



Universidad[®]
Católica
de Manizales

VIGILADA MINEDUCACIÓN

Samuel
Patiño Agudelo
(Comp.)



Educación, Sociedad y Cultura

Congreso Iberoamericano

MEMORIAS



CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y CULTURA

Compilador

Samuel Patiño Agudelo

Autores

Leoncio Vega Gil · Pablo Campos Calvo-Sotelo · Laura Luceño Casals · Sulay Rocío Echeverry Mejía · Jorge Eliécer Rivera Franco · John Mauricio Sandoval Granados · Marco Fidel Chica Lasso · Martha Lucía Peñaloza Tello · Josué Ilvar Carantón Sánchez · Gloria Clemencia Valencia González · Olga Lucía Fernández Arbeláez

ISBN: 978-958-8022-80-2

Septiembre de 2018

Copyright©

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE MANIZALES

Vicerrectoría Académica - Facultad de Educación

Editor: Cárol Castaño Trujillo

Corrección de estilo: Carlos Dayro Botero Flórez · Alexander Monroy Henao

Diseño: Juan Andrés Mejía Londoño - Unidad de Marca UCM

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada en sistema recuperable o transmitida en ninguna forma por medios electrónico, mecánico, fotocopia, grabación u otros, sin la previa autorización por escrito del Centro Editorial Universidad Católica de Manizales y de los autores. Los conceptos expresados de este documento son responsabilidad exclusiva de los autores y no necesariamente corresponden con los de la Universidad Católica de Manizales y da cumplimiento al Depósito Legal según lo establecido en la Ley 44 de 1993, los Decretos 460 del 16 de marzo de 1995, el 2150 de 1995, el 358 de 2000 y la Ley 1379 de 2010.

©Centro Editorial Universidad Católica de Manizales

Carrera 23 No. 60-63

<http://www.ucm.edu.co/centro-editorial/>

centroeditorialucm@ucm.edu.co

Manizales - Caldas

Hecho en Manizales, Caldas · Colombia

Comité organizador

Magistra Hermana María Elizabeth Caicedo Caicedo

Doctor José María Hernández Díaz

Doctora Martha Liliana Marín Cano

Doctor Samuel Patiño Agudelo

Doctora Gloria Clemencia Valencia González

Doctor Silvio Cardona González

Doctor Jorge Alberto Forero Santos

Doctora Olga Lucía Fernández Arbeláez

Comité editorial del evento

Doctora Martha Liliana Marín Cano

Doctor Samuel Patiño Agudelo

Doctora Lina Rosa Parra Bernal

Doctor Jorge Alberto Forero Santos

CATALOGACIÓN EN LA FUENTE

Congreso Iberoamericano de Educación, Sociedad y Cultura (2018 agos. 14-16: UCM,
Manizales, Colombia)

Memorias / Congreso Iberoamericano de Educación, Sociedad y Cultura;
Compilador Samuel Patiño Agudelo. Manizales: Centro Editorial Universidad Católica
de Manizales, 2018

150 páginas

Incluye referencias bibliográficas

ISBN 978-958-8022-80-2

1. Educación 2. Educación comparada 3. Educación y sociedad 4. Desarrollo humano

Contenido

	Pág.
Presentación	7
Los estudios comparados en educación. El empuje de la educación comparada en Iberoamérica <i>Leoncio Vega Gil</i>	13
Comunidad universitaria y entorno sociourbano: hacia un horizonte de sinergias optimizadas <i>Pablo Campos Calvo-Sotelo</i>	28
Reflexiones teóricas y aplicaciones docentes en la enseñanza de moda: interacciones entre moda y otras disciplinas artísticas <i>Laura Luceño Casals</i>	42
La Declaración de Salamanca en las políticas de educación inclusiva en Colombia <i>Sulay Rocío Echeverry Mejía y Jorge Eliécer Rivera Franco</i>	59
Educación y sociedad. Igualdad educativa: con más inclusión en la diversidad <i>John Mauricio Sandoval Granados</i>	75
La alfabetización dignifica <i>Marco Fidel Chica Lasso</i>	84
Lo global, lo local y lo subjetivo. Pensar la formación en el espacio territorial de la escuela <i>Martha Lucía Peñaloza Tello</i>	97
Apuntes sobre una educación conflictiva <i>Josué Iivar Carantón Sánchez</i>	110
Educación, sociedad, cultura: Tri-eje móvil en realización de la diversidad humana entre lo nombrado, lo innombrado <i>Gloria Clemencia Valencia González</i>	122
Educación y desarrollo humano <i>Olga Lucía Fernández Arbeláez</i>	145

