



## ENTREVISTA CON EL PROFESOR JOSÉ CARLOS LIBÂNEO - LA EDUCACIÓN EN EL SIGLO XXI: ¿PARA QUÉ SIRVE LA ESCUELA?

José Carlos Libâneo<sup>1</sup>  

Luiz Gustavo Tiroli<sup>2</sup>  

Adriana Regina de Jesus Santos<sup>3</sup>  

### Resumen

En una entrevista especial para la revista *Educação em Análise*, el profesor José Carlos Libâneo, cuyas reflexiones ejercen una profunda influencia en el campo educativo, explora cuestiones relacionadas con el papel de la pedagogía, la formación docente y los desafíos de la educación en un contexto de intensas transformaciones sociales, culturales y económicas. Dividida en temas que abarcan desde políticas curriculares hasta los procesos educativos en derechos humanos, la entrevista aborda el impacto del neoliberalismo en el currículo escolar, el proceso formativo de los docentes y los desafíos impuestos por la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y la BNC-Formación. Además de las reflexiones sobre las desigualdades sociales que permeabilizan la escuela pública brasileña, también se analiza el papel de estas escuelas en la formación de ciudadanos críticos y emancipados, proporcionando una reflexión sobre la identidad y el futuro de la educación en el país. A lo largo de la discusión, el profesor Libâneo provoca cuestionamientos y reflexiones profundas sobre los fines de la educación en el siglo XXI. Al fin y al cabo, ¿para qué sirven las escuelas?

**Palabras clave:** BNCC; BNC-Formación; Currículo; Entrevista; Escuela socialmente justa; Formación docente.

### Como citar

LIBÂNEO, José Carlos; TIROLI, Luiz Gustavo; SANTOS, Adriana Regina de Jesus. Entrevista con el profesor José Carlos Libâneo – la educación en el siglo XXI: ¿para qué sirve la escuela? *Educação em Análise*, Londrina, v. 10, p. 1-27, 2025. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-7939.2025.v10.52203>.



<sup>1</sup> Profesor Titular de la Pontifícia Universidad Católica de Goiás (PUC-Goiás). Profesor Titular jubilado de la Universidad Federal de Goiás (UFG). Realizó una estancia postdoctoral en la Universidad de Valladolid, España. Dirección electrónica: libaneojc@uel.com.br.

<sup>2</sup> Doctorando en el Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Londrina (PPEDU-UEL). Licenciado en Derecho por la Universidad Estatal de Londrina (UEL). Correo electrónico: tiroli@uel.br.

<sup>3</sup> Doctora en Educación (Currículo) por la Pontifícia Universidad Católica de São Paulo (PUC-SP). Docente del curso de Pedagogía y del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Estatal de Londrina (PPEDU-UEL). Correo electrónico: adrianar@uel.br.

## INTERVIEW WITH PROFESSOR JOSÉ CARLOS LIBÂNEO - EDUCATION IN THE 21ST CENTURY: WHAT ARE SCHOOLS FOR?

**Abstract:** In a special interview for the journal *Educação em Análise*, Professor José Carlos Libâneo, whose reflections have a profound influence on the educational field, explores issues related to the role of pedagogy, teacher training, and the challenges of education in a context of intense social, cultural, and economic transformations. Divided into topics ranging from curricular policies to educational processes in human rights, the interview discusses the impact of neoliberalism on the school curriculum, the teacher training process, and the challenges posed by the National Common Curriculum Base (BNCC) and BNC-Training. In addition to reflections on the social inequalities that permeate Brazilian public schools, the role of these schools in the formation of critical and emancipated citizens is also analyzed, providing a reflection on the identity and future of education in the country. Throughout the discussion, Professor Libâneo provokes deep questioning and reflections on the purposes of education in the 21st century. After all, what are schools for?

**Keywords:** BNCC; BNC-Training; Curriculum; Interview; Socially fair school; Teacher training.

## ENTREVISTA COM O PROFESSOR JOSÉ CARLOS LIBÂNEO - A EDUCAÇÃO NO SÉCULO XXI: PARA QUE SERVEM AS ESCOLAS?

**Resumo:** Em entrevista especial para a Revista Educação em Análise, o professor José Carlos Libâneo, cujas reflexões exercem profunda influência no campo educacional, explora questões relacionadas ao papel da pedagogia, à formação docente e aos desafios da educação em um contexto de intensas transformações sociais, culturais e econômicas. Dividida em temas que abrangem desde políticas curriculares até os processos educativos em direitos humanos, a entrevista discute o impacto do neoliberalismo no currículo escolar, o processo formativo de docentes e os desafios impostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e pela BNC-Formação. Além das reflexões em torno das desigualdades sociais que permeiam a escola pública brasileira, também é analisado o papel dessas escolas na formação de cidadãos críticos e emancipados, proporcionando uma reflexão sobre a identidade e o futuro da educação no país. Ao longo da discussão, o professor Libâneo provoca questionamentos e reflexões aprofundadas a respeito das finalidades da educação no século XXI. Afinal, para que servem as escolas?

**Palavras-chave:** BNCC; BNC-Formación; Currículo; Entrevista; Escuela socialmente justa; Formación docente.

## Introducción

---

**Entrevistadores:** Profesor José Carlos Libâneo, dos obras muy importantes suyas inspiraron esta entrevista. En *Pedagogía y pedagogos, ¿para qué?*, usted realiza un análisis crítico sobre el papel de la pedagogía y del pedagogo en la sociedad contemporánea, cuestionando los rumbos de la educación en un contexto de transformaciones sociales y económicas. Usted invita a los educadores a reflexionar sobre el papel de la pedagogía en la construcción de una educación que vaya más allá de la mera formación técnica, promoviendo una práctica pedagógica orientada hacia la transformación social y la formación de sujetos críticos y emancipados. En otra obra, también formulada en forma de pregunta, *¿Adiós, profesor, adiós, profesora?*, usted examina el impacto de las transformaciones sociales, culturales, económicas y tecnológicas sobre el papel del docente en la educación contemporánea. En ella, analiza las consecuencias de estos cambios en la profesión docente, problematizando el futuro de la figura del profesor. Observamos que usted nos invita constantemente a cuestionar, y la interrogación es una marca distintiva de los títulos de sus obras. En este sentido, a través de esta entrevista, se propone una reflexión sobre los cambios experimentados en el ámbito educativo a partir del cambio de siglo. Y, siguiendo esta línea, nos preguntamos: ¿Para qué sirven las escuelas?

## El ser y hacer docente en Brasil

---

**Entrevistadores:** Profesor, en su conferencia inaugural durante la XX Semana de la Educación, III Congreso Internacional de Educación, IV Encuentro de Egresados y 30 Años del Programa de Posgrado en Educación, al abordar el tema *Formación y Trabajo Docente: La Educación en la Próxima Década*, usted mencionó el drama de ser profesor en Brasil. ¿Cuáles son los principales desafíos que enfrentan quienes ejercen esta profesión en el país? Después de todo, ¿a quién le importan realmente los profesores?

**Profesor Libâneo:** Antes que nada, debo agradecer la oportunidad de profundizar, en esta entrevista, algunas cuestiones abordadas en la conferencia que pronuncié el 23/09/2024 en la Universidad Estatal de Londrina - UEL. Considero que los desafíos que enfrenta la profesión, en el ámbito de la Educación Básica, se refieren, al menos, a dos tipos de problemas: uno

político-estructural y otro propiamente relacionado con la formación profesional, estando ambos mutuamente influenciados.

En el ámbito político-estructural, se encuentra la perversa política salarial, la insuficiencia de los planes de carrera, la falta de condiciones de trabajo, la intensificación de las jornadas laborales y, en última instancia, la desvalorización profesional, sin mencionar la precarización y la pérdida de autonomía docente. A este problema político-estructural debemos añadir también las deficiencias en la infraestructura de las escuelas, como el espacio físico, los equipamientos, el material didáctico, etc., y, en general, la insuficiencia de la inversión pública, un tema que ha recibido merecida atención en la investigación educativa.

