



Education Policy Analysis
Archives/Archivos Analíticos de Políticas
Educativas

ISSN: 1068-2341

epaa@alperin.ca

Arizona State University
Estados Unidos

Rangel Tura, Maria de Lourdes; Vidal Pereira, Talita
A construção do currículo escolar: reflexões sobre a diferença cultural
Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas, vol. 22,
2014, pp. 1-16
Arizona State University
Arizona, Estados Unidos

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275031898116>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

re²alyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



A construção do currículo escolar: reflexões sobre a diferença cultural

Maria de Lourdes Rangel Tura



Talita Vidal Pereira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Brasil

Citação: Rangel Tura, M. L. & Vidal Pereira, T. (2014). A construção do currículo escolar: reflexões sobre a diferença cultural. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(94).
<http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n94.2014>

Resumo: Nesse artigo questionamos lógicas de produção curricular fundamentadas na compreensão de que o conhecimento disciplinarizado deve ocupar lugar central no currículo, que sustenta diferentes concepções de ensino. A partir da apropriação de aportes pós-estruturalistas e pós-fundacionistas, com destaque para Ernesto Laclau, e pós-coloniais, com destaque para Homi Bhabha, defendemos que essa lógica contribui para que as diferenças culturais fiquem à margem da escola, no máximo subordinadas a uma cultura significada como a mais adequada à formação do cidadão, o que justificaria a condição de subalternidade das demais. A nosso ver, essa lógica se mantém arraigada nos discursos educacionais. Ela organiza as políticas eficientistas que têm aprofundado o controle sobre a escola, principalmente pelos mecanismos de aferição de desempenho dos resultados dos alunos. Dessa forma, contribuem para que a educação continue sendo reduzida ao ensino e que diferenças culturais não tenham voz no processo educacional. Assumimos a escola como entre-lugar em que múltiplas culturas circulam e afirmamos que elas precisam ser incorporadas aos processos escolares.

Palavras-chave: currículo e cultura; diferença cultural; conhecimento escolar; políticas educacionais.

The construction of the school curriculum: reflections about cultural difference

Abstract: In this article we question patterns of curricular production which are based on the idea that structured knowledge must occupy a central position, when a curriculum supports multiple concepts of teaching. Using post-structuralist and post-functional research, highlighting Ernesto Laclau, and the post-colonials, especially Homi Bhabha, we defend that said logic contributes to keeping cultural differences outside of schools, overruled by a homogeneous culture considered more adequate to form citizens. In our view, this perspective is still common in discourses about education, and is responsible for policies that have deepened outside control over schools, especially through students' performances and results measuring mechanisms. Therefore, they play a part in reducing education to nothing beyond teaching, and in silencing cultural differences. We assume here that schools are in-between places where multiple cultures meet, and it is our statement that these cultures must be incorporated into school processes.

Keywords: curriculum and culture; cultural difference; scholarly knowledge; educational policies.

La construcción del currículum escolar: reflexiones sobre la diferencia cultural

Resumen: En este artículo debemos cuestionar la lógica de producción curricular basada en la comprensión de que ese conocimiento disciplinarizado debe ocupar el centro del escenario en el currículo, que soporta diferentes concepciones de la enseñanza. De la apropiación de aportes posestructuralistas y posfundacionistas, resaltadas por Ernesto Laclau, y poscoloniales, destacando Homi Bhabha, sostenemos que esta lógica contribuye para que las diferencias cultural es queden en las márgenes de la escuela, en el máximo subordinadas a una cultura significada como mejor adaptadas a la formación del ciudadano, lo que justificaría la condición de subalternidad. En nuestra opinión, esta lógica permanece arraigada en los discursos educativos. Ella organiza las políticas eficientistas que han ahondado el control sobre la escuela, principalmente por mecanismos de medición del rendimiento de los resultados de los estudiantes. De esta manera, contribuir a que la educación sigue siendo reducida a la enseñanza y que las diferencias culturales no tengan voz en el proceso educativo. Asumimos la escuela como lugar intermedio donde circulan múltiples culturas y afirmamos que ellas necesitan ser incorporadas en los procesos educativos.

Palabras-clave: currículum y cultura; diferencia cultural; conocimiento escolar; políticas educativas.

Introdução

Neste texto apresentamos reflexões que temos produzido em nossas pesquisas para problematizar as formas pelas quais a centralidade atribuída ao conhecimento disciplinarizado no currículo tem favorecido o silenciamento das diferenças culturais na escola. Temos nos apropriado de aportes pós-estruturalistas, em especial da Teoria do Discurso desenvolvida por Ernesto Laclau, e pós-coloniais, com destaque para a compreensão de cultura como prática de enunciação cultural (Bhabha, 2007), para operar com a desconstrução de discursos que se produzem em defesa da centralidade do conhecimento disciplinarizado, na constituição daquilo que estabelecemos como o conhecimento escolar. Questionamos os fundamentos que sustentam essas argumentações a partir de uma perspectiva discursiva de análise (Laclau & Mouffe, 2010). No entanto, destacamos que, de forma coerente com os referenciais que adotamos, não temos a pretensão de formular uma proposta

de organização curricular. Também não negamos a importância da cultura científica, que se expressa no conhecimento disciplinarizado, no currículo. Apenas chamamos a atenção para a necessidade de entender a contingencialidade de qualquer decisão tomada nesse processo e os riscos de reproduzirmos situações de exclusão, que desejamos combater, ao deixarmos de considerá-la em nome de atos de verdade produzidos discursivamente e da necessidade da fixação e homogeneização de padrões de conhecimento e ensino.

Ou seja, ao mencionar a construção do currículo escolar, estamos indicando que falamos de algo que tem dinamismo, que está sendo produzido, que se constitui em processo. Este é também um tema que tem sido objeto de inúmeros debates, diferentes formulações, diversas perspectivas de análise, que acompanham os múltiplos movimentos teóricos do campo educacional.