Presentación

Samuel Patiño Agudelo¹

Las comunicaciones académicas que se exponen en el presente documento son fruto de la reflexión, revisión e investigación de una diversidad de áreas, campos y componentes relativos a la educación y sus relaciones con la sociedad y la cultura. Por tanto, la educación, constituye el tema central de la presente compilación académica.

La educación y sus implicaciones en la innovación, la ciencia, la tecnología, viene siendo una de las mayores preocupaciones de los gobiernos, empresas y de las personas, toda vez que constituye el más grande recurso con el que se cuenta a la hora de abordar las demandas de conocimiento en una sociedad tendiente al desarrollo con base en la utilización y aplicación de conocimiento sofisticado en tecnología y medio ambiente.

Los nuevos aprendizajes competenciales para abordar las condiciones del entorno, requiere de saberes vinculados a la cultura, a la capacidad de gestionar el conocimiento pertinente a las exigencias de las expectativas cambiantes de los públicos, cada vez más interesados en aumentar la capacidad de expresión, la autonomía, la capacidad de elección y gestionar organizadamente sus expectativas de participación política.

La perspectiva cultural en las sociedades actuales, trae consigo nuevas tendencias que influyen en las formas tradicionales de abordar la educación, debido al tránsito de una cultura de la certidumbre a una cultura de la incertidumbre, producida especialmente por los cambios en la manera de pensar, producir y estar en el mundo.

La perspectiva generalista y homogeneizante de la educación, da paso a una idea de educación que surge de las expectativas, intereses y finalidades de las personas, de los colectivos y comunidades que procuran la preservación de los principios

¹Licenciado en Filosofía, Universidad Urvaniana de Roma. Magíster en Educación. Universidad Javeriana, Bogotá. Doctor en Educación. Universidad de Salamanca, España. Profesor e Investigador, asociado al Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Profesor vinculado a la Maestría en Humanidades y Teología de la UCM. Miembro del grupo de investigación ALFA. Líder de Línea de Investigación en Educación y desarrollo Humano. spatino@ucm.edu.co

fundamentales de la educación como son la dignidad humana y el derecho humano a su máximo desarrollo como persona.

La pertinencia de pensar la educación desde epistemes abiertas, críticas y complejas en el marco de referencias de dominio socio-cultural, implica para los educadores y las escuelas de formación de maestros, líderes sociales y culturales, otorgar sentido histórico a la pertinencia y coherencia de la diversidad de saberes y prácticas de interpretación con criterio de emancipación económica, cultural y política.

Desde la perspectiva del desarrollo humano, las relaciones entre educación, sociedad y cultura invitan a la escuela a salir al encuentro con las comunidades locales, a redimensionar el compromiso con nuevas alfabetizaciones para la convivencialidad, la reconciliación y la paz, mediante políticas educativas de la amistad, de la fraternidad, del encuentro y la solidaridad, solo posibles en la medida en que se reconoce que la calidad de la educación, tiene que ver con la disminución de las desigualdades sociales, al aumento de la escolaridad en la educación superior y la construcción de comunidad y calidad de vida de las personas.

En tal sentido, las aportaciones académicas del presente texto se inician con los estudios comparados en educación y la comparabilidad del conocimiento, los métodos de análisis y la construcción de conocimiento en las educaciones comparadas en Iberoamérica, lo que implica una vuelta al currículo y los procesos formativos.

Desde luego que las relaciones formativas se sustentan, además, en nuevas miradas a los vínculos educativos con la ciudad. Lo que conduce a saltar los muros físicos de la escuela y la universidad para abrirse a nuevas relaciones con el entorno como portadora de nuevos valores educacionales en contextos de inclusión e interculturalidad creciente.