En mi opinión, estos aspectos explican en gran medida lo que se ha denominado la “baja atracción por la profesión docente”, que ha provocado una drástica disminución en la demanda de cursos de licenciatura, con consecuencias como la reducción en la calidad de la formación y la improvisación de docentes. Estos son desafíos de carácter político y estructural, que requieren acciones de movilización y reivindicación por parte de los sindicatos, asociaciones y colectivos de docentes.

El otro tipo de problema es el de la formación profesional, que, aunque también está relacionado con la esfera político-estructural, puede abordarse por separado, ya que está vinculado con la actuación de las instituciones formadoras y la trayectoria de formación de los propios docentes. Existen investigaciones que evidencian deficiencias en la cualificación profesional de los docentes en los diferentes niveles de enseñanza, principalmente debido a la predominancia de matrículas en instituciones de enseñanza con fines comerciales y al alarmante aumento del número de estudiantes matriculados en cursos de licenciatura en la modalidad de educación a distancia (EaD), que actualmente superan el 90% de las inscripciones.

Sin embargo, quiero centrarme primero en la precaria formación de docentes para la Educación Infantil y los primeros años de la Enseñanza Fundamental. Considero que en este nivel se presentan numerosos problemas, como una débil formación teórico-práctica, la total ausencia en el currículo de disciplinas con contenidos específicos que las futuras docentes deberán enseñar en la Enseñanza Fundamental, la enseñanza de metodologías separadas de los contenidos, la escasa contribución de las disciplinas de “Fundamentos de la Educación” al proceso de enseñanza-aprendizaje, y la falta de atención a la preparación de las futuras docentes para las prácticas de enseñanza propiamente dichas. No se puede ignorar el impacto de estas deficiencias en el rendimiento escolar de los alumnos, por más que evitemos responsabilizar exclusivamente a los docentes por el fracaso escolar.

En relación con la formación de licenciados para los últimos años de la Enseñanza Fundamental y la Enseñanza Media, también hay problemas graves, como la falta de articulación entre la formación teórica y la formación práctica, el desequilibrio en la carga horaria entre conocimientos disciplinares y conocimientos pedagógico-didácticos, la falta de integración entre estos dos tipos de conocimiento, el énfasis en la enseñanza de contenidos pero separados de los métodos investigativos de la ciencia enseñada, y la escasa reflexión filosófica y ética sobre el acto de enseñar.

El problema de la falta de integración entre la formación teórica y la práctica es antiguo y recurrente. Aunque hay docentes que no dominan la materia, lo más común son clases excesivamente teóricas que no favorecen el aprendizaje ni vinculan los contenidos con su aplicación práctica en la enseñanza. La formación práctica para la docencia generalmente se imparte de manera separada, en asignaturas denominadas “pedagógicas”, que con frecuencia están desconectadas de los contenidos específicos.

Según los datos de los que dispongo, los conocimientos pedagógico-didácticos en estos cursos representan entre el 12% y el 14% de la carga horaria total, lo que considero insuficiente. Por un lado, esta precariedad en la formación pedagógica puede generar perjuicios irreparables en la trayectoria académica de los estudiantes, ya que métodos de enseñanza excesivamente tradicionales, estrategias pedagógicas ineficaces, evaluaciones meramente clasificadorias y punitivas, en definitiva, la “falta de didáctica”, conducen a aprendizajes superficiales, desinterés de los estudiantes, ausencias en las clases, reacciones agresivas y, con mucha frecuencia, abandono del curso.

Por otro lado, existe una evidente impotencia en el área de la educación para proporcionar a los docentes recursos teóricos y prácticos de didáctica que les permitan superar su deficiente formación pedagógica. En mis investigaciones en didáctica, he estudiado la relación entre conocimientos disciplinares y conocimientos pedagógico-didácticos, constatando que estos se encuentran completamente disociados en el currículo y en la metodología de enseñanza utilizada por los docentes.

Finalmente, no puedo dejar de mencionar que el conjunto de problemas que afectan al ejercicio de la profesión docente tiene su origen en la formación social e histórica del país, en el que la élite política y social ha mantenido, de manera sistemática, el dualismo perverso en la educación: una formación general propedéutica para los ricos y una educación profesional para los pobres.

Dicho esto, los desafíos son claros: mejorar la concepción de la formación, reformular el currículo, perfeccionar la práctica docente de los formadores, fortalecer la formación continua y el desarrollo profesional de los docentes en ejercicio, junto con la lucha por mejores salarios y condiciones de trabajo, además de la implementación de políticas públicas que valoren la profesión y fomenten el interés de los estudiantes en las licenciaturas, garantizando así la calidad social y pedagógica de la escuela en función de la formación humana de los alumnos y del desarrollo del país.

### **Políticas curriculares para la formación de professores**

**Entrevistadores:** Recientemente, el Consejo Nacional de Educación emitió la Resolución CNE/CP n.º 04, de 29 de mayo de 2024, que establece las Directrices Curriculares Nacionales para la Formación Inicial en Nivel Superior de Profesionales de la Enseñanza en la Educación Básica, derogando las disposiciones de 2015, 2019 y 2020. ¿Considera usted que ha habido cambios significativos con la llegada de la Resolución n.º 04/2024 en relación con las anteriores? ¿Cómo evalúa la formación inicial de docentes en Brasil en este nuevo escenario?

**Profesor Libâneo:** Considero que comentar sobre la Resolución CNE/CP n.º 04/2024 y sus implicaciones en la formación de docentes requiere hacer una breve referencia al historial de debates sobre la formación de profesores, a las resoluciones anteriores y al contexto en el que fueron elaboradas. En Brasil, se ha discutido ampliamente el formato de la formación docente, involucrando la participación de instituciones, entidades, asociaciones y representantes del Ministerio de Educación. Existen publicaciones relevantes sobre este tema.

La trayectoria de las Directrices Curriculares debe analizarse en función de los contextos históricos, considerando la orientación política de los diferentes gobiernos, las relaciones de poder, las articulaciones de la sociedad civil con entidades y asociaciones del ámbito educativo, y, especialmente, las influencias de organismos internacionales y su impacto en las políticas educativas.

Quisiera retroceder un poco en el tiempo. Las discusiones más específicas sobre directrices y formatos de formación docente en Brasil, en la historia más reciente, comienzan en la década de 1980, cuando el control de la dictadura militar comienza a debilitarse con la llamada apertura política, lo que permitió la realización de congresos y encuentros académicos

y sindicales, debates y publicaciones. Fue este clima político el que llevó a la reorganización y movilización política y académica en el campo educativo, con la creación de varias entidades como el Centro de Estudios Educación y Sociedad - CEDES (1978), la Asociación Nacional de Investigación y Posgrado - ANPEd (1978) y la Asociación Nacional de Educación - ANDE (1979), entre otras. Estas tres asociaciones lideraron la realización, en 1980, en São Paulo, de la I Conferencia Brasileña de Educación, aún en el período de la dictadura militar.

En dicha Conferencia se abordaron ampliamente estrategias para la reconstrucción de la educación brasileña desde una perspectiva socio-crítica, especialmente la recuperación del significado social y político de la escuela pública y su función en relación con los sectores mayoritarios de la población. Lo que quiero resaltar aquí es el surgimiento de asociaciones orientadas a la discusión sobre la formación docente, ya que fue en esta I Conferencia Brasileña de Educación donde se creó el Comité Nacional Pro-Formación del Educador, inicialmente dirigido a la reforma del curso de Pedagogía y, posteriormente, ampliado a la política global de formación de educadores. En 1983, dicho Comité se transformó en la Comisión Nacional de Reformulación de los Cursos de Formación del Educador (CONARCFE), que a su vez dio origen, en 1990, a la Asociación Nacional para la Formación de los Profesionales de la Educación (ANFOPE).

