Luis F. Vásquez Zora
Natanael Reis Bomfim
Sílvia Letícia C. Pereira Correia



EDUCACIÓN EN LAS PERIFERIAS URBANAS
BRASIL - COLOMBIA

UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA
SELLO EDITORIAL

AL SUR DEL ECUADOR

EDUCACIÓN EN LAS PERIFERIAS URBANAS
BRASIL - COLOMBIA

Catalogación en la publicación – Biblioteca Nacional de Colombia

Vásquez Zora, Luis Fernando, autor
Al sur del Ecuador: educación en las periferias urbanas Brasil - Colombia / Luis F. Vásquez Zora, Natanael Reis Bomfim, Silvia Letícia Pereira Correia. -- Bogotá: Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, 2026.
1 recurso en línea: archivo de texto: PDF.

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-5198-58-6

1. Educación urbana - Aspectos sociales - Colombia - Brasil 2. Educación urbana - Aspectos sociales - Bogotá - Salvador (Brasil) 3. Educación comparada - América Latina 4. Pedagogía - América Latina I. Reis Bomfim, Natanael, autor II. Pereira Correia, Silvia Letícia, autora

CDD: 370.917328 ed. 23 CO-BoBN– a1184296

© Luis F. Vásquez Zora
© Natanael Reis Bomfim
© Silvia Letícia Pereira Correia

© Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca

Sello Editorial Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca
Carrera 13 No. 38- 29, Edificio San Juan, noveno piso
selloeditorial@unicolmayor.edu.co
www.unicolmayor.edu.co

ISBN ebook: 978-958-5198-58-6

Queda prohibida la reproducción parcial o total de este libro por cualquier proceso reprográfico o fónico, especialmente por fotocopia, microfilme, offset o mimeógrafo.

Ley 23 de 1982

Corrección de estilo: Grupo Editorial Ibáñez
Diagramación electrónica: Yaneth Guarín A.
Diseño de portada: Vanessa Peña A.

AL SUR DEL ECUADOR

EDUCACIÓN EN LAS PERIFERIAS URBANAS BRASIL - COLOMBIA

Prof. Dr. Luis F. Vásquez Zora
Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca UCMC – Bogotá D.C.
Colombia

Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim
Universidade do Estado de Bahia UNEB – Brasil

Prof. Dra. Silvia Letícia Pereira Correia
Prefeitura Municipal de Salvador – Bahia –Brasil.

UNIVERSIDAD COLEGIO
MAYOR DE CUNDINAMARCA
SELLO EDITORIAL

Agradecimientos

A las comunidades, líderes, padres de familia, estudiantes, maestras y maestros de la Escuela Beirú (Salvador de Bahía, Brasil), y del Colegio Atabanzha IED, (Bogotá D.C. Colombia). A las universidades en convenio internacional: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca y Universidade do Estado da Bahia por su apoyo en la realización de este libro, resultado de investigación, la cual contribuye a la constitución de una Episteme educativa propia desde las periferias urbanas de América Latina.

Contenido

Prefacio 13

Introducción 21

Capítulo 1. El olor de la escuela en las periferias urbanas 23

Capítulo 2. La educación en las periferias urbanas 31

Capítulo 3. Una Educación propia de las periferias urbanas 43

Capítulo 4. "Al sur del Ecuador": Educación y Pedagogía en las periferias urbanas de Brasil y Colombia

1. TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: APROXIMACIONES A LOS CONCEPTOS DE PEDAGOGÍAS Y EDUCACIÓN EN LAS PERIFERIAS URBANAS 56
2. CONTEXTO DE LAS PERIFERIAS URBANAS EN AMÉRICA LATINA: BRASIL EN ESCENA 71
3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN 85
4. INVESTIGACIONES RECIENTES Y EN CURSO 90
5. EDUCACIÓN Y PERIFERIAS URBANAS: EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN LA ESCUELA DE BEIRÚ (SALVADOR DE BAHÍA, BRASIL). 94

Consideraciones finales 101

Referencias 105

No hay pecado al sur del ecuador

(Chico Buarque de Holanda en colaboración con Ruy Guerra, 1973)

Prefacio

El título del libro: “Al Sur del Ecuador”, evoca, inevitablemente, un debate contemporáneo fundamental, erigido en la superficie de los estudios poscoloniales [aunque la literatura hoy, prefiera de(s) coloniales], cuyo movimiento nuclear intenta recontextualizar y contraponer a los conceptos coloniales largamente accionados en la literatura geopolítica del siglo XX. Nos referimos a las denominaciones de "países en desarrollo" y/o del "Tercer Mundo", ampliamente adoptadas para explicar una supuesta condición de los países que fueron objeto de la colonización europea. La idea de un “Sur Global”, construida en las últimas décadas, remite a la perspectiva de una posible identidad entre las naciones que compartieron una experiencia histórica colonial, repercutiendo en la producción de profundas desigualdades socioeconómicas, pero, también, de desaparición de las historias, de invisibilización de las diferencias culturales y de silenciamiento de las voces discordantes.

El subtítulo, a su vez, nos remite a un concepto que encuentra amplia correspondencia con el debate precedente: nos referimos al concepto de periferia. Aunque se refiera a la periferia en otra perspectiva y en otra escala de manifestación (al final, alude a las periferias urbanas), se trata de una idea que es tributaria de la teoría centro-periferia, originalmente desarrollada por el economista argentino Raúl Prebisch, para describir la estructura económica global, dividida en dos bloques de países. En su perspectiva eminentemente geográfico-económica, el “centro” estaría conformado por los países desarrollados, ocupando una posición de cuasi monopolio del progreso técnico global. En el otro bloque, tendríamos la “periferia”, compuesta por los llamados “países subdesarrollados” o “países en desarrollo”, en su búsqueda de imitar y absorber el modelo de progreso técnico-económico de los países centrales.

Sin embargo, esta obra trata, fundamentalmente, de la educación en las periferias urbanas de las ciudades de Salvador (Brasil) y Bogotá (Colombia), tema de incontestable actualidad y relevancia social, política y educativa, aunque haya cumplido un papel preponderante en la difusión de las ideas coloniales, puede prestarse también a la des-re-construcción histórica, asumiendo una dirección descolonial.

La educación es por principio, el proceso más amplio de viabilizar el acceso al conocimiento sistematizado que la sociedad produce, y como este conocimiento es en esencia la interpretación del mundo, de las cosas y del ser humano, la educación se torna la posibilidad de conocernos y de conocer todo lo que nos rodea. Ella ocupa un "lugar" central en la discusión de los grandes temas que ejercieron (y ejercen) un papel de centralidad en la constitución del sujeto que produce la historia y su propia historia.

Consideramos el papel de la educación en la construcción de la sociedad, su contribución crucial para construir nuevas formas de sociabilidad y los pilares de una sociedad más justa, sin desigualdades, sin preconceptos, sin violación de los derechos y de la condición de vida humana digna. Esa perspectiva nos desafía y nos coloca un compromiso social de gran orden, exigiendo una actuación en la sociedad, al servicio de un nuevo edificio social.

Las discusiones acerca de la naturaleza, esencia y papel de la educación deben nortear la práctica de todos nosotros, profesionales de la educación. Reconocer las limitaciones y los obstáculos del apego a la técnica, al reconocimiento y valorización de la dimensión política y social de la educación en cuanto campo fundamental en la construcción social. Pensar el recorrido que el proceso educacional tomó en la humanidad, las concepciones hegemónicas y las hegemonizadas, la reverberación de las diversas acepciones en las prácticas educativas en sus diversos niveles y dimensiones, las cuestiones de orden político, técnico, socioeconómico, cultural, espacial, jurídico, entre otros, los cuales producen determinaciones en todo el proceso educacional y educativo.

Así, consideramos necesario aproximarse y profundizar nuestras reflexiones sobre las realidades locales y regionales de concretización del proceso educativo, buscando respuestas más particulares para las

diversas demandas espacialmente localizadas, pues este es un movimiento teórico-práctico fundamental. En esta dirección, esta obra es producto y resultado de un diálogo fecundo y creativo entre investigadores de Brasil (el profesor Natanael Bomfim y la profesora Silvia Letícia Pereira) y de Colombia (el profesor Luis F. Vásquez Zora), quienes cumplen un papel importante en la reflexión crítica sobre los abordajes teóricos y los paradigmas, pero, también, se detienen sobre las prácticas y las experiencias de dos escuelas localizadas en las periferias urbanas de Salvador de Bahía, Brasil, y de la ciudad de Bogotá D.C., Colombia.

Las preguntas problematizadoras provocadas por esta obra desafían la universidad a reflexionar sobre sus límites epistémicos en relación al conocimiento, a la educación, al proceso educativo y a la formación de profesores.

Agripino Souza Coelho Neto (Lauro de Freitas, outono de 2025).

Prefácio (Português)

O título deste livro, "Al Sur del Ecuador", evoca, inevitavelmente, um debate contemporâneo fundamental, erigido na esteira dos estudos pós-coloniais [ainda que hoje a literatura prefira de(s)coloniais], cujo movimento nuclear intenta recontextualizar e contrapor aos conceitos coloniais largamente acionados na literatura geopolítica do século XX. Refiro-me às denominações de "países em desenvolvimento" e "Terceiro Mundo", amplamente adotadas para explicar uma suposta condição dos países que foram objeto da colonização europeia. A ideia de um "Sul Global", construída nas últimas décadas, se remete à perspectiva de uma possível identidade entre as nações que compartilharam uma experiência histórica de colonialismo, repercutindo na produção de profundas desigualdades socioeconômicas, mas, também, de apagamentos das histórias, de invizibilizações das diferenças culturais e de silenciamentos das vozes discordantes.

O subtítulo, por sua vez, nos remete a um conceito que encontra ampla correspondência com o debate precedente: refiro-me ao conceito de periferia. Embora se refira a periferia em outra perspectiva e em outra escala de manifestação (afinal, alude às periferias urbanas), trata-se de uma ideia que é tributaria da teoria centro-periferia, originalmente desenvolvida pelo economista argentino Raúl Prebisch, para descrever a estrutura econômica global, dividida em dois blocos de países. Em sua perspectiva eminentemente geográfico-econômica, o "centro", seria formado pelos países desenvolvidos, ocupando uma posição de quase monopólio do progresso técnico global. No outro bloco, teríamos a "periferia", composta pelos chamados "países subdesenvolvidos" ou "países em desenvolvimento", procurando imitar e absorver o modelo de progresso técnico-econômico dos países centrais.

Mas esta obra trata, fundamentalmente, de educação nas periferias urbanas das cidades de Salvador (Brasil) e Bogotá (Colômbia). Um tema de inconteste atualidade e relevância social e política, afinal, a

educação, embora tenha cumprindo um papel preponderante na difusão de ideias coloniais, pode se prestar também à des-re-construção histórica, assumindo um viés descolonial.

A educação é por princípio, o processo mais amplo de viabilizar o acesso ao conhecimento sistematizado que a sociedade produziu, e como esse conhecimento, é na essência a interpretação do mundo, das coisas e do ser humano, a educação torna-se a possibilidade de nos conhecer e de conhecer tudo o que nos cerca. Ela ocupa um "lugar" central na discussão dos grandes temas que exerceram (e exercem) um papel de centralidade na constituição do sujeito que produz história.

Consideramos o papel da educação na construção da sociedade, sua contribuição fulcral para construirmos novas formas de sociabilidade e os pilares de uma sociedade mais justa, sem desigualdades, sem preconceitos, sem violação dos direitos e da condição/vida humana. Essa perspectiva nos desafia e nos coloca um compromisso social de grande ordem, exigindo uma atuação na sociedade, a serviço de um novo edifício social.

As discussões acerca da natureza, essência e do papel da educação deve nortear a prática de todos nós, profissionais de educação. Reconhecer as limitações e as restritividades do apelo à técnica e reconhecer/valorizar a dimensão política e social da educação enquanto campo fundamental na construção social. Pensar o percurso que o processo educacional tomou na humanidade, as concepções hegemônicas e as hegemonizadas, a reverberação das diversas acepções nas práticas educativas em seus diversos níveis e dimensões, as questões de ordem política, técnica, socioeconômica, cultural, espacial, jurídica, entre outras, que produzem determinações em todo processo educacional e educativo.

Assim, consideramos necessário, aproximar e aprofundar nossas reflexões sobre as realidades locais/regionais de concretização do processo educativo, buscando respostas mais particulares para as diversas demandas espacialmente localizadas, pois este é um movimento teórico-prático fundamental. Nesta direção, esta obra, produto e resultado de um diálogo fecundo e criativo entre pesquisadores do Brasil (professor Natanael Bomfim e professora Silvia Letícia Pereira) e da Colômbia (professor Luis F. Vásquez Zora), cumpre um papel

importante na reflexão crítica sobre abordagens teóricas e paradigmas, mas, também, se detém sobre práticas e experiências de escolas localizadas em periferias urbanas.

As questões problematizadoras provocadas por esta obra desafiam a universidade a refletir sobre seus limiares epistêmicos em relação ao conhecimento, à educação, ao processo educativo e à formação de professores.

Agripino Souza Coelho Neto

Lauro de Freitas. Outono de 2025.

Introducción

El presente libro propone un acontecimiento pocas veces visto en educación: el análisis de la relación entre *Periferias urbanas, Escuela y Universidad,* llevada a cabo en dos escuelas ubicadas en las periferias urbanas de las ciudades de Salvador de Bahía y Bogotá D.C., en alianza con dos universidades, la Universida de do Estado da Bahía, Brasil y la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, Colombia. Así también, es relevante que se proponga un libro que a nivel epistemológico actualice conceptos, a partir de abordajes teóricos, perspectivas y paradigmas que confrontados con el conjunto de prácticas y de experiencias de escuelas situadas en las periferias urbanas coloquen a la universidad en el desafío de renovar sus umbrales epistémicos en torno a la educación, la pedagogía y la formación de profesores.

Si pudiéramos afirmar inicialmente, el texto es valioso ya que propone la experimentación y la acción de la educación en las periferias urbanas como opción académica, concreta y efectiva de repensar, actualizar y crear conceptos, metodologías, procesos, procedimientos y prácticas en torno a la definición situada y pertinente del constructo educación y periferias urbanas, esto es, el presente libro le propone a los lectores la construcción de un horizonte de saber sobre la educación en las periferias urbanas a partir de la creación reinventiva de objetos de saber, a partir de la relación entre experiencias que tornen conceptos y prácticas discursivas de las periferias urbanas, de la escuela y de la universidad, en el desafío epistémico de cómo puede ser posible la actualización y el desarrollo de innovaciones pedagógicas en torno a la conformación de una episteme propia de la educación en las periferias urbanas y si este corpus epistémico puede ponerse a prueba para la constitución o no, de una licenciatura para la formación de profesores de educación en las periferias urbanas.

El texto es relevante, ya que no se limita a los umbrales epistemológicos, él se involucra con las prácticas pedagógicas y su incidencia o no, en la formación de sujetos, esto es, en el interior y el exterior de la escuela, de sus sujetos individuales y colectivos, en el conjunto de las condiciones y de las situaciones que hoy desafían la instancia escolar o cuando no, que la implosionan con sus contextos, cuestionando a la universidad de si estas instituciones constituyen o no, cómo y de qué manera, a la formación de qué tipo de sujetos, de subjetividades, de singularidades o diferencias en interacción con las comunidades, lo cual deberá estar directamente relacionado con la constitución de los sujetos ciudadanos y de la democracia en condiciones educativas de exclusión, de vulnerabilidad, de marginalidad o de precariedad.

Capítulo 1. El olor de la escuela en las periferias urbanas

El olor a pólvora, a brea, a asfalto, a sangre, a cemento, a alcohol, a fiesta, a hambre, a riesgo, a risas y a lágrimas; las sensaciones al límite del calor o del frío, al filo de la muerte, de la herida, de la sobrevivencia o de la sensación intensa de celebrar cualquier promesa por sólo un milisegundo de felicidad, son respiradas permanentemente en las periferias urbanas, a estas, la sociedad del gran capital, les ha declarado una guerra permanente, y no es exactamente, la guerra evidenciada por el sonido frecuente de los tiroteos, ni por la imagen de los cadáveres o heridos tendidos en las escaleras y calles de los suburbios, tampoco por el paso lento de los policías que en sus carros y motos demuestran que el conflicto armado, la amenaza, el riesgo y el peligro de perder la vida es un asunto habitual y cotidiano. Estas y muchas otras situaciones son más bien el resultado de violencias estructurales ocasionadas por la exclusión, la discriminación y el empobrecimiento desde tiempos históricos para pobres, negros, mestizos, indígenas, travestis y demás excluidos, quienes tienen como condiciones de existencia material y cultural las situaciones anteriormente descritas, las cuales son padecidas por las grandes mayorías poblacionales de Brasil y Colombia.

Pese a lo anterior, este escrito renuncia a escudarse en la hipótesis del conflicto, en la contradicción y en la lucha entre las clases sociales, como combustible eterno que alimenta una batalla sin fin, cuando no ideológica, cuando sí entre castas, colectivos, grupos, bandas y clases sociales, ofreciendo continuamente más y más litros de sangre y cadáveres al holocausto deseado por la fábrica monstruosa y social del capital, por el producir y por el consumir, y para el cual, la educación para las poblaciones periféricas urbanas no sería más que una práctica social basada en la disputa por llevar ciencia, conocimiento y educación a los desviados del flujo de capitales, a negros, a empobrecidos, a

migrantes, a travestis, a indígenas, a desvalidos, así como a todos aquellos actores y agentes marginales y subnormales, los cuales se consumirán al consumir, al hacer de su sobrevivencia el capital de su lucha y para los cuales el capital privado y público no ve más que las formas y las modalidades de su discriminación, de su desviación, de su informalidad, de su monstruosidad, descontrol y de su perversión frente al orden social y moral que intenta imponer el gran capital, casi que su condena es hacia la anarco-economía, esto es, a tornarse en una masa ciega de consumidores, acosados al límite del rebusque, sin más esperanza que satisfacer las necesidades de techo y alimento para cada día.

Pero, allí, en estas periferias, además de la condena diaria a la amenaza y al peligro de la subsistencia sometida al balanceo constante entre el peligro y la celebración, surgen reinvenciones imaginativas, campos de fuerzas creativos que representan el devenir ilimitado de las energías de la vida popular o el aprovechamiento de sus potencialidades culturales, educativas como formas de creación vital, comercial y social, entre colectivos, grupos y movilizaciones manifiestan potencias emergentes que transgreden o superan el circuito de los bienes intangibles del mercado cultural (Da Silva y Lima, 2020:222; Ganhor, 2016:44).

El contexto anterior nos permite contextualizar hasta acá que la educación para las poblaciones de las periferias urbanas ha sido una sofisticada tecnología histórica y social para el gobierno de pobres y excluidos de las riquezas materiales, primero, desde la denominación como conglomerados suburbanos (Soto, 2013:7; Santana, 2021: 32; Bogoya, 2018:79). Segundo, como marginados de las condiciones básicas de vida digna, material y cultural (Ganhor, 2016:30; Lima y Da Silva, 2021:7). Tercero, como habitantes de zonas periféricas urbanas, favelados, marginales y de guetos, resultado de su fracaso en la competencia social por el capital (Wacquant, 2001: 121; Covaleda, 2021:31). Cuarto, vulnerables y afligidos por desastres naturales y emergencias socioeconómicas (Unesco-Iesalc, 2020:14; MEN, 2011; Aguilar y Retamal, 2015; Covaleda, 2021:32). Quinto, como periféricos urbanos, distanciados del mito prometido por la ciudad: progreso, desarrollo, modernidad y capital (Barton, 2002:224-227; Bomfim y Correia, 2024:102; Bogoya, 2018: 79; Correia y

Alves, 2024: 121–122; Covaleda, 2021:49; García-Silva y Junior, 2020:223; Grimberg, 2015:24; Lima y Da Silva, 2021:2).

Y sin embargo, el presente texto guarda por objeto de su marco teórico desplazarse un poco más allá, reconoce tanto lo formulado por las ciencias sociales, como por las aproximaciones sobre la educación en las periferias urbanas, pero procura problematizar la relación entre educación y poblaciones de las periferias urbanas, preguntando por lo aún no dicho sobre ellas, y para lo cual, las aproximaciones conceptuales descritas anteriormente son punto de partida para enfrentar el desafío epistémico de nombrar lo no dicho y practicado, se trata de dirigirse hacia lo que está encerrado socialmente en la escuela y en la universidad, esto es, lo excluido o no en las instituciones educativas, ya que proviene o está en el afuera, en la comunidad, en las calles, y que como saberes insurrectos brotan, emergen en las instancias escolares, y que quizás, estén referidos en el conjunto de las prácticas y de las experiencias exteriores que se manifiestan al interior de la institución escolar, representando, cuando no un desafío para ellas, en torno a qué educación, a cómo enseñar y qué sujeto formar, lo cual las sitúa en el problema de cuál es su relación con la enseñanza en la comunidad, con las diferencias, con las subjetividades y con las singularidades de los sujetos educativos frente a los colectivos y su relación con la función educativa de la institución.

El presente libro trata, por lo tanto, de construir marcos referenciales que por el conjunto de las experiencias y prácticas de las poblaciones, de la educación, de la escuela y de la universidad, se distancian de lo curricularizado, de lo formulado y de lo evaluado por las políticas educativas, por los programas y por los proyectos, se trata de sumergirse en los acontecimientos cotidianos de las aulas y en el fuera de ellas, en su relación con las comunidades, en las cuales la transmisión de los conocimientos, la formación de los sujetos y las instancias escolares, se puedan descubrir y reconocer los saberes emergentes, situados y propios de las comunidades, en fin, se trata ahora de definir un poco más algunos criterios epistemológicos de la educación en las poblaciones, tiene que ver con el cuerpo de los sujetos, con sus relaciones sociales y comunitarias, así como con sus contextos locales y globales, quizá tengamos por desafío trabajar juntos, en horizontalidad, la escuela, los sujetos y la universidad para

reducir la distancia que separa la educación básica y superior de la vida realmente vivida, que haga y releve del saber de las comunidades un umbral epistémico propio.

Concebimos, por lo tanto, una relación compleja entre poblaciones periféricas urbanas la escuela y la universidad, conjunto de experiencias múltiples, ubicadas en el interior y en el afuera de la escuela, iniciada desde el lugar de los cuerpos, expresada en las relaciones situadas del barrio, de los grupos y de los colectivos, en los contextos locales y globales de los sujetos y de sus redes, los cuales se revierten sobre el suelo del salón de clase, en las calles y en el barrio y sus complejidades, en la cotidianidad de las prácticas pedagógicas que van más allá de lo planeado, dominadas por fuerzas escolares y extraescolares, y en las cuales los saberes ejercidos crean insurrecciones o huidas, una escolaridad regida por urgencias diarias, ejercida por cada sujeto bajo aprendizajes previos o afugias socio-económicas, afectivas, violentas, o mercadológicas, que no son propiamente escolares y/o que se encuentran talladas al límite de la sobrevivencia, donde cada sujeto hace de la educación, el accionar de la pedagogía y de la educación en un medio singular de subjetivación, quizá unas veces para la realización de sí mismo, en otras para alejarse, para manifestar un reclamo, una resistencia o para reinventarse focos de fuga de subjetividades acorde con las condiciones diferenciadoras del lugar, de la situación o del contexto social.

Los anteriores no son quizás, más que mecanismos que están en el interior de la escuela, porque representan el afuera comunitario y periférico de las subjetividades, de las singularidades y de las diferencias corporales, colectivas y comunitarias, estas y muchas más condiciones y desafíos nos hacen colocar en cuestión que frente a la educación de las poblaciones, periféricas urbanas, quizás nos falte mucho por comprender en torno a cuestionamientos como: qué epistemes propias, qué educación situada, qué pedagogía singular, qué escuela en lo local, qué prácticas pedagógicas y qué docentes necesitan las poblaciones urbanas de las periferias urbanas hoy, así como quizás también nos falte por preguntar, cómo se podría formular o no una epistemología pedagógica y educativa, situada y local, de la vida realmente vivida en las poblaciones de las periferias

urbanas, de tal manera, que tenga en cuenta las subjetividades en la pedagogía y la educación, y por lo tanto, cuáles serían los saberes, las teorías, los enfoques, las corrientes, los modelos, las perspectivas, los paradigmas y las posiciones de la educación y la pedagogía en estas comunidades frente a las experiencias de los sujetos y los colectivos, así como bajo qué modalidades podrá constituirse un saber para determinados sujetos de las periferias urbanas en las cuales las escuelas de la ciudad de Salvador de Bahía, Brasil y de Bogotá D.C., Colombia, y las universidades, Universidad del Estado de Bahía UNEB, Brasil y la Universidad Mayor de Cundinamarca, Colombia puedan responder con la construcción de los conceptos, experiencias y prácticas de aquello que denominamos como Educación en periferias urbanas. Lo que enunciamos es el desafío epistemológico de los saberes situados en las prácticas y experiencias de las comunidades, en los sujetos, subjetividades, singularidades y diferencias, así como el urgente desafío epistémico para las instancias escuela, comunidad y universidad.