Así como se relacionan los espacios educativos para generar nuevas relaciones del entorno, la relación triádica: educación, sociedad y cultura lleva consigo la necesidad de abrir las aulas y tomar prestado de otras disciplinas nuevos saberes; para el propósito de la paz en Colombia, las aulas deben ser, además que un espacio del “reconcilio social”², espacios para dejar

²Se hace relación a la tesis de Maestría en Educación titulada “Girar: desde un aula-desconciada hacia un aula-reconciliada; pensamiento ambiental de jóvenes-cuerpos del

entrar nuevas experiencias y vivencias de los estudiantes. Con la incorporación de nuevas áreas de conocimiento en procesos de creación y diseño de productos, las ciencias creativas entran a ser consideradas fundamentales en los aprendizajes de los estudiantes en la actualidad, una mirada pedagógica desde la moda y el diseño permite generar proyectos de innovación docente, creativos y con apertura a la diversidad humana y cultural.

Nuevos desafíos para la gestión de la educación y la actitud del cuerpo docente, para abordar coordinadas como la transversalidad, la investigación colegiada-dialógica-interdisciplinar, y la generación de soluciones pertinentes y oportunas a los problemas más relevantes. Ello significa que el pensar crítico en educación se considera como una posibilidad del conocer para modificar situaciones dadas de inequidad e injusticia social consideradas como válidas, e incidir en la mejora sustancial de la política pública, en la utilidad de la ciencia y el disfrute efectivo de los bienes de la cultura en la contemporaneidad.

Las más recientes declaraciones de Salamanca en materia de educación: *“Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales 1994”*; y *“Declaración de Salamanca en el IV Encuentro Internacional de Rectores Universia 2018”*, indican la necesidad de estar atentos a los cambios sociales y tecnológicos. En el primer aspecto, señala la revolución inclusiva de la educación para todos, y en el segundo, llama la atención de las tendencias sociales y tecnológicas, y cómo estas tienen la capacidad de influir en el modelo de gestión y la función de la universidad.

Tres temas fundamentales trae consigo la declaración de rectores de Salamanca (2018): el primero, considerar la formación académica con base en sistemas de información; el segundo, orientado a la formación de investigadores como sello identitario de la universidad; y el tercero, que la universidad se vuelva a su entorno, explore las necesidades circundantes y dé cuenta de sus desarrollos y logros³.

aula en condición de ruralidad”. Una obra de conocimiento de Juliana Beltrán Molina (2017).

³Anexo dirección electrónica de la Declaración de Salamanca 2018, como herramienta de estudio: http://saladeprensa.usal.es/filespp/Declaracion_de_Salamanca_2018.pdf

Educación e inclusión social, disminución de las desigualdades sociales a través de la educación constituyen las nuevas caracterizaciones de las instituciones sociales. Comprender la exclusión, también la extracción histórica de la nación, para dar paso a comprensiones de una educación como dimensión ecosistémica de la inclusión y la dignidad humana.

Así, surgen paradigmas emergentes en la gestión de la educación superior que sobrepasan el carácter aplicado y técnico, dando paso a una gestión innovadora que toma como criterio de trabajo la dimensión de lo social. No solo como un virtuosismo institucional, sino como un actor fundamental del desarrollo económico y social.

Es por ello que el criterio pedagógico de la educación actual, se haya signado bajo el matiz de la *Resignificación*. Desde el carácter institucional de la Escuela, hasta la visión modernizante de la organización educativa, transitan en los procesos educativos, que van desde la alfabetización en letras y textos digitales hasta la adquisición de habilidades y competencias intelectivas, sociales, emocionales, comunicacionales..., siendo ello una cuestión perentoria, la resignificación, como se anota, es inmediata y general.