Es ampliamente conocida la actuación política de la ANFOPE, junto con otras entidades representativas del ámbito educativo, especialmente en el proceso de elaboración de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) de 1996, de la Resolución CNE/CP n.º 01/2006, que estableció las Directrices Curriculares para el curso de licenciatura en Pedagogía, y de las Directrices Nacionales de 2015 para la formación docente.

Este recordatorio sobre el movimiento de educadores para la reforma de los cursos de formación docente a finales de la dictadura militar me lleva a establecer una conexión con otros eventos importantes que surgieron en la política brasileña en el período de la Nueva República a partir de 1985. Esta fase de transición democrática y la promulgación de la Constitución Federal de 1988 coinciden con el avance del modelo económico neoliberal, principalmente a partir de la década de 1990, lo que sirvió de contexto para la Resolución CNE/CP n.º 01/2002 (DCN/2002).

Dicha Resolución fue la primera formulada específicamente para la formación de profesores dentro del marco de reformas educativas de orientación neoliberal. Estas reformas comenzaron en la década de 1980 en países europeos y se expandieron posteriormente a América, girando en torno a cuatro estrategias principales:

Nuevos modelos de gestión de los sistemas educativos y de las escuelas. Reformulación de los currículos. Priorización de aspectos financieros y administrativos. Profesionalización y formación docente con sistemas de evaluación a gran escala, basados en un concepto de calidad educativa centrado en la productividad, competitividad y eficiencia.

Se sabe que estas reformas educativas estuvieron estrechamente ligadas a reformas económicas, predominando la lógica financiera y mercantil. Para los países en desarrollo, la mejora de la calidad educativa fue considerada esencial para la competitividad internacional, lo que implicaba la necesidad de formar docentes. A partir de la década de 1990, organismos internacionales como el Banco Mundial y la UNESCO comenzaron a formular políticas específicas, directrices y normativas para la educación en países en desarrollo o emergentes.

El marco histórico más relevante de estas influencias supranacionales en la educación fue la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990, organizada y dirigida por varios organismos internacionales, pero principalmente por el Banco Mundial y la UNESCO. Como resultado, se aprobó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, firmada por diversos países, incluido Brasil, con el compromiso de elaborar Planes Decenales de Educación alineados con las directrices y metas establecidas en dicha Declaración.

Las directrices contenidas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos establecieron un enfoque centrado en el desarrollo de competencias y habilidades, con evaluaciones externas de desempeño. Este modelo, denominado educación por resultados, se consolidó a lo largo de las décadas siguientes.

Un documento del Banco Mundial de 2010 sobre Aprendizaje para Todos afirma explícitamente que los sistemas educativos deben centrarse en la capacitación para el mercado laboral, proporcionando a los estudiantes los conocimientos, habilidades y competencias necesarios para prosperar en una economía global competitiva.

Dentro de este marco de referencia, la Resolución CNE/CP n.º 04/2024 responde a las críticas de movimientos y asociaciones de educadores en relación con la normativa anterior. Su contenido incorpora términos que circulan ampliamente en el ámbito educativo, como unidad teórico-práctica, praxis, socialización profesional, gestión democrática, educación inclusiva, desarrollo sostenible y pensamiento crítico.

Sin embargo, dentro de la política curricular asumida por el Ministerio de Educación y las disposiciones legales del Consejo Nacional de Educación (CNE), es innegable que esta

Resolución se inserta dentro del marco de la educación por resultados, basada en competencias y habilidades y en evaluaciones a gran escala, modelos ya ampliamente cuestionados por el campo académico y por numerosos educadores.

Por lo tanto, sigue vigente la vinculación del currículo de formación con los contenidos de la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Para muchos educadores, esta vinculación es problemática porque limita la educación a una preparación para el mercado laboral, reduciendo el conocimiento a competencias instrumentales y desvalorizando el papel crítico y emancipador de la enseñanza.

El desafío ahora es cómo las universidades y entidades educativas pueden aprovechar los márgenes de maniobra dentro de la Resolución CNE/CP n.º 04/2024 para promover modelos de formación docente más creativos, innovadores y alineados con una perspectiva educativa crítica y transformadora.

## Desafíos para la formación de docentes

**Entrevistadores:** En este escenario de empobrecimiento de la formación de profesores, reducida a un conjunto de habilidades y competencias centradas en el pragmatismo, la inmediatez y el tecnicismo, ¿qué saberes son necesarios para el profesor ante los desafíos de la escuela contemporánea? ¿De qué manera las instituciones responsables de la formación de profesores pueden “ocupar los vacíos”?

**Profesor Libâneo:** La pregunta remite a la investigación sobre saberes docentes, un tema que ha recibido bastante destaque en el campo de la formación de profesores y de la didáctica. Como saberes profesionales del profesor, los saberes docentes comprenden un conjunto de elementos que constituyen el conocimiento base para la formación inicial y continua. En la tradición de las investigaciones en este campo en Brasil, verificadas principalmente en los eventos del ENDIPE y de la ANPEd, las tipologías de saberes que atraviesan los estudios son las de Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Lee Shulman y, más recientemente, António Nôvoa. También son objeto de estudio autores como Philippe Perrenoud, Donald Schön y Kenneth Zeichner. Tardif y Gauthier son canadienses, Shulman, Schön y Zeichner son norteamericanos, Nôvoa es portugués y Perrenoud es suizo. Estos autores han sido las principales referencias para estudios realizados en Brasil. Sin embargo, incluso las investigaciones más diferenciadas realizadas en nuestro contexto no han logrado avanzar

mucho más allá de las formulaciones originales. La esperanza de novedades puede estar en investigaciones referenciadas en diversas modulaciones dentro del movimiento de la didáctica crítica, recientemente revitalizado.

Para responder a la pregunta sobre lo que pienso de los saberes necesarios para el profesor en el contexto contemporáneo, necesito situar brevemente la discusión sobre los saberes docentes con base en los autores mencionados. Tardif identifica como saberes docentes los saberes de la formación profesional, que son los conocimientos pedagógicos adquiridos en la formación académica; los saberes disciplinares, referidos al dominio de los contenidos específicos de las materias; los saberes curriculares, que son las directrices, programas y objetivos del currículo escolar; los saberes de la experiencia, referentes a los conocimientos adquiridos en la práctica cotidiana y en la interacción con el contexto escolar; y los saberes de las tradiciones pedagógicas, que comprenden valores, prácticas y métodos pedagógicos heredados de la cultura escolar. Sin embargo, el propio autor reconoce la primacía de los saberes de la experiencia, que en realidad están conformados por los demás saberes.

De ahí se resalta la referencia a la práctica, la epistemología de la práctica, como un medio para comprender los saberes docentes. La clasificación de Gauthier es muy similar a la de Tardif, ya que menciona los saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes de las ciencias de la educación, saberes de la tradición pedagógica y saberes de la acción pedagógica. Por su parte, Shulman señala siete tipos de saberes: conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico general, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento del currículo, conocimiento de los estudiantes, conocimiento de los contextos educativos, conocimiento del ambiente escolar y de los factores que afectan la enseñanza y conocimiento de los fines, propósitos y valores de la educación. Es una lista prácticamente completa, que no omite ni a los estudiantes ni al contexto sociocultural.

Pero, los últimos estudios de Shulman llegaron a una síntesis de cuatro saberes: el conocimiento del contenido específico; el conocimiento pedagógico del contenido – el más nuclear; el conocimiento pedagógico general – que incluye a los alumnos, el currículo, la gestión del aula; el conocimiento del contexto tanto institucional como sociocultural. Estos estudios también resaltan que la categoría más importante es el conocimiento pedagógico de la materia, que significa organizar el contenido de modo que sea comprensible para los alumnos, es decir, es el conocimiento de la disciplina en lo que se refiere a su enseñanza. Esta interpretación de Shulman también aparece en autores franceses, por ejemplo, Michel Develay, quien destaca la relación entre la didáctica y la epistemología de las disciplinas, lo que lleva, en

la formación de profesores, no solo a valorar el dominio del contenido, sino también la comprensión de la naturaleza del conocimiento, su génesis y estructura.