Para finalizar este marco de desafíos epistémicos y pragmáticos, describamos que la relación entre educación y poblaciones periféricas representadas para el caso en una escuela en Brasil y otra en Colombia, se dirige al devenir de las diferencias, de aquellas que se expresan en los cuerpos que ingresan a la escuela del barrio empobrecido; al devenir de las relaciones y situaciones que el mundo escolar mantiene con el barrio, con los grupos y los colectivos, así como la variación del contexto local frente a lo global. Interesa buscar cuáles prácticas formativas emergen o no, qué diferencias surgen en la escuela, en qué se apartan de ella o en qué proponen experiencias que se deben a la sujeción o la dominación, esto es, puede la escuela ser un lugar de creación y de alternativas, esto es, cómo ella se relaciona con las comunidades o incluso por qué el abandono escolar, nuestro objeto es, por lo tanto, reconocer de las experiencias macro, meso y micro escolares, cuestionando qué sucedería si a la educación, a la escuela ingresaran el cuerpo, las relaciones y situaciones comunitarias, los contextos locales y globales, y qué objeto educativo resultaría del educar como episteme y praxis en las periferias urbanas, que quizá no sea más que el reclamo de la historia reciente de las comunidades: que la enseñanza, que el aprendizaje alberguen una cuestión fundamental:

que la educación tenga que ver con su vida situada y barrial, que la escuela enseñe, no competencias, sino habilidades para la vida, que el colegio sea lugar de reconocimiento y de reinvención de tradiciones, legados, así como de las situaciones emergentes rejuvenecedoras del diario acontecer de las periferias urbanas.

Finalizamos colocando que el problema de la educación y las poblaciones es múltiple, ya que la transmisión de los conocimientos tiene por objeto educativo, unas veces, el sujeto docilizado por la moral religiosa (Vásquez y Ochoa, 2022), urbana y/o ciudadana (Vásquez, 2016); en otras, su objeto será la constitución de subjetividades que correspondan a las funciones demandadas por el Estado, el trabajo, la familia y la propiedad (Vásquez, 2022) y en las más actuales, se ha fijado por objetivo dinamizar la configuración de singularidades en la escuela, esto es, acciones afirmativas frente a las diversidades étnicas, de género, campesinas, entre otras (Vásquez y Ochoa, 2024). Todo aquello es resignificado en la escuela y en el barrio periférico empobrecido en la contemporaneidad, al cual le es ofrecido el mundo del mercado, de los servicios y del consumo tecnológico, a manera de amplias estrategias y acciones que el mercado intenta imponer a estas poblaciones, en una época que a cada vez aumenta el consumo, la pobreza, las desigualdades de género, la migración, el calentamiento y los conflictos globales, entre otros factores más, disminuye a su vez, la dignidad humana, la educación, la salud, el trabajo formal y mucho más.

Quizá en la escuela de las poblaciones periféricas urbanas puedan emerger modalidades de ilustración radical desantropocéntrica, donde sea posible no enseñar todo para todos, sino para cada quien, según su diferencia y singularidad, expresadas en los cuerpos escolares de la favela, de la periferia, del gueto y del suburbio, de los registros escolares, de los dispositivos espaciales y arquitectónicos, de las narrativas y experiencias docentes, entre otros. Por los grupos y por los colectivos territoriales que crean otra educación desde el barrio, en medio de los retos que les significan los contextos de realidades y necesidades contemporáneas. En fin, que esta breve introducción sirva de marco para el trazo de unas cuantas líneas de una investigación permanente que se pregunta por la definición de la educación de y en las poblaciones periféricas, por su relación

y saberes comunitarios y situados, por las políticas, las éticas y estéticas, que podrían conformar sus objetos, por su intento de aproximarse a la formación de sujetos en su singularidad étnica, de género, de identidad comunitaria, ambiental, barrial y juvenil, entre otras, que reclaman el aprendizaje como el lugar de afirmación de la particularidad de sus lugares, situaciones y contextos.

Digamos que la inquietud que anima nuestra investigación cuando hacemos referencia a educar en las periferias urbanas es las formas y las modalidades de enseñanza exteriores a la escuela, pero que se encuentran en su interior, esto es, nuestro camino es el cuestionamiento de la voluntad de decir verdad social, a través de la enseñanza (Popkewitz & Brennan, 2000, p. 46; Vásquez, 2016; 2018), esto es, al descubrimiento de una episteme propia, situada y local cuando se trata de la formación de sujetos en las periferias urbanas, lo anterior pretende reconocer que en las modalidades de sujeción, de subjetivación, de singularidad y de diferenciación en las escuelas de las periferias urbanas resaltan la "potencia [como] instancia que afirma la vida" (Deleuze, 2015: 92), la presencia de fuerzas autogobernantes, autodirectoras, en tanto "efectos de sí por sí mismos" (Deleuze, 2015: 99). Lo cual realiza una apertura en el horizonte de pensar una educación, una pedagogía propia, a partir del cuestionamiento histórico, político, cultural y social de atreverse a pensar la pedagogía por el pliegue de sí misma en medio de la escuela en las periferias urbanas.

Los párrafos anteriores representan un simple manojo de inquietudes que habrán de hacer repensar cualquier estudio sobre la conformación, la permanencia, disyunción y/o dispersión histórica, económica, política y social de la educación en las poblaciones, ya que quizás, estas relaciones sobrepasan los saberes de la educación y de la pedagogía, la instancia escolar, los sujetos y las subjetividades formalizadas socialmente, no sólo por sus existencias en constante crisis, tampoco por la pandemia y el acelerado cambio digital de las tecnociencias, ni por el viraje de la educación hacia el capitalismo cognitivo, ni por el mundo financiero y de servicios, ni por los movimientos sociales y sus militancias, quienes no cesan de ofrecer formulaciones, recomendaciones y respuestas que insisten en orientar la educación para las poblaciones al límite de un servicio o de un

derecho, sino más bien, porque la función de la educación sea quizás contribuir simplemente a que cada quien pueda cumplir el anhelo humano de llevar una vida otra, de la cual cada quien alcance a sentir satisfacción con aquello que ha hecho de sí mismo.

Capítulo 2. La educación en las periferias urbanas

Quizás poco sabemos sobre la educación en las periferias urbanas en Iberoamérica, pese a que numerosos estudios en países como Argentina, Brasil, Colombia, México y Portugal han intentado determinarla a través de conceptos como: *a) educación en aglomerados subnormales*, definiéndola como aquella educación ofrecida en "espacios caracterizados por la urbanización patológica, por la negación de lo propiamente urbano" (Soto, 2013:7); Santana (2021) describe como, según el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (2013), los aglomerados subnormales son un "conjunto de unidades habitacionales (tugurios, favelas, etc.) carentes, en su mayoría de servicios públicos esenciales, una ocupación de una propiedad ajena (pública o particular), dispuesta en forma desordenada y/o densa" (p. 32). A su vez, Bogoya (2018) define la educación en los aglomerados o asentamientos subnormales como el "déficit constante en las zonas periféricas [...] caracterizadas por la exclusión y la difícil aceptación social" (p. 79), en los que la educación es un "proceso mediado por el territorio, en cuanto que la misma sociedad se organiza geo-culturalmente" (p. 81). De tal manera que, deviniendo del concepto de la planeación y de desarrollo urbano, podría deducirse que la educación para aglomerados o asentamientos subnormales tendría como resultado recíproco una educación cuando no patológica, cuando sí subnormal.

b. educación en favelas, comprendida como aquella que se "desarrolla en territorios marginales, violentos, de poblaciones negras, migrantes, y subnormales" (Ganhor, 2016:29) o, según Lima y Da Silva es una educación que por las condiciones de pobreza y miseria es "consecuencia de significativas situaciones sociales carentes de derechos como: vivienda, escuela, salud, transporte, urbanización [pero también:] lugar de potencia, con posibilidad de construcción de

otras narrativas, de acciones culturales que demuestran autoestima, identidad y reivindicación de derechos" (2021:2), lo cual deja a la educación en las favelas como el conjunto de las carencias de los derechos mínimos de vida digna, pero también, como posibilidad y potencia cultural.

c. educación en comunidades marginales, según Ganhor es aquella educación para poblaciones "marginalizadas de su origen, en distintos períodos históricos, fuertemente unidas a experiencias de colonización y esclavitud" (2016:30); para Lima y Da Silva, sería la "educación impartida a poblaciones excluidas de condiciones básicas y dignas de vida" (2021:7), lo cual ofrece como resultado una educación como el conjunto de carencias materiales y culturales.

e. educación en suburbios o guetos, es una expresión surgida en los años 1990 en Norteamérica (Cfr. Myron Orfield, 2002; Wacquant, 2001) para definir la manera en que "las políticas económicas neoliberales, agudizaron la problemática de segregación espacial, ya que aumentó el desplazamiento hacia las principales ciudades, y al mismo tiempo las desigualdades socioeconómicas" (Covaleda, 2021:31), esto es, hace referencia a aquella educación en condiciones de exclusión económica y subnormal como resultado del capitalismo contemporáneo en su producción de poblaciones precarizadas y marginales en las ciudades, ocasionadas por los modelos económicos postindustriales de escaso bienestar ocasionados por la disminución de los programas sociales del Estado, así como por el libre mercado y estímulo al emprendimiento.

d. educación en contextos de vulnerabilidad social, Covaleda (2021) la refiere como la educación condicionada a "eventos de violencia económica, política y social" (32), la cual, para el caso colombiano, se ve agravada por las condiciones de vulnerabilidad, que representan el conflicto armado interno y el narcotráfico como los "principales factores del crecimiento de vulnerabilidad poblacional en las ciudades del país" (38). Esta situación educativa es pues ocasionada por las diferentes dimensiones de la violencia en Colombia, como son entre otras: el conflicto armado, el narcotráfico, el abandono del Estado en sectores como salud, educación, vivienda, seguridad social, entre otros.

e. educación en situaciones de emergencia socioeconómica. La Unesco (2017; 2020); el Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN, 2011), e investigadores como Aguilar y Retamal (2015) definen la relación entre educación, pobreza y miseria de las poblaciones, como una situación educativa de emergencia, para la cual proponen llevar a cabo un conjunto de acciones educativas frente a condiciones poblacionales de miseria, pobreza, migración, discriminación, violencia, conflictos, desastres naturales, entre otros, desde lo cual, el desarrollo de acciones educativas posibilitaría pensar acciones educativas frente a la inseguridad económica y alimentaria, el desempleo, la violencia intrafamiliar y social, el maltrato y/o abuso a la mujer y a la infancia, la enfermedad y la muerte, la Unesco describe que es necesario que cada país desarrolle "atenciones dirigidas a las necesidades de los sistemas educativos afectados por la inestabilidad, la pobreza y la crisis, y de cómo pueden ser realizadas acciones de protección de la educación en situaciones de emergencia socioeconómica" (Unesco, 2020: 14).

f. educación en periferias urbanas, referida no sólo a la "educación que se ofrece en un lugar geográficamente distante de una región central [sino más bien, aquella definida por los factores de:] exclusión social [...], de la negación del progreso y de la emancipación social prometida por la modernidad y el desarrollo" (Lima y Da Silva, 2021:2), las periferias urbanas serían el "resultado de los medios de producción capitalistas [...] en cuanto a las consecuencias de un desarrollo desigual del capitalismo y sus distribuciones sociales dentro de un espacio urbano, así también le acontece a la escuela" (Covaleda, 2021:49). De manera similar son descritas las relaciones entre periferias urbanas y educación por García-Silva y Junior (2020), al afirmar que, primero: "no estamos hablando aquí de una periferia física (perímetro de la ciudad), pero sí, de una periferia social – que asume formas y lugares específicos en cada ciudad, [y segundo:] será siempre interpretada como un espacio de exclusión" (223). Por su parte, Grimberg (2015) define la relación entre educación en las villas de la ciudad de Buenos Aires como un ejercicio escolar donde "la excepción deviene norma [esto es,] que una escuela deba funcionar sin agua, sin cloacas, algunas veces sin docentes, otras en medio de tiros, y podríamos seguir, es

la norma de excepción permanente en estas escuelas" (24). A su vez, Barton describe que educar en las periferias urbanas designa las zonas más violentas y vulnerables de las grandes ciudades, con mayor presencia de minorías sociales (ej. negros, migrantes y desplazados), donde las condiciones de vida son relativamente más precarias, frente a las cuales la educación debe comprender tres ejes transversales: *1)* una cuestión de condiciones: compromiso con la equidad; *2)* una cuestión de orientación: un compromiso con la justicia social y finalmente, *3)* una cuestión de contexto: un compromiso con el lugar (2002:224-227). Por su parte, Correia y Alves (2024) afirman que educación y periferias urbanas comprende la relación entre los "criterios geográficos, políticos y sociales [...], un espacio social ocupado por actores socio-geográficos que mantienen relación indisoluble sujeto-territorio reflejando luchas y resistencias para el enfrentamiento del pensar y actuar hegemónico" (121–122). Bomfim y Correia (2024) destacan que la relación educación y periferias urbanas debe basarse en las experiencias de los alumnos "considerando su contexto de vida y sus relaciones en los diversos espacios sociales, a saber: familiar, escolar, barrio, comunitario, entre otros" (102). Para el caso colombiano, las periferias urbanas, si bien no tienen una definición sobre la relación entre educación y periferias, sí se define el contexto que las atraviesa: "distancia del centro de la ciudad, carencia de servicios públicos, hibridación entre lo urbano y lo rural, escasos escenarios para recreación, cultura y entretenimiento, informalidad, ausencia de centros de salud, asentamientos subnormales, desplazados, violencia y desastres naturales" (Bogoya, 2018: 79).

Para las conceptualizaciones anteriores, pese a sus matices de variación, las situaciones y condiciones de carencias de la educación en las periferias urbanas parecen ser el común denominador, pero es en este espacio donde la presente investigación encuentra su potencialidad, esto es, acaso no es necesario repensar, a partir de los anteriores y de otros estudios, los conceptos, las experiencias y las prácticas de la educación en las periferias urbanas, y quizás con ello, sea necesario cuestionar, investigar y proponer una educación de las periferias urbanas, situada y pertinente en, para y de las periferias urbanas, que asuma el lugar, la situación y los contextos de éstas

poblaciones. Acaso no es más que pertinente una investigación que se proponga como objetivo el establecimiento de una relación efectiva entre periferias urbanas, Escuela y Universidad, tanto en Salvador de Bahía como en Bogotá D.C., esto es, no es acaso más que pertinente una educación que tenga por horizontalidad de los saberes y de los conocimientos pedagógicos y curriculares lo propio, emergente y situado de las periferias urbanas. Por lo tanto, no es más adecuado, que cuando se trate de educar a los sujetos de las periferias urbanas se conciba e incluya al cuerpo y a sus relaciones comunitarias, así como a sus contextos locales y globales, esto es, qué escuela, qué educación, qué pedagogía, qué prácticas pedagógico-docentes necesitan las periferias urbanas hoy, y para la formación de qué tipo de sujetos.

Plantear la anterior problematización es relevante, ya que educar a poblaciones en condiciones de pobreza, miseria, migración, violencia, entre otras, no se corresponderá a la práctica social de transmitir conocimientos (Durkheim, 1979; Lima y Da Silva, 2021), de arriba hacia abajo. Tampoco consideramos que la educación en las periferias urbanas sea medio para la transformación social (Vásquez, 2015; 2016; 2018), ya que por sí solas las acciones educativas no logran ni la obtención de los derechos sociales ni la total ciudadanía, y mucho menos la dignidad humana ni el bienestar.

La problematización que plantea el presente texto es arriesgarse a pensar, a proponer y a desarrollar alternativas que nos lleven más allá de la militancia (Lima y Souza, 2024), así como más allá de las políticas educativas (Copatti, 2024). Más allá de la militancia, ya que la relación entre escuela y estas poblaciones no se limita a las condiciones materiales de existencia, como lo demuestran Lima y Souza (2024), al describir la consigna de: "a gente não quer só comida" (39), al analizar la *categoría de lugar*, como clave fundamental para comprender que la educación en las periferias urbanas no se limita al espacio sino a la "perspectiva estética, histórica, afectiva y emocional" (Lima y Souza 2024:140), lo cual demuestra que, tanto las acciones de reivindicación de derechos como acciones que vayan más allá de la política educativa, son necesarias, pero no suficientes.

Adicionalmente, encontramos otras condiciones y situaciones limitantes de la educación en las periferias urbanas, como son la deserción escolar, que a cada año se incrementa en Latinoamérica; las repercusiones ocasionadas por la pandemia (Abadía, *et al,* 2020; Aguilar, *et al,* 2020); los avances de las tecnociencias, que ofrecen, a través de los dispositivos informacionales, el internet y las redes, entre otros, una educación ubicua y no centrada en la escuela; además de la consideración de la educación como un bien financiero y de mercado que la limita a tornarse en capital financiero, cognitivo y digital (Díaz, *et al,* 2009: Blondeau, Whiteford, Vercellone, Kyrou, Corsani, Rullani, Boutang y Lazzarato, 2021; Begoña, 2011; Unesco 2015). Entre otras situaciones contemporáneas, para las cuales la presente investigación se propone escuchar el reclamo por una relación pertinente entre educación y realidad vivida y propia, entre la educación y la vida concreta, más allá del cumplimiento de un derecho, se ha gritado *reconocimiento, pertinencia y dignidad*, lo cual sobrepasa, por lo tanto, la militancia, así como la reivindicación de derechos (Holloway, 2005; Vásquez, 2017, 2024).

Supongamos que hemos presentado algunas pocas e iniciales aproximaciones a conceptos y nociones que posibilitarían dibujar un panorama de la educación que es dirigida a poblaciones periféricas urbanas en condiciones de pobreza y miseria. Tenemos, por lo tanto, al frente nuestro graves problemas: *1)* Un desafío epistemológico: es necesario y urgente la construcción de una episteme de la educación en periferias urbanas, que defina conceptualmente los conocimientos, los saberes, las teorías, los conceptos, los enfoques, las corrientes, los elementos teóricos y metodológicos de las experiencias y de las prácticas educativas, que acerque el concepto y la vida cuando se trate de la relación de la educación, la pobreza, la escuela, las poblaciones y la universidad.

2) Que nos urge repensar la relación entre poblaciones, escuela y universidad, que no es, ni la normalización, ni la transformación para el desarrollo educativo de desviados, de pobres y de perversos, sino el murmullo de una batalla entre instancias privadas y de la sociedad civil frente al conjunto de las resistencias comunitarias y creaciones de las periferias urbanas, las cuales han sido silenciadas, acalladas, desaparecidas y asesinadas en los barrios, o cuando no,

por el diario acontecer en los salones de clase bajo sesiones de aula discriminatorias o incluyentes, por las cotidianidades del acecho, del robo, del asesinato, del hambre y de la esquina, que pese a las violencias, responden frente a la muerte lenta y rápida, con la vida, a través de escuelas situadas, populares, propias, negras, interculturales, étnicas. *3)* Que lo propio, situado y local de educar en estas poblaciones representa para nosotros el gran desafío de no sólo problematizar, sino producir una educación a la medida del bullir de las subjetividades, de las singularidades y de las diferencias individuales y colectivas en las poblaciones excluidas, periféricas urbanas de las condiciones materiales básicas y dignas de existencia humana.

Algunas de las preguntas que atraviesan los postulados anteriores podrían ser las siguientes: ¿Son los saberes escolares de las periferias urbanas pertinentes para la vida vivida de los sujetos, de los grupos, de los colectivos y de las comunidades urbanas? ¿Qué tipos de sujetos, subjetividades, singularidades y/o de diferencias forman o no las escuelas públicas de estas comunidades en Brasil y Colombia? Ahora, entre saberes, tipos de sujetos y el conjunto de las prácticas y de las experiencias de las periferias urbanas: ¿Cuáles saberes pedagógicos orientarían la formación de profesores? ¿Se podría formular o no una pedagogía desde las periferias urbanas?

Describamos unas cuantas conclusiones parciales de nuestro análisis, quizás las investigaciones desarrolladas sobre la relación entre la educación y las poblaciones periféricas urbanas en Iberoamérica guardan los siguientes horizontes de comprensión, primero, el cuestionamiento de que la educación no es sólo la transmisión social de la ciencia, de la tecnología y de la cultura desde la sociedad de la tradición hacia las nuevas generaciones (Durkheim, 1979). Segundo, que la educación no es sólo un medio para la transformación de los estados de naturaleza –pobreza, indigenismo, infantilismo, marginalidad, etnia, migración, género–, a estados de civilización y de sociedad, quizás como lo afirma Castro: "tornarse ciudadano no se constituye una tarea apenas basada en el aprendizaje diligente y racional de ideas y valores" (2001:116), esto es, la educación no es solamente una tecnología social para la formación y constitución de determinados modelos de sujeto social–sea por la

disciplina del cuerpo, a través de la enseñanza religiosa y de la moral urbana; sea por la educación, que construye cuerpos normalizados, a través de las ciencias sociales y exactas, que forman sujetos para la organización social, familiar, industrial y militar; o bien sea, por el aprendizaje, como la adquisición de las nuevas competencias, habilidades y resultados que deberá desarrollar el sujeto para el éxito en la gestión de sí mismo como empresa (Zora, 2015; 2016; 2022; 2024). Tercero, que la educación no se limita a ser un instrumento para la adquisición de bienes o valores de intercambio del sujeto para acceder al mundo financiero, de consumo y servicios. Cuarto, que la educación no es sólo un medio por el cual se espera obtener éxito o fracaso personal en la sociedad, esto es, que por sí sola, no garantiza el ascenso social de los individuos; ni por el resultado exitoso en pruebas estandarizadas nacionales e internacionales (Zora, 2016; Vásquez y Ochoa, 2022), ni por la autogestión de sí mismo, bajo el incentivo de la innovación y del emprendimiento individual (Bedoya, 2018). Quinto, que el conjunto de las luchas, de las movilizaciones, de las reivindicaciones y de las militancias por la educación como derecho social, cultural, juvenil, de subjetividades y de resistencias populares, si bien, son más que necesarias frente a los destrozos ocasionados por un capitalismo devorador de recursos naturales y humanos, la educación dirigida a las poblaciones, parece mostrarnos que su función principal habrá de estar estrechamente ligada al desarrollo de la inteligencia, comprendida ésta, como el conjunto de las estrategias y de las tácticas cotidianas, esto es: de proyectos pedagógicos horizontales, propios y situados, que se involucren y contribuyan con alternativas de solución, al bullir de los acontecimientos diarios, sobre las existencias concretas y realmente vividas de la escuela en medio de favelas, de suburbios, de asentamientos, de zonas marginales y subnormales o de las periferias urbanas (Vásquez, 2024). Y éste es el primer reto, el desarrollo de una epistemología educativa y pedagógica de carácter horizontal, situada y propia, como educación y currículo en estas poblaciones.

Digamos por ahora, que sólo hemos descrito una porción del estado del arte, de la relación entre educación en poblaciones, y sin embargo, podríamos concluir, que es sólo una pequeña parte del dispositivo social de la educación, la cual exhibe una educación formulada, dirigida e implementada de manera unidireccional sobre

éstas poblaciones, por instancias como las agencias internacionales (Unesco, 2015; Ocde, 2007; BM, 2009), por los gobiernos, las organizaciones, por los sectores privados y las empresas nacionales (MEN, Pacto Nacional: Todos por la Educación, 2015; Fundación Compartir, 2014), hacia las poblaciones excluidas, discriminadas y condicionadas a la marginalidad (Grinberg, 2015). Adicionalmente, de todo un ejército de instancias sin ánimo de lucro, de corporaciones, asociaciones filantrópicas, religiosas, ONGs, entre otras que, a través de la caridad y la solidaridad, parecen más bien moderar y acallar el campo de fuerzas de los cuerpos, de los grupos y de los colectivos de las comunidades.

