poder, obedece a un sistema que se reproduce y recrea así mismo con la intensión de mantener invisibilizadas las alternativas educativas en los momentos de crisis y desprendimiento que el mismo sistema moderno/colonial/capitalista genera. Ella es

---

3. La investigadora argentina María Cristina Davini, en su libro *La formación docente en cuestión: política y pedagogía* (2001), que uno de los problemas tendenciales que constituye la formación inicial de docentes, y que refleja tanto en los modelos de formación como en el comportamiento político e institucional sobre estos, es el isomorfismo, el cual define como “la escasa distancia y el progresivo acercamiento entre la lógica curricular e institucional del instituto formador y el de la escuela destinataria de la formación (primaria o media)”(2001: 83). Al suscribir este planteo creemos que así como el isomorfismo se presenta en las lógicas, hábitos y prácticas de instituciones de la escolarización; éste se da a nivel teórico en tanto al parecer no existe a este nivel una distancia marcada entre la teoría, y en consecuencia en el sistema categorial, de la educación como gran teoría y aquella que sustenta a la formación de docentes o educadores, de tal manera que pudiéramos hablar de un isomorfismo teórico.

producto de mecanismos de control formulados a partir de la desconcientización social, histórica y cultural que definen las prácticas e imaginarios colectivos, reflejadas en las prácticas educativas como acciones carente de significado y sentido (Pérez, 2009, p. 315).

Sin embargo, aunque atendiendo a los planteos arriba expuesto, la formación de educadores al plantearse desde los sujetos y sus prácticas, histórico-culturalmente determinadas y territorializadas, genera otros horizontes formativos, que para Huergo y Morawicki (2010, p.33):

La idea de *horizontes formativos* está emparentada con el pensamiento utópico, tan reñido con el pragmatismo neoliberal y tecnocrático. Alude a esa zona de la imaginación ubicada en la tensión entre un sujeto real y tendencial (asumiendo que la tendencia de futuro es “natural”) y un sujeto deseado (siempre imposible). La metáfora del horizonte siempre inalcanzable está asociada con la idea de utopía: el horizonte tiene la capacidad de desafiarlos, de intranquilizarlos. Una insatisfacción continua, como la formación: un caminar cuya meta final es indefinida, inacabada, incompleta.

La idea de pensar la educación, y específicamente la formación de educadores, desde una perspectiva *decolonial* pretende al mismo tiempo entroncar la crítica sobre la constitución de sujetos pedagógicos como la modernidad/colonialidad lo prescribe y plantear dicho proceso desde un *pensamiento del borde o fronterizo*.

## La formación de educadores y la constitución de sujetos pedagógicos: de una construcción moderno/colonial al desprendimiento decolonial

Así como la educación y la formación de educadores obedecen a la matriz histórico- estructural de la modernidad/colonialidad, de la misma manera ambas son prácticas y discursos que construye sentido en los sujetos, por lo que se podría decir que, así como la educación –y la escolarización son productos de la modernidad que producen modernidad, de la misma manera producen sujetos pedagógicos modernos que producen la modernidad.

La constitución de sujetos, y específicamente sujetos pedagógicos, en la modernidad/colonialidad es producto de ese proceso histórico y lógico de construcción de la racionalidad en general, y en específico de la educativa y pedagógica, donde los sujetos se separan de la cotidianidad para *aprender* en un tiempo y espacio abstracto en los que luego serán reinsertos, ahora, bajo la forma de realidad, porque ha de entenderse que si la educación es práctica social que produce múltiples sentidos y prácticas,

Los sujetos que producen educación, es decir, los sujetos pedagógicos, son el producto de múltiples combinaciones de lo pedagógico y de aquellos procesos sociales que no son pedagógicos sino políticos, ideológicos, relativos a la organización social (Puiggrós, 2005, p.110).

La modernidad/colonialidad así como constituyó y asimiló su concepción de educación, de la misma manera lo hizo con el sujeto pedagógico.

Para la educación moderno/colonial los sujetos pedagógicos han de ser homogéneos, descontextualizados y deshistorizados, ya que la tarea de la educación como mecanismo de asimilación de la «cultura existente» exige que, para se constituya la universalidad por medio del conocimiento científico/eurocéntrico/imperial, los sujetos han de ser sólido e irrepitibles, porque,

La modernidad precisa de un punto de apoyo desde el que expandirse y diseminarse, y frente al devenir del mundo externo, el sujeto fijo y quieto es la opción. La educación no sólo tiene lugar en él, sino que se expande desde él, junto con la razón. Educación y razón con sede en el sujeto moderno, tejen desde entonces una unión indisoluble. Se convierten en un sólido puente que se tiende desde un punto seguro (las verdades) y permite atravesar las aguas tormentosas e impredecibles de la realidad (Carbajo y Hernaiz, 2004, p. 226)

La constitución del sujeto moderno, como sujeto pedagógico moderno/colonial, que la educación reproduce para su expansión permite que simultáneamente la formación de educadores se convierta en una tecnología por medio de la cual se *naturaliza* la jerarquización de los sujetos, sus prácticas y saberes, la cual se produce la *deshumanización* de unos sujetos por otros por medio del proceso de construcción de conocimiento de la

realidad. De tal manera que se produce la constitución de sujetos *inauténticos*, que “alojan” al opresor en sí (Freire, 2006, p. 42).