Nóvoa, más recientemente, presentó cinco disposiciones docentes: dominio científico de un área determinada del conocimiento; apropiación de la cultura profesional mediante el diálogo con otros profesores, la reflexión sobre el trabajo y el ejercicio de la evaluación; capacidad de relación y comunicación con los alumnos; trabajo en equipo, intervención conjunta en los proyectos educativos de la escuela; compromiso social, asumir principios de inclusión social y diversidad cultural.

Una mirada de conjunto a estos estudios muestra la pertinencia de sus formulaciones, pues contemplan al menos dos conocimientos base asentados en la tradición pedagógica desde Comenio, los jesuitas y Herbart, es decir, el saber de la materia enseñada y el saber pedagógico. Quizás sea necesario criticar posicionamientos que sobrevaloran el conocimiento práctico, relegando a un segundo plano la teoría, el saber científico y académico. De hecho, como puntos en común, apuestan por la idea de que los profesores necesitan una sólida base de conocimientos a partir de la práctica, que la formación profesional debe estar asentada en la práctica y que los profesores son prácticos reflexivos.

También es sabido que la aparición de estas teorías está asociada a las reformas educativas iniciadas en Europa y Estados Unidos en el contexto del neoliberalismo a finales de la década de 1980, que incluían la intervención en la formación inicial de profesores apoyándose en la epistemología de la práctica. No obstante, considero pertinente la valorización de la experiencia de los profesores como referencia para los saberes: su historia de vida, lo que piensan, lo que hacen, cómo resuelven problemas en situaciones concretas. Es una perspectiva que orienta la investigación hacia la realidad del profesor y de la escuela, además de contribuir a la construcción de la identidad profesional, aunque es imprescindible que estos saberes de experiencia sean trabajados desde una perspectiva teórica.

Al menos las investigaciones en torno al profesor como práctico reflexivo, dentro de sus propias perspectivas epistemológicas, resaltan vías de superación de la relación teoría-práctica. Son notorias las dificultades para concretarla. Las condiciones reales de vida de los profesores, ya sean las relacionadas con su origen social o con su formación escolar, generalmente muy precaria, no les proporcionan el repertorio teórico necesario para la reflexión sobre la práctica, además de existir una enorme distancia entre la producción académica de los investigadores y su apropiación por parte de los profesores.

Esto no invalida el hecho de que, en la acción docente, no es suficiente solamente la práctica o solamente la teoría. Entonces, a diferencia de lo que sostienen los defensores de la primacía de la práctica, lo que se espera es que el proceso de formación de profesores comience por las exigencias de la práctica para someterlas a la reflexión mediante los instrumentos de la teoría, superando el sentido común, la experiencia inmediata, es decir, una instrumentalidad sustentada en fundamentos teóricos.

Por mi parte, he buscado componer una visión de los saberes docentes a partir de la teoría de la enseñanza desarrollista de Vasili Davýdov, fundamentada en la teoría histórico-cultural de Vigotsky. Como ya mencioné, no descarto la contribución de los estudios citados, sobre todo porque no hay mucho que inventar. En su formación, los profesores necesitan tener conocimiento del contenido, conocimiento pedagógico del contenido, conocimiento de los alumnos, conocimiento de los contextos educativos y conocimiento de los fines, propósitos y valores de la educación y la enseñanza. No obstante, el contenido de estas categorías depende de premisas filosóficas y epistemológicas que modificarán su comprensión.

En una visión histórico-cultural, pienso que la educación es un proceso de hominización y emancipación del ser humano, y la escuela es el lugar en el que los seres humanos se apropián de las capacidades y habilidades humanas encarnadas en los contenidos de la ciencia, el arte, la filosofía, la moral, la tecnología, mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, por lo tanto, a través del trabajo del profesor.

De este modo, entiendo como contenidos los conocimientos básicos de una materia que sintetizan modos generales de solución de problemas en el ámbito de una ciencia, un arte, principios morales. Lo que quiero decir es que los contenidos reúnen en sí las capacidades y habilidades humanas que se han ido desarrollando a lo largo de la historia en una determinada ciencia, arte o moral. Me gusta citar al psicólogo ruso Aleksei Leontiev, quien afirma que apropiarse de la experiencia social y cultural a través de los conocimientos significa incorporar capacidades y comportamientos humanos formados históricamente.

Para ello, en la escuela, es necesario colocar al alumno en una actividad que reproduzca los rasgos de la actividad humana presentes en el objeto de estudio, es decir, las capacidades humanas. En mi interpretación, esto significa que el alumno aprende biología reconstruyendo, en una actividad de aprendizaje, el camino investigativo del científico de la biología. Es decir, se trata de colocar al alumno en una actividad investigativa en la que tenga la oportunidad de reconstruir, en la situación didáctica, los procedimientos lógicos e investigativos utilizados por

el científico. Esto significa que el conocimiento pedagógico del profesor depende del contenido y de los propios métodos de investigación de la ciencia biológica. En consecuencia, una de las habilidades esperadas de los profesores es saber extraer de los contenidos de cada materia de enseñanza aquellas capacidades y habilidades humanas generalizadas a lo largo del desarrollo de la ciencia que da origen a esa materia de enseñanza. Para ello, necesitan, obligatoriamente, tener dominio de la estructura conceptual de las materias y de los procesos investigativos que llevaron a la constitución de esa estructura conceptual. De esto concluyo que las bases del conocimiento pedagógico están contenidas en las bases del conocimiento disciplinar. Pero no basta con esta integración, es necesario además que el profesor considere las características individuales y sociales de los alumnos y el contexto social, cultural y material en el que viven. Se trata de una visión diferente de la de Shulman. Él coloca en el centro de su teoría de los saberes docentes el conocimiento pedagógico del contenido, que entiende como la comprensión que los profesores desarrollan sobre cómo enseñar mejor el contenido a sus alumnos, es decir, cómo hacer que el contenido sea comprensible y atractivo para los alumnos. Esta categoría de saberes representa, para Shulman, el núcleo de la identidad profesional del profesor. No obstante, él reduce el conocimiento pedagógico a estrategias y métodos más eficaces para enseñar el contenido, como él mismo sugiere: presentar ejemplos, demostraciones, analogías, recursos audiovisuales, discusiones, ilustraciones o explicaciones que faciliten la comprensión de contenidos más complejos, corrección de errores conceptuales, conexión con otros conocimientos. Es como si fuera un puente entre el contenido y su enseñanza para mejorar la instrucción, adaptándola a las necesidades y condiciones de los alumnos, incluyendo su contexto.

En la interpretación que hago de Davýdov, la integración entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento pedagógico-didáctico no es una simple cuestión de estrategias, sino de articulación entre la epistemología de la materia y las formas en que los alumnos se apropián de ella, es decir, el método didáctico supone el método propio de las disciplinas enseñadas.

A partir de estas consideraciones, puedo deducir saberes básicos para la formación del profesor: primero, tener dominio de la estructura lógica de la materia, es decir, los principios de la organización conceptual y los procesos investigativos de la ciencia que da origen a la materia; segundo, identificar en los contenidos las capacidades y habilidades que deben desarrollarse con base en esos contenidos; tercero, planificar tareas de estudio en situaciones didácticas apropiadas en las que los alumnos sean expuestos a problemas de manera análoga a

la actividad de los científicos; cuarto, tener conocimiento de los alumnos, sus necesidades y motivaciones y saber movilizarlos para el estudio; quinto, conocer los contextos socioculturales en los que los alumnos participan y viven (la vida familiar, social, los medios de comunicación, las tecnologías digitales, el trabajo, las relaciones sociales que comparten, etc.), cómo estos afectan el aprendizaje y cómo pueden modificarse.