Afirmamos que quizá sabemos muy poco sobre educar en las poblaciones, ya que algunos estudios refieren la educación en las "periferias urbanas" (Cfr. Wacquant, 2001:165), como el resultado del "desarrollo desigual" (Smith, 2020:179), en un "espacio social" (Lefebvre, 1970) determinado, en una "zona aislada a los intereses de los citadinos" (Bogoya, 2018: 79), lo cual nos demuestra que la situación de subnormalidad, de marginalidad, de vulnerabilidad, de pobreza o miseria, está condicionada por el nivel de desarrollo establecido para los países del "primer mundo" (Escobar, 2014: 49), que como el desarrollo económico, político y ciudadano, la educación para las poblaciones, es también: desigual, de lo cual inferimos que a condiciones de exclusión, discriminación y marginalidad, no sólo bajo nivel de educación, sino además, una educación ajena a sus realidades socio-económicas y culturales, la cual es definida y dirigida desde gobiernos o fundaciones (Grimberg, 2015:25), y que además es exterior a lo propio de la favela, del suburbio o de la periferia urbana. Y sin embargo esto no es lo peor, encontramos educadores, investigadores, académicos e instituciones, que desde sus lugares emiten sus lamentos perversos sobre cómo llevar a la favela, al suburbio y, a las poblaciones la "educación científica urbana" (García-Silva y Junior, 2020:222; Ganhor, 2016:44), en las cátedras de las ciencias naturales, exactas y ambientales, de las ciencias sociales, de las nuevas tecnologías y de las inteligencias artificiales, de la educación financiera, el coaching, entre otros saberes emergidos de la actualidad del mercado de los capitales educativos. No vaya a ser que aquello que realizan es intentar conducir estas

poblaciones, cuando no a una falsa conciencia, cuando sí a aumentar su dependencia, pobreza y alienación.

Sin embargo, en las escuelas periféricas los profesores crean, al utilizar el barrio como herramienta de su práctica pedagógica al realizar preguntas como: "¿Qué estrategias didácticas aplicar para enseñar conceptos geográficos a alumnos de noveno grado del Colegio El Porvenir en el barrio Bosa El Recuerdo de Bogotá D.C., para fomentar habilidades y sentido de pertenencia por el espacio que habitan?" (Covaleda, 2021:23), llama la atención esta pregunta ya que implica que, cuando se trata de educar en las periferias urbanas habrá de llevarse a cabo una educación horizontal, que tenga por base epistemológica el lugar, la situación y el contexto, y por sujetos de la educación, las subjetividades, singularidades y diferencias. Esto es, nos es necesario y urgente -y ese es el objeto de la presente investigación-, proponerse por desafío, la conformación de una educación y una pedagogía propia, territorial, local y situada, donde nuestra hipótesis principal es que: si una educación y una pedagogía puede tener valor y pertinencia en las periferias urbanas sólo y sólo será aquella o no será, la que reconozca, guarde y desarrolle vínculos fundamentales de los sujetos de la comunidad educativa con el territorio, –comprendiendo por territorio, el devenir expresivo de las existencias materiales y simbólicas–, afirmamos, por lo tanto, que, entre educación y poblaciones urbanas, sólo existirán vínculos, si los conocimientos, si los saberes, si los sujetos, si las subjetividades, si las singularidades y las diferencias guardan una relación horizontal con el conjunto de los acontecimientos y de las experiencias locales, propias y situadas. Esto es, si las formas y las acciones escolares estén basadas en procesos, planes y proyectos mediadas por el lugar, por la situación y por el contexto de las poblaciones urbanas, para las cuales tenemos como retos una epistemología propia, que responda inicialmente a los cuestionamientos de qué tanto conocemos suficientemente las periferias urbanas de Salvador de Bahía y las de Bogotá D.C., preguntándonos, qué educación, qué pedagogía, cómo, qué tipo de prácticas y de experiencias pedagógicas ocurren en los espacios escolares y no escolares de las periferias urbanas. Así como cuestionar de qué manera los procesos educativos integrantes de estas prácticas y experiencias pedagógicas de las periferias urbanas

pueden contribuir para aquellos que asisten a la escuela, esto es, cuáles sujetos, subjetividades, singularidades y diferencias forman o no las escuelas públicas de estas comunidades en Brasil y en Colombia. Ahora, entre saberes, tipos de disciplinas y el conjunto de prácticas y experiencias pedagógicas de las periferias urbanas, de qué manera los procesos educativos integrantes de estas prácticas y experiencias pueden contribuir con aquellos que asisten a la escuela, qué saberes pedagógicos orientarían la formación de profesores con carácter de pertinencia de tal manera, que podríamos cuestionar, qué tan apropiada sea la formulación de una pedagogía, que parta de las comunidades de las periferias urbanas.

Quizás una investigación que emprenda los anteriores referentes del estado del arte pueda orientarse en la construcción de relaciones investigativas concretas, en las que cada instancia educativa incluya en sus haceres el asumir el peso de las propias libertades de los sujetos, el lugar de sus cuerpos, sus situaciones sociales y sus contextos globales y locales (Zora, 2024). Para no extendernos, aquello encuentra por suelo de fundación, la realización de concepciones, acciones educativas y pedagógicas escolares, de lo que denominamos inicialmente, como escuelas de proyectos pedagógicos horizontales y territoriales, las cuales comprenderían el lugar del cuerpo en la escuela, las relaciones situadas con el barrio, los grupos, colectivos y pares, y finalmente, la relación entre los contextos globales de las tecnociencias frente a las condiciones locales. Y es allí, donde la presente investigación arriesga: entre el carácter de las poblaciones, el hacer propio de la escuela y el repensar la relación universidad / comunidad. Digamos finalmente que el objetivo que nos atraviesa es inicialmente, la problematización de la relación entre periferia urbana, escuela y universidad en instituciones educativas de Salvador BA, y Bogotá DC, para reconocer sus saberes educativos y pedagógicos, las subjetividades, las singularidades y las diferencias de los sujetos que forman, así como, si sus experiencias y prácticas conforman un cuerpo propio de saber propio y situado para el desarrollo del desafío universitario de formar profesores para las periferias urbanas, para la escuela una enseñabilidad situada y local, acorde, pertinente y dinámica con la vida vivida de las comunidades. Una educación que no pierda los pies sobre la tierra cuando se trata de dar respuesta a las modalidades de sujeción, subjetividad, singularidad y diferenciación

de aquello que los sujetos esperan de la escuela, a la altura de su propia educación.

Se requiere, por lo tanto, inicialmente: *1)* el reconocimiento de las epistemes, de los saberes, de los conceptos y de las prácticas discursivas de la educación y de la pedagogía en instituciones educativas de educación básica y superior de las periferias urbanas de Salvador de Bahía, Brasil y Bogotá D.C., Colombia. *2)* el análisis de la relación entre escuela, periferia urbana y universidad en la formación y constitución de sujetos, subjetividades y diferencias de las periferias urbanas de Salvador de Bahía y Bogotá D.C., tanto para la formación de maestros, como para el planteamiento de experiencias y prácticas de enseñanza aprendizaje intra y extraescolar. *3)* describir los objetos, procesos y experiencias educativas, pedagógicas, curriculares y didácticas para una educación propiamente dicha de las periferias urbanas a partir de matrices educativas, pedagógicas y de formación de docentes. Y finalmente, *4)* la elaboración de propuestas pedagógicas y educativas sobre las formas de los saberes pedagógicos, las modalidades de formación de sujetos, así como, si estas experiencias y prácticas conforman una episteme pedagógica situada y propia en las periferias urbanas, por lo menos, para nuestro caso, en Salvador de Bahía -Brasil y en Bogotá D.C.- Colombia.

Capítulo 3. Una Educación propia de las periferias urbanas

El presente texto parte de un marco de análisis cualitativo/interpretativo, de tipo colaborativo y solidario entre la escuela, las periferias urbanas y las universidades del Estado de Bahía, Brasil y la Universidad Mayor de Cundinamarca, Colombia. Su abordaje se basa en la etnografía, lo cual define por naturaleza, tipo y enfoque la exploración, la descripción, la interpretación y la elaboración de propuestas educativas para las periferias urbanas. Entre las herramientas metodológicas que lo conforman se encuentran: *1)* la arqueología de los saberes escolares y la genealogía de sus prácticas discursivas y no discursivas (Foucault, 1968; 2002; 2005). *2)* la pedagogía del concepto, de la experiencia, de la diferencia, de la singularidad y de la multiplicidad (Deleuze, 2002; 2013; 2025; 2016). 3) El lugar como relación de los cuerpos escolares (Escobar, 2000; Guattari, 2017). 4) La situación como analítica de las relaciones micro-sociales (Tarde, 1897; Guattari, 2013; 2013a; 2017; Guattari y Rolnik, 2006), y 5) Los contextos locales y globales (Castells, 1999), herramientas metodológicas que analizan lo propio y situado en las periferias urbanas, la escuela, el consumo, el mercado y las tecnociencias.

Del lado de las prácticas discursivas (Foucault, 1968; 2002; 2005), se analizan los conocimientos y los saberes que integran los currículos, los planes, los programas, los proyectos y las prácticas pedagógicas de la escuela en las periferias urbanas. Del otro lado, la genealogía (Foucault, 2004) analiza las formas y modalidades de formalización, normalización, aplicación y práctica de los currículos, de su selección, distribución, disyunción, dispersión, resistencia o creación de otros, para la formación de sujetos. Si la metodología analítica de las prácticas discursivas se corresponden con el análisis de "unos órdenes, unas correlaciones, unos funcionamientos y

transformaciones ligadas y jerarquizadas a nivel de los objetos, de las modalidades enunciativas, de los conceptos y de las opciones de verdad por las que se opta" (Foucault, 1997, p. 62), le corresponderá a su vez, a la genealogía el encargo de analizar cómo estas prácticas educativas en las escuelas de las periferias urbanas, –no sólo en la enseñanza–, cuestionan el cómo, el por qué, el para quién y el para qué se enseña esto y no aquello o diferente, el porqué de esta y no de una otra manera, en lugares, situaciones y contextos de las escuelas de las periferias urbanas, tan cargadas de subjetividades, singularidades y diferencias.

En últimas, la metodología arqueológica y genealógica de los saberes, de las prácticas discursivas y no discursivas de la educación en las periferias urbanas tendrá por tarea: reconocer las condiciones de existencia, permanencia, dispersión y disyunción de las formas por las cuales se delimitan, normalizan, deforman o pervierten los saberes pedagógicos o de cómo los saberes locales, situados y comunitarios ponen en tela de juicio estos regímenes y formas de veracidad educativa y crean otros en la escuela de la periferia urbana. Por lo tanto, más que ocuparse de cómo enseñar en las periferias urbanas, esta metodología de análisis investigativo viaja hacia el presente contingente y heterogéneo y múltiple de la instancia escolar, de los saberes insurrectos, se ocupa de la minucia de las prácticas escolares en tanto realización de resistencia y creación de los sujetos, subjetividades, singularidades y diferencias resistentes o creadoras, acorde al lugar, a las situaciones y a sus contextos.

Por su parte un abordaje metodológico basado en el concepto, en su experiencia, en la diferencia, en la singularidad y en la multiplicidad (Deleuze, 2002; 2013; 2025; 2016), de la educación en las periferias urbanas cuestionará la enseñanza, sus currículos formalizados frente a los saberes comunitarios relacionados con los cuerpos que ingresan al espacio escolar, indagará por las subjetividades individuales y colectivas, por las singularidades y las diferencias, por las relaciones locales, barriales, vecinales y comunitarias de las periferias urbanas, por sus conflictos, así como por los contextos locales y globales de las realidades y de las necesidades al interior y al exterior de la escuela, esto es, una metodología analítica entre el concepto y la experiencia escolar permitirá interpretar la relación entre educación, escuela y

los acontecimientos de las periferias urbanas y viceversa, habrá de exhibir el constante devenir de las urgencias de la educación en las periferias urbanas, habrá de mostrar la irreductible emergencia de sus prácticas, la disyunción o apropiación de saberes y experiencias pedagógicas singulares, exhibiendo cómo se actualizan, identifican, disponen, funcionan y transforman en órdenes y prácticas escolares determinadas, por el devenir de acontecimientos de disciplinas extrañas, no formadas, o de contenidos concretos y siempre en mudanza, transformados por las experiencias del aula o del afuera de ella. Quizás, entre una pedagogía del concepto y de las experiencias se encuentre una metodología propia de las racionalidades trasgresoras, de aquellas que hacen de los objetos de enseñanza otros currículos, tallados por las urgencias diarias, por sujetos sujetados, por subjetividades modeladas por la sociedad, por singularidades preestablecidas por el mercado, o quizá, por transgresiones, por insurrecciones, por diferencias y creaciones pedagógicas novedosas por su pertinencia de su situación y emergencia propia.

Al enunciar el lugar nos referimos a la capacidad de indagar a la escuela de las periferias urbanas, su afuera comunitario, los cuerpos escolares que ingresan, permanecen, egresan o no en el espacio escolar, quiénes son estos sujetos y sus expresiones. Las conductas, las expresiones escolares de los sujetos, de las subjetividades, las singularidades y las diferencias, y su relación con las modalidades de gobierno escolar, esto es, si la educación en las periferias urbanas tiene relación con las tradiciones comunitarias, con las adaptaciones escolares y del barrio, o con la resistencia y/o creación propia de los sujetos de la escuela (Tarde, 1897; Guattari, 2013; 2013a; 2017; Guattari y Rolnik, 2006).

Referimos abordaje de la situación de la educación en las periferias urbanas al análisis de las relaciones complejas de la escuela –en Salvador de Bahía (Brasil) y Bogotá D.C. (Colombia)–, con las realidades y necesidades vividas de las comunidades, con los usos y costumbres propios de las comunidades, con sus saberes, sean estos ancestrales, populares y/o emergentes de las periferias urbanas, las relaciones de identidad o de diferenciación de la enseñanza con los sujetos escolares y comunitarios: estudiantes, docentes, padres, líderes sociales, jóvenes, mujeres y comunidad

en general (Tarde, 1897; Guattari, 2013; 2013a; 2017; Guattari y Rolnik, 2006), esto es, los vínculos o no, que establece la escuela con los sujetos e instancias de las comunidades escolares y de las periferias urbanas –familias, organizaciones barriales, movimientos culturales, artísticos, deportivos, juveniles, de mujeres, con las movilizaciones, entre otras–.

Proponemos, por lo tanto, un análisis de las prácticas discursivas y no discursivas, la elaboración de una relación epistémica de los estudios sobre las líneas enunciativas de los acontecimientos de la educación en las escuelas de las periferias urbanas, lo cual comprende entre otros elementos, la recopilación, análisis y descripción del acervo documental producido en torno a la educación y las periferias urbanas, en Brasil, Colombia y América Latina, desde las producciones bibliográficas –revistas, libros, periódicos, informes, leyes, decretos, entre otros–, así como los resultados de investigación, monografías, tesis de maestría y doctorado, políticas educativas internacionales, nacionales, regionales y locales para las periferias urbanas, los currículos, los planes y los programas escolares, así como las producciones no bibliográficas –audiovisuales, programas de radio, análisis de los archivos escolares (diarios de escuela, actas, resoluciones, comunicaciones, registros escolares, entre otros), redes sociales, internet, músicas, entre otras, esto es: fuentes primarias, secundarias y terciarias–. Registro de las acciones de la escuela en la comunidad o viceversa, a través de la relación de los saberes emergentes de las comunidades y su incidencia o no en la escuela, en las prácticas de enseñanza, y finalmente, el papel de la universidad en la integración, interacción o conformación de la educación y la pedagogía de las periferias urbanas.

Los procesos de registros anteriores pretenden establecer una síntesis de lo situado y local escolar, identificando los órdenes determinados, las series diferenciadas, la conformación de un archivo de prácticas escolares discursivas y no discursivas, que producen experiencias y prácticas de saberes situados o propios de las periferias urbanas.

Se desarrolla también la elaboración de matriz etnográfica de las modalidades de los sujetos escolares de las periferias urbanas, en

esta fase se realiza el registro, análisis y descripción de los sujetos, de las subjetividades, de las singularidades y de las diferencias de los escolares, de manera que pueda deducirse qué sujeto ingresa, permanece, egresa o no, en la escuela y cuáles sus modalidades de expresión, permanencia o modificación de estos sujetos comunitarios en la escuela y su relación escolar con la periferia urbana. Esta matriz etnográfica de la educación en las periferias urbanas se realiza a través de la observación y registro de las prácticas pedagógico-docentes, de la cotidianidad escolar, de sus usos y hábitos, a través del diario de campo. De los grupos focales realizados con maestros y organizaciones comunitarias, a través de la guía de grupos focales, así como la realización de entrevistas semiestructuradas en profundidad, a líderes de la comunidad, realizadas a partir de la guía de entrevistas.

Si no es demasiado abusar del lector, en la descripción de los procedimientos y de las técnicas anteriores, describimos la conformación de una cartografía de las conductas y de las voluntades de los sujetos escolares, comunitarios y universitarios que modifican las condiciones organizativas escolares y quizás exhiban por un lado, las modalidades comunitarias imperantes que ingresan o no a la escuela, de otro, las prácticas y experiencias escolares de la enseñanza, su pertinencia o no, que no sólo se disputan una veracidad escolar, sino que, quizás, conforman saberes situados por sujetos, subjetividades, singularidades y diferencias en la definición, práctica y experiencia educativa en las periferias urbanas, describiendo las formas, las características y las modalidades educativas en las dos escuelas caso, situadas en las periferias urbanas de Brasil y Colombia.

Con la elaboración de una matriz de análisis relacional de las experiencias de la comunidad, la escuela y la universidad intentamos el análisis y la descripción, primero, las problematizaciones de la escuela en las periferias urbanas, su situación y pertinencia, esto es, el registro del lugar, la situación y los contextos de la educación en las periferias urbanas. Segundo, el registro analítico de las epistemes educativas y pedagógicas universitarias que comprendan un cuerpo de saberes y conocimientos correspondientes a las prácticas de educar en las periferias urbanas, y si éstas albergan en sus planes, programas, líneas o proyectos, la formación de profesores, en tanto que la universidad se corresponda o no, a las realidades y necesidades

de los contextos locales y globales contemporáneos de la educación en las periferias urbanas.

Con la elaboración de las técnicas y de los procedimientos anteriores pretendemos hacer visibles los saberes sin forma de conocimientos, la organización y la administración de los gobiernos escolares frente a las singularidades y las diferencias de sujetos de la educación en las periferias urbanas, de tal manera que puedan registrarse las prácticas de enseñanza como archivos, y las modalidades de conductas y de normas escolares como cartografías de las instancias y de los sujetos.

Pretendemos con la conformación de estos procedimientos y técnicas "establecer las reglas de formación de los saberes de la enseñanza [...], según las características que presenta en nuestra sociedad" (Zuluaga, 1999:237), en tanto manifestaciones de la educación en las periferias urbanas, esto es, la inferencia crítica de las relaciones entre la enseñanza de los conocimientos escolares con las prácticas, las experiencias vividas y concretas de la educación en las periferias urbanas: "analizar el funcionamiento del discurso pedagógico o educativo y sus mecanismos de apropiación" (Zuluaga, 1999, p. 241), en relación con la pertinencia o no de la educación en las periferias urbanas, en tanto práctica discursiva, no discursiva y/o experiencias situadas, propias y locales.

Finalizamos describiendo que la anterior ruta propuesta para el presente libro no se propone recomendar a la escuela cómo educar en las diferentes áreas del conocimiento en estas comunidades, sino más bien descubrir cómo estas educaciones son resultado de relaciones entre lo formalizado y las condiciones de existencia, de resistencia o de creación entre saberes formalizados e imprevistos, de existencias contingentes de los sujetos entre lo escolar y el mundo comunitario experimentado en las prácticas escolares, las cuales actualizan, modifican, dispersan o hacen disyunción de la enseñanza.

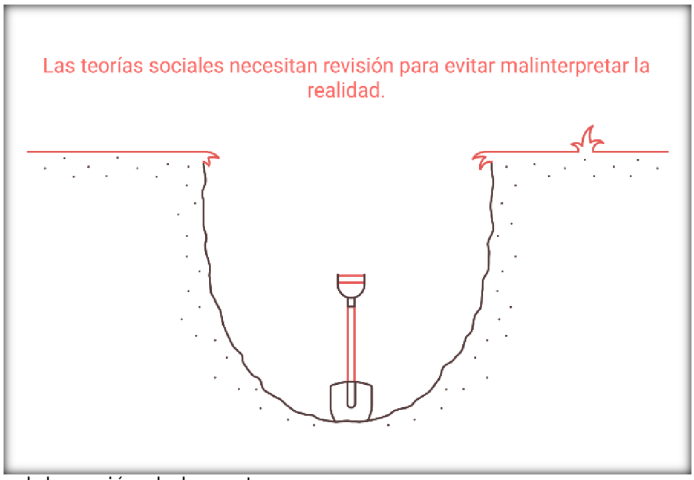
Capítulo 4. "Al sur del Ecuador": Educación y Pedagogía en las periferias urbanas de Brasil y Colombia

Al sur del Ecuador hace parte de la letra de la canción del artista brasileño Chico Buarque de Holanda, titulada: no existe pecado del lado de abajo, al sur de Ecuador (https://www.youtube.com/watch?v=bh4Fi2Yj8). Inspirados en ella buscamos provocar algunas reflexiones que transgredan y subviertan los órdenes establecidos por los colonizadores europeos desde el siglo XVI, donde la creencia de que "no hay pecado abajo del Ecuador" sirvió de justificación a la brutalidad de la invasión y la explotación. Estas ideas, también provienen de la advertencia del sociólogo brasileño Florestan Fernandes, citada por el profesor Enio Passiani (UNICAMP, 2024), en su artículo "¿No hay pecado debajo del Ecuador? Florestan, afirma que los países periféricos constituyen una excelente prueba para el pensamiento social producido en los grandes centros, Europa y Estados Unidos, esto significa que, en condiciones históricas muy peculiares e incluso adversas, los conceptos y teorías forjados en el llamado Primer mundo deben necesariamente sufrir algún tipo de revisión, corrección y actualización del lado de abajo del Ecuador.