Lopes e Macedo (2011) em seu livro “Teorias de Currículo” analisam muitos desses aspectos e indicam que na sua base está uma questão que foi ganhando centralidade e que pode ser sintetizada na ideia de “o que vale a pena ser ensinado nas escolas”. Um ensino que precisa ser planejado e que envolve a seleção de atividades, experiências e – sobretudo - conteúdos. Essa discussão foi se alargando, relacionando-se com o desenvolvimento social e econômico, o processo de urbanização e industrialização e os novos requerimentos da expansão das novas tecnologias, que são a marca de nosso tempo.

Se pensarmos no início do século XX e no ambiente cultural americano, a discussão envolvendo a produção do currículo escolar esteve muito ligada ao que se pode distinguir como o tecnicismo ou o eficientismo, a formação do trabalhador para uma sociedade em mudança e a defesa de um currículo científico.

Num contraponto a isso, vamos ver, no campo da discussão curricular, surgir também no início do século XX e na sociedade americana o que se distinguiu como o progressivismo que reclama para a educação a possibilidade de diminuir as desigualdades sociais. Essas são questões que, como veremos mais adiante, vão estar no centro de várias pesquisas da Sociologia da Educação.

John Dewey, o principal representante dessa corrente, coloca como base da construção do currículo “a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos” (Lopes & Macedo, 2011, p. 23).

Contudo, há que se ter em foco que esses processos que se dão no campo do currículo abarcam uma série de propostas com nuances diferenciadas e que vão se deslocando, ampliando e criando outras feições no correr do tempo.

Na segunda metade do século XX, distingue-se nesse contexto de discussão sobre o conhecimento válido para ser ensinado nas escolas o que foi produzido pela Nova Sociologia da Educação (NSE), que teve por centro os trabalhos de Michael Young (1971) e bem perto de nós os estudos de Paulo Freire.

O que está em foco na NSE é a análise crítica da seleção e hierarquização dos conhecimentos escolares; a questão sobre quem seleciona e o que fica à margem desse processo; e as culturas legitimadas.

Nesse ponto, entram em discussão as culturas que circulam no ambiente escolar, que são a matriz do que pretendemos analisar nesse artigo. E, nesse contexto, cabe destaque para os trabalhos de Paulo Freire e seu interesse pela cultura popular e os saberes dos estudantes. A questão do ensinar/ aprender nessa perspectiva toma outras dimensões que são centrais em seus textos. É uma busca de se achegar no espaço de vida e trabalho de seus alunos e alunas, de um aprender que se faça no diálogo com as dimensões do vivido, como se pode ver no seu livro “Pedagogia do Oprimido” (1975).

Assim a discussão sobre a produção do currículo na sua imbricação com os conhecimentos escolares e o ensinar foi acompanhando, como dissemos, os diferentes parâmetros teóricos do campo da educação e nos possibilitaram observar, a partir da segunda metade do século XX, a

influência das teorias marxistas e neomarxistas e das teorias críticas. Contudo, analisando as diferentes lógicas no entendimento da produção do currículo, Hypólito (2012) afirma que o fato do pensamento crítico ter se constituído em oposição ao tecnicismo, não significa que ele tenha feito sucumbir os sentidos tecnicistas, presentes na tradição educacional. Estes continuaram disputando a fixação de significados nos discursos educacionais.

Mas é no final do século XX - em torno dos anos de 1980 e 1990 - que grandes mudanças vão se verificar e nesse conjunto se destacam o crescimento das novas tecnologias da informação e comunicação (NTIC) que têm grande impacto sobre a vida nas escolas e, principalmente, sobre as formas de produção do conhecimento. É, então, no campo da cultura que estão postas as grandes novidades do momento em que se vive, que vêm acompanhadas da produção de novos códigos e estilos de ser e de fazer, do deslocamento de valores, das novas formas de constituição de subjetividades, da criação de múltiplas identidades que vão produzindo mudanças nos padrões socioculturais, hibridizando formas de convivência, valores e hábitos, estabelecendo novas redes de informação e comunicação e ressignificando processos pedagógicos (Ball, 2001).

Contudo, observando as mudanças ocorridas nos anos de 1990, Ball (2004) sustenta que, apesar da ênfase no discurso da “educação para todos”, as instituições educacionais se expandiram como mais uma oportunidade de negócios, ganhando a dimensão da competitividade econômica e de formação de uma mentalidade adaptada às exigências de flexibilidade, próprias das formas contemporâneas de organização dos sistemas econômicos e políticos.

É nesse sentido que Lingard (2004) aponta para a interconexão, em termos globais, das políticas educacionais, que são “mediadas, traduzidas e recontextualizadas dentro de estruturas educacionais nacionais e locais” (p.59). Ou seja, estamos falando dos fluxos multidirecionais da globalização e de processos de hibridização, que produzem a tensão entre homogeneidade e heterogeneidade num contexto em que se priorizam os esforços de generalização de visões e práticas educacionais.

Assim, o discurso da qualidade e da eficiência no campo da educação articulou a emergência de uma nova cultura institucional, de novos perfis de atuação, de novas subjetividades reguladas por gestores que buscam um novo “arranjo organizacional mais nivelado, voltado para a produção de resultados estipulados de forma clara, ao menor custo possível” (Lingard, 2004, p. 62).

Esse movimento de mudanças e os novos requerimentos no campo da educação, vão fazer com que no final do século XX as políticas curriculares se tornem o centro das políticas educacionais, como afirmou Lopes (2004) e é o que vemos acontecer nesse século XXI. Essas têm vindo muito frequentemente apresentadas como novos projetos curriculares que têm como sua principal meta a aceleração da aprendizagem e também estão ligadas ao que se tem distinguido como programas locais, nacionais ou mesmo internacionais de avaliação do desempenho escolar, que estabelecem formas de classificação ou *rankings* nos sistemas de ensino. Uma lógica que associa o significado de qualidade da educação com as ações desenvolvidas em sala de aula, como destaca Lopes (2012).