No obstante, al analizar la formación de educadores, y en consecuencia la educación y la pedagogía, desde una perspectiva crítica que se desprende de manera antagónica de la matriz de la colonialidad en todas sus expresiones (poder, saber, ser y hacer) se puede entrever la emergencia que existen entre los sujetos pedagógicos y las condiciones sociales de su producción, ya que

No hay continuidad lineal sino una relación compleja entre ellas y su comportamiento pedagógico. Pero al mismo tiempo es necesario dejar claro que, contrariamente al postulado que hace la pedagogía moderna, las posiciones de los sujetos pedagógicos y sus características no son esenciales ni universales, sino que precisamente se constituyen como manifestación histórica de las luchas entre los sujetos sociales en nuestros sistemas educativos (Puiggrós, 2005, p.118)

Un análisis de la formación de educadores, pero también de la educación, desde una perspectiva decolonial permite plantar una multiescala para la comprensión de la constitución de los sujetos pedagógicos y la inscripción de sus sentidos y prácticas en otras dinámicas sociales y políticas en donde se puedan sobrepasar las limitaciones que el propio pensamiento crítico sobre la educativo posee, en donde al entender de Pérez (2012, p. 322)

se adolece de una crítica teórica orientada a la reflexión de la práctica educativa, que patrocine el desanclaje epistemológico de la retórica para proponer ideas tendientes a la transformación colectiva de los valores de la convivencia como proyecto político; además, destaca la fuerte tendencia a elevar críticas sin mayores fundamentos que no sean los pensados y vividos desde una interpretación encapsulada en el individualismo.

La perspectiva decolonial para la comprensión de las prácticas y sentidos de la educación y la formación de educadores propone una visión de los sujetos pedagógicos que se mueve entre lo residual y lo prospectivo; entendiendo lo primero como aquello que ha sido negado por la colonialidad, y lo segundo como las diversas posibilidades de transformación de

las prácticas y sentidos educativos en el desarrollo de una interculturalidad como principio de la convivencia y la producción de realidad.

La constitución de sujetos pedagógico decolonizados es necesaria para por poner en entredicho los supuestos constitutivos de la modernidad/colonialidad y de allí poder criticar y superar la racionalidad, que como indica Suárez (2009, p.3)

En virtud de la cual muchas experiencias, saberes y sujetos sociales han sido producidos activamente como ausentes, no existentes, o como una alternativa poco creíble; han sido desacreditados como opciones legítimas; han sido relegados al lugar de la ignorancia, la mera opinión, el perjuicio, el pre-concepto, la falsa conciencia; han sido considerados como formas de práctica social y de saber superfluas, residuales, como obstáculos que hay superar para que el progreso y la innovación (ese futuro-destino ya dictado) sean posibles. (Suárez, 2009, p.3)

De tal que la perspectiva decolonial se desprende para poder dar cuenta, desde los sujetos y prácticas concretas y diversas, de las transformaciones educativas que se están desarrollan en los pueblos del Sur en estos tiempos de cambio de época, además de construir planteos teóricos y prácticos político-pedagógicos para el desarrollo de las luchas por la hegemonía en contra del sistema moderno/colonial/eurocéntricos/capitalista.

## A modo de conclusión

El desarrollo de una perspectiva crítica que permita dar cuenta de las transformaciones educativas que se desarrollan en estos tiempos de cambio de época en los pueblos del Sur hace imperioso la desconstrucción de los supuestos epistémicos, políticos y teóricos, fundamentalmente, con los que se tratan innovaciones del campo educativo, ya que la existencia de las alternativas pueden quedar obturada por matrices de pensamiento que le contradicen por estar a su margen.

Las transformaciones educativas en América Latina y el Caribe no sólo son producto de las determinaciones que constituyen una época de cambio sino un cambio de época.

Esto que pareciera un juego de palabras sin ninguno sentido trascendental, por el contrario marcan y se enmarcan en una diversidad confluyente de temporalidades, sujetos y espacios por la lucha por la supervivencia al modelo hegemónico del neoliberalismo global. Lucha que no sólo depende por el control político hegemónico de lo existen (el Estado y sus aparatos) sino a los que le suma la emancipación a la matriz histórico-estructural que le envuelve, porque la idea no sólo consisten en superar el capitalismo como forma económico-social, sino la lógica del Capital que posee una multiplicidad de expresiones como producto de una construcción político-epistemológica no sólo material sino subjetiva y biopolítica.