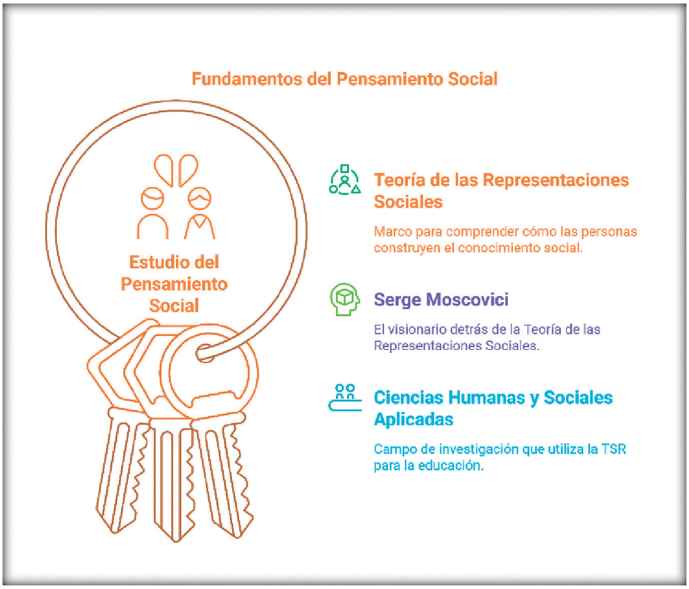


Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Por esta razón, el estudio del pensamiento social, a través de la Teoría de las Representaciones Sociales (RTS), creada por Serge Moscovici (1961), nos ayuda a comprender cómo las personas construyen el conocimiento social e interpretan la realidad. Lo cual es una herramienta importante para la investigación científica del Grupo interdisciplinar de Investigación en representaciones sociales y sustentabilidad GIPRES, en el campo de las Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas a la Educación.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

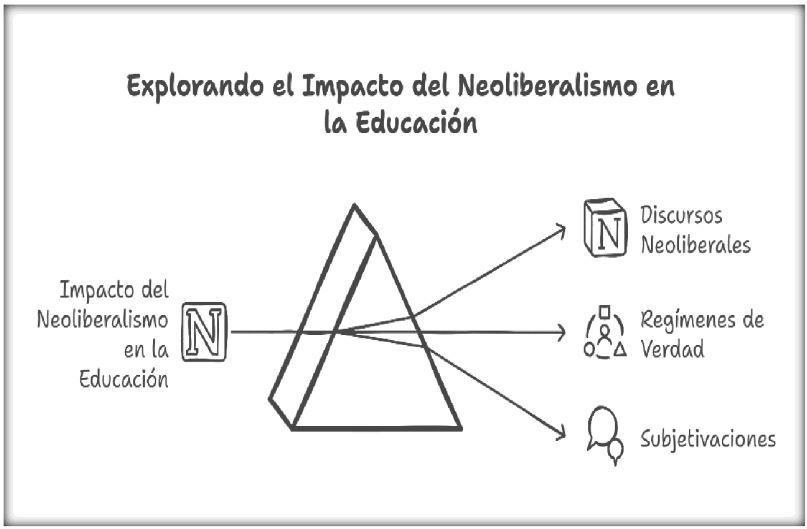


Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Además de las anteriores ideas, el título nos lleva a reflexionar sobre el impacto que los discursos neoliberales tienen en el campo de la Educación, sobre esto, el trabajo de la Profesora Dulce Mari da Silva Voss, de la Universidad Federal de Pampa, titulado "No hay pecado debajo del Ecuador": Neoliberalismo y Educación profesional, presentado en el "V Seminario (Des)Haciendo Saberes en la Frontera: descolonizando saberes, poderes, ser y vivir" (2024), analizó documentos y textos oficiales, identificó discursos y enunciados recurrentes dirigidos a la producción de regímenes y subjetivaciones alineadas o no con las demandas de segmentos sociales y neoliberales.

La afirmación anterior significa que los discursos oficiales, a pesar de afirmar el compromiso del Estado y la sociedad con una educación pública de calidad, rigen las políticas públicas en respuesta a las demandas sociales de derechos de ciudadanía y de vida digna. Los textos de políticas sufren procesos de recontextualización en medio del juego de disputas entre demandas provenientes de distintos agentes: agencias bilaterales, organizaciones del capital global, Estados,

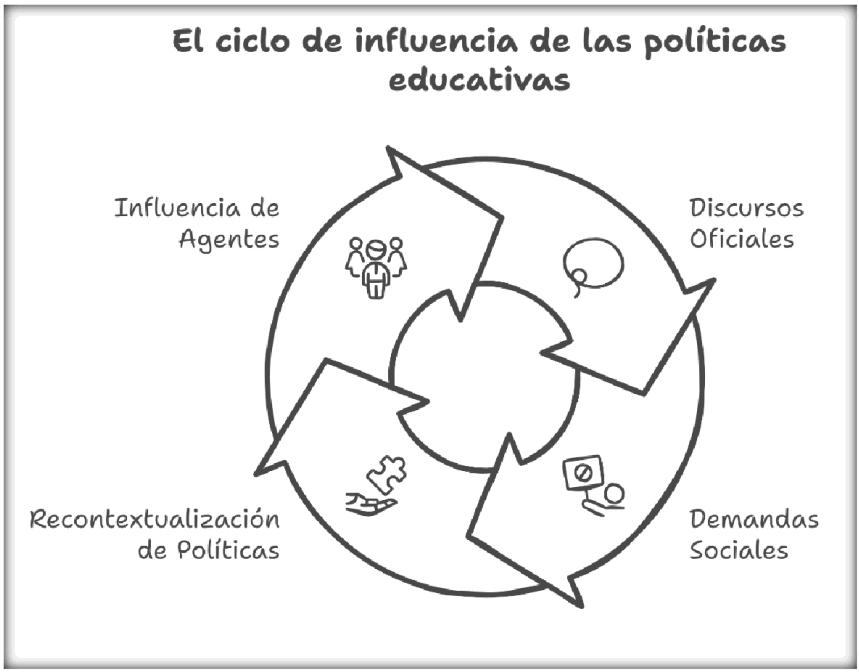
sectores empresariales, movimientos sociales, comunidades escolares, directivos, familias, entre otros.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

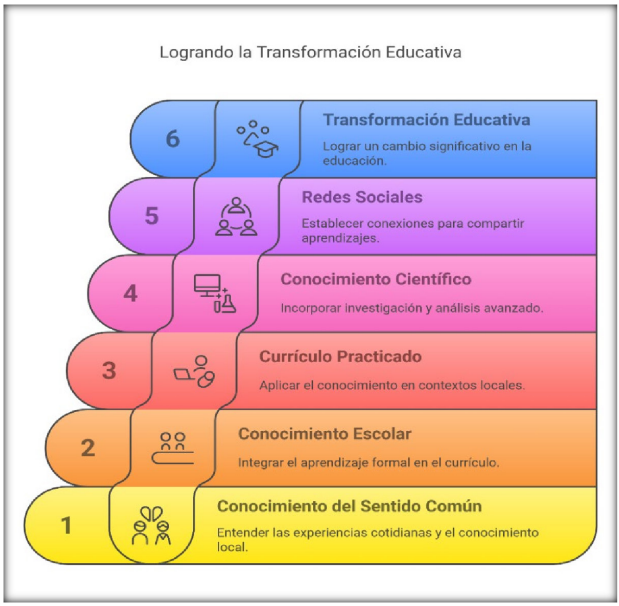
A partir de este estudio, entendemos la existencia de tensiones entre los diferentes segmentos de la sociedad y las políticas educativas públicas efectivas que tienen mayor impacto en la formación profesional y la educación en las periferias urbanas. Así, los cambios y exigencias que orienta el actual modelo capitalista a escala global, en favor del desarrollo económico y social, conducen a la negación de derechos humanos básicos o fundamentales como: la vida, la libertad, la equidad, la diversidad, la seguridad y, por lo tanto, al acceso a una educación de calidad, la vulneración de estos derechos legitima la ausencia del sujeto, invierte su sentido, difama sus valores y los invisibiliza.

Desde esta perspectiva, las condiciones materiales de la existencia humana determinan la pobreza extrema, afectando la salud, la educación, el empleo, la seguridad y la participación social, pero también, como profesionales, investigadores y educadores nos convocan y movilizan a acciones solidarias y colaborativas que involucren a la universidad, a la escuela en interacción más fuerte con las realidades y necesidades de la comunidad y de la sociedad.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Con esta breve introducción tejeremos los hilos de pensamientos que del caos organicen un discurso, intentando provocar la comunidad académica y a otros segmentos de la sociedad a reflexionar sobre la necesidad de pensar la educación en las periferias urbanas, más allá de las políticas públicas educativas. Son varios los investigadores como las profesoras Carina Copatti (UFES) y Sílvia Letícia (UNEB) y Natanael Reis Bomfim, quienes comprenden que la Educación en Periferias Urbanas no es una forma de educación, sino una herramienta de movilización, transformación y concientización de sujetos estigmatizados e implicados. Por tanto, teorizamos que, a través de la articulación de conocimientos de sentido común, pasando por el conocimiento escolar hasta llegar al conocimiento científico, se forman redes sociales para compartir aprendizajes para enfrentar los desafíos socioeducativos, principalmente para niños y jóvenes que viven en las favelas y enfrentan diariamente precariedades en sus vidas.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

El presente capítulo se estructura en tres ejes, el primero, a partir de la naturaleza y los conceptos, demostrando cómo la teoría de las representaciones sociales se ancla en las diferentes concepciones de las pedagogías y en los conceptos de Educación, Ciencia, Tecnologías sociales y Currículo. Este anclaje es fundamental para el desarrollo de nuestra investigación.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

En el segundo eje, a través del discurso descriptivo, se presentan algunos indicadores económicos, sociales y políticos de América Latina, como forma de situar el contexto de las periferias urbanas y se destaca de Brasil, del Estado de Bahía, la ciudad de Salvador. Así, justifico la segunda motivación de la problematización, definición de los objetos de estudio y formulación de las preguntas que orientan la investigación de nuestra Red Internacional de Educación y Periferias Urbanas y el Grupo de Investigación Gripes, en este segundo eje se presenta, por lo tanto, una cartografía de investigación sobre la educación y la pedagogía en las periferias urbanas, además de destacar las investigaciones desarrolladas por investigadores tanto de Brasil como de Colombia.

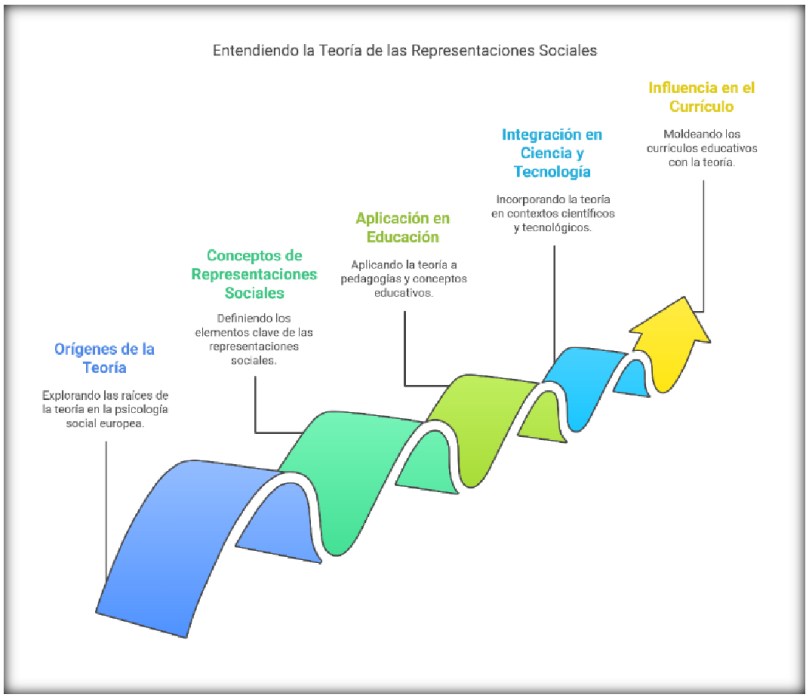
En el tercer eje, se tienen en cuenta algunas de las consideraciones sobre el surgimiento de la investigación como posibilidad de pensar desde y con los márgenes (periferias), producidas por el propio Estado; la necesidad de legibilidad de las políticas de gestión territorial, dirigidas a las poblaciones y otros grupos sociales identificados como vulnerables, finalmente, se describen algunas directrices para la promoción, mejora y orientación de las prácticas pedagógicas docentes en el área específica de la Educación en las Periferias Urbanas.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

1. TEORÍA DE LAS REPRESENTACIONES SOCIALES: APROXIMACIONES A LOS CONCEPTOS DE PEDAGOGÍAS Y EDUCACIÓN EN LAS PERIFERIAS URBANAS

Para demostrar cómo la teoría de las representaciones sociales ancla las diversas concepciones de las pedagogías y los conceptos de Educación, Ciencia, Tecnologías y Currículos, es necesario recorrer su origen y sus conceptos.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Las bases conceptuales y epistemológicas de la Teoría de las Representaciones Sociales se fundamentan en la Psicología Social Europea, donde en situaciones de grupo, el pensamiento individual se fusiona con el pensamiento social. En este sentido, Serge Moscovici (1961), creador de la Teoría, explica que la Psicología Social estudia la articulación entre las interacciones sociales y las instituciones respecto

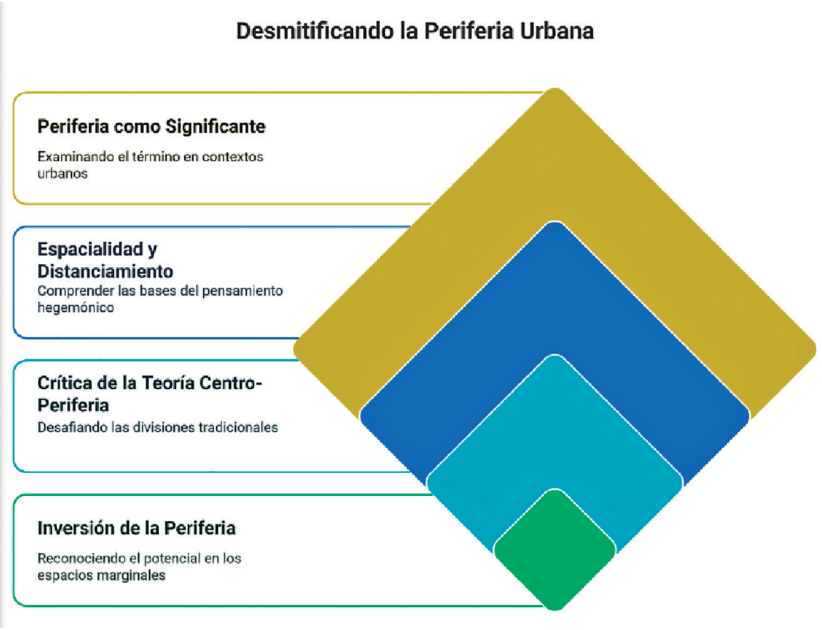
a las representaciones de los individuos en los grupos sociales. Esta articulación involucra prácticas sociales, relaciones simbólicas y objetos sociales representados, sobre esto, Serge Moscovici (1961); Denise Jodelet (1997) y Emilio Doise (1992) afirman que las representaciones sociales son consideradas como principios que organizan las prácticas sociales y las relaciones simbólicas entre las personas frente a los objetos sociales que las permean.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

A partir de esta concepción epistemológica, Celso de Sá (1988) afirma que las representaciones sociales se encuentran en la cultura, las instituciones, las prácticas sociales, las comunicaciones interpersonales y de masas y los pensamientos individuales, por lo tanto, para que existan representaciones sociales es crucial la existencia de relevancia cultural y profundidad social. Esto significa que la relevancia cultural de un objeto o tema, para que sea representado socialmente, requiere que sea difundido en la cultura. El espesor social, a su vez, se refiere a la importancia y significado que tiene un objeto para un grupo, es decir, qué tan relevante es en las interacciones y prácticas sociales. Por tanto, una vez que comprendemos el pensamiento social y el comportamiento de los sujetos en sus territorios, este contenido puede contribuir a orientar prácticas pedagógicas innovadoras en espacios escolares y no escolares de las periferias urbanas.

Ahora, es necesario explicar cómo pensamos el concepto de periferias en nuestros estudios. En el campo de la Geografía, la teoría centro-periferia es fuertemente criticada por las humanidades y las ciencias sociales aplicadas, cuando describe la relación desigual entre diferentes regiones o países, dividiéndolos en un "centro" (países desarrollados) y una "periferia" (países en desarrollo o subdesarrollados), sin embargo, acercándolo a la categoría de espacio urbano, verificamos que existe un pensamiento social hegemónico y lineal, construido sobre este significante, centrado en las bases de la espacialidad y el distanciamiento que sitúa en los márgenes o bordes los territorios de desigualdades y vulnerabilidad social. Buscamos, entonces, desmitificar e invertir este pensamiento, entendiendo que espacialmente –en el centro– hay periferias con potencialidades que no están en los márgenes. Ejemplo: Calabar en la ciudad de Salvador de Bahía (Barra).



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Es posible asegurar que esta construcción, como proceso, se basa en representaciones sociales construidas a través de la comu-

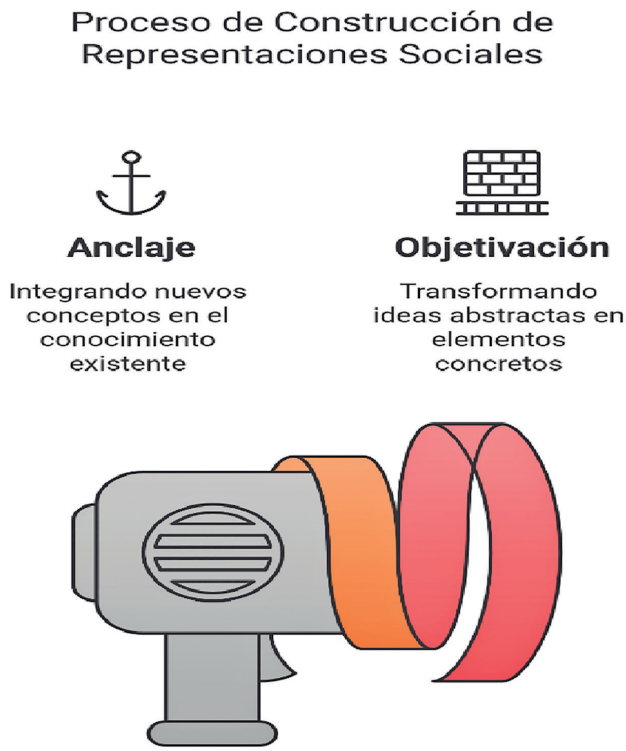
nicación y la interacción social que, a su vez, resaltan información, organizada y compartida colectivamente, revelando imágenes que determinan su campo y guían las acciones sociales. Ahora bien, si la comprensión del proceso de construcción y la aprehensión de las representaciones pueden orientar la conducta o las prácticas sociales, puedo afirmar que éstas pueden definirse como actos de inversión e interpretación por parte de los sujetos que median la relación entre ellos y su espacio vivido.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Respecto al proceso de construcción de representaciones sociales, destacamos dos: el anclaje y la objetivación. Se entiende por anclaje nuevos conceptos que se integran a repertorios preexistentes, a través

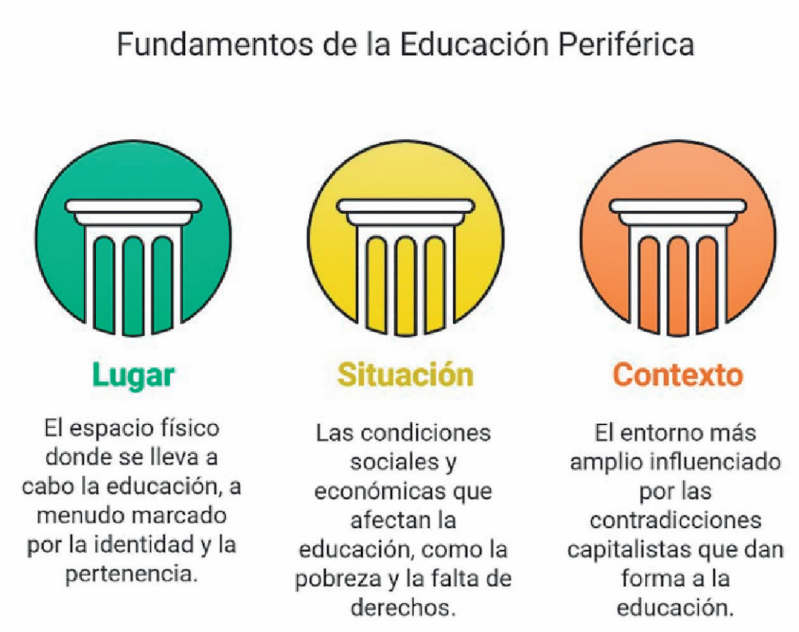
del anclaje los sujetos intentan, mediante la actividad cognitiva, hacer familiar aquello que les resulta extraño, mientras que a través de la objetivación buscamos reconstruir la realidad social, es decir, transformar ideas abstractas en elementos concretos y tangibles, facilitando la comprensión del contexto.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

En definitiva, comprender las representaciones sociales construidas por los jóvenes periféricos (estudiantes), aquellos que se reconocen e identifican en su espacio vital, permite comprender su proceso y cómo podemos utilizar su contenido para comprender los actos de inversión (comportamientos) de estos jóvenes, mitigar obstáculos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y orientar prácticas pedagógicas y socioeducativas en espacios escolares y no escolares. De lo anterior

destaco la tríada: **Lugar**, **situación** y **contexto** de la educación y las pedagogías en las periferias urbanas (Vasquez, 2024). Sílvia Letícia Pereira (2022) destaca las periferias como lugar de identidad, pertenencia y posibilidades. Pilar Aguilar y Gonzalo Retamal (2015) João Ganhor (2016); Lima y Da Silva (2021), planteando que la periferia es un lugar que presenta una educación caracterizada por condiciones de pobreza y miseria, y en consecuencia implica situaciones sociales significativas y falta de derechos como: vivienda, escuela, salud, transporte, urbanización. Todo este escenario caracterizado por el contexto generado por las contradicciones generadas por los medios de producción capitalistas, como nos recuerda Wilmer Covaleda (2021).



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

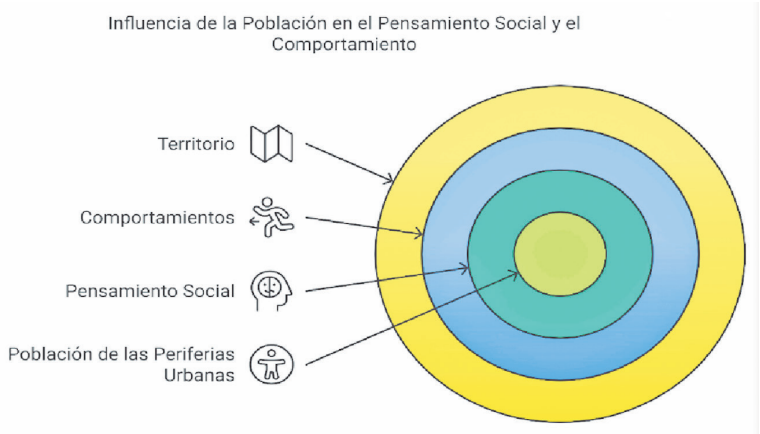
En este sentido, para nuestros estudios la teoría marxista no basta, pues el problema y el objeto de estudio de la educación en las periferias urbanas son complejos y van más allá de las contradicciones marcadas por el capitalismo, por lo tanto, nuestro objetivo no es investigar los efectos del capitalismo que se reflejan en las desigualdades sociales, económicas y ambientales, ahora bien, si las periferias urbanas

presentan características objetivas que aparecen en el contexto de la realidad social, también presentan, en esta complejidad, la subjetividad de sus poblaciones (los jóvenes). Es posible pensar que se reconocen e identifican como periféricos, a través de las potencialidades de sus experiencias y prácticas socioeducativas. Debido a estas posibilidades, definimos en nuestros estudios que estas experiencias y prácticas provienen de actos de inversión e interpretación de y en la traducción de las manifestaciones artísticas y culturales (hip hop, grafiti, passinho, videofotografía, emprendimiento solidario, entre otras manifestaciones). Por lo anterior, la Teoría de las Representaciones Sociales responde a nuestras necesidades de investigación, ya que:

1. El objeto de representación y objeto de estudio presentan relevancia cultural (se convierten en objeto socialmente representado) y por el espesor social (importancia que tiene la educación en las periferias urbanas para un grupo, en las interacciones y prácticas sociales);



2. La población de las periferias urbanas construye un pensamiento social e imprime comportamientos en su territorio;



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

3. Nos permite cumplir, en general, nuestro objetivo, que es desarrollar investigación colaborativa y solidaria a través de la participación en la construcción de la representación del objeto social, cuya cosificación del objeto de estudio y aplicabilidad Los resultados están entrelazados por los sentimientos, pensamientos y acciones de los sujetos participantes.