São novidades que nos fazem estar diante do que se tem distinguido como a cultura da performatividade, segundo o que denominou Ball (2010) ou da cultura do desempenho (Santos, 2004) ou, ainda, da cultura da mensuração (Biesta, 2012) que tem estabelecido uma nova lógica tecnicista para a administração escolar, que se utiliza de tecnologias de auditoria centradas em um sistema de testes e de inspeção. Assim, o discurso da eficiência e da produtividade no campo da educação vai estar muito ligado à mensuração de resultados acadêmicos medidos por avaliações externas, que têm orientado a produção dos currículos escolares em função de indicadores do desempenho escolar dos estudantes e da produtividade do trabalho docente.

O conhecimento/ ensino ganham assim outras direções e conotações, cada vez mais padronizadas e homogeneizadas e essas continuam a ocupar o centro da preocupação com a

produção do currículo escolar na entrada do século XXI (Macedo, 2012). Ou, como entende Biesta (2013) “a linguagem da educação tem sido em grande parte substituída por uma linguagem da aprendizagem” (p. 30).

Do nosso ponto de vista, os dois autores abordam o mesmo problema de diferentes perspectivas, mas criticando a mesma lógica, ou seja a redução da educação ao processo de ensino e/ou de aprendizagem de conteúdos padronizados/ estandardizados e ligados a uma cultura que se fez hegemônica e que pretende ser entendida como aquela que possibilita o acesso ao conhecimento válido para ser ensinado na escola e que irá possibilitar aos estudantes usufruírem as benesses sociais, econômicas e culturais de nosso tempo.

O Conhecimento Escolar e a Questão da Diferença Cultural

Pensando, então, em “o quê ensinar” na escola e no seu correlato o aprender, há um contraponto a essa demanda que foi, desde o início do século XX, se tornando um problema que perturbou os administradores da educação escolar. O discurso sobre a eficiência, eficácia e economia na educação escolar (Lopes & Macedo, 2011) esbarrava com o problema relacionado ao mau desempenho escolar de um grupo representativo de estudantes do ensino básico e isso levou a uma ampla discussão sobre as desigualdades de oportunidades escolares e seu impacto nas relações democráticas (Duru-Bellat, 2003).

Ou seja, o ensinar está imbricado com uma série de outras questões e, entre elas, se coloca a discussão sobre as razões que expliquem porque um grupo de crianças e jovens tem dificuldades de aprender.

Inúmeras pesquisas educacionais e levantamentos estatísticos deixaram muito claro que há uma correlação positiva entre desigualdades sociais e desigualdades de oportunidades educacionais e, por isso, Forquín (1995) nos alertou que os obstáculos ao prosseguimento dos estudos estão mais especificamente relacionados à origem social dos estudantes do que ao talento individual e essa constatação tem feito avançar investigações sobre questões que envolvem as diferenças culturais e o olhar sobre a organização dos currículos escolares que se pautam pelos códigos culturais de uma elite social erudita, conforme o que estudou Bourdieu (1999).

Então, parece haver uma questão que amplia no ambiente pedagógico a necessidade de se analisar os diversos espaços culturais, as diferenças culturais que são próprias do tempo em que vivemos e daquilo que se constitui na possibilidade ou na dificuldade de aprender e o que se articula com a produção da emancipação social e democratização de oportunidades escolares.

Nesse ponto cabe destaque para o que Bhabha (2007) analisou como a diferença cultural que “não pode ser compreendida como um jogo livre de polaridades e pluralidades no tempo homogêneo e vazio da comunidade nacional” (p.227). Ou seja, a diferença cultural marca especialmente a situação de se viver em “espaços liminares” ou nas “margens deslizantes do deslocamento cultural” (Bhabha, 2007, p.46), o que põe em xeque a ideia de uma “cultura nacional” ou de uma cultura totalizada e seus pressupostos universalizantes e joga o olhar para aquilo que se constitui como um hibridismo cultural e histórico, que acompanha a constituição de um mundo pós-colonial.

A diferença cultural retrata, pois, um contexto movediço em que significados e valores são apropriados em formas muito específicas de tradução, transferência de sentidos, negociação e ambivalências, que descartam a possibilidade de se pensar em um sistema estável de referência e representação. Nessa perspectiva, a diferença cultural se assenta num processo de negociação que se banha em temporalidades descontínuas, vividas em espaços de intertextualidade ou nos entre-lugares da raça, da classe, do gênero.

Contudo, a padronização do conhecimento escolar e do ensinar continua a ser o alvo da discussão sobre a produção dos currículos e, como vimos acima, é importante o abandono de tais perspectivas para que a escola seja capaz de lidar com a diferença cultural presente em seus espaços de vida e trabalho, como defende Macedo (2012).

Assim, a necessidade de problematizar essa lógica se justifica principalmente porque ela se constitui num obstáculo que restringe a emergência de formas alternativas de expressar o mundo, favorecendo a proliferação de mecanismos de controle e silenciamento das diferenças e “transformando a educação em mero reconhecimento, em inserção no já existente, em uma cultura já dada” (Macedo, 2012, p. 728).

Ou, como destaca Biesta (2013), numa compreensão de educação “em termos da ‘produção’ da pessoa autônoma racional, e em que o educador é visto como uma parteira cuja tarefa é libertar o potencial racional do ser humano” (p. 25). Esse pressuposto é entendido como inerente a um sujeito capaz de tornar-se automotivado e autodirigido a partir da apropriação de determinados conteúdos tidos como os mais adequados.

Dáí a proposta de desenvolver abordagens de análise que possibilitem a desconstrução, na perspectiva proposta por Derrida (1991), de discursos educacionais que denunciam a ausência e/ou o esvaziamento do conhecimento científico, fonte do conhecimento disciplinarizado, nos diferentes contextos de produção curricular. Discursos esses que submetem a educação ao ensino de determinados conteúdos, que tendem a favorecer processos de hierarquização entre diferentes formas de conhecer e a proliferação de binarismos que decorrem do estabelecimento de fronteiras entre aqueles que sabem e os que não sabem. Uma forma de pensar a educação que tem como pressuposto a ideia de que é possível conhecer a essência e a natureza do ser humano (Biesta, 2013).