En los últimos años, en el quinto tipo de saberes profesionales, he dado especial atención al tema de la relación entre desigualdades sociales y aprendizaje. En este sentido, corresponde al profesor no solo conocer los contextos socioculturales en los que viven los alumnos, sino, principalmente, insertar las desigualdades sociales y la diversidad en los contenidos, es decir, llevar a las situaciones didácticas problemas significativos de la vida cotidiana de los alumnos para reflexionar sobre ellos a partir de los conocimientos científicos. Esta acción didáctica ha sido denominada metodología del doble movimiento en la enseñanza, según lo propone la investigadora Mariane Hedegaard. Se trata de planificar situaciones didácticas que permitan al profesor hacer interactuar el conocimiento teórico-científico con el conocimiento personal vivido por los alumnos en sus prácticas cotidianas en la familia y la comunidad. De este modo, el contenido se vuelve significativo para los estudiantes y motivador para la comprensión tanto de los principios teóricos de la materia como de los problemas de la práctica local y cotidiana. Es la posibilidad de que la escuela y los contenidos tengan sentido en la vida real de los alumnos.

## Curriculum y neoliberalismo

**Entrevistadores:** Profesor Libâneo, en un contexto de consolidación del neoliberalismo, en el que la educación se trata como un producto a ser consumido y el enfoque recae en un currículo orientado a resultados, con énfasis en la evaluación de competencias y habilidades restringidas a las demandas del mercado laboral, ¿cómo evalúa usted el papel de la escuela en la formación de ciudadanos críticos y comprometidos? ¿Sería posible desarrollar un currículo de carácter democrático, humanizante y emancipador?

**Profesor Libâneo:** Considero que, en la actualidad, están en disputa en todo el mundo dos visiones contrapuestas sobre los propósitos y funciones de la escuela: la neoliberal y la socio-crítica. Se trata de respuestas a dos proyectos sociales y políticos opuestos, dos concepciones diferentes sobre el funcionamiento de la sociedad y dos visiones divergentes sobre el destino humano de las personas.

La visión neoliberal, plenamente vigente en el sistema educativo brasileño y representada por la BNCC, propone una escuela exclusivamente orientada a la preparación de capacidades productivas y habilidades funcionales al mercado laboral.

Como bien se menciona en la pregunta, se trata de un modelo de educación por resultados, basado en una pedagogía de la transmisión y en la evaluación del aprendizaje mediante pruebas estandarizadas, cuyos resultados sirven para controlar a las escuelas y a los docentes. Esta concepción, promovida por organismos internacionales como la Unesco, el Banco Mundial y la OCDE, responde a los intereses de los países más industrializados, influyendo desde hace al menos 30 años en los sistemas educativos de países emergentes de América Latina, África y Asia.

En Brasil, estas directrices han sido implementadas por los sucesivos gobiernos desde la década de 1990, como mencioné anteriormente. Actualmente, estas políticas son adoptadas por fundaciones y organizaciones vinculadas a empresas privadas y bancos, que han invertido considerablemente en influir en los sistemas educativos para orientar la educación a la preparación de estudiantes para el sistema productivo, incluida la formulación de la BNCC. En mi opinión, la educación por resultados genera enormes perjuicios para la escuela pública, obstaculiza el trabajo de los docentes y perjudica el aprendizaje de los estudiantes.

En contraposición a esta visión neoliberal de la educación y del currículo, la visión progresista socio-crítica defiende una educación humanizadora, emancipadora y democrática. Se trata de una escuela enfocada en el desarrollo de las potencialidades humanas de los estudiantes, a través de la enseñanza de los contenidos científicos y artísticos, la formación de la conciencia crítica, la valoración de la sensibilidad hacia los demás, la solidaridad, el desarrollo de valores sociales y morales colectivos, y la participación creativa en la vida social, profesional y cultural.

Más específicamente, comparto con muchos educadores la idea de que la finalidad más importante de la escuela es la formación humana de los estudiantes mediante la apropiación del conocimiento acumulado por la humanidad y el desarrollo de capacidades humanas, comenzando por la capacidad de pensar. Mucho más que reducir la escuela a la preparación de estudiantes para el mundo del trabajo, la perspectiva socio-crítica apuesta por la formación integral de los seres humanos y ciudadanos, promoviendo su desarrollo físico, psíquico, afectivo y moral.

Desde esta perspectiva, en la que me posiciono con base en la teoría histórico-cultural, la educación escolar consiste en procesos específicos de apropiación, por parte de los

estudiantes, de la cultura y la ciencia desarrolladas social e históricamente, formando capacidades y habilidades humanas que los ayudan a organizar su comportamiento y sus acciones mediante un proceso de interiorización. Para ello, los docentes deben ser capaces de seleccionar y organizar los conocimientos, es decir, los elementos de la ciencia y la cultura que deben ser internalizados por los individuos para que se conviertan en seres humanos plenos, y organizar adecuadamente la enseñanza para que los estudiantes se apropien de estos conocimientos.

En lo que respecta a esta visión progresista socio-crítica, tengo claro que, en un contexto de absoluta hegemonía de la educación por resultados, la implementación de un currículo y una pedagogía de carácter democrático, humanizador y emancipador solo puede materializarse como una acción de resistencia de los educadores, llevada a cabo colectivamente desde las aulas y las escuelas.

### **BNCC y el currículo de resultados inmediatos**

**Entrevistadores:** El 20 de diciembre de 2017, se homologó la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Usted señala que este documento obligatorio se basa en un currículo instrumental, enfocado en resultados inmediatos, centrado en habilidades y competencias limitadas a las exigencias del mercado laboral. Aproximándose a los siete años de vigencia, ¿cómo evalúa el impacto de la BNCC en el currículo y en la formación de los estudiantes de la escuela pública brasileña? Al final, profesor, ¿qué tipo de escuela ha quedado para los pobres?

**Profesor Libâneo:** En efecto, han pasado siete años desde la adopción de la versión actual de la BNCC, pero, en realidad, estimados profesores, son 34 años ininterrumpidos de educación por resultados. Me refiero al año 1990, cuando se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre Educación para Todos, en Tailandia, organizada y financiada principalmente por el Banco Mundial y la UNESCO, tal como detallé anteriormente.

En cuanto al impacto de la educación por resultados en el funcionamiento de las escuelas, entre agosto de 2014 y agosto de 2016 coordiné, en el Estado de Goiás, una extensa investigación titulada: Políticas educativas oficiales: estudio de las repercusiones de sus referencias de calidad de enseñanza en las prácticas pedagógicas y en el aprendizaje de los estudiantes en escuelas públicas de Enseñanza Fundamental. El objetivo del estudio fue

detectar, en ocho escuelas públicas, a través de la observación de clases, la presencia del currículo basado en resultados y su impacto en la calidad educativa.

Entre las conclusiones, se destacan los siguientes puntos: I) La educación por resultados se orienta mucho más a problemas económicos que a la formación y desarrollo humano de los estudiantes; II) La regulación del sistema escolar mediante evaluaciones externas llevó a la exacerbación del tecnicismo pedagógico, banalizando el proceso de enseñanza-aprendizaje, reduciéndolo a prácticas de transmisión y memorización, y restringiendo la evaluación a pruebas estandarizadas; III) La enseñanza basada en resultados reduce al estudiante a un consumidor pasivo, mero receptor de conocimientos y habilidades, sin considerar su papel activo en el aprendizaje; IV) La educación por resultados, basada en evaluaciones externas, homogeneiza la enseñanza, ignorando los factores sociales, culturales y materiales que influyen en el rendimiento escolar, incluyendo las desigualdades intraescolares; V) Se impone la responsabilización de las escuelas y los docentes por el éxito o el fracaso de los estudiantes, culpabilizando y, al mismo tiempo, desprofesionalizando a los docentes; VI) La educación por resultados ha institucionalizado, en la escuela pública, una escuela meritocrática, estableciendo una competencia injusta entre estudiantes con condiciones sociales e individuales desiguales, lo que compromete la justicia social en el ámbito escolar.