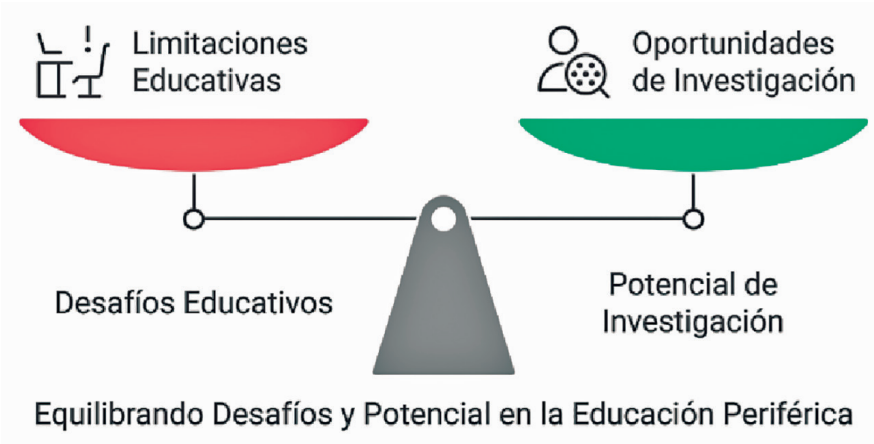


Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Estas ideas son corroboradas por el Prof. Luis Fernando V. Zora (2024), cuando define la pedagogía de la diferencia como un enfoque que reconoce las diferencias entre los estudiantes y las orienta hacia la enseñanza, esta concepción se vincula con la teoría de las representaciones sociales cuando valoramos en el proceso de enseñanza y aprendizaje, los conocimientos construidos y los contextos de los estudiantes en escuelas de la periferia urbana. Por lo tanto, este enfoque enfatiza la importancia de la vida cotidiana y el contexto de los estudiantes como espacio de aprendizaje.

Rodrigo Saballa de Carvalho (UFRGS) y Paulo Sergio Fochi (Unisinos) explican como esta concepción pedagógica se mueve del lugar del contenido, al lugar de las experiencias cotidianas, posibilidades de aprendizaje significativo, de los cuales corroboramos que es una concepción pedagógica que valora el modo como los sujetos piensan, sienten y actúan en su espacio vital, los espacios de aprendizaje, son socio geográficos, en fin, demuestran una pedagogía de la inversión (Bomfim, 2004).

El profesor Zora afirma que existen varios conceptos que involucran lugar, situación y contexto de la educación y las pedagogías en las periferias urbanas, tales como: la educación en las favelas (Ganhor, 2016:29); la educación en comunidades marginadas (Ganhor, 2019); Lima y Da Silva (2021); la educación en los suburbios o guetos (Myron Orfield, 2002; Wacquant, 2001); la educación en contextos de vulnerabilidad social (Covaleda (2021); la educación en situaciones de emergencia socioeconómica (Aguilar y Retamal, 2015) y la educación en periferias urbanas, referida no sólo a "la educación ofrecida en un lugar geográficamente distante de una región central [sino, más bien, aquella definida por los factores de:] exclusión social [...], negación del progreso y emancipación social prometidas por la modernidad y el desarrollo" (Lima y Da Silva, 2021:2), donde las periferias urbanas serían el "resultado de los medios de producción capitalistas. Existen matices de variación en las situaciones y condiciones de las deficiencias educativas en las periferias urbanas parecen ser el denominador común, pero es en este espacio donde la presente investigación encuentra su potencial.



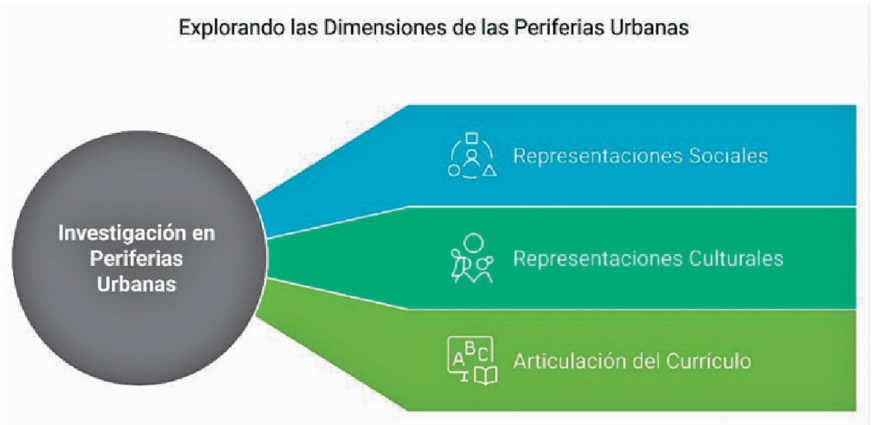
Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Sin embargo, el concepto de educación en las periferias urbanas en nuestros estudios se basa en un espacio social ocupado por actores socio geográficos, aquellos que sienten, piensan y actúan en su espacio vital y mantienen una relación inseparable sujeto-sujeto-sujeto—territorio. Espacio que refleja las luchas y resistencias para enfrentar el pensamiento y la acción hegemónica. Por ello, los investigadores del GIPRES enfatizamos que la relación entre educación y periferias urbanas debe, considerar los contextos de vida y sus relaciones en los diferentes espacios sociales, a saber: familia, escuela, barrio, comunidad, entre otros.

En el caso colombiano, las periferias urbanas, si bien no tienen una definición respecto a la relación educación-periferias, definen el contexto que las atraviesa: "distancia del centro de la ciudad, falta de servicios públicos, hibridación entre lo urbano y lo rural, pocos escenarios recreativos, culturales y de entretenimiento, informalidad, ausencia de centros de salud, asentamientos precarios, personas desplazadas, violencia y desastres naturales" (Bogoya, 2018: 79).

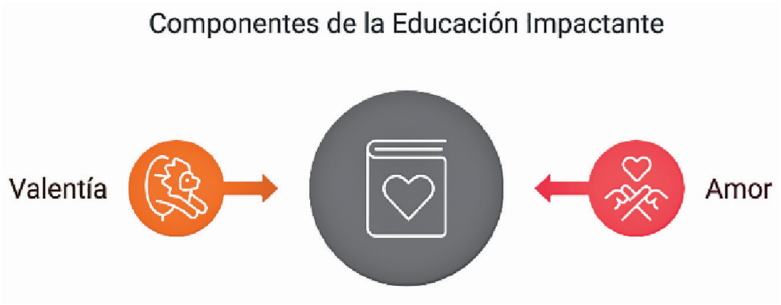
Goffman (1963; 1975) refuerza nuestras ideas cuando afirma que los jóvenes de la periferia (énfasis nuestro) siguen estando profundamente marcados y enfrentando intensos desafíos en su vida cotidiana. En este sentido, urge una investigación centrada en las periferias urbanas, considerando que las experiencias vividas en estos

espacios son responsables de representaciones sociales y culturales y que pueden ser de gran valor en la articulación de los currículos escolares (Copatti, 2023; 2024).



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

En esta perspectiva, inspirada por Hanna Arendt, la educación en las periferias urbanas debe afirmarse como un acto, parte de la naturaleza de la condición humana, en la que cada nueva generación crece dentro de un mundo viejo, de tal manera que preparar una nueva generación para un mundo nuevo sólo puede significar que se desea negar a los que llegan de nuevo su propia posibilidad de innovar a través de la espontaneidad y adquirida a lo largo de la vida dentro del ambiente familiar y en la convivencia social. Y refuerzo, a través de las palabras de Paulo Freire–¡La educación es un acto de amor, por lo tanto, un acto de valentía!

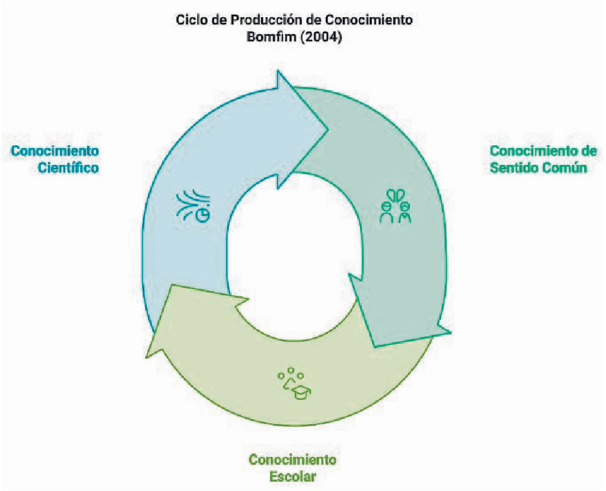


Fuente: elaboración de los autores, 2025.

La Pedagogía de la Inversión persigue este pensamiento cuando define que los jóvenes periféricos en sus actos de inversión actúan como protagonistas a través de sus prácticas socioeducativas.

Para emprender esta Educación, en el ámbito de la normativa estatal, recurro a nuestro Plan Nacional de Educación (Brasil, 2014) que apunta a una política educativa que presupone la participación de niños, jóvenes y adolescentes en el camino del conocimiento, sintonizado con una dimensión más amplia e involucrado en transversalizaciones con la realidad social actual (Freire, 2022). Para ello, Bomfim y Garrido (2019, p. 150) proponen pensar el concepto de Ciencia desde el punto de vista invertido, es decir, «no desde el punto de vista de las epistemologías hegemónicas establecidas en la academia, sino desde los conocimientos construidos por sujetos autónomos en sus espacios», pues los conocimientos se construyen a partir de su origen y necesidad, atravesados por una heurística construida por los investigadores.

Con base en lo anterior, el concepto de ciencia implica la producción de conocimiento articulado, definido como: conocimiento de sentido común (entendido como representaciones sociales); conocimiento escolar (aquel que es mediado por el docente en la situación pedagógica) y conocimiento científico (aquel que es sistematizado por el investigador).



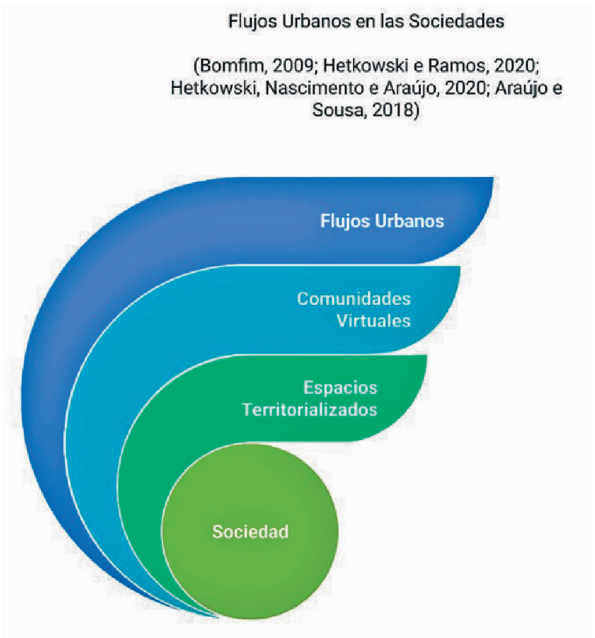
Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Para la producción de los Currículos, la Prof. Sílvia Letícia Correia (2019; 2020) explica que es necesario articular el conocimiento de sentido común, contenido en las representaciones socioespaciales construidas por los estudiantes en sus espacios vividos, con aprendizajes que sean significativos para ellos. Esto implica innovación en prácticas pedagógicas que valoren este tipo de conocimientos prácticos, construidos informalmente en la producción de currículos pensados, como redes que se expanden día a día. El currículo practicado es el no oficial, el que inevitablemente surge como táctica en el ambiente escolar. Aquel currículo desarrollado y producido por estudiantes, docentes y comunidad en general que atraviesa contenidos y prácticas institucionalizadas. Se presenta en Red, tal como se configura como resultado de las relaciones que establecen los practicantes en diferentes espacios de vida y se adentra en la escuela. Por lo tanto, avanzar en la problematización de la comprensión de las representaciones socioespaciales resalta los flujos y procesos formativos (escolares y no escolares) de docentes, coordinadores y estudiantes y traduce la producción permanente de currículos en la vida cotidiana.



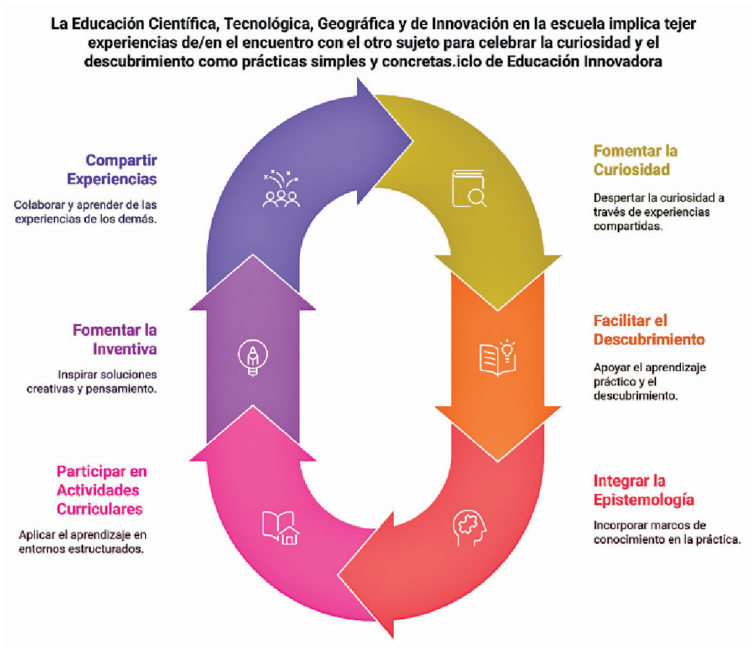
Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Para concluir, consideramos los impactos en la vida cotidiana, en las escuelas con innovaciones pedagógicas y reformas curriculares, en el proceso de construcción de conocimiento, en el comportamiento de los jóvenes, en la redefinición de los límites entre los espacios escolares, los espacios no escolares y el ciberespacio, donde lo humano y lo no humano establecen relaciones entre lo experimentado, percibido y concebido, para apostar por nuestro concepto de Tecnologías aplicadas a la Educación y la Ciencia. En este sentido, el concepto de Tecnologías se entiende como un estado simbólico que se conforma con los aspectos materiales e inmateriales de las nuevas tecnologías, configurando otras perspectivas sobre el espacio geográfico y social. Esto significa que los flujos urbanos permean a los grupos humanos, también formados en torno a comunidades virtuales articuladas en redes sociales, permitiendo la recreación de espacios territorializados en una dimensión de realidad, virtualidad e imaginación que establece otras formas de sociedad (Bomfim, 2009; Hetkowski y Ramos, 2020; Hetkowski, Nascimento y Araújo, 2020; Araújo y Sousa, 2018).



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Por lo tanto, la Educación Científica, Tecnológica, Geográfica y de Innovación en la escuela implica tejer las experiencias de/en el encuentro con el otro sujeto para celebrar la curiosidad y el descubrimiento como prácticas simples y concretas, tejidas por la existencia de una epistemología que permite ejercerla como prácticas humanas y sociales, articuladas con las actividades curriculares dentro y fuera de la escuela. Se consideran como prácticas inventivas de sujetos, en sus formas de hacer que crean brechas y fisuras a través de tácticas de pequeños golpes en contraste con las estrategias instituidas por las ideologías dominantes. Corresponden a iniciativas en las que el proceso de enseñanza-aprendizaje se da a través de la puesta en común de experiencias vividas en espacios colectivos, organizadas y sistematizadas por las necesidades de los sujetos, guiadas por un deseo común de lograr algo o alguien.

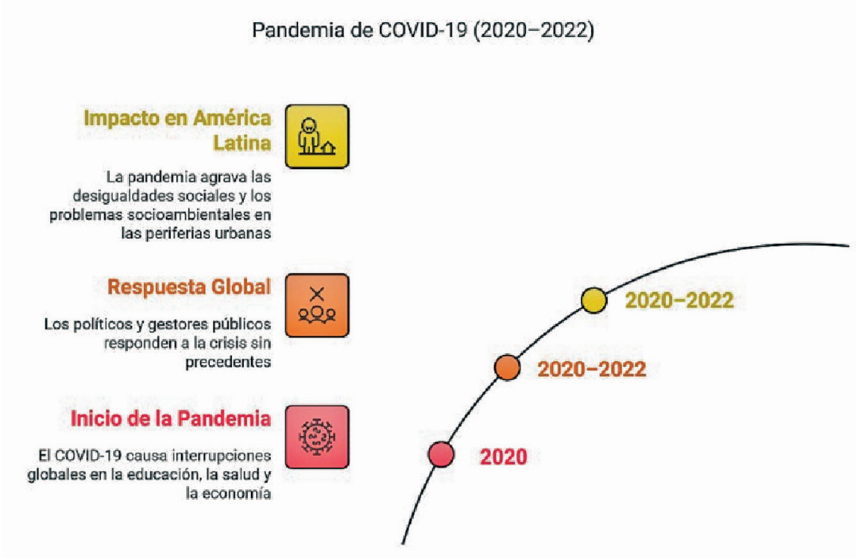


Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Dicho esto, es ahora importante situar el **contexto de las periferias urbanas en América Latina,** y en particular en Brasil, en Salvador de Bahía, como forma de justificar nuestra segunda motivación de problematización, definición de los objetos de estudio y formulación de las preguntas que son investigadas por nuestra Red y Grupo de Investigación.

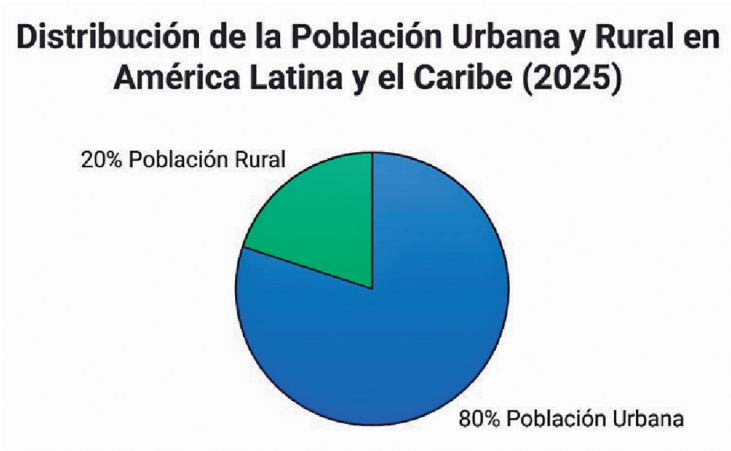
2. CONTEXTO DE LAS PERIFERIAS URBANAS EN AMÉRICA LATINA: BRASIL EN ESCENA

En la época contemporánea, el mundo aún vive momentos difíciles provocados por la pandemia de COVID-19, de 2020 a 2022. Según los investigadores María Isabel Correia, Rodrigo Felippe (2020), entre otros, en el artículo publicado en la Revista del Colegio Brasileño de Cirujanos, el escenario inédito provocó, por un lado, un impacto global en el contexto de la educación, la salud y la economía, que exigió una reacción inmediata e inédita de políticos y gestores públicos de todos los países, siendo debatido en los espacios mediáticos, en los hipermedios y, sobre todo, en las conversaciones cotidianas de diferentes grupos sociales.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

En América Latina, especialmente en las periferias urbanas, este fenómeno ha exacerbado las desigualdades sociales, agravado los problemas socioambientales y educativos y redibujado nuevos contornos en los espacios escolares y no escolares. Según datos recopilados por las Naciones Unidas mediante Worldometer (2025), la población actual de América Latina y el Caribe es de 666.835.357 habitantes y casi el 80% de la población de la región vive en zonas urbanas.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

El estudio titulado "Pobreza y precariedad del hábitat en América Latina", elaborado en 2023 por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), indicó que: el 27,3% de la población de América Latina vive en situación de pobreza, en 2024 esta ascendió a aproximadamente el 28% de una población total de 663 millones.



Tasas de Pobreza en América Latina (2023-2024)

Fuente: elaboración de los autores, 2025.

En otras palabras, aproximadamente 186 millones de la población vive en periferias urbanas, donde el 76% de los hogares presenta problemas con la calidad de la construcción y de los servicios básicos, como saneamiento e iluminación.

Tabla 1: Evolución de la población absoluta y relativa en las periferias urbanas de América Latina

Año	(Pop absoluto)	(Población relativa%)	Estallido. Periferias absolutas
2023	652.000.000	27.3	178.000,00*
2024	663.000.000	27.7	186.000.000*

Fuente: https://www.cepal.org/pt-br/publicacoes/selecoes/desarrollo-sostenible-asentamientos-humanos .

*Valores aproximados. Fuente: elaboración de los autores, 2025.

En el aspecto educativo, el estudio publicado en 2022: "La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe", señala que la desigualdad en el acceso, la calidad y la culminación de la educación afecta especialmente a los estudiantes de sectores de bajos ingresos, de zonas rurales y de minorías raciales y étnicas.

En Brasil, con una población de 212,6 millones de habitantes en 2024, según el Informe del Observatorio Brasileño de Desigualdades, a pesar de una reducción del 40% en la proporción de personas en extrema pobreza, hubo un aumento del déficit de vivienda a 6,4 millones de hogares, entre 2019 y 2022. Según el IBGE, en 2022, 16,4 millones de personas vivían en las periferias de las ciudades brasileñas.

Tabla 2: Población absoluta y relativa residente en los suburbios brasileños

Año	Población total	Población absoluta de los suburbios	Población relativa de los suburbios (%)
2022	210.300.000	16.400.000	8.1
2024	212.600.000		

Fuente: Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE)

*Valores aproximados.

Fuente: elaboración de los autores, 2025.

En total, el país cuenta con 12,4 mil favelas distribuidas en 656 de las 5.570 ciudades del país, como se muestra en la tabla 1.

Tabla 1: Distribución de las 20 favelas más grandes de Brasil y población

NORTE.	**Estado**	**Barrio bajo**	**Población**
01	Río de Janeiro (RJ)	Montañas Rocosas	72.021
02	Brasilia (DF)	Sol naciente	70.908
03	São Paulo (SP)	Paraisópolis	58.527
04	Manaos (AM)	Ciudad de Dios/Alfredo Nascimento	55.821
05	Río de Janeiro (RJ)	Río de Piedras	55.653
06	São Paulo (SP)	Heliópolis	55.583

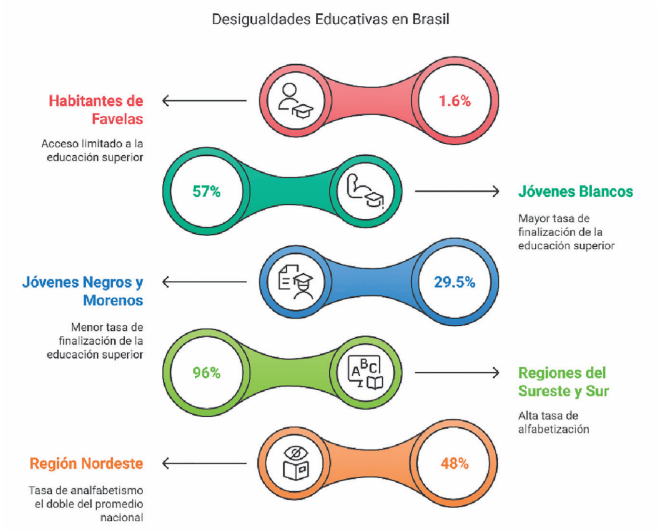
07	Manaos (AM)	Comunidad de San Lucas	53.674
08	San Luis (MA)	Pequeña Corona	51.050
09	Belém (PA)	Tierras bajas de la carretera New Jurunas	43.105
10	Salvador (BA)	Beirú / Tancredo Neves	38.871
11	Salvador (BA)	Pernambues	35.110
12	Manaos (AM)	Zombi de Palmares/ Nueva Luz	34.706
13	Manaos (AM)	Santa Ethelvina	33.031
14	Belém (PA)	Tierras bajas del cóndor	31.321
15	Manaos (AM)	Colonia de Terranova	30.142
16	Río de Janeiro (RJ)	Pequeño caimán	29.766
17	São Bernardo do Campo (SP)	Pueblo de San Pedro	28.466
18	San Luis (MA)	Ciudad Olímpica	27.326
19	Mauá (SP)	Chafik / Macuco	26.835
20	Manaos (AM)	Gran Victoria	26.733

Fuente: elaboración de los autores, 2025.

En el Estado de Río de Janeiro, que alberga un total de población residente en favelas la favela de Rocinha lidera el *ranking* con 72.021 habitantes. Le siguen, aunque Brasilia (Sol Nascente) y São Paulo (Paraisópolis) ocupan respectivamente el 2º y 3º lugar. La ciudad de Manaus (AM) alberga el mayor número de favelas (05). En Salvador de Bahía, las favelas ocupan el 10º y 11º lugar, con destaque para Beiru / Tancredo Neves con 38.871 habitantes, donde tenemos una escuela asociada en nuestra investigación piloto.