Em última análise, esses discursos apontam para a projeção de identidades fixas e para o controle das diferenças, pois, ainda que essa identidade projetada seja apresentada como expressão de um projeto emancipatório, aquilo que é significado como emancipação implica na apropriação de um determinado tipo de conhecimento caracterizado como a principal ferramenta dessa emancipação. Nessa perspectiva, a emergência das diferenças é cerceada e, mesmo projetos mais democráticos em que se espera que elas possam ser reconhecidas, essas tendem a serem integradas a uma pressuposta totalidade, que privilegia uma matriz de conhecimento e de ensino.

O que estamos afirmando, então, é que esse modo de operar com a diferença é resultado de um processo que se sustenta na ideia de que existe um conhecimento ideal que pode e deve ser transmitido a todos de forma que possam ser incluídos em uma comunidade racional (Macedo, 2012). Logo, a pluralidade de identidades culturais é reconhecida, mas tende a ser subordinada a uma única identidade cujo conteúdo de formação obedece a critérios ditos como universais. E, se determinado conhecimento é concebido como universal, será grande a sedução de almejar que todos e todas reconheçam nesse atributo uma legitimidade que justificaria a imposição dos mesmos como condição de inclusão e desenvolvimento social. Assim, na atualidade, a educação é pensada como um projeto de reconhecimento com a pretensão de definir aquilo que se deseja para o Outro, projetando para o mesmo uma identidade engessada.

Sem negar o papel da educação e da instrução na reprodução da comunidade racional, Biesta (2013) defende a necessidade de que a educação ofereça oportunidades de encontro e enfrentamento com a diferença, com aquilo que é estranho, possibilitando que os estudantes possam dialogar usando “sua própria voz, seu próprio modo de falar” (p. 98). Assim, para além da reprodução da comunidade racional, o autor defende a possibilidade de que uma outra comunidade, a comunidade daqueles que não têm nada em comum com o padrão vigente nos processos de escolarização, tenha, de fato e de direito, um lugar na escola, sem a pretensão de querer transformar essa ação em uma nova ferramenta ou programa educacional e sem percebê-la como um distúrbio do processo educacional. Ou seja, pensamos em uma comunidade de pluralidades e diferenças radicais em que só

podemos nos comunicar por meio de relações de responsabilidade capazes de nos constituir como seres únicos e singulares.

Assumindo uma perspectiva discursiva para compreender os processos de produção de conhecimento e de ensino na escola – e nos apoiando nas abordagens pós-estruturalistas de Laclau (2011) –, temos buscado operar com a desconstrução de discursos que se produzem em defesa da construção de currículos que mantém a centralidade no que se estabeleceu como o conhecimento escolar e suas formas de ensinar, entendendo que eles se articulam em torno da ideia de que existe uma realidade capaz de ser plenamente acessada pela razão e representada pela linguagem. No entanto, concordando com Mouffe¹, não se trata de afirmar uma perspectiva sobre outra gerando novas polaridades, mas de introduzir outras possibilidades de enfrentamento de problemas, que os limites de abordagens realistas não permitem captar.

Com base nesses referenciais, questionamos a universalidade atribuída ao conhecimento legitimado pela escola. Defendemos que se trata de um conhecimento particular, uma construção discursiva que articula determinados significados de mundo que, em processos múltiplos e articulações, tornou-se provisoriamente hegemônico. Uma hegemonia que, embora pareça carregar alguma estabilidade, precisa ser permanentemente constituída (Laclau, 2011).

Nesse sentido, Corazza (2001) chama atenção para o fato de se entender o currículo como uma linguagem e nesse caso ele fornece apenas uma das tantas maneiras de formular o mundo, de significá-lo. Observamos, então, que muitas outras visões, sentidos, significados, práticas se imiscuem no que foi enunciado e se expressam para além das propostas curriculares como um outro discurso ou o discurso do outro.

Nesse contexto, cabe destaque para o que Macedo (2012) distingue como a dimensão totalizante do discurso que assevera a superioridade do conhecimento científico que é legitimada pelo entendimento de conhecimento “como coisa, como produto sociohistórico que, uma vez selecionado, passa a fazer parte do currículo” (Macedo, 2012, p. 727).

Pereira (2012) defende que essa legitimidade é uma operação hegemônica que se apoia no discurso educacional. A autora se baseia nas reflexões de Laclau e Mouffe (2010) para pensar a hegemonia como processo de disputa pela fixação de significados de forma a alcançar um consenso, que é sempre provisório e instável, posto que, por suas diferenças e dificuldades de articulação, ele é impossível de se manter estável e isso responde pela situação das constantes reformulações curriculares.

Dando expansão a essa discussão, vale destacar que Laclau e Mouffe (2010) concebem o social no interior de lógicas discursivas que devem ser analisadas a partir da ideia de discursos antagônicos produzidos na luta pela constituição da hegemonia.

Se a hegemonia é concebida como processo discursivo em que sentidos são articulados permanente e contingencialmente com o objetivo de superar a impossibilidade de totalidade, não é possível determinar *a priori* a orientação que esse processo tomará. Portanto, pensar a constituição de uma identidade a partir da apropriação de determinado conhecimento implica constituir como antagônico todo e qualquer indivíduo que não domina esse conhecimento. “Um fechamento poderoso que naturaliza a identidade de cidadão plural e o vínculo entre essa cidadania e a participação em uma comunidade racional” (Macedo, 2012, p. 735). No entanto, como alerta a autora, são múltiplas as relações de poder que na disputa por hegemonia produzem deslocamentos simbólicos que impedem que as totalizações se realizem. São múltiplas, impensáveis e incontroláveis as identidades que podem emergir nesses deslocamentos tornando essa fixação identitária impossível.

¹ Chantal Mouffe em palestra realizada no Instituto de Estudos Sociais e Políticos (IESP/UERJ) em 22 de agosto de 2013.