En relación con estos cambios, se entiende que lo que está en juego, además de los presupuestos que delimitaban los campos de actuación definidos por la institucionalidad educativa, es el concepto de formación humana, tanto como sujeto político y social enjaulado en un universo epistémico específico, sino más bien, como un individuo abierto al mundo y a la complejidad de lo real. Ello implica generar espacios epistémicos a la pedagogía para que su naturaleza en circuitos posibles de apertura a la globalidad, a la generación de experiencias, a las relaciones con las ciencias creativas mediadas por las tecnologías de la información y la cultura, al intercambio de saberes y dimensionalidades emocionales, éticas y experienciales.

Ciertamente, la autenticidad de estas aspiraciones pone de presente la validez de sus desarrollos, sobre la base de cuestionamientos al mercado del virtuosismo educativo. Modificar la percepción epistémica es también una necesidad para cambiar la perspectiva neoliberal de la educación centrada en la burbuja del conocimiento, y volver a los lugares de encuentro, al mundo de la vida y las personas, del encuentro

y el reconocimiento cotidiano. Dos tesis fundamentales en la educación actual: la competencia educativa y la función docente.

En este escenario de expansión subjetiva de las dimensiones humanas, de su humanidad expandida, se apela a la profundización de las democracias y la capacidad de generación de procesos de diversidad humana, a la interculturalidad y las diversas formas de ecología socio-cultural. Criterios fundamentales que impregnan nuevos dominios del desarrollo humano y las aspiraciones ciudadanas alrededor de las resignificaciones de la relación de las personas con los entornos humanos, naturales y culturales, las actividades comunitarias, la participación organizada y creativa en la política, la religiosidad y los valores familiares, entre otros temas que se desarrollan en este documento, que ha sido posible gracias al interés que en este han puesto la Hna. Elizabeth Caicedo Caicedo, Rectora de la Universidad Católica de Manizales y el Dr. José María Hernández Díaz, Director del Doctorado en Educación de la Universidad de Salamanca, España.

Es deber nuestro en primer lugar, agradecer y reconocer en esta obra, el liderazgo académico e investigativo de la Universidad de Salamanca, España, que desde 1218 inició con los “*Studium Generale*”, hasta el presente año 2018, cuando conmemora el VIII centenario de fundación, el aporte universal al desarrollo de la humanidad, desde la ciencia y dinamizadora de grandes cambios de la sociedad a partir de la enseñanza en la educación superior.

En segundo lugar, reconocer y exaltar el liderazgo de la Universidad Católica de Manizales en la formación de profesionales en las diversas áreas del conocimiento disciplinar, en especial, licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorado en educación, procurándole continuidad a una línea orientadora de la educación centrada en la persona humana, a partir de los principios y desafíos de la educación personalizante y liberadora, propios del modelo pedagógico institucional, inspirado en el Carisma Congregacional de las Hermanas Dominicas de la Santísima Virgen María y de su fundadora la Beata Marie Poussepin.

En tercer lugar, agradecer la capacidad de proyección educativa de cada uno de los profesores ponentes, que han escrito sus memorias para integrarlas en este documento, las mismas que

reaniman el compromiso social con la pertinencia de la educación en el ámbito iberoamericano de educación, más aún cuando los desafíos pedagógicos, curriculares y didácticos aumentan la exigencia de crear vínculos, relaciones y movi- lidades del conocimiento entre todos.

Los estudios comparados en educación. El empuje de la educación comparada en Iberoamérica

Leoncio Vega Gil⁴

Introducción

Esta es una aportación investigadora que se orienta a la revalorización de la educación comparada como disciplina científica capaz de construir conocimiento en el campo de las ciencias de la educación.

Por ello se abordarán, en primer lugar, las temáticas de la comparabilidad y la naturaleza del conocimiento comparado. A continuación, un repaso a las herramientas metodológicas (enfoques y métodos), tanto analíticos como postmodernos, y las expresiones más conocidas y reconocidas en la actualidad investigadora. En tercer lugar, un breve recorrido por los centros y medios de construcción de conocimiento comparado más destacados y difundidos. El apartado final estará dedicado a sintetizar el gran avance de las sociedades de educación comparada en los países iberoamericanos; un empuje investigador que no siempre va acompañado de una actuación sincronizada a nivel curricular y formativo.