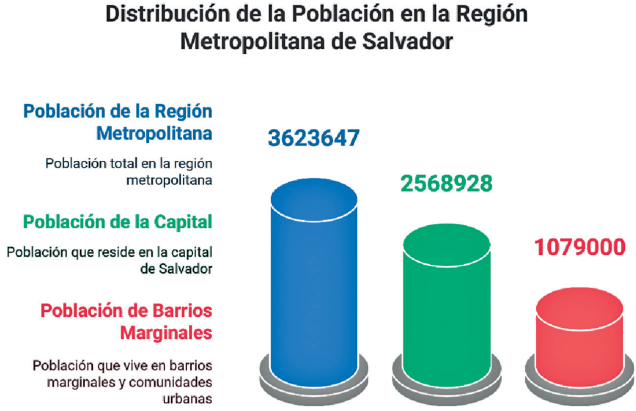
Según el IBGE (2022), los indicadores de desigualdad en el acceso a la educación son muy graves en las periferias urbanas de las diferentes regiones de Brasil, ya que, por ejemplo, sólo el 1,6% de los residentes en las periferias (favelas, ocupaciones y asentamientos) tiene título universitario. Entre los jóvenes de 18 a 24 años, el 57% de los blancos completan la educación superior, mientras que entre los negros y morenos esta tasa fue del 29,5%. La tasa de analfabetismo

en el Nordeste es el doble del promedio nacional. El sureste y el sur tienen una tasa de alfabetización superior al 96%.



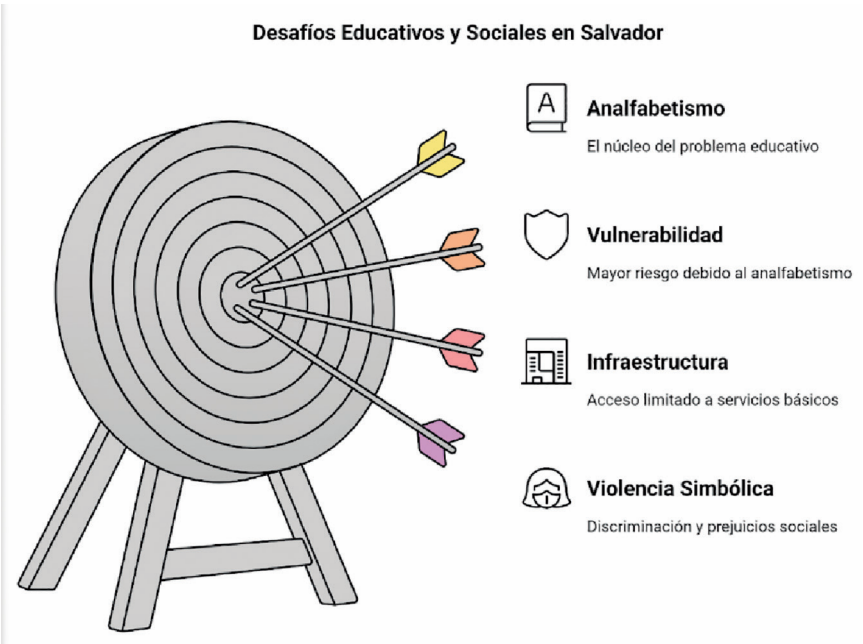
Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Según el IBGE, en 2024, la población de la Región Metropolitana de Salvador era de 3.623.647 habitantes; la población de la capital era de 2.568.928 habitantes; y casi el 42%, alrededor de 1.079.000 habitantes, viven en barrios marginales y comunidades periféricas urbanas.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

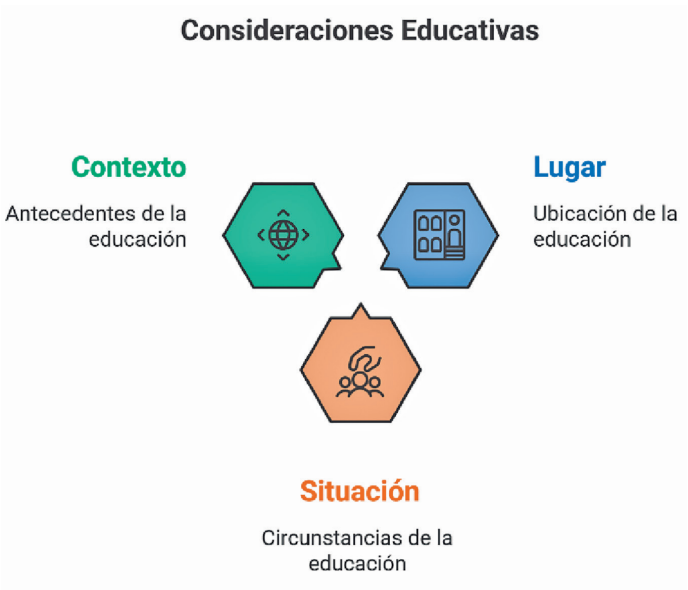
En esta realidad social y urbana hay alrededor de 84.204 personas sin acceso a la educación básica, así como quienes no la terminan. En relación a las tasas generales de la ciudad, el porcentaje de analfabetismo es mayor en las periferias urbanas, lo cual significa, según el Informe Final sobre Juventud y Políticas Públicas en la ciudad de Salvador (UNFPA, 2013), que 11 mil jóvenes analfabetos se encuentran en situación de vulnerabilidad, además de infraestructura precaria y dificultad de acceso a bienes y servicios públicos. Los jóvenes que viven en estas zonas están sujetos a una violencia simbólica, expresada en prejuicios raciales y sociales, criminalización y discriminación, que plantean desafíos y dificultades únicas y adicionales a su inclusión social y territorial.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Lo anterior conduce a una segunda motivación que delimita y problematiza los objetos de estudio y formula las preguntas de investigación para nuestra Red y Grupo de Investigación: la problematización de los procesos discriminatorios que se dan en los barrios periféricos. Los diferentes contextos etnográficos de distintas

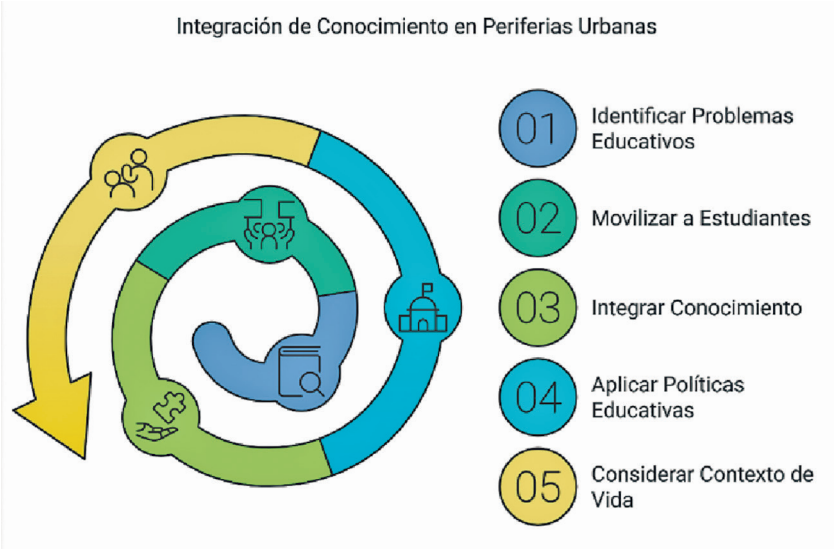
partes del mundo y en particular de Colombia y Brasil, lo cual coloca en debate los procesos de reconfiguración de las prácticas del Estado en sus márgenes y la legibilidad de las políticas de gestión territorial dirigidas a las poblaciones pobres y otros grupos sociales identificados como vulnerables, permitiendo pensar cómo estos márgenes son producidos por el propio Estado. En consecuencia, el Prof. Luis Fernando Vásquez Zora (2024) nos provoca a reflexionar sobre las condiciones y demandas que las comunidades en periferias urbanas representan para las escuelas, y cómo las universidades enfrentan los desafíos epistemológicos de repensar el lugar, la situación y el contexto de la educación y las pedagogías, hacia una epistemología y formación docente, pertinente que responda a las necesidades y realidades de las poblaciones en periferias urbanas.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Esta problematización involucra la educación científica, tecnológica y geográfica en las escuelas y en la comunidad de las periferias urbanas, como un objeto de estudio que debe ser investigado más allá de las políticas educativas, pero también como un elemento de movilización, transformación y sensibilización de los estudiantes/jóvenes estigmati-

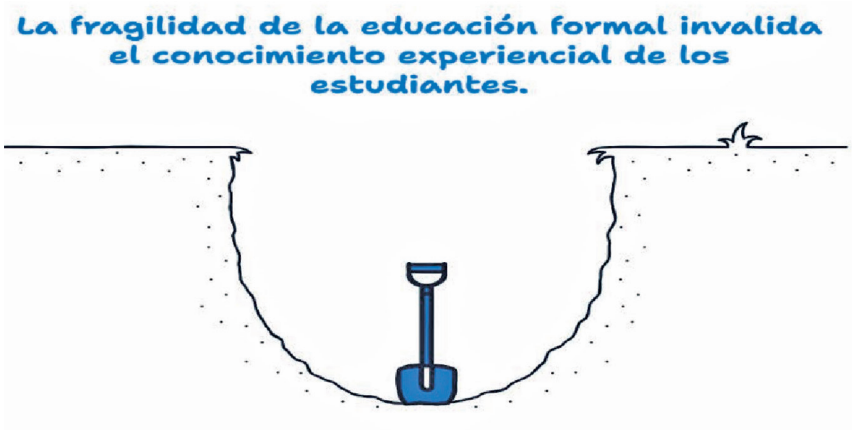
zados, a través de la articulación de saberes de sentido común, pasando por los saberes escolares al currículo practicado en las comunidades locales, hasta llegar al conocimiento científico. Por ejemplo, los documentos oficiales que rigen la educación brasileña, la Ley de Directrices y Bases (LDB/9394/96), la Base Curricular Nacional Común (BNCC) y el Plan Nacional de Educación (PNE), (2014-2024) destacan para los años iniciales de la enseñanza fundamental, la recomendación de trabajar la enseñanza de contenidos, a partir de la experiencia del alumno y considerando su contexto de vida y sus relaciones en los diversos espacios sociales, a saber: familia, escuela, barrio, comunidad, entre otros (Correia y Lastória 2024).



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

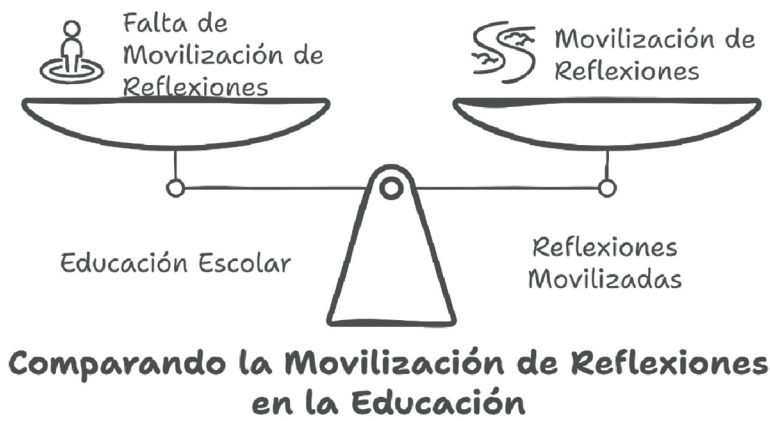
En este sentido, la aparición de investigaciones en contextos de periferia urbana se justifica por cinco puntos:

1. La fragilidad de la Educación Formal para validar los conocimientos constituidos en las experiencias vividas por los estudiantes;



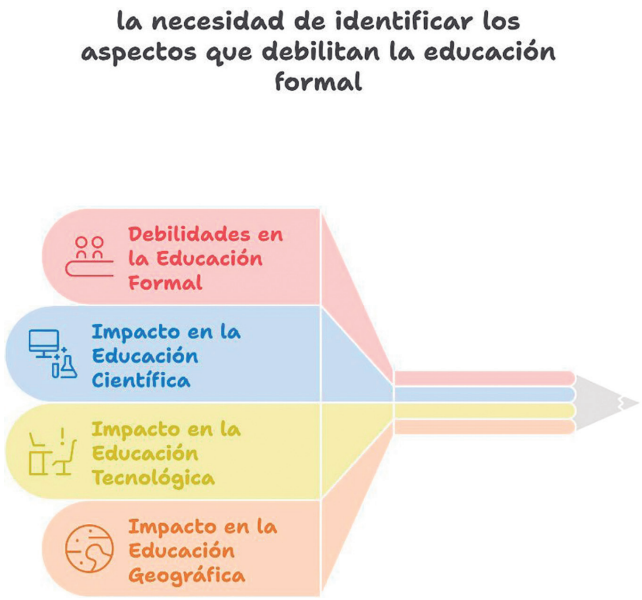
Fuente: elaboración de los autores, 2025.

2. La educación escolar no ha sido capaz de movilizar reflexiones sobre las relaciones constitutivas entre los sujetos, las tecnologías y los entornos que los rodean;



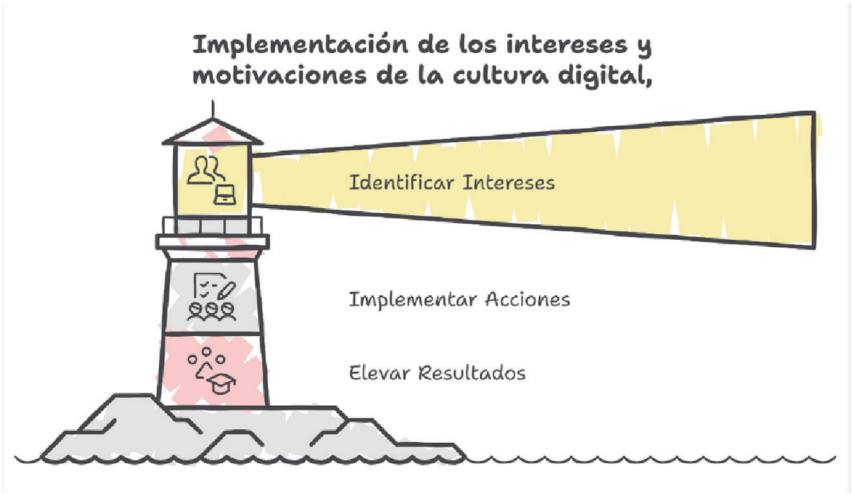
Fuente: elaboración de los autores, 2025.

3. La necesidad de identificar los aspectos que debilitan la educación formal y cómo impactan en el desarrollo de la educación científica, tecnológica y geográfica en los espacios escolares;



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

4. La implementación de los intereses y motivaciones de la cultura digital, a través de acciones en distintos niveles (escolar y comunitario) y elevación y valorización de resultados pedagógicos y sociales;



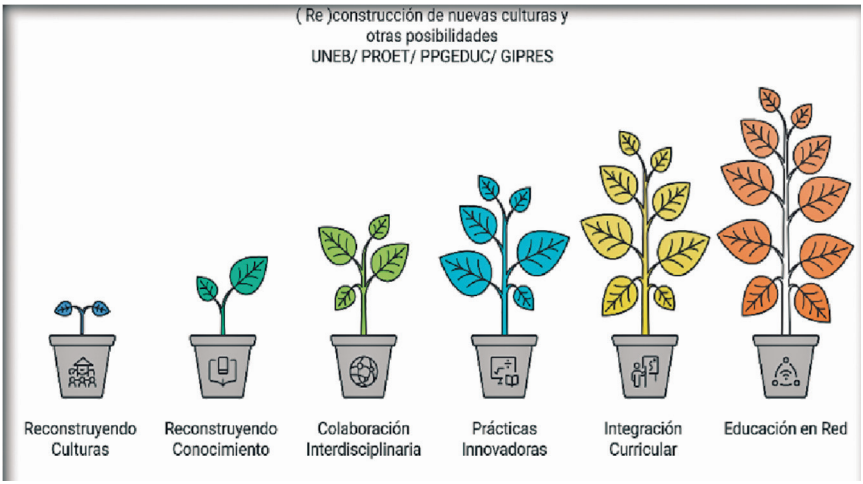
Fuente: elaboración de los autores, 2025.

5. La creación de un espacio escolar que favorezca la perspectiva de "ser investigador" y reconocerse como sujeto que produce historia y que, a través de ella, puede tener otras perspectivas sobre la vida, el trabajo, la profesión, el estatus social y la mejora de la calidad de vida.



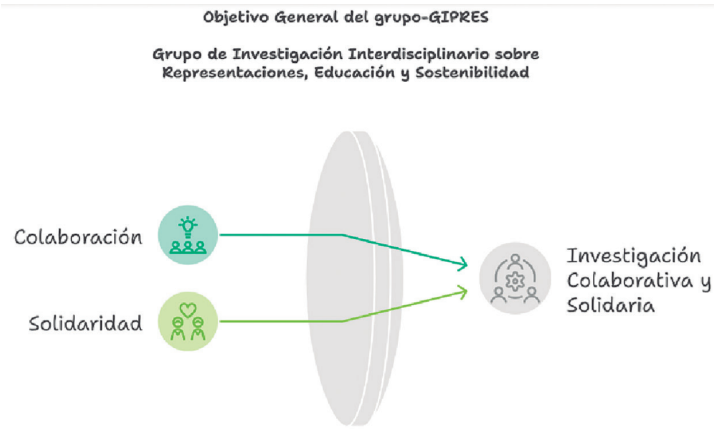
Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Por eso, a partir de la (re)construcción de nuevas culturas y otras posibilidades, de la (re)construcción de conocimientos y comprensión de procesos sociales, políticos, mediáticos y tecnológicos, desde 2012, el Grupo de Investigación Interdisciplinario en Representaciones, Educación y Sostenibilidad (GIPRES), vinculado a los Programas de Postgrado en Educación y Contemporaneidad (PPGEDUC) y Estudios Territoriales (PROET) y certificado por la Universidad Estatal de Bahía (UNEB) viene desarrollando, en el campo de las Representaciones Socioespaciales aplicadas a la Educación, diversos estudios en colaboración con universidades nacionales e internacionales, como forma de potenciar prácticas docentes innovadoras, que articulen los elementos del currículo escolar con el currículo practicado, o en red, en las Periferias Urbanas.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

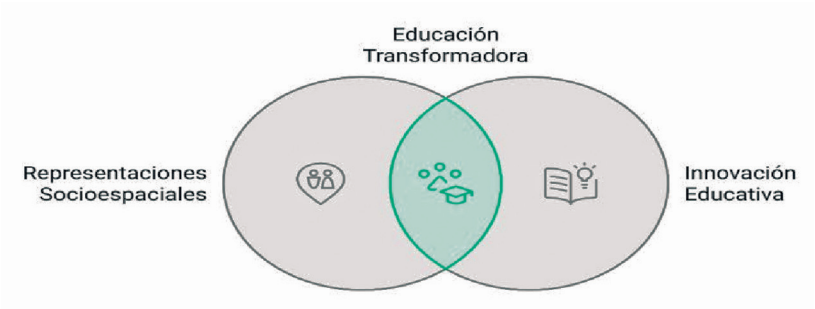
Desde esta perspectiva, el objetivo general del grupo es desarrollar investigaciones colaborativas y solidarias (Bomfim y Garrido, 2019), cuyos campos teórico-metodológicos siguen el camino de la participación hasta la construcción de la representación del objeto social, cuya reificación del objeto de estudio y aplicabilidad de los resultados se tejen a partir de los sentimientos, pensamientos y acciones de los sujetos participantes.



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

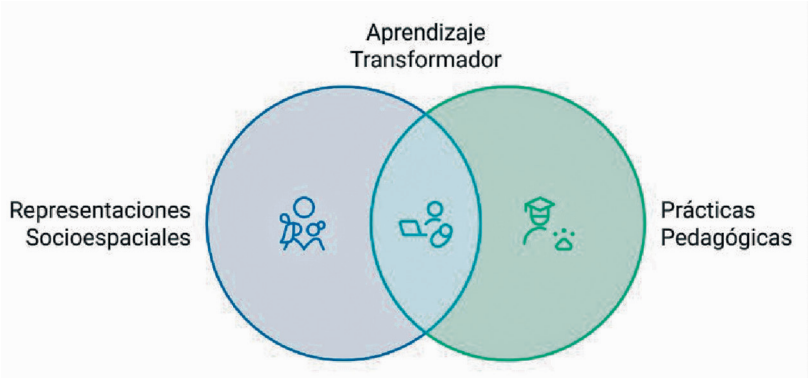
Así, en el contexto de las periferias urbanas y en red con un colectivo juvenil, en espacios escolares y no escolares, guiados por tres líneas de investigación:

Representaciones Socioespaciales como teoría y método aplicado a la educación en periferias urbanas, con foco en Educación Geográfica, Ciudadanía e Innovación;



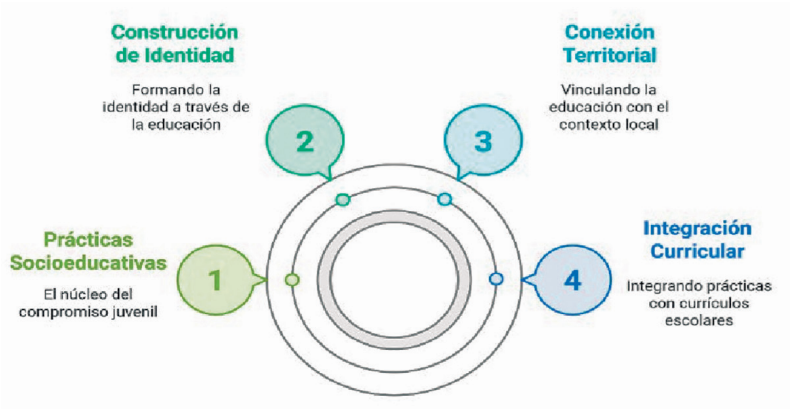
Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Representaciones Socioespaciales como posibilidad de orientar prácticas pedagógicas y procesos de formación en escuelas de la periferia urbana;



Fuente: elaboración de los autores, 2025.

Representaciones y Prácticas Socioeducativas de jóvenes de periferias urbanas, se centra en analizar las prácticas socioeducativas y la construcción identitaria de los jóvenes con el territorio, elementos de articulación entre lo practicado y los currículos escolares.

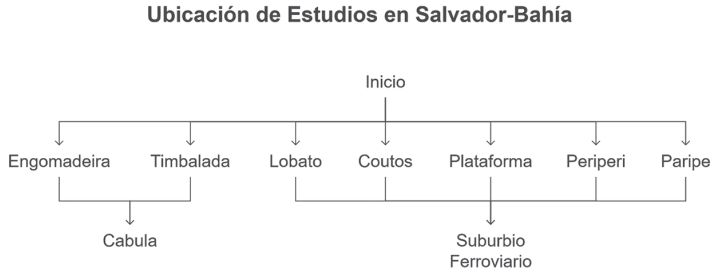


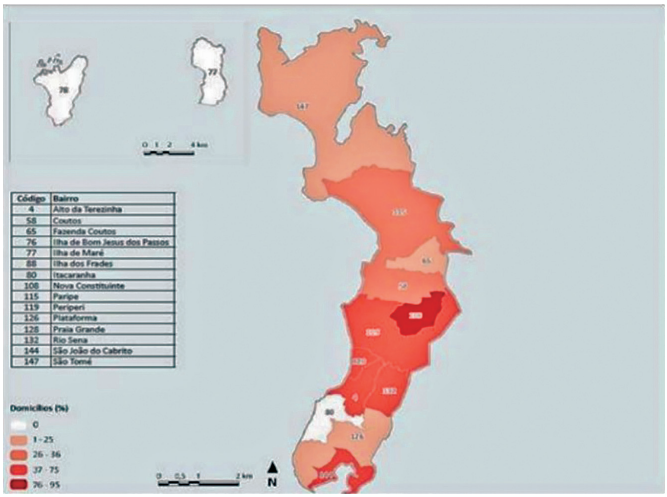
Fuente: elaboración de los autores, 2025.

3. LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Hasta 2013, los estudios realizados en la periferia de Salvador-Bahía se realizaron en escuelas ubicadas en el barrio de Engomadeira y en la favela Timbalada, ubicados en Cabula, y en los barrios de Lobato, Coutos, Plataforma, Periperi y Paripe, ubicados en el Suburbio Ferroviario de Salvador (Figura 1).