Essas considerações permitem questionar a ideia de que o currículo é capaz de produzir uma identidade desejada, “uma utopia, um sujeito fora do sistema de significação e representação” [ou que] “essa identidade pode ser construída pelo domínio de conhecimentos ou conteúdos que são externos ao sujeito” (Macedo, 2012, p. 731).

Uma segunda operação de desconstrução diz respeito ao fundamento de realidade atribuído ao conhecimento científico. Essa operação implica assumir uma atitude pós-fundacionista que se baseia no questionamento de uma lógica epistemológica que nos impõe a ideia de que existem verdades fundadas pelas suas causas, quando de fato esses são argumentos a favor de verdades que discursivamente as produzem como tal.

Laclau (2011) afirma que, assim como o inconsciente, o social é constituído como linguagem. Portanto, os argumentos usados para fazer valer qualquer verdade sobre o social não se sustentam em suas causas ou fundamentos *a priori*, mas são tentativas de fixar determinados significados sempre implicadas em disputas de poder. Assim, retoricamente, operando com movimentos de combinação (metonímia) e substituição (metáfora), efeitos de verdade são produzidos. Essa compreensão permite afirmar que nenhum conhecimento pode ser tomado como uma coisa em si. Logo só discursivamente qualquer tipo de conhecimento pode ser caracterizado como aquele que é o responsável pelos processos de emancipação e produção da eficiência no campo da educação. O conhecimento não é o espelho de uma realidade, no máximo podemos considerar que, em uma relação problemática, ele apresenta uma descrição possível dessa realidade. Um discurso que, ao se tornar hegemônico, legitima determinados modos de dizer e de fazer, ao mesmo tempo em que impossibilita tantos outros. Essa legitimidade se sustenta no pressuposto de que um padrão específico de ensino e aprendizagem dos conhecimentos escolares é o que pode garantir a qualidade da educação. Uma obviedade que, conforme alerta Lopes (2012), se sustenta em uma determinada significação de qualidade e de currículo que precisa ser problematizada.

É com essa orientação que buscamos operar a partir de uma perspectiva pós-fundacionista, que nos permite pensar o conhecimento como sistema simbólico e linguístico contingente, como prática de significação. Ou seja, estamos diante de significados provisórios e contingentes, disputados, negociados traduzidos e hibridizados, num fluxo que não pode ser definitivamente estancado (Bhabha, 2007).

Assumindo esse entendimento, é possível pensar o currículo também como prática de significação, como enunciação de sentidos e é nesse espaço/ tempo que as diferenças emergem como movimento instituinte das enunciações e da cultura.

Assim, concordamos com Macedo (2012) quando a autora alerta que precisamos aprender a lidar com o sujeito singular que emerge nesse movimento, pensando a educação em outra lógica que possibilite que esse sujeito se torne um sujeito que surge como o inesperado (Biesta, 2012). Para isso a diferença precisa ser incorporada às nossas formas de pensar a escola e à defesa do conhecimento e do ensino e, na constituição de seus processos, essa “não pode assumir a conotação de fixação de espaço, ainda que simbólico” (Lopes & Macedo, 2011, p. 159), o que tem contribuído para o controle e silenciamento das diferenças.

Problematizar a centralidade conferida a um padrão de conhecimento disciplinarizado na organização e funcionamento da escola tem nos permitido problematizar também a centralidade conferida a um modelo de ensino nos discursos curriculares, inclusive naqueles de matriz crítica. Defendemos que essa centralidade não é uma especificidade das políticas, como encontramos enunciado em diferentes análises, elas expressam sentidos hibridizados de educação que constituem uma “tradição” em que um tipo de conhecimento continua sendo significado como núcleo articulador do currículo (Macedo, 2012), favorecendo a lógica que bloqueia as manifestações das diferenças na escola, ainda que sustentada por ideias humanistas. Contudo, um humanismo que:

especifica uma norma do que significa ser humano antes da real manifestação de ‘exemplos’ [grifo do autor] de humanidade. O humanismo especifica o que a criança, o estudante ou o ‘recém-chegado’ deve se tornar antes de lhes dar a oportunidade de mostrar quem eles são e quem eles desejam ser. [...] incapaz de estar aberto para a possibilidade de que os recém-chegados possam alterar radicalmente a compreensão do que significa ser humano (Biesta, 2013, p. 22).

Segundo o autor, a ideia de “aprendizagem tem a ver com a aquisição de algo ‘externo’ [grifo do autor], algo que existia antes do ato de aprender e que, como resultado da aprendizagem, torna-se posse do aprendente” (Biesta, 2013, p. 46). Esse algo a ser aprendido é o que constitui uma cultura dada que será significada como conteúdo indispensável na formação plena do sujeito aprendente. É dessa forma que essa seleção de parte da cultura se legitima e afirma a sua pretensão de universalidade. Entretanto, essa legitimidade justifica a violência que é se impor ao outro - entendido como estrangeiro e sem respeito às suas singularidades e diferenças - uma cultura que não é sua (Derrida, 2003). Por outro lado, essa pretensão também desconsidera os processos de negociação e tradução implicados nas trocas culturais. Pretensão que se sustenta em concepções reificadas e essencializadas de cultura.

Como Lopes e Macedo (2012), assumimos o conhecimento sistematizado como uma produção cultural e discursiva implicada em jogos de linguagem. Produção cultural que não pode ser entendida como “uma rede de significados fixos e determinados que enfeixam e delimitam todas as possibilidades de atuação e comunicação de uma organização social” (Tura, 2005, p.108). Sendo assim, procuramos pensar o processo de ensino e de aprendizagem implicado naquilo que Appadurai (2001) e Bhabha (2007) definem como fluxo incessante de significados.