La investigación concluye, por lo tanto, que la tan promovida "calidad educativa" inducida por la visión neoliberal de la educación ha resultado ser una calidad restringida y restrictiva, e incluso, en ciertos casos, ilusoria. Restringida, porque se reduce a una educación meramente instrumental, orientada exclusivamente a objetivos económicos y alejada de la formación humana, cultural y científica. Restrictiva, porque, al basarse en políticas de "alivio de la pobreza" en países emergentes, termina destinando a los estudiantes pobres una escuela meramente instrumental, de bajo nivel cognitivo, que ni siquiera garantiza un criterio de calidad utilitaria en función de la empleabilidad. Por esta razón, también, se trata de una propuesta ilusoria.

En resumen, se trata de una escuela pobre para los pobres, lo que refuerza el dualismo perverso de la escuela pública, que ya denuncié en un artículo de 2012, basado en una afirmación de António Nóvoa: el conocimiento y el aprendizaje para los ricos, y la asistencia social para los pobres", en la que se incluye una enseñanza superficial y utilitaria, junto con acciones de integración social. De este modo, la BNCC, como materialización de la educación por resultados, produce evidentes impactos en el currículo y en la formación de los estudiantes, repercutiendo, además, en el sistema de formación docente.

En primer lugar, se invierten los propósitos de la escuela: el derecho al conocimiento y al aprendizaje se reduce a la satisfacción de "necesidades mínimas" de aprendizaje para la supervivencia y preparación para el mercado laboral. Como consecuencia, se excluye una educación orientada al desarrollo integral de las capacidades humanas, en todas las dimensiones de la formación de la personalidad.

En segundo lugar, se reintroduce una escuela de transmisión de contenidos y memorización, completamente distanciada de la pedagogía y la didáctica, en la que el estudiante es tratado como un sujeto pasivo, sin considerar su papel activo en el proceso de aprendizaje. Además, se ignoran los factores que influyen en el rendimiento escolar, especialmente los sociales, culturales y materiales, que generan diversidad y desigualdades, perjudicando a los estudiantes más pobres.

En tercer lugar, la política de educación por resultados ha desplazado el foco de las innovaciones escolares a medidas externas, como el currículo estandarizado, los modelos de gestión empresarial y la planificación previa de actividades de enseñanza, sin dejar margen para acciones pedagógicas en la escuela que enfrenten, desde dentro, las desigualdades sociales y los mecanismos de selectividad y exclusión. Mientras tanto, la pedagogía y la didáctica van siendo relegadas al olvido, y los docentes, sin apoyo pedagógico, pierden la posibilidad de actuar en favor de la emancipación de los estudiantes.

En cuarto lugar, la educación por resultados ha institucionalizado la escuela meritocrática, generando una calidad restringida y restrictiva que incrementa la exclusión dentro de la escuela, anticipando la exclusión en la vida social. En síntesis, esta es la escuela que ha quedado para los pobres.

## Curriculum y derechos humanos

**Entrevistadores:** Profesor Libâneo, considerando que el Plan Nacional de Educación en Derechos Humanos establece que temáticas como raza y etnia, género, orientación sexual, personas con discapacidad, diversidad religiosa, entre otras, deben permear el currículo escolar, ¿cómo cree que las escuelas pueden integrar estas cuestiones en su currículo y prácticas pedagógicas?

**Profesor Libâneo:** El proyecto que ha movilizado mis investigaciones en los últimos años consiste en pensar una escuela socialmente justa. Considero que uno de los desafíos más

importantes para los investigadores en educación, para los colegas docentes formadores y para los profesores de la Educación Básica es buscar respuestas a la pregunta "¿para qué sirven las escuelas?", especialmente aquellas destinadas a los sectores más pobres de la sociedad.

Como ya mencioné, mi apuesta es por una escuela que promueva y amplíe el desarrollo de las potencialidades humanas de todos los estudiantes, garantizando su inserción en la vida social, política, cultural y profesional, incorporando, al mismo tiempo, en las prácticas pedagógicas la diversidad humana y sociocultural, en estrecha relación con las condiciones sociales, culturales y materiales de vida, en las que están presentes las desigualdades sociales.

Defino como escuela socialmente justa aquella que promueve y amplía el desarrollo de las capacidades y habilidades humanas, a través de un currículo de formación cultural y científica abierto a la pluralidad de sujetos en sus orígenes sociales, diferencias y peculiaridades culturales, articulado pedagógicamente con las desigualdades sociales y la diversidad sociocultural, y, por lo tanto, directamente vinculado a las condiciones sociales, culturales y materiales de vida de los estudiantes.

Considero que esta escuela pone en práctica dos principios fundamentales: El principio ético-político de garantizar a todos el derecho al desarrollo de sus potencialidades a través de la educación y la enseñanza, como condición para la igualdad entre los seres humanos. El principio de reconocimiento y atención a la diversidad humana, social y cultural, y a las desigualdades sociales reales. Toda enseñanza debe partir de las condiciones sociales, culturales y materiales concretas de vida de los estudiantes, estableciendo una articulación entre el conocimiento científico y el conocimiento cotidiano generado en sus experiencias y contextos sociales, culturales y materiales.

Mi preocupación como pedagogo es cómo abordar pedagógicamente las manifestaciones de la diferencia, la diversidad y las desigualdades sociales. Considero que una escuela socialmente justa no puede conformarse con el criterio vago de "calidad social" que ha sido utilizado por educadores progresistas y entidades académicas y sindicales del ámbito educativo.

Quiero hablar de calidad política y pedagógica, la cual incluye: Un currículo sólido de formación cultural y científica, pero que sea flexible para incorporar en su estructura aspectos sociales, culturales, étnicos, raciales, de género y otras diversidades. La implementación de acciones pedagógico-didácticas efectivas, que no solo atiendan la diversidad sociocultural, sino que también promuevan la reparación de las desigualdades sociales y escolares de origen, utilizando metodologías adecuadas y estableciendo sistemas de apoyo permanente para abordar

y mitigar las dificultades que surgen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Lo que propongo es incorporar en el trabajo con los contenidos las cuestiones emergentes de las desigualdades sociales y la diversidad sociocultural.

En la organización de la enseñanza, garantizar a cada estudiante la posibilidad de desarrollar al máximo sus capacidades humanas, manteniendo una base igualitaria común de conocimientos y, al mismo tiempo, considerando las desigualdades sociales y escolares, así como la diversidad sociocultural.

No se puede garantizar una escolarización común sin considerar las características individuales y sociales de los estudiantes, sus repertorios culturales, sus modos de aprendizaje, sus conocimientos previos, sus valores y sus etnias. Es decir, es necesario reconocer y valorar las prácticas socioculturales que los estudiantes experimentan en su vida cotidiana.

Por lo tanto, quiero proponer que la atención a la diversidad sociocultural y material de nuestros estudiantes deje de ser un discurso retórico y abstracto. No basta con reconocer las diferencias. No son suficientes las acciones socioeducativas dentro de la escuela para incluir la diversidad social y cultural. No es suficiente traer experiencias de la vida cotidiana de los estudiantes solo para motivarlos a estudiar. Mucho menos es suficiente una escuela reducida a atender las identidades culturales.

Es fundamental que los estudiantes desarrollen una comprensión conceptual de la función del conocimiento en su vida fuera de la escuela. Para ello, es imprescindible insertar la realidad de los estudiantes en las propias formas de organización curricular, pedagógica y organizacional de la escuela.

### **Pobreza educativa en las escuelas públicas brasileñas**

**Entrevistadores:** Usted destaca que el currículo, la relación entre docentes y estudiantes, la gestión, la evaluación, las condiciones humanas, físicas y materiales, y la financiación son requisitos esenciales para el funcionamiento de una escuela. En este sentido, ¿de qué manera las desigualdades sociales afectan cada uno de estos elementos? ¿Cómo evalúa la relación entre pobreza y educación en el contexto de la escuela pública brasileña?