Figura 1. *Mapa del suburbio ferroviario de Salvador con favelas y comunidades urbanas. Fuente: elaboración de los autores, 2025.*





Fuente: IBGE (2010).

Por ello, a modo de ilustración, presentaremos una cartografía de las principales investigaciones en educación en periferias urbanas, desarrolladas por el GIPRES a lo largo de un período de diez años (2014-2024) y sus posibilidades de aplicación en proyectos de extensión universitaria.

Es importante resaltar que la idea de curricularizar la extensión universitaria aparece en el Plan Nacional de Educación (2001-2010), cuando establece en sus metas la obligatoriedad en los cursos de pregrado de un 10% integrado en créditos curriculares, traducido en acciones de extensión, y en el PNE (2014-2024) cuando presenta una perspectiva más popular y emancipadora, considerando como prioridad áreas de gran relevancia social (Gadotti, 2017). Por ello, en este artículo reconocemos la importancia de la extensión universitaria como una "acción cultural" donde la "coparticipación de sujetos" implica el acto de conocer (Freire, 1977: 22). Esto significa mapear nuestros estudios, con la intención de identificar puntos significativos que puedan, en el contexto de la extensión universitaria, revelar posibles supuestos para el desarrollo de proyectos de extensión que coloquen a estudiantes de investigación, de pregrado y de posgrado en contacto

con escuelas y comunidades en periferias urbanas y rurales, donde la praxis se materializa de forma concreta.

Para ello, en una primera etapa, buscamos mapear los proyectos desarrollados por líneas de investigación, según las categorías: cualificación, objetivos, enfoques y metodologías (Tablas 3, 4 y 5). A continuación, se buscó sistematizar los datos recolectados por dimensiones, recomendaciones y sugerencias emitidas por los investigadores, con el fin de verificar las posibilidades de aplicación para futuros proyectos de extensión.

Tabla 3. *Proyectos desarrollados en la Línea 1.*

No.	Proyecto	MARYLAND	Objetivos	Aproches	Metodologías
02	Representaciones sociales y vida escolar cotidiana: metáforas en/de/con/el espacio vivido y su entrelazamiento con el currículo practicado.	D			

Fuente: GIPRES (2024).

Tabla 4. *Proyectos desarrollados en la Línea 2*

No.	Proyecto	MARYLAND	Objetivos	Acercarse	Metodología
02	Representaciones sociales de la escuela y la familia: Promoviendo influencias socioemocionales para estudiantes en riesgo	D			

Fuente: GIPRES (2024).

Tabla 5. *Proyectos desarrollados en la Línea 3.*

No.	Proyecto	MARYLAND	Objetivos	Acercarse	Metodología
07	Representaciones sociales del Parque São Bartolomeu–BA: contribuciones a las prácticas y procesos de formación en educación ambiental transformadora	D			
08	Estudio de la formación de redes colectivas juveniles en el suburbio ferroviario de Salvador-Bahía: contribuciones a las prácticas socioeducativas en periferias urbanas.	D			
09	Representaciones sociales sobre el futuro entre jóvenes de las Zonas Ferroviarias de Salvador.	D			

Fuente: GIPRES (2024).

*Centros Estatales de Orquestas Juveniles e Infantiles de Bahía (NEOJIBA).

En resumen, tenemos respectivamente en la Línea 01: Representaciones sociales y espaciales con enfoque en Educación Geográfica, Ciudadanía e Innovación y Representaciones sociales en la relación escuela-familia, con énfasis en estudiantes en riesgo. En la Línea 2, destacamos las Representaciones Sociales y Espaciales como posibilidad de orientación de prácticas pedagógicas y procesos de formación, totalizando 04 estudios, siendo 02 de Maestría y Doctorado, respectivamente. Y finalmente, en la Línea 3: Representaciones y Prácticas Socioeducativas de jóvenes de periferias urbanas, que presenta 06 estudios de Maestría y 03 Doctorados. Así, a lo largo de diez años, podemos observar en el mapa que hubo 13 estudios, de los cuales 8 fueron de maestría y 5 de doctorado, donde la mayor parte de la investigación se concentró en la Línea 3, con un total de 9 estudios.

En relación a las proposiciones, por ejemplo, en las tres líneas, las expresiones tomadas como: *construir un Portafolio; plantear pistas justificativas y orientadoras de las prácticas socioeducativas; contribuir a la redefinición del currículo escolar; La orientación de*

prácticas socioeducativas, son puntos de partida importantes para que, por un lado, los estudiantes de pregrado y posgrado puedan pensar proyectos e involucrarse en proyectos extensionistas que conlleven a la mejora de docentes y estudiantes en espacios escolares y no escolares en periferias urbanas.

Estos objetivos comprensivos, evaluativos y propositivos sugieren resultados interesantes en el proceso de producción de conocimiento, los cuales, a su vez apuntan a la necesidad de desarrollar proyectos de extensión que, según Carbonari y Pereira (2007), corresponden al gran desafío de las universidades, que es repensar la relación entre enseñanza e investigación que les permita atender a las necesidades de la sociedad.

Los estudios sobre el tema, en el campo inter/multidisciplinario de las Representaciones Socioespaciales, la Educación, la Ciencia y la Tecnología, son vastos y el mayor interés de los investigadores se centra en las investigaciones que se centran en el proceso de formación docente en los espacios escolares. En vista de ello, se propone que la universidad enfrente los desafíos epistemológicos de repensar al profesor, las temáticas y el contexto de la educación científica, tecnológica y geográfica, para una formación docente que responda a las necesidades y realidades de las poblaciones de las periferias urbanas de Brasil.

Por lo tanto, las preguntas que orientan esta investigación son: ¿Cuáles son las tendencias en los estudios sobre educación en periferias urbanas, así como su relación con los conocimientos emergentes de las comunidades y los métodos de enseñanza del conocimiento científico, tecnológico y geográfico en las escuelas de las periferias urbanas?

¿Cuál es el papel de la universidad en la integración, interacción o invisibilidad de las comunidades de las periferias urbanas en la educación científica, tecnológica y geográfica? ¿Cuáles son las formas de integrar e inducir la educación científica, tecnológica y geográfica en los currículos escolares, a partir del desarrollo de proyectos con comunidades en las periferias urbanas? ¿Cómo es posible contribuir/construir propuestas para ampliar los procesos educativos en la interfaz universidad-escuela en/en contextos periféricos?

Para aclarar las cuestiones planteadas, el objetivo general es problematizar la relación entre las poblaciones de las periferias urbanas, la educación básica y superior, a partir de las 07 escuelas de las periferias urbanas de Salvador (02), Rio de Janeiro (01), Duque de Caxias (02), Vitória (01) y Ribeirão Preto (01), investigando y, si es posible, desarrollando alternativas educativas delante de las condiciones, demandas y desafíos que las comunidades de las periferias urbanas presentan a las escuelas. Entre los objetivos específicos son propuestos: *1)* analizar las tendencias en los estudios sobre educación en periferias urbanas, así como la relación de los conocimientos emergentes en las comunidades; prácticas y experiencias de enseñanza de conocimientos científicos, tecnológicos y geográficos en escuelas de la periferia urbana; *2)* Discutir el papel de la universidad en la integración, interacción o invisibilización de las comunidades de las periferias urbanas en la educación científica, tecnológica y geográfica; *3)* Analizar las formas de integrar e introducir la educación científica, tecnológica y geográfica en los currículos escolares, a partir del desarrollo de proyectos con comunidades de las periferias urbanas, y *4)* Contribuir/construir propuestas para ampliar los procesos educativos en la interfaz universidad-escuela en contextos periféricos.

Para responder a estas preguntas y operacionalizar los objetivos específicos, nos inspiramos en la teoría y el método de las representaciones sociales (Moscovici, 1961; Jodelet, 1997), para comprender las representaciones socioespaciales con docentes y estudiantes, con el fin de contribuir a las prácticas socioeducativas en espacios escolares y no escolares.

4. INVESTIGACIONES RECIENTES Y EN CURSO

En Portugal, en la periferia de Lisboa, en 2023 desarrollamos una investigación financiada por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPQ), titulada: *Estudio comparativo sobre la formación de redes de colectivos juveniles para promover prácticas socioeducativas en la periferia de Salvador y Lisboa,* con el objetivo de comprender cómo los jóvenes forman sus redes sociales para promover prácticas socioeducativas en la periferia urbana de Lisboa y Salvador, con el fin de promover prácticas socioeducativas

y formación de sujetos. Destacamos que el estudio en cuestión fue una réplica de una investigación realizada en 2020, con la intención de reproducir y validar de forma independiente los resultados de un estudio previamente realizado. Los resultados están contribuyendo de forma conjunta entre la UNEB y la Universidade Aberta de Portugal (UAP), a la Formación Continuada del Profesorado de Educación Básica, en la modalidad EAD, para atender a los jóvenes de las periferias urbanas.

Actualmente, en colaboración con la red nacional de investigadores en educación en periferias urbanas (RENAPEP_Urbanas), Gipres está desarrollando dos proyectos de investigación. El primero, con el proyecto titulado: "la gente no solo quiere comida" poblaciones urbanas, periferias urbanas, escuela y universidad en Salvador, Bahía y Bogotá, D.C., financiado por la Universidad Mayor de Cundinamarca en convenio con la Universidad del Estado de Bahía, que pretende problematizar la relación escuela, periferia urbana y universidad en las instituciones educativas de Salvador, BA y Bogotá, D.C., para reconocer sus saberes educativos y pedagógicos, las subjetividades, singularidades y diferencias de los sujetos que las forman, así como si sus experiencias y prácticas configuran un cuerpo de saberes propios.

El segundo proyecto, financiado por el Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPQ), involucrando estudiantes de grado, del curso de psicología y pedagogía, becarios de iniciación científica, estudiantes de maestría y doctorado, inició en 2024 un proyecto de investigación titulado: ¡somos nosotros en los choques! educación científica, tecnológica y geográfica en escuelas de periferias urbanas: experiencias de trabajo en red para la formación docente, coordinado por el grupo de investigación GIPRES, cuyo objetivo es investigar la formación docente, especialmente en escuelas de la periferia urbana, como un espacio que pueda posibilitar reflexiones e innovaciones en la práctica cotidiana de la educación científica, tecnológica y geográfica. Esta investigación está vinculada al *Proyecto de Extensión ¡Nosotros Proponemos! Ciudadanía e Innovación en Educación Geográfica,* vinculado al Instituto de Geografía y Ordenación del Territorio (IGOT) de la Universidad de Lisboa, que tiene como objetivo: animar a los estudiantes a mirar los problemas de su

ciudad, su comunidad, recopilar información sobre ellos y presentar propuestas de soluciones/intervenciones.

Este estudio involucra la tríada de periferias urbanas, formación de profesores de educación básica y políticas públicas desarrolladas por grupos de investigación que forman parte de RENAPEP_Urbanas, en varios municipios como: Teresina, Duque de Caxias en la Baixada Fluminense, Vitória, Ribeirão Preto y El PAF ya se está desarrollando en 13 escuelas asociadas. Hay (06) escuelas asociadas de Salvador (Tabla 1), Río de Janeiro (01), Duque de Caxias (02), Vitória (01) y Ribeirão Preto (01).

Tabla 1 – *Escuelas socias del proyecto de investigación-acción-formación*

No.	**Escuelas estatales**	**Ubicación**	**Municipio**
01	Presidente Costa State College	Península de Itapagipana	Salvador
02	Escuela Estatal Ailton Pinto de Aguiar	Lobato – SFS	Salvador
03	Colegio Estatal de Bandiaçu	Distrito de Bandiaçu	Concepción de Coité
No.	**Escuelas municipales**	**Ubicación**	**Municipio**
01	Colegio Álvaro da Franca Rocha	Máquina de planchar - Cabula	Salvador
02	Escuela Gobernador Roberto Santos	Timbalada – Cabula	Salvador
03	Escuela de Beiru	Sandy-Cabula	El Salvador

Fuente: GIPRES (2024).

Como investigación multidimensional (Shimazumi, 1998), de carácter cualitativo y enfoque etnográfico, comprende las siguientes etapas de investigación: *1)* recopilación y análisis documental de estudios sobre educación en periferias urbanas; conocimientos emergentes de las comunidades; formas de enseñanza del conocimiento científico, tecnológico y geográfico en las escuelas de la periferia urbana; papel

de la universidad en la integración, interacción o invisibilidad de las comunidades de las periferias urbanas en la educación científica, tecnológica y geográfica; *2)* aplicación de la Matriz Dialógico-Problematizante, con la tríada profesor-temas-contexto, para interrogar a docentes y coordinadores pedagógicos sobre las modalidades de integración e inducción de la educación científica, tecnológica y geográfica en los currículos escolares; *3)* con ayuda de la Matriz Temática-Organizadora y la tríada mencionada, buscamos analizar la información proporcionada por los participantes, para organizar las temáticas de los talleres de capacitación; *4)* realizar talleres de capacitación, basados en los temas fundacionales y emergentes del MTO; *5)* desarrollo de una Matriz Temática-Análisis-Relacional, acorde a cada contexto escolar y adaptada a cada realidad de los municipios involucrados, con el fin de generar lineamientos que posibiliten la articulación y consolidación entre los saberes y experiencias de la Comunidad/Escuela/Universidad.

En espacios escolares y no escolares de la periferia, utilizamos registros gráficos (palabras, dibujos, fotografías), documentos y discursos de profesores, coordinadores pedagógicos y jóvenes estudiantes que se transmiten en la Conversación Interactiva-provocativa (Nunes, 2011). Así, por un lado, fortalece la inducción de la investigación científica y, por otro, produce resultados que posibilitan la producción, difusión, divulgación y aplicabilidad del conocimiento a través de la docencia, la investigación y la extensión.

En el GIPRES y hasta el momento de redactar este texto, el PAF como proyecto paraguas involucra: 02 estudiantes de posgrado, 01 de doctorado y 01 de maestría respectivamente, 03 Becarios de Iniciación Científica del CNPQ, de los cursos de Psicología y Pedagogía, y 09 Becarios de Iniciación Científica Junior (Tabla 2).

El tercero y cuarto centran sus investigaciones en el área de Geografía y Educación, con énfasis en la articulación del Currículo y las Políticas Educativas en el contexto de las recientes reformas y estudios de localidad, problematizando la base curricular nacional común a partir de las prácticas socioespaciales de los jóvenes y la educación en las periferias urbanas (Correia y Lastória, 2023; 2024; Copatti, 2023; 2024). Los estudios e investigaciones desarrollados por el Grupo de Estudios de Localidad de la Universidad

de São Paulo (ELO), que se configura como una comunidad profesional de enseñanza aprendizaje, involucran, entre otros, la producción de prácticas formativas e investigativas, materiales educativos en espacios escolares y no escolares y la formación de profesores en los niveles inicial y permanente.

5. EDUCACIÓN Y PERIFERIAS URBANAS: EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN EN LA ESCUELA DE BEIRÚ (SALVADOR DE BAHÍA, BRASIL).

A nivel municipal, no podemos dejar de mencionar la construcción de "Nossa Rede", que trata de la elaboración de nuevas directrices curriculares para la Educación Infantil y la Educación Fundamental I y II, en la ciudad de Salvador y que también presenta articulación con la BNCC, a través del sesgo de valorizar el contexto, la vida cotidiana, las identidades culturales y las peculiaridades de las prácticas de estudiantes y profesores, realizadas en las escuelas. En este contexto, la propuesta de Investigación-Acción-Formación surge como una derivación de las acciones de la Red Nacional de Investigadores en Educación en Periferias Urbanas (RENAPEP-Urbanas), incluyendo el Grupo de Investigación Interdisciplinario en Representaciones, Educación y

Sustentabilidad (GIPRES), del Programa de Postgrado en Educación y Contemporaneidad (PPGEDUC) de la Universidad Estadual de Bahía.

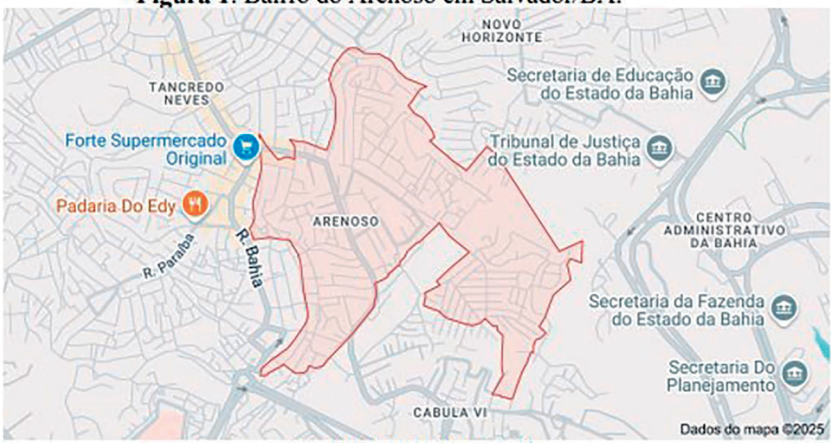
Las actividades se basaron en el proyecto de investigación "¡Proponemos un proyecto! Itinerarios formativos en las periferias urbanas de Salvador/BA: la enseñanza de las territorialidades en la enseñanza de la geografía". El objetivo principal del proyecto fue destacar las convergencias de la enseñanza de las territorialidades en la identificación de los problemas en las periferias urbanas y su articulación con la enseñanza de la geografía en los años iniciales de la educación primaria.

La temática abordada fue guiada por la siguiente pregunta: ¿cómo las territorialidades de enseñanza convergen para identificar problemas

en las periferias urbanas y cómo se articulan con la enseñanza de la Geografía en los años iniciales de la Enseñanza Primaria?

El estudio se realizó de noviembre a diciembre de 2023 y de julio a diciembre de 2024, con diez profesores de la Escuela Municipal de Beiru, ubicada en el barrio de Arenoso, en Salvador/BA (Figura 1).

Figura 1: Bairro do Arenoso em Salvador/BA.



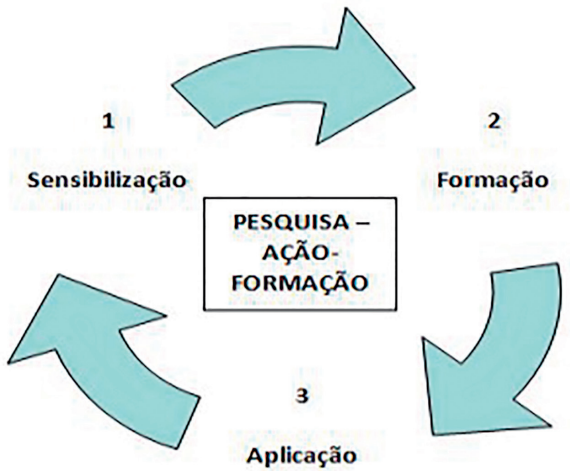
Fonte: Google *Maps*, 2024.

Arenoso es un barrio situado en el núcleo central de la ciudad, en la última regionalización municipal vigente en la Ciudad de Salvador, Arenoso está ubicado en la Municipalidad Bairro VII Cabula/Tancredo Neves y limita con los barrios Cabula, Cabula VI, Doron, Tancredo Neves y Novo Horizonte. Se trata de un barrio urbanizado popular y desordenado, que concentra problemas característicos de los barrios de las grandes ciudades, como: precariedad sanitaria e infraestructura, en general, pero que lleva en su nombre una historicidad y una ancestralidad que aún hoy reverberan en la forma de vida de sus vecinos y usuarios.

Se realizaron dos rondas de conversaciones, con alrededor de cinco encuentros de capacitación cada una, que se llevaron a cabo a finales de 2023 (noviembre y diciembre), cuando se presentó la propuesta de investigación a los 6 docentes para su conocimiento y adhesión–Etapa 1. sensibilización; y en 2024 (julio a diciembre). En el último año se probaron los instrumentos de investigación, ya que esta escuela fue

considerada como escuela piloto en el desarrollo de la metodología. En la siguiente figura destacamos el camino metodológico adoptado en esta investigación.

Figura 2: Percurso metodológico da investigação



Fonte: Elaboração própria, 2023.

Luego, durante el periodo de julio a diciembre de 2024, se realizaron las siguientes etapas con 10 docentes. Etapa 2. **Capacitación**–A partir del levantamiento de temas, iniciamos encuentros de capacitación con docentes de educación básica, con el fin de rediseñar estrategias pedagógicas que posibiliten la resolución de problemáticas urbanas en la periferia. Se realizaron talleres basados en las temáticas planteadas por los docentes: Educación Ambiental, Historia del Barrio, Uso sustentable del agua. En estos talleres participaron miembros del GIPRES, entre ellos estudiantes de pregrado de Pedagogía, que cursan la disciplina de Metodología de la Geografía, así como estudiantes de posgrado de maestría y doctorado. Las figuras 01, 02 y 03 ilustran algunos momentos de los encuentros formativos que tuvieron lugar en la Escuela Municipal de Beiru, con la participación de los profesores de la institución.

Imagen 1: Reuniones de capacitación con docentes. (EL)



Los temas sugeridos por los docentes fueron: Educación Ambiental, Historia del Barrio, Uso sustentable del agua, esto en una primera etapa, en el año 2023, cuando iniciamos el trabajo de formación, ante la propuesta del proyecto Nós Propomos, que identifica las demandas existentes en el barrio buscando soluciones para estas problemáticas, incentivando la participación comunitaria en las problemáticas demandadas en el barrio y que aquejan a la población. Posteriormente, en el año 2024, se realizaron talleres con el grupo de docentes en los que se aplicaron instrumentos metodológicos, construidos por miembros del GIPRES.

Imagen 2. Reuniones de capacitación con docentes. (B)



La aplicación–los temas abordados en los talleres sirvieron como base para el desarrollo del trabajo con los estudiantes en los primeros años de escolaridad. De esta forma, podremos identificar, enumerar y describir prácticas pedagógicas docentes, en el ámbito de la disciplina Geografía, con la temática "problemas urbanos y sus soluciones". Y destacar las convergencias de la enseñanza de las territorialidades en la identificación de problemas en las periferias urbanas y su articulación con la enseñanza de la Geografía en los años iniciales de la Educación Primaria.

Imagen 3. Reuniones de capacitación con docentes. (O)



La investigación realizada demostró la riqueza y potencia en relación con el estudio de la localidad, las territorialidades y la formación docente. La importancia de la investigación realizada en esta etapa postdoctoral repercute en algunas cuestiones pedagógicas, políticas, éticas y epistemológicas. Pedagógico porque permite ampliar nuestra mirada sobre las producciones y la validación de la relación que se establece entre escuela y comunidad, enfatizando particularmente la relación de los docentes con el barrio donde trabajan, además de reconocer y acercar la escuela a las prácticas socioespaciales y territoriales del barrio, convergiendo hacia la

inminente necesidad de repensar las prácticas, revisar los currículos en función del propio contexto (aunque no sólo en función de él). Podemos mencionar en la dimensión política, la organización del conocimiento social y nuevamente el fortalecimiento de la relación entre escuela y comunidad, especialmente las escuelas que operan en periferias urbanas que necesitan constantemente justificar y orientar la (re)significación de las prácticas pedagógicas en el proceso de formación de profesores y estudiantes. La dimensión ética incluye el no juicio, el no juicio de valor sobre tal o cual contenido, sobre tal o cual modo de experimentar y de (con)vivir el espacio vivido. Descubrimos que los docentes de la escuela conocen el barrio, su historia y las relaciones que establecen van más allá del espacio profesional. Incluso hay docentes en la escuela que son vecinos del barrio Arenoso y utilizan constantemente conocimientos del espacio barrial en actividades que realiza la escuela, revelando sus territorialidades docentes. En el contexto epistemológico, parece evidente la necesidad de discutir los conceptos de prácticas socioespaciales y de Educación en las periferias urbanas en la Universidad.

Imagen 4. Reuniones de capacitación con docentes.



Las reflexiones realizadas, difundidas en las presentaciones de investigación, en los artículos publicados nacional e internacionalmente, llegan al mayor número de estudiantes y profesionales de la Educación de todas las áreas, con la intención de que también sirvan como subsidio y herramienta para los gestores públicos, ayudando a repensar las políticas educativas propuestas en el área de la formación docente.