Com Bhabha também questionamos a ideia de um conhecimento puro, produzido em *lôcus* específico e reproduzido na escola a partir de um conjunto de práticas previamente planejadas e transmitidas aos sujeitos, como previsto na relação ensino e aprendizagem. Como produções culturais, concebemos esse conhecimento como híbrido e implicado em processos de negociação e tradução de sentidos em contextos em que diferentes saberes circulam, se mesclam e produzem sentidos (Tura, 2002), esvaziando qualquer pretensão de originalidade ou de pureza dado que tudo que há são fluxos, espaços-tempos em que diferentes discursos se hibridizam. Por outro lado, também não há nada que fundamente a superioridade epistemológica de qualquer tipo de conhecimento, dado que, como processo de enunciação de sentidos, não há qualquer fundamento que justifique a pretensão de totalidade de qualquer forma de conhecer porque não existe uma realidade que possa ser plenamente acessada e conhecida. Tudo o que há são significados atribuídos àquilo que vivemos e que são produzidos discursivamente em relações de poder, que nos permitem operar no mundo (Laclau, 2011).

Para o autor, como dissemos acima, determinados significados se hegemonomizam e passam a assumir uma dimensão de universalidade. Essa articulação acontece em relações assimétricas de poder em que são forjadas fronteiras que estabelecem separação entre EU/ NÓS e o OUTRO. Uma fronteira que produz e se sustenta no estabelecimento de binarismos, em que, como afirma Derrida (2003), a diferença é reconhecida e tolerada porque se coloca o outro sendo concebido como estrangeiro. Por sua vez, para Bhabha (2007) o entre-lugar é o lugar da diferença, uma diferença que nos inclui a todos e todas como estrangeiros.

Assim, entendemos que esses autores oferecem elementos importantes para pensarmos o ensino em outra lógica que não tenha a inclusão dos sujeitos em uma comunidade racional como imperativo. Dessa forma, é importante pensar a relação ensino e aprendizagem como espaço de articulação, de enunciação de diferentes culturas que circulam na escola, possibilitando aproximações, deslocamentos e descontinuidades. Em que, para além de um projeto claro e definido de identidade, sejam criadas condições para que os sujeitos, todos estrangeiros, possam se tornar

presença em um mundo de pluralidade e diferença, pois estarão desobstruídas as oportunidades para que todos possam introduzir seus próprios inícios no mundo (Biesta, 2013).

Enfim

A proposição de Biesta vai na contramão dos processos de construção de currículos escolares com viés eficientista que, em torno da questão de “o quê ensinar” e buscando garantir um determinado padrão de qualidade, tratam a educação como um problema de gerenciamento.

No entanto, como propõe Lopes (2005), não se trata de buscar um discurso homogêneo, pelo contrário, é possível perceber a emergência de sentidos híbridos de educação, de conhecimento e de currículo, que resultam da mescla de abordagens diferenciadas.

Afirmamos que as propostas apresentadas como inovadoras, sintonizadas com as mudanças sociais e culturais, se constituem como discursos híbridos que, em torno da questão de “o quê ensinar”, articulam sentidos múltiplos e diferenciados de educação, de currículo e de conhecimento. Dessa forma, vemos, por exemplo, que sentidos socioconstrutivistas se hibridizam com sentidos tecnicistas; que a preocupação com as culturais locais se articula em discursos que assumem um padrão de conhecimento como eixo central organizador do currículo; e que a educação continua sendo significada como um modelo de ensino em discursos educacionais de diferentes matrizes teóricas e filosóficas. Ou seja, entendemos que essas formações discursivas orientam práticas que são potencializadas pelo impacto causado pela proliferação de estratégias de avaliação do desempenho escolar, realizadas a partir de um conjunto de avaliações externas, que estão a cargo das administrações locais, nacionais e internacionais da educação.

Dessa forma, embora sejam produzidas análises das políticas atuais que identificam um esvaziamento dos conhecimentos escolares, como o realizado por Young (2011), defendemos que isso se apoia em uma lógica fundada na valorização de um padrão de conhecimento disciplinarizado, entendido como aquele que tem legitimidade para ser ensinado – que têm bases no que se constitui com referência ao conhecimento científico – e que tem a função de propiciar a emancipação do estudante e sua participação como cidadão nas atividades produtivas do país. Uma lógica que, como destacamos acima, incorpora uma antiga preocupação com as desigualdades de oportunidades educacionais, além de constatarem que estas estão profundamente ligadas às desigualdades sociais e à questão das diferenças culturais, mas que ao reafirmarem a importância de um padrão de conhecimento disciplinarizado no currículo, continuam concedendo pouco espaço para que as diferenças culturais possam ser incorporadas ao mesmo. Isso também acontece com as novas propostas curriculares, fortemente marcadas pela produtividade e o eficientismo, posto que o olhar do gestor está muito centrado nos índices de desempenho dos alunos e alunas.

Isso tem motivado o interesse de divulgação dos resultados das avaliações externas pelas mídias e está sendo percebido como o apontador da qualidade da educação escolar.

No entanto, o tempo que vivemos é aquele em que as diferenças culturais têm se multiplicado e isso precisa ser levado em conta quando construímos currículos escolares e, nesse sentido, cabe, também, pensar ou repensar as finalidades da educação escolar, como alertou Biesta (2012).

Repensar as finalidades da educação atualmente significa pôr em questão aquilo que está sinalizado como a busca de padrões e da standardização dos conhecimentos escolares e possibilitar um diálogo com a diferença cultural, que habita os diversos espaços das instituições pedagógicas.