**Profesor Libâneo:** En la última década, mis estudios se han centrado en la relación entre didáctica y desigualdades sociales. No me canso de repetir que las desigualdades sociales

producen desigualdades escolares, y las desigualdades escolares generan desigualdades sociales. En resumen, ¿qué relación existe entre la pobreza y el proceso de enseñanza-aprendizaje? ¿En qué medida la pobreza afecta la educación escolar y en qué medida la educación escolar puede minimizar o ampliar la pobreza? Voy a comentar sobre ello ahora.

Como ya mencioné en varias ocasiones en esta conversación, considero que la escuela cumple su función social cuando promueve y amplía el desarrollo humano de los estudiantes por medio de los contenidos, habilidades y valores, actuando así en la formación de su personalidad. El papel de la escuela es ayudar a los estudiantes en la apropiación de conocimientos, capacidades y habilidades, condición necesaria para el desarrollo cognitivo, afectivo y moral de los estudiantes, y, por lo tanto, para la humanización de los individuos.

La viabilidad de esta relación entre educación, aprendizaje y desarrollo ocurre en el proceso de enseñanza-aprendizaje a través del trabajo profesional de los docentes. Es necesario complementar esta afirmación. La apropiación de contenidos y habilidades se da en sujetos concretos, con necesidades propias, intereses, motivaciones, insertos en contextos sociales, culturales y materiales. Es aquí donde entran la diferencia, la diversidad sociocultural y, especialmente, las desigualdades sociales.

Esto significa que el dominio de los conocimientos escolares por parte de los estudiantes está relacionado con las características individuales, sociales y culturales de los estudiantes, es decir, con las experiencias reales en sus familias y comunidades, con su gusto por el estudio, con su vida cotidiana en la escuela, con sus motivaciones para el estudio. Se trata, entonces, de unir la finalidad de la escuela de formación cultural y científica con las características individuales, sociales, culturales y materiales de los estudiantes. En el trabajo del docente con los contenidos, con las capacidades y habilidades, con los valores humanos, es necesario, obligatoriamente, considerar la diversidad humana y las desigualdades sociales.

Mi comprensión es que la diversidad humana surge de la diferencia entre los seres humanos, es la diferencia situada en contextos históricos y concretos, mientras que las desigualdades, también circunstanciales, surgen cuando una condición de individuos o grupos lleva a la privación de derechos como la salud, la educación, el empleo, la vivienda, etc., por lo tanto, son desigualdades económicas, sociales, jurídicas y culturales.

En el caso de la escuela, las desigualdades sociales están relacionadas con las condiciones de vida, la ocupación de los padres, el nivel educativo, las características culturales de la familia, las prácticas de crianza, las prácticas familiares de lectura y escritura, el acompañamiento de los deberes escolares, la organización interna de la vivienda, las

expectativas de los padres con respecto a la educación de sus hijos. También están relacionadas con la raza, el sexo, la religión, el número de hijos, la estructura familiar y muchas otras diversidades. Estas circunstancias afectan el currículo, el trabajo de los docentes y estudiantes, las formas de organización y gestión de las escuelas, la evaluación del aprendizaje.

Considero que hay una lucha necesaria de toda la sociedad contra la pobreza, condición indispensable para el desarrollo sostenible y la humanización de la sociedad, y estoy plenamente de acuerdo con ello. Este compromiso con la pobreza pasa por lo económico, lo social y lo ambiental, que son las dimensiones del desarrollo sostenible. Pero creo que tenemos un compromiso pedagógico con la pobreza y las desigualdades sociales en la vida cotidiana de la escuela y de las aulas. Por ello hablo de la escuela socialmente justa, una escuela que actúe en la reparación de las desigualdades sociales por medio del currículo, de la pedagogía, de las formas de organización y gestión de la escuela. Entonces, ¿qué caracteriza a una escuela socialmente justa?

En primer lugar, la existencia de un currículo común para todos, de carácter científico, abierto a la pluralidad de sujetos en sus diferencias, orígenes sociales y particularidades culturales, con el objetivo de articular el principio de formación cultural y científica con el principio de atención a la diversidad y a las desigualdades sociales. Se trata de un currículo centrado en el conocimiento escolar, ya que son estos conocimientos los que posibilitan el fortalecimiento de las capacidades intelectuales, la formación de conceptos, el desarrollo de la capacidad de pensar, de argumentar, de establecer relaciones entre los conceptos científicos trabajados en la escuela y los conceptos cotidianos traídos de su vida en la familia, en la comunidad.

En segundo lugar, la escuela socialmente justa pone en acción prácticas pedagógico-didácticas que introducen en el currículo y en el trabajo del docente la diversidad cultural y las desigualdades sociales, con base en la comprensión de los conceptos científicos y en su relación con las condiciones sociales, culturales y materiales de vida de los estudiantes, donde están presentes la diversidad y las desigualdades.

En tercer lugar, es una escuela que asegura atención a los estudiantes en el ámbito socioafectivo, en las relaciones interpersonales, en las relaciones afectivas, y en el apoyo a los estudiantes con dificultades psíquicas y escolares.

En cuarto lugar, pone en acción prácticas formativas en valores morales y actitudinales relacionadas con el respeto al otro, las diferencias, la solidaridad humana, la justicia. Estos valores deben estar presentes en los contenidos, pero también deben reflejarse en las formas de

organización y gestión de la escuela, en la vida cotidiana de la comunidad escolar y en las formas de interacción entre los miembros de la escuela.

En quinto lugar, debe considerar que las tecnologías, como producción humana, forman parte del conjunto de mediaciones pedagógicas que posibilitan el desarrollo de las capacidades y habilidades humanas de los estudiantes, desde una perspectiva emancipadora.

En sexto lugar, introduce formas de organización y gestión que favorecen un ambiente escolar acogedor, cómodo y seguro, con el objetivo de propiciar el aprendizaje y el desarrollo de docentes y estudiantes. Estas formas de gestión crean el contexto social y humano que puede favorecer, pero también inhibir, el aprendizaje y el desarrollo personal y social. Esto significa que la organización de la escuela es también una práctica educativa, ya que enseña, forma comportamientos y moldea modos de actuar.

Quiero decir algo más sobre la relación entre pobreza y escuela. La pobreza no es un destino inevitable, ni nuestros estudiantes ni los docentes están condenados a la pobreza, podemos romper con la pobreza, podemos invertir en mejorar la calidad de nuestro trabajo. La vida siempre puede ser mejor, podemos hacer mejor aquello que ya hacemos bien.

En el caso de los docentes, ayudar a nuestros estudiantes a tener acceso a los conocimientos, a desarrollar disciplina en el estudio, a formar una actitud científica, a desarrollar su capacidad de pensamiento, a fomentar el gusto por la lectura y la escritura, a desarrollar el espíritu de solidaridad, a respetar la diversidad humana.

### A fin de cuentas, ¿para qué sirven las escuelas?

**Entrevistadores:** Por último, profesor, usted resaltó en su discurso de apertura que existe un gran disenso entre los investigadores, educadores, legisladores y asociaciones sobre los propósitos educativos. La educación se revela, así, como un campo de conflictos entre visiones de mundo y perspectivas teóricas, ideológicas y políticas. En este sentido, ¿cuáles son las principales concepciones contemporáneas sobre la finalidad de la escuela? A fin de cuentas, ¿para qué sirven las escuelas?

**Profesor Libâneo:** Para responder a esta pregunta, necesito hablar un poco sobre este tema que trata sobre los propósitos educativos de la escuela o, de manera más explícita, ¿para qué sirven las escuelas? Se trata de un tema abordado en la filosofía de la educación y que

remite a la intencionalidad de los procesos educativos, ya que los fines de la acción humana anteceden a las decisiones.