La propuesta de Investigación Formación-Acción contribuyó a fortalecer las acciones previstas en el convenio de cooperación técnica y científica entre la Universidad Estatal de Bahía (UNEB), la Universidad Mayor de Cundinamarca y la Universidad de Lisboa, junto con el Instituto de Geografía y Ordenación del Territorio (IGOT), en el ámbito de la formación de recursos humanos, con iniciativas en docencia, investigación y extensión.

Para la escuela socia, se produjo un fortalecimiento del potencial de formación de grupos a partir del proceso de formación docente. En la inter/multidisciplinariedad, los resultados posibilitaron la producción de principios orientadores que puedan orientar metodologías de investigación en periferias urbanas, así como políticas públicas en educación en periferias urbanas, considerando la organización y producción de conocimiento social, fortaleciendo la relación entre escuela y comunidad local, justificando los actos de inversión de los jóvenes/estudiantes en la (re)significación de las prácticas pedagógicas y en los diversos procesos formativos.

También fue posible probar instrumentos metodológicos creados por GIPRES durante los talleres, publicar textos con experiencias relatadas del trabajo desarrollado, desde la perspectiva de la sostenibilidad y de los contenidos emergentes del barrio en el trabajo de la escuela, participar de eventos académicos de profesionales de la unidad, presentar trabajos y concursar en exposiciones, entre otros.

Consideraciones finales

El surgimiento de investigaciones en este contexto, la necesidad de legibilidad de las políticas de gestión territorial, dirigidas a las poblaciones pobres y otros grupos sociales identificados como vulnerables, posibilitando pensar cómo estos márgenes son producidos por el propio Estado y la promoción, perfeccionamiento y orientación de las prácticas pedagógicas de los docentes, en el área específica de la Geografía Escolar y de la Educación en/de/para las Periferias Urbanas.

Este texto pretende provocar la reflexión en la comunidad académica y otros segmentos de la sociedad sobre la necesidad de pensar la educación en territorios periféricos, más allá de las políticas educativas (Copatti, 2024), pero también como un elemento de movilización, transformación y concientización junto a estudiantes/jóvenes estigmatizados, a través de la articulación de conocimientos de sentido común, pasando por el conocimiento escolar al currículo practicado en las comunidades locales, hasta llegar al conocimiento científico (Araújo, 2017, Bomfim y Correia, 2018). Para ello, es necesario comprender los indicadores económicos, sociales y políticos de América Latina como forma de situar el contexto contemporáneo de las periferias urbanas de Brasil y, en particular, de Salvador – Bahía.

De la cronología del GIPRES, a lo largo de 10 años, se desprende que hubo una consolidación y fortalecimiento de sus investigaciones. Esto quiere decir que se centran en la Teoría y Método de las representaciones sociales donde se anclan otras teorías como las representaciones espaciales y las Redes Sociales. Este conocimiento producido y aplicado al Campo de la Educación en Periferias Urbanas es resultado de estudios sobre representaciones socioespaciales, juventudes y educación en periferias urbanas.

Los supuestos levantados son significativos para el posible desarrollo de proyectos de extensión que busquen resolver problemas

existentes en el proceso de formación de profesores y estudiantes de la educación básica, y de los estudiantes de la educación superior, cuyos resultados indican la necesidad de producir principios orientadores que orienten las políticas públicas en educación en las periferias urbanas y organicen la producción de conocimientos sociales que fortalezcan la relación entre la Universidad, la Escuela y la Comunidad local.

Por ello, los estudios en cuestión destacan algunos resultados, como el apoyo a proyectos de extensión universitaria que enfatizan procesos de formación de gestores, docentes y estudiantes, y agendas con líderes y sociedad civil sobre políticas públicas dirigidas a la Educación en Periferias Urbanas.

El involucramiento con las prácticas pedagógicas y su impacto o no, en la formación de sujetos, es decir, dentro y fuera de la escuela, de sus sujetos individuales y colectivos, en el conjunto de condiciones y situaciones que hoy interpelan a la entidad escolar o, cuando no, que la implosionan con sus contextos, interpelando a la universidad, si estas instituciones constituyen o no, y de qué manera, la formación de qué tipo de sujetos, subjetividades, singularidades o diferencias en la interacción con las comunidades, lo que debe estar directamente relacionado con la constitución de sujetos ciudadanos y con la democracia en condiciones educativas de exclusión, vulnerabilidad, marginalidad o precariedad.

Estas cuestiones llaman la atención porque implican que, a la hora de educar en las periferias urbanas, se debe realizar una educación horizontal, que tenga como base epistemológica el lugar, la situación y el contexto y para los sujetos asumir el conjunto de las condiciones educativas de las modalidades de sujeción, de subjetivación, de singularización y de diferenciación.

Concluimos con las reflexiones de Paulo Freire en su libro "La educación como práctica de libertad", publicado en 2015: "La educación es un acto de amor y, por lo tanto, un acto de valentía. No puede temer al debate. Al análisis de la realidad. No puede rehuir la discusión creativa, so pena de ser una farsa". Este pensamiento justifica el trabajo durante más de treinta años, no necesariamente en este orden, como profesor/investigador/activista en la causa de la Educación en/de/para las Periferias Urbanas. Se requiere de mucho

coraje para enfrentar desafíos como: la desigualdad, la discriminación, la violencia y la amenaza a la democracia en el mundo, especialmente en los países de Cooperación Sur-Sur. Significa ser un aliado en la defensa de los derechos humanos y de los derechos básicos de los individuos como ciudadanos e implica luchar contra estas violaciones y construir redes de protección para todas las personas, particularmente para los niños, niñas, jóvenes y adolescentes de las periferias que viven, particularmente, en las favelas de América Latina.

Por mucho más que lo anterior, urge repensar la relación entre poblaciones empobrecidas, escuela y universidad, que no es ni normalización ni transformación para el desarrollo educativo de personas desviadas, pobres y perversas, sino el murmullo de una batalla entre el sector privado y la sociedad civil sobre el conjunto de resistencias y creaciones comunitarias de comunidades urbanas, que han sido silenciadas, desaparecidas y asesinadas en los barrios por el cotidiano acontecer en las aulas, por las actividades cotidianas de persecución, robo, asesinato, hambre y en las esquinas, que a pesar de la violencia, responden a la muerte lenta y rápida, con vida, a través de escuelas situadas, populares, propias, negras, interculturales, étnicas.

Referencias

Abadía y otros. (2020). *Educación superior en tiempos de Covid-19: Estado del arte y prospectivas.* Bogotá D.C.: Pontificia Universidad Javeriana.

Aguilar, J. y otros. (2020). *Educación y pandemia.* Una visión académica. Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. UNAM.

Aguilar, P. y Retamal, G. (2015). Respuesta educativa rápida en emergencias complejas. Unesco.

Banco Mundial, BM. (2009). El desafío de crear universidades de rango mundial. Bogotá. Ed. Mayol.

Barton, A. (2002). Urban science education studies: A commitment to equity, social justice and a sense of place. Studies in Science Education, 38(1), 37–41.

Bogoya, G. E. (2018). *Periferia urbana de Usme: una mirada desde la infancia escolarizada de la UPZ Comuneros.* Infancias Imágenes, 17(1), 78-89.

Bomfim, N. y Correia, Silvia. (2024). Representações. Representações sociais. Representações espaciais e representações sociais do espaço: teias de conceitos para os estudos em geografia. Em: Representações, Educação e interdisciplinaridade. Espacialidades, metodologias, juventudes, epistemologias e formação. Vol. 3. Curitiba: Ed. CRV.

Bomfim, N; Correia, L. Narrando la vida escolar cotidiana: espacio vivido y currículos practicados. *Revista Brasileña de Investigación* (Auto)biográfica v. 3 n. 9 de 2018.

Bomfim, N.; Garrido, W. Representaciones sociales sobre el futuro de los jóvenes periféricos y sus prácticas socioeducativas. *Revista Educación en Cuestión.* V.60, n.63, p.1-24, Natal, 2022.

Bomfim, N; Correia, S. (2024) ¡Somos nosotros en las favelas de la periferia urbana! Educación científica y tecnológica en escuelas de periferias urbanas: Experiencias en red para la formación de docentes, coordinadores pedagógicos y estudiantes. En: Bomfim, N; Correia, S. (Orgs). El Proyecto Nós Propomos y el Proyecto É Nois en la periferia urbana de Salvador/Bahía/Brasil. 1ª ed. Curitiba: CRV Publishing, 2024. v. 1. 228p.

Castells, M. (1999). *La era de la información: economía, sociedad y cultura,* Vol. I; II y III. México: Siglo XXI Editores.

Castro, L. [org]. (2001). *Ciências e jovens na construção da cultura.* Rio de Janeiro: Nau Editorial. FAPERJ.

Correia, M, Ramos, R, Bahten, L. (2020). Cirujanos y la pandemia de COVID-19. *Revista del Colegio Brasileño de Cirujanos, 47(1), 1-6.* http://dx.doi.org/10.1590/0100-6991e-20202536, 2020.

Correia, S. y Bomfim, N. Las artes de hablar: narrativas y experiencias de docentes en/de/con la vida cotidiana escolar, el espacio vivido y el currículo. *Revista Brasileña de Investigación Autobiográfica,* v. 9, p. 1-17, 2024.

Correia, S. y Alves, C. (2024). O ´nós propomos! ´e o ´É Nois nas quebradas´. Representações sociais do espaço e pertencimento, refletindo elementos para a construção de sustentabilidades. Em: Bomfim e Correia. (orgs.). O projeto nós propomos! E o projeto é Nois nas quebradas nas periferias urbanas de Salvador de Bahia-Brasil. Curitiba. Ed. CVR.

Covaleda, W. (2021). Reflexionar la periferia urbana desde la escuela. El caso de Alfonso López al suroriente de Bogotá. Bogotá D.C. Universidad Pedagógica Nacional. Facultad de Humanidades. Monografía de Grado. Licenciatura en Ciencias Sociales.

D'andrea, T. Aportaciones a la definición de los conceptos de periferia y sujetos periféricos. Nuevos estudios, CEBRAP, São Paulo, v39. n01, p.19-36, ene. –abr. 2020.

Deleuze, G. (2002). *Diferencia y repetición.* Buenos Aires: Ed. Amorrortu.

. (2013). El saber. Curso sobre Foucault. Buenos Aires: Ed. Cactus.

. (2015). La subjetivación. Curso sobre Foucault III. Buenos Aires: Ed. Cactus. Buenos Aires: Ed. Cactus.

. (2016). Curso sobre Rousseau. La moral sensitiva o el materialismo del sabio.

Dowbor, L. Educación y Desarrollo Local. http://dowbor.org/06edulocal.doc. Abril de 2006. Consultado eldoc.09/2014.

Dreyfus, H y Rabinow, P. (2001). Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica. Buenos Aires: Ed. Nueva visión.

Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología.* Bogotá: Ed. Linotipo.

Escobar, A. (2014). *La invención del desarrollo.* Popayán: Universidad del Cauca.

. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿globalización o postdesarrollo? En libro: La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Buenos Aires, p. 246. Disponible en la World Wide Web: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/escobar.rtf

Foucault, M. (1968). *Las palabras y las cosas. Una arqueología de las ciencias humanas.* México: Ed. Siglo XXI Editores.

. (2002). *La arqueología del saber.* Buenos Aires: Ed. Siglo XXI.

. (2004). *Nietzsche, la genealogía, la historia.* Valencia: Pre-Textos.

. (2005). *El orden del discurso.* Buenos Aires: Ed. Tusquets Editores.

Freire, L; Cunha, N. (Org.) *Educación y favelas: reflexiones sobre viejos y nuevos desafíos.* Río de Janeiro: Consecuencia Editorial: Faperj, 2022.

Freire, L. *Desalojos de barrios marginales en Río de Janeiro,* Brasil: viejo problema, nuevas justificaciones. Escritura Nova-Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, v. 26, pág. 167-183, 2022.

. *Entre casa y escuela, la ciudad: 'caminar juntos' como estrategia de investigación con niños.* Altera, João Pessoa, v.2, n.13, p. 102-124, jul./dic. 2021.

Fundación Compartir. (2014). Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos. Bogotá D.C.

Ganhor, J. (2016). Ciência, tecnologia e o rap: contribuições à educação científica e tecnológica em periferias urbanas. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Garcia-Silva, S. y Junior, P. (2020). A Educação Científica das Periferias Urbanas: Uma Revisão sobre o Ensino de Ciências em Contextos de Vulnerabilidade Social (1985–2018). En: Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências. Vol. 20. Doi: 10.28976/1984-2686rbpec2020u221243

Grinberg, S. (2015). Hacer docencia y devenir docente en las periferias urbanas del sur global. Formación de docentes: relatos de lo posible. En: Educação Unisinos. 19(1):22-33, janeiro/abril 2015.

Guattari, F. (2017). *La revolución Molecular.* Madrid: Ed. Errata naturae

. (2013). Líneas de fuga: por otro mundo de posibles. 1ª ed.–Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Cactus.

. (2013a). Para acabar con la masacre del cuerpo. En: Revista Fractal. Abril-junio 2013. Año XVII. Volumen XVIII. https://www.mxfractal.org/RevistaFractal69FelixGuattari.htm

Guattari, F. y Rolnik S. (2006). Micropolítica. Cartografías del deseo. Madrid. Traficantes de sueños.

Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE). Ciudades del IBGE, Panorama poblacional del municipio de Salvador-BA a partir del Censo de 2010, Brasilia, DF:<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/salvador/panorama>. Consultado el: 22 de septiembre de 2015.

Informe Final Juventud y Políticas Públicas en Salvador – Bahía (UNFPA, 2013).

http://www.unfpa.org.br/Arquivos/Apresentacao_Tais_Santos_UNFPA.pdf .

Holloway, J. (2005). *Cambiar el mundo sin tomar el poder. El significado de la revolución hoy.* Valencia: Vadell Hermanos Editores, C.A.

Justo, C; Justo, J; y Ramin, L. (2004). Arte-educação para jovens de periferias urbanas como estratégia de enfrentamento da criminalidade. En: VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciencias Sociales. Coimbra. p. 308.Consultado en: https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/CarmemJusto_JoanaJusto_Lu cianaRamin.pdf

Lefebvre, H. (1970). *Revolución Urbana.* París: Alianza.

. 2006. La producción del espacio. Trans. Doralice Barros Pereira y Sérgio Martins (del original: La production de l'espace. 4.ª edición. París: Éditions Antropos, 2000).

Lima, M. y Da Silva, J. (2021). Um olhar sobre as produções da área de ensino de ciências voltadas à educação em periferias urbanas. En: *Memorias XIII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências* – XIII ENPEC. Caldas Novas, Goiás.

Mallmann, E. *Investigación-acción educativa: preocupación temática, análisis crítico-reflexivo e interpretación;* Cuadernos de Investigación, v.45, n.155, p.76-98, ene /mar, 2015.

Ministerio de Educación Nacional MEN. República de Colombia. (2011). Decisiones acertadas en situaciones de educación en emergencias. Bogotá D.C.- Unicef.

Nunes, C. Ciencias de la educación y práctica pedagógica: significados atribuidos por los estudiantes de la carrera de pedagogía. Ijui: Unijui, 2011.

Organización para la cooperación y el desarrollo económico, OECD. (2007). La Educación superior y las regiones. Globalmente competitivas, localmente comprometidas. Madrid: Fundación CyD.

República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional, MEN. (2015). Pacto Nacional: Todos por la Educación, Bogotá, 2015. Disponible: (Consultado: 20 de sept. de 2015). http://todosporlaeducacion.co/pactoporlaeducacion/

Sales, H. y Souza, A. (2024). "A gente não quer só comida": um debate sobre a categoria de lugar: possibilidades de usos nas

práticas socioeducativas em periferias urbanas En: Bomfin y Correia [organizadores]. (2024). "O projeto nós propomos! E o projeto é nós nas quebradas nas periferias urbanas de salvador- Bahia-Brasil" Cidadania territorial, educação geográfica, inovação e formação no ensino da geografia. pp. 139-156. Curitiba, Ed. CRV.

Santana, J. (2021). Estudo da formação de redes de coletivos de jovens do subúrbio ferroviário de Salvador-Bahia: contribuições às práticas socioeducativas em periferias urbanas. Salvador-BA: Universidade do Estado da Bahia–UNEB. Programa de pós-graduação em educação e contemporaneidade–PPGEduC. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Linha de Pesquisa III – Gestão, Educação e Desenvolvimento Local Sustentável. Grupo Interdisciplinar de Pesquisa, Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES).

Smith, N. (2020). *Desarrollo desigual. Naturaleza, capital y la producción del espacio.* Madrid: Traficantes de Sueños.

Soto, W. (2013). Reforma agrária. O impossível diálogo. In: *Estudos sociedade e agricultura.* 10, n.1, 2013. p.175-179.

Tarde, G. (1897). Las leyes sociales. Sevilla: Fondo bibliográfico de la Biblioteca de la Facultad de Derecho de la Universidad de Sevilla.

Torres, A. (2011). *Educación popular, trayectoria y actualidad.* Caracas: Universidad Bolivariana de Venezuela.

Unesco. (2015). Replantear la educación: ¿Hacia un bien común mundial? París: Unesco.

. (2017). La nueva agenda educativa para América Latina: Los objetivos para 2030. Valencia: Fundación Santillana. Universidad de Alcalá.

Unesco-Iesalc. (2020). COVID-19 y educación superior: De los efectos inmediatos al día después. Análisis de impactos, respuestas políticas y recomendaciones. París: Unesco.

Vásquez, L. (2024). Resistir es existir, resistir es enseñar: dignificación de la pedagogía en las movilizaciones sociales en Colombia

(2021). En: *La otra formación docente. Geo/pedagogías latinoamericanas descolonizadoras.* Territorios otros desde la Madre Tierra. Volumen 2. 1a. Ed: abril de 2024.

. (2024). Derechos subjetivos: Educación y ciudadanía en las periferias urbanas (Brasil y Colombia). Conferência de abertura: I Seminário nacional sobre educação científica, tecnológica e geográfica nas escolas de periferias urbanas. Salvador de Bahia. UNEB. Brasil. 26 de setembro de 2024.

. (2022). Currículo, Gobierno y Sociedad: la educación media y la formación de sujetos sociales en Colombia (1956–2015). Universidade Federal de Santa Catarina. Brasil. Rev. Educar Em Revista. Vol. 38, e85574, 2022.

. (2017). Foucault y la política de derechos. En: Revista: Uni-pluri/versidad. Vol. 17. N° 1 (2017). Medellín: Facultad de Educación Universidad de Antioquia.

. (2016). Del decir social docencia: Analítica de una técnica de gobierno social. En: Rev. Ciencias Sociales y Educación, Vol. 5, Nº 9. Enero-junio de 2016. 258 p. ISSN 2256-5000. Universidad de Medellín, Colombia. Facultad de Educación y Ciencias Sociales.

. (2015). La docencia como práctica política en Colombia: más que formación, carrera y remuneración, más que enseñar, educar y aprender. Rev. Olhar de professor. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Brasil. Vol. 18(2): 162-183, 2015.

Vásquez, L. y Ochoa, A. (2022). De la educación religiosa y la educación laica en Colombia. Normatividades y políticas (1930-2020). En: *Revista Colombiana de Sociología, Departamento de Sociología.* Bogotá. D.C. Universidad Nacional de Colombia. Vol. 45, N°. 01 ene.-jun de 2022.

Wacquant, L. (2001). *Parias urbanos.* (H. Pons, Trad.). Buenos Aires: Manantial.

Los autores

Prof. Dr. Luis F. Vásquez Zora.

Profesor Asociado. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca (Bogotá, Colombia).

Correo electrónico: lfernandovasquez@universidadmayor.edu.co

El autor es doctor en Educación, políticas educativas y profesión docente, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil (2011-2015). Cuenta con estudios de maestría en Historia Social y Cultural, Universidad Nacional de Colombia, sede Medellín (2005-2007). Es historiador de la Universidad Nacional de Colombia (2003). Docente en Facultades de Educación, Artes y Ciencias sociales, en México, Brasil y Colombia. Es investigador de la Educación en tanto relación histórica, política, social y cultural del maestro en Colombia. Cuenta con trayectoria en asesoría y consultoría en Política educativa, Pedagogía y Currículo. Coordinador de la Red Internacional de Educación y Territorios, UCMC. Ha publicado libros y artículos en revistas nacionales e internacionales sobre Educación, Política, filosofía e historia de la educación. Actualmente, es profesor investigador de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, en el Centro de Estudios Pedagógicos. Como Coordinador del Área de Investigación Educativa, donde desarrolla la investigación: Educación y Territorio. Las Periferias Urbanas como Epistemes para la Formación Docente (Colombia – Brasil, 2025).

Prof. Dr. Natanael Reis Bomfim.

Professor Titular da Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I.

Correo electrónico: nrbomfim@uneb.br Universidade do Estado da Bahia, Brasil.

Pós-Doutor em Educação de Periferias Urbanas pela Universidade Aberta de Portugal, Pós-doutor em Educação Geográfica pela Universidade de Paris I, Sorbonne, Doutor em Educação pela Universidade do Quebec em Montreal; Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES). Pesquisador associado à ANPED, Coordenador do GT3 EPEN, Movimentos Sociais, Sujeitos e Processo formativos. Fundador e membro da Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação no Campo, na Cidade e Movimentos Sociais (REDEPECC_MS). Coordenador Executivo da Rede Nacional de Pesquisadores em Educação de Periferias Urbanas (RENAPEP Urbanas); Membro da Rede Universitária de Pesquisa em Estudos Migratórios. Coordenador do Projeto de Extensão na UNEB, Campus de Salvador/Ba, Nós Propomos Inovação e Cidadania na Educação Geográfica. Editor Científico da Revista FAEEBA do PPGEDUC/UNEB; Membro do conselho editorial de Frontiers in Education, liderado pela editora-chefe de campo Margaret Grogan, da Chapman University; Experiência com ênfase na formação de professores; Educação em espaços escolares e não escolares; Educação de jovens em periferias urbanas; Bolsa de Produtividade em Pesquisa–PQ2.

Prof. Dra. Silvia Letícia Costa Pereira Correia.

Correo electrónico: sil.lete.arquivos@gmail.com

Gestora da Escola Álvaro Franca da Rocha–Prefeitura Municipal de Salvador – Bahia –Brasil. Pós doutora em Educação Geográfica pela Universidade de São Paulo; Pós doutora em Estudos Territoriais pela Universidade do Estado da Bahia; Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia; Membro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Representações, Educação e Sustentabilidade (GIPRES); Vice-Coordenadora Executiva da Rede Nacional de Pesquisadores em Educação de Periferias Urbanas (RENAPEP_Urbanas).

Esta obra
se diseño electrónicamente en
Grupo Editorial Ibáñez,
Cra. 69 Bis No. 36-20 Sur
Tels.: 2300731 - 2386035
Bogotá D.C. - Colombia

El título del libro: "Al Sur del Ecuador", evoca, inevitablemente, un debate contemporáneo fundamental, erigido en la superficie de los estudios poscoloniales [aún que la literatura hoy, prefiera de(s)coloniales], cuyo movimiento nuclear intenta recontextualizar y contraponer a los conceptos coloniales largamente accionados en la literatura geopolítica del siglo XX. Nos referimos a las denominaciones de "países en desarrollo" y/o del "Tercer Mundo", ampliamente adoptadas para explicar una supuesta condición de los países que fueron objeto de la colonización europea. La idea de un "Sur Global", construida en las últimas décadas, remite a la perspectiva de una posible identidad entre las naciones que compartieron una experiencia histórica colonial, repercutiendo en la producción de profundas desigualdades socioeconómicas, pero, también, de desaparición de las historias, de invisibilización de las diferencias culturales y de silenciamiento de las voces discordantes.

Esta obra trata, fundamentalmente, de la educación en las periferias urbanas de las ciudades de Salvador (Brasil) y Bogotá (Colombia), tema de incontestable actualidad y relevancia social, política y educativa, aunque haya cumplido un papel preponderante en la difusión de las ideas coloniales, puede prestarse también a la des-re-construcción histórica, asumiendo una dirección descolonial.

ISBN:978-958-5198-58-6
9 789585 198586