Referências

- Appadurai, A. (2001). Dislocación y diferencia en la economía cultural global. *Public Culture*, 2(2), 41-61. Disponível em:
<http://www.cholonautas.edu.pe/modulos/biblioteca2.php?IdDocumento=0289>.
- Ball, S. J. (2001). Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. *Currículo sem Fronteiras*, 1(2), 99-116. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 28 de mar. de 2009.
- Ball, S. J. (2004). Performatividade, privatização e o pós-estado do bem estar. *Educação e Sociedade*, Campinas, 25(89), 1105-1126. Disponível em:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400002&lng=en. Acesso em 10 jul. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400002>
- Ball, S. J. (2010). Performatividades e fabricações na economia educacional: Rumo a uma sociedade performativa. *Educação e Realidade*, 35(2), 37-55.
- Bhabha, H. (2007). *O local da cultura* (4a ed.). Belo Horizonte: UFMG.
- Biesta, G. (2012). Boa educação na era da mensuração. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 808-825.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300009>
- Biesta, G. (2013). *Para além da aprendizagem*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Bourdieu, P. (2009). A escola conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura. In M. A. Nogueira & A. Catani, (Orgs.), *Pierre Bourdieu: Escritos em educação* (pp. 39-64). Petrópolis: Vozes.
- Corazza, S. (2001). *O que quer um currículo? Perspectivas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes.
- Derrida, J. (2003). *Da hospitalidade*. São Paulo: Escuta.
- Derrida, J. (1991). *A farmácia de Platão*. São Paulo: Iluminuras.
- Duru-Bellat, M. (2003). *Les inégalités sociales à l'école: Génese et mythes*. (2a ed.). Paris: PUF.
- Forquin, J. C. (1995). *Sociologia da educação: 10 anos de pesquisa*. Petrópolis: Vozes.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do oprimido*. (3a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hypólito, A. M. (2012). Políticas educativas, currículo e didática. In J.C. Libâneo, & N. Alves (Orgs.), *Temas de pedagogia: Diálogos entre didática e currículo* (pp. 513-533). São Paulo: Cortez.
- Laclau, E. (2011). *Emancipação e diferença*. Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Laclau, E. & Mouffe, C. (2010). *Hegemonia y estrategia socialista*. Hacia una radicalización de la democracia. (3a ed.). Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Lingard, B. (2004). É e não é: Globalização vernacular, política e reestruturação educacional. In N. Burbules, et al. (Orgs.), *Globalização e educação* (pp. 59-76). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lopes, A. C. (2012). A qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In M. A. T. Oliveira de et al (Orgs.), *A qualidade da escola pública no Brasil* (pp. 13-29). Belo Horizonte: Mazza.
- Lopes, A. C. (2005). Políticas de currículo: Tensões entre recontextualização e hibridismo. *Currículo sem Fronteiras*, 5(2), 50-64. Disponível em:
<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.htm>. Acesso em: 30 de mar. 2008.
- Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: Continuidade ou mudança de rumos? *Revista Brasileira de Educação*, 26, 109-118.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2012). Currículo e cultura: O lugar da ciência. In J.C. Libâneo, & N. Alves (Orgs.), *Temas de pedagogia: Diálogos entre didática e currículo* (pp. 152-166). São Paulo: Cortez.
- Lopes, A. C. & Macedo, E. (2011). *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez.
- Macedo, E. (2012). Currículo e conhecimento: Aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, 42(147), 716-737. Disponível em:

- http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742012000300004&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 19 out. 2013.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300004>
- Pereira, T. V. (2012). *Analizando alternativas para o ensino de ciências naturais: Uma abordagem pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj.
- Santos, L. L. de C. P. (2004). Formação de professores na cultura do desempenho. *Educação e Sociedade*, Campinas, 25(89), 1145-1157. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302004000400004>
- Tura, M. de L. R. (2002). Conhecimentos escolares e a circularidade entre culturas. In A. C. Lopes & E. Macedo, (Orgs), *Currículo: Debates contemporâneos* (pp. 150-173). São Paulo: Cortez.
- Tura, M. de L. R. (2005). A propósito dos estudos culturais. In L. de A. Mafra & M. de L. R. Tura (Orgs.), *Sociologia para educadores 2: O debate sociológico da educação no século XX e as perspectivas atuais* (pp. 101-135). Rio de Janeiro: Quartet.
- Young, M. (1971). *Knowledge and control*. London: Macmillan.
- Young, M. (2011). O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: A defesa radical de um currículo disciplinar. *Cadernos de Educação*, 20(38), 395-416.

Sobre as Autoras

Maria de Lourdes Rangel Tura

Professora Associada Faculdade de Educação da Universidade do Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPEd)

ltura@centroin.com.br

Maria de Lourdes Rangel Tura é Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Atualmente é professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Orientadora de Mestrado e Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPEd), possui vasta publicação em periódicos, livros e capítulos de livros e atualmente coordena o projeto de pesquisa Políticas curriculares e os desafios à educação pública municipal com financiamento PROCAD - CAPES.

Talita Vidal Pereira

Professora Adjunta Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado Rio de Janeiro e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC)

p.talitavidal@gmail.com

Talita Vidal Pereira é Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UERJ (PROPEd). Professora da Educação básica de 1985 a 2012 lecionando Química. Atualmente é professora Adjunta no Departamento de Formação de Professores da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, é orientadora de Mestrado e Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação (PPGECC).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 22 Número 94

29 de setembro 2014

ISSN 1068-2341



O Copyright é retido pelo/a o autor/a (ou primeiro co-autor) que outorga o direito da primeira publicação à revista **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**. Más informação da licença de Creative Commons encontram-se em <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5>. Qualquer outro uso deve ser aprovado em conjunto pelo/s autor/es e por AAPE/EPAA. AAPE/EPAA é publicada por *Mary Lou Fulton Institute Teachers College da Arizona State University*. Os textos publicados em **AAPE** são indexados por CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, Espanha) DIALNET (Espanha), [Directory of Open Access Journals](#), Education Full Text (H.W. Wilson), EBSCO Education Research Complete, ERIC, QUALIS A2 (Brasil), SCImago Journal Rank; SCOPUS, Socolar (China). Contribua com comentários e sugestões a <http://epaa.info/wordpress/> ou para Gustavo E. Fischman fischman@asu.edu.