Entiendo, así, que las finalidades de la educación son un requisito previo para definir las políticas educativas, los currículos nacionales, los contenidos escolares y las formas de organización de la escuela. También los docentes necesitan de estas finalidades para elaborar sus planes de enseñanza y dar un sentido a su trabajo. Cada profesora, cada profesor que está en la primera línea de la educación escolar, al dirigirse a su escuela, tiene en mente las finalidades que lo motivan, tiene una respuesta a esta pregunta crucial: “¿para qué sirven las escuelas?”.

El primer esclarecimiento conceptual sobre las finalidades educativas es que son principios que indican una orientación filosófica, concepciones y valores que fundamentan la organización de un sistema educativo, traducidos posteriormente en objetivos y funciones. El segundo es que expresan ideales que una sociedad considera que deben ser introducidos y mantenidos con el objetivo de educar a sus miembros, y que estos ideales reflejan intenciones e intereses de diferentes clases y grupos sociales que componen esta sociedad, en niveles mundial, regional y local. El tercero es que inducen políticas educativas y curriculares y, de este modo, inciden directamente en el funcionamiento de las escuelas y en el trabajo de los docentes.

Tal es el caso, por ejemplo, de la BNCC. También es necesario señalar que las finalidades y objetivos son objeto de disputa teórica y político-ideológica en las ciencias humanas y en la educación, lo que resulta en diferentes percepciones sobre los objetivos y funciones de las escuelas, las formas de organización y gestión, y las maneras de concretar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Considero, incluso, que hoy en día existe un gran disenso entre investigadores, formadores de docentes y profesores respecto a los propósitos de la escuela.

Ya mencioné en esta conversación la existencia, a nivel internacional, de dos proyectos políticos y pedagógicos en disputa: la visión neoliberal y la visión progresista socio-crítica. Sus concepciones sobre los propósitos educativos escolares se proyectan en la elaboración de los currículos, en la caracterización del trabajo de los docentes, en las formas de organización y gestión, y en las prácticas de evaluación. También constituyen respuestas a la cuestión de la justicia social en la escuela. Tienen repercusión en la educación brasileña, la primera, de carácter neoliberal, se manifiesta en la educación por resultados; la segunda, de carácter progresista, se desdobra en tres perspectivas: la sociológica/intercultural, la post-crítica y la

socio-histórico-cultural. Estas son las concepciones pedagógicas que, en mi opinión, tienen mayor expresividad en el campo progresista.

La educación por resultados ya fue presentada: busca atender a todos ofreciendo un currículo “mínimo” basado en competencias y habilidades, medidas a través de pruebas estandarizadas, con el objetivo de preparar para el mundo del trabajo. Esta es la finalidad educativa adoptada en las políticas educativas brasileñas desde hace, al menos, 34 años, en consonancia con las expectativas establecidas por organismos internacionales y por sectores empresariales y fundaciones privadas.

En el campo progresista, existen tres respuestas más destacadas en la investigación y en las instituciones de formación docente a la pregunta “¿para qué sirven las escuelas?”. En primer lugar, la visión sociológica/intercultural, en la que la educación se concibe en el marco de las interacciones sociales. Su objetivo es atender a todos mediante un currículo diversificado, basado en experiencias socioculturales locales y cotidianas, en un ambiente de acogida de las diferencias y la diversidad sociocultural, desde una perspectiva intercultural. Según esta visión, así es como se promueve la justicia social en la escuela. Recibe varios nombres, como educación intercultural, educación plural, educación para la diversidad, pedagogía del cotidiano, educación inclusiva.

En segundo lugar, la visión post-crítica, en parte derivada de la anterior, que propone un currículo local vinculado a las identidades culturales, con la diferencia y la diversidad cultural entre individuos y grupos como criterio central, especialmente en lo que respecta a las diferencias étnico-raciales y de género. Desde esta perspectiva, más que las desigualdades sociales que van surgiendo en la realidad social, importan más los rasgos étnicos, culturales y de género que marcan las diferencias entre las personas. Así, no existe un conocimiento universal, sino conocimientos generados en culturas particulares y en identidades culturales.

Estas dos visiones de la educación escolar tienen, sin duda, un sentido humanista y emancipador, con una fuerte presencia en las prácticas socioculturales en la sociedad y en la escuela. De ahí surge la valorización de la educación indígena, la educación quilombola, la educación afro-brasileña, entre otras, algo sin duda necesario en función del respeto a las diferencias. Sin embargo, considero que la sobreestimación de la diversidad, de la diferencia y de las identidades culturales, en relación con la igualdad de derechos, deja en un segundo plano el conocimiento escolar y el desarrollo de las capacidades de pensamiento, debilitando el derecho a un currículo consistente de formación cultural y científica y de desarrollo de capacidades y habilidades intelectuales.

Por mi parte, defiendo una perspectiva cercana a la socio-histórico-cultural, que propone para todos un currículo de formación cultural y científica, articulado pedagógicamente con la diversidad sociocultural y directamente vinculado a las condiciones sociales, culturales y materiales de vida de los estudiantes. La posición que defiendo es diferente de aquella que reduce la escuela a un espacio para la enseñanza de un conjunto de competencias y habilidades de supervivencia social, como propone la educación por resultados.

También es distinta de aquellas visiones que conciben la escuela únicamente como un lugar para la vivencia de experiencias socioculturales, enfocándose predominantemente en la diversidad sociocultural o en las identidades culturales de los estudiantes, dejando en un segundo plano los contenidos y el trabajo propiamente pedagógico. Tampoco comparto una visión de la escuela exclusivamente como un espacio de acogida e integración social de estudiantes en situación de vulnerabilidad social.

Propongo una escuela socialmente justa en la que se materialice la relación dialéctica entre igualdad y diferencia. Es decir, defiendo que todos somos iguales, todos somos diferentes, pero la diferencia es una característica constitutiva del ser humano, de modo que la universalidad o igualdad entre los seres humanos es un supuesto de las particularidades humanas.

De este modo, el propósito máximo de la educación escolar es la formación y el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano, es decir, en aquello que el ser humano tiene de universal, en sus condiciones concretas; siendo la atención a la diversidad un aspecto constitutivo de una visión más amplia de las finalidades educativas de la escuela. Como escribe Sinésio Ferraz Bueno, la universalidad del ser humano incluye el desarrollo de la razón, la inteligencia y el derecho a la apropiación de las formas de simbolización.

Pero debemos partir de la singularidad del individuo para que pueda desarrollar capacidades humanas que son características de la universalidad del ser humano. Considero, por lo tanto, que la democracia y la justicia social en la escuela consisten en trabajar simultáneamente con la igualdad y la diferencia, proporcionando a todos una sólida formación cultural y científica, articulada con la diversidad social y cultural, y entrelazada con las condiciones sociales, culturales y materiales de vida.

La educación escolar y el acceso al conocimiento pueden contribuir a la superación de exclusiones sociales, étnico-raciales, económicas, culturales, religiosas, políticas, de género, sexuales y otras. Es lo que llamo una escuela socialmente justa.

## CRediT

Reconhecimentos:	Gracias al profesor José Carlos Libâneo por la entrevista concedida.
Financiamento:	<i>Fundação Araucária (FA) e Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).</i>
Conflito de interesses:	Los autores certifican que no tienen intereses comerciales o asociativos que representen un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.
Aprovação ética:	No aplica.
Contribuição dos autores:	LIBÂNEO, J. C.: conceptualización, curación de datos y análisis formal; TIROLI, L. G.: preparación de preguntas, transcripción de datos, organización de información y revisión del texto; SANTOS, A. R. de J.: curación de datos, análisis formal y revisión de textos.

Presentado en: 15 de janeiro de 2025

Aceptado en: 15 de janeiro de 2025

Publicado en: 25 de janeiro de 2025

Editora de sección: Quenizia Vieira Lopes  
Miembro del equipo de producción: Junior Peres de Araujo  
Asistente editorial: Simone Steffan Retkva