La transformaciones educativas de Nuestra América, y de los pueblos del Sur, precisan y exigen formas otras de dar cuenta de sus sentidos y prácticas, de tal manera que no puedan ser entrampados en los mecanismo y estrategias que la modernidad/colonialidad ha ideado para mantenerse en pie; y en consecuencia se puedan entroncar y/o articular en las múltiples experiencias y escalas en las que son producidas por sujetos de los pueblos invisibles y subalternizados.

## Referencias

- Carbajo, Alejandra; y Hernaiz, María C. (2004) Sujeto: de la modernidad a los nuevos sujetos pedagógicos, pp. 224-256. En MppEU (2011). Plan de Formación Permanente 2011-2012. Dimensión reflexiones críticas sobre el proceso educativo. Módulo de formación: pedagogía y Didáctica crítica. Caracas, Venezuela
- Davini, María Cristina (2001). La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Editorial Paidós. Buenos Aires, Argentina
- Díaz M, Cristhian James (2010). Hacia una pedagogía decolonial: entre aperturas, búsquedas y posibilidades. Revista Tabula Rasa, núm. 13, julio-diciembre, 2010, pp. 217-233. En <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39617525009> [Consultado el 30-04-2012]
- Freire, Paulo (2006) Pedagogía del Oprimido. Editorial Siglo XXI. México
- Fornet-Betancourt, Raúl (2010) De la significación de la filosofía latinoamericana para la superación del eurocentrismo. Revista de Filosofía, N° 65, 2010-2, pp. 7-19. Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela.
- Gómez, Marcela (2005) Investigación educativa y polémica en América Latina. En Puiggrós, Adriana; y Gómez, Marcela (coord.) Alternativas pedagógicas. Sujetos y perspectivas de la educación latinoamericana. Instituto de Investigaciones en

- Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Editorial Miño & Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- Huergo, Jorge; y Morawicki, Kevin (2010). Una reescritura contrahegemónica de la formación de docentes. *Revista Nómadas (Col.)*, núm. 33, octubre 2010, pp. 129-145. En <http://www.redalyc.org/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105118973010> [Consultado el 30-04-2012]
- Lander, Edgardo (2003) Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, Edgardo (comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. CLACSO/UNESCO, Buenos Aires. Pp. 201-246
- Pineau, Pablo (2008) Cómo la noche engendra el día, y el día engendra la noche. Revisando el vínculo de la producción mutua entre escuela y modernidad, en *Proposicoes n. 19. n. 3 (57)*. San Pablo: Facultad de Educación. Universidad Estadual de Campinas. San Pablo, Brasil.
- Pérez Jiménez, César (2009). La formación docente como proyecto político. *Revista de Teoría y Didácticas de las Ciencias Sociales*. Mérida- Venezuela. ISSN 1316-9505. Julio-Diciembre N°15 (2009):311-353. En <http://www.saber.ula.ve/handle/123456789/31189> [Consultado el 01-01-2012]
- Pérez Jiménez, César (2012). Pensar un proyecto decolonial: la educación venezolana en perspectiva. *Revista Ra-Ximhai*. Volumen 8, número 2, enero-abril 2012: 307-344. En <http://uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-23articulosPDF/14-El-buen-vivir.pdf> [Consultado el 30-04-2012]
- Puiggrós, Adriana (1998) La educación popular en América Latina. Orígenes, polémicas y perspectivas. Editorial Miño & Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- Puiggrós, Adriana (2005) Las alternativas pedagógicas y los sujetos. Reflexiones críticas sobre el marco teórico de APPEAL. En Puiggrós, Adriana; y Gómez, Marcela (coord.). *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectivas de la educación latinoamericana*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Editorial Miño & Dávila. Buenos Aires, Argentina.
- Suárez, Daniel H. (2009) La tradición crítica en educación y reconstrucción de la pedagogía. mimeo. 21 pp. Buenos Aires, Argentina.
- Zemelman, Hugo (2005) Integración y tendencias de cambio en América Latina. Formación de sujetos y perspectivas de futuro. En Puiggrós, Adriana; y Gómez, Marcela (coord.) *Alternativas pedagógicas. Sujetos y prospectivas de la educación latinoamericana*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Editorial Miño & Dávila. Buenos Aires, Argentina.



Atribución-NoComercial-SinDerivadas  
Permite a otros solo descargar la obra y compartirla con otros siempre y cuando se otorgue el crédito del autor correspondiente y de la publicación; no se permite cambiarlo de forma alguna ni usarlo comercialmente.