Curta a nossa comunidade EPAA's Facebook <https://www.facebook.com/EPAAAAPE> e Twitter feed @epaa_aape.

arquivos analíticos de políticas educativas
conselho editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)
Editores Associados: **Rosa Maria Bueno Fisher** e **Luis A. Gandin**
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)

Dalila Andrade de Oliveira Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Paulo Carrano Universidade Federal Fluminense, Brasil
Alicia Maria Catalano de Bonamino Pontifícia Universidade Católica-Rio, Brasil
Fabiana de Amorim Marcello Universidade Luterana do Brasil, Canoas, Brasil
Alexandre Fernandez Vaz Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil
Gaudêncio Frigotto Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil
Alfredo M Gomes Universidade Federal de Pernambuco, Brasil
Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva Universidade Federal de São Carlos, Brasil
Nadja Herman Pontifícia Universidade Católica –Rio Grande do Sul, Brasil
José Machado Pais Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa, Portugal
Wenceslao Machado de Oliveira Jr. Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Jefferson Mainardes Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil
Luciano Mendes de Faria Filho Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil
Lia Raquel Moreira Oliveira Universidade do Minho, Portugal
Belmira Oliveira Bueno Universidade de São Paulo, Brasil
Antônio Teodoro Universidade Lusófona, Portugal
Pia L. Wong California State University Sacramento, U.S.A
Sandra Regina Sales Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil
Elba Siqueira Sá Barreto Fundação Carlos Chagas, Brasil
Manuela Terrasêca Universidade do Porto, Portugal
Robert Verhine Universidade Federal da Bahia, Brasil
Antônio A. S. Zuin Universidade Federal de São Carlos, Brasil

education policy analysis archives
editorial board

Editor **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University) **Rick Mintrop**, (University of California, Berkeley) **Jeanne M. Powers** (Arizona State University)

Jessica Allen University of Colorado, Boulder

Gary Anderson New York University

Michael W. Apple University of Wisconsin, Madison

Angela Arzubiaga Arizona State University

David C. Berliner Arizona State University

Robert Bickel Marshall University

Henry Braun Boston College

Eric Camburn University of Wisconsin, Madison

Wendy C. Chi University of Colorado, Boulder

Casey Cobb University of Connecticut

Arnold Danzig Arizona State University

Antonia Darder University of Illinois, Urbana-Champaign

Linda Darling-Hammond Stanford University

Chad d'Entremont Strategies for Children

John Diamond Harvard University

Tara Donahue Learning Point Associates

Sherman Dorn University of South Florida

Christopher Joseph Frey Bowling Green State University

Melissa Lynn Freeman Adams State College

Amy Garrett Dikkers University of Minnesota

Gene V Glass Arizona State University

Ronald Glass University of California, Santa Cruz

Harvey Goldstein Bristol University

Jacob P. K. Gross Indiana University

Eric M. Haas WestEd

Kimberly Joy Howard* University of Southern California

Aimee Howley Ohio University

Craig Howley Ohio University

Steve Klees University of Maryland

Jackyung Lee SUNY Buffalo

Christopher Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Sarah Lubienski University of Illinois, Urbana-Champaign

Samuel R. Lucas University of California, Berkeley

Maria Martinez-Coslo University of Texas, Arlington

William Mathis University of Colorado, Boulder

Tristan McCowan Institute of Education, London

Heinrich Mintrop University of California, Berkeley

Michele S. Moses University of Colorado, Boulder

Julianne Moss University of Melbourne

Sharon Nichols University of Texas, San Antonio

Noga O'Connor University of Iowa

João Paraskveva University of Massachusetts, Dartmouth

Laurence Parker University of Illinois, Urbana-Champaign

Susan L. Robertson Bristol University

John Rogers University of California, Los Angeles

A. G. Rud Purdue University

Felicia C. Sanders The Pennsylvania State University

Janelle Scott University of California, Berkeley

Kimberly Scott Arizona State University

Dorothy Shipps Baruch College/CUNY

Maria Teresa Tatto Michigan State University

Larisa Warhol University of Connecticut

Cally Waite Social Science Research Council

John Weathers University of Colorado, Colorado Springs

Kevin Welner University of Colorado, Boulder

Ed Wiley University of Colorado, Boulder

Terrence G. Wiley Arizona State University

John Willinsky Stanford University

Kyo Yamashiro University of California, Los Angeles

archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores. Asociados **Jason Beech** (Universidad de San Andrés) **Alejandro Canales** (UNAM) y **Jesús Romero Morante** (Universidad de Cantabria)

Armando Alcántara Santuario Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

Claudio Almonacid Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Chile

Pilar Arnaiz Sánchez Universidad de Murcia, España

Xavier Besalú Costa Universitat de Girona, España

Jose Joaquín Brunner Universidad Diego Portales, Chile

Damián Canales Sánchez Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, México

María Caridad García Universidad Católica del Norte, Chile

Raimundo Cuesta Fernández IES Fray Luis de León, España

Marco Antonio Delgado Fuentes Universidad Iberoamericana, México

Inés Dussel DIE, Mexico

Rafael Feito Alonso Universidad Complutense de Madrid, España

Pedro Flores Crespo Universidad Iberoamericana, México

Verónica García Martínez Universidad Juárez Autónoma de Tabasco, México

Francisco F. García Pérez Universidad de Sevilla, España

Edna Luna Serrano Universidad Autónoma de Baja California, México

Alma Maldonado Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados, México

Alejandro Márquez Jiménez Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Felipe Martínez Fernández University of California Los Angeles, USA

Fanni Muñoz Pontificia Universidad Católica de Perú

Imanol Ordorika Instituto de Investigaciones Económicas – UNAM, México

Maria Cristina Parra Sandoval Universidad de Zulia, Venezuela

Miguel A. Pereyra Universidad de Granada, España

Monica Pini Universidad Nacional de San Martín, Argentina

Paula Razquin Universidad de San Andrés

Ignacio Rivas Flores Universidad de Málaga, España

Daniel Schugurensky Arizona State University

Orlando Pulido Chaves Universidad Pedagógica Nacional, Colombia

José Gregorio Rodríguez Universidad Nacional de Colombia

Miriam Rodríguez Vargas Universidad Autónoma de Tamaulipas, México

Mario Rueda Beltrán Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación, UNAM México

José Luis San Fabián Maroto Universidad de Oviedo, España

Yengny Marisol Silva Laya Universidad Iberoamericana, México

Aida Terrón Bañuelos Universidad de Oviedo, España

Jurjo Torres Santomé Universidad de la Coruña, España

Antoni Verger Planells University of Amsterdam, Holanda

Mario Yapu Universidad Para la Investigación Estratégica, Bolivia