La comparación y los *tiempos comparados*

La tradición comparativa en educación se ha basado en el criterio conocido como *tertium comparationis* (criterio de comparación). Los comparatistas clásicos (Halls, Bereday) y no tan clásicos (como Raivola) partían del principio según el cual la comparación solo es posible en países muy similares; es decir, que todas las unidades que se pretenden comparar pueden ser examinadas a la luz de una variable común cuyo significado sea constante para todas las unidades de comparación (Raivola, 1990). Se trata de una *confusión* de la vieja escuela clásica, dado que no son los datos, sino las hipótesis las que poseen fuerza comparativa; por tanto, la comparación no es intrínseca a los datos (los hechos) (Farrel, 1990). Por otra parte, cuando afirmamos que A no es comparable con B, ya hemos comparado; por tanto, el criterio no se mantiene.

⁴Bachiller del Instituto de Enseñanza Media Claudio Moyano. Licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación, USAL. Doctor en Educación, USAL. Catedrático de Educación Comparada de la Universidad de Salamanca. lvg@usal.es

¿Qué es la comparación? Una operación mental simple de carácter antropológico y psicológico. No obstante, esta sería más bien *doméstica*. La verdadera comparación, como herramienta metodológica, compara relaciones o relaciones de relaciones; es decir, tiene un mayor nivel de complejidad. La comparación es una estrategia analítica, un procedimiento orientado a la construcción y verificación de hipótesis.

Los tres tiempos en la investigación comparativa: el tiempo del análisis (metodología comparada y los sistemas; los sesenta, setenta y ochenta); el tiempo de los *problemas educativos* (apertura de las unidades de comparación); y el tiempo de la teorización sobre lo local. El primero coincide con la fase positivista de la educación comparada que fue producto de la aplicación del método analítico construido por Bereday y Hilker (Bereday, 1968; Garrido, 1990), a la comparación *descriptiva* de sistemas educativos. Los debates y las investigaciones comparativas de finales del siglo XX y principios del XXI se centraron en el estudio (docente e investigador) de los problemas educativos auspiciados por la postmodernidad; se trata de la educación de la mujer; la educación como derecho humano; la inclusión educativa; la educación intercultural; la educación para la ciudadanía; instituciones y procesos educativos; la educación permanente; la formación profesional, etc... Todo este plan de trabajo se apoya en una revisión y actualización de las *unidades de comparación* que ya no tienen una dimensión geográfica (los sistemas encerrados en unas fronteras como instrumentos de formación de una sociedad también circunscrita geográficamente), sino que se expanden para incluir tiempos, *currículum*, procesos, instituciones, docentes, metodologías, espacios, etc... (Bray, Adamson y Mason, 2007).

La educación comparada ha estado debatiendo durante décadas cuestiones o problemas de fundamentación como: la relación teoría-práctica; el carácter cualitativo o cuantitativo de las metodologías de investigación; y el carácter científico de la educación comparada o la distinción disciplinar entre educación comparada y *educación internacional*. Unos debates *superficiales* que enmascaran la profunda división que existe en la comunidad científica sobre la verdadera naturaleza del conocimiento comparado (Vavrus y Bartlett, 2006), es decir, la cuestión epistemológica: el qué (qué puedo y debo conocer de la educación en el mundo) y el cómo (las estrategias y herramientas de carácter metodológico). Estamos, por tanto, ante un tercer tiempo en la interpretación comparativa de la educación que

revaloriza la innovación teórica y metodológica; la primera no tanto en sentido de *grandes teorías*, sino de la construcción del diseño de los procesos investigadores fundamentados en cuatro conceptos: multiespacios, multiescalas, la teoría de actor-red y el análisis crítico del discurso (Bartlett y Vavrus, 2017). En el orden metodológico se producen diferentes interpretaciones por parte de los investigadores. Es un tiempo de reconsideración de las nociones de cultura (no es uniforme, sino multicultural que reconsidera el cambio y la diferencia), contexto (ya no como lugar físico de las acciones, sino en términos sociales y temporales; las redes, relaciones e interacciones sociales y cómo cambian con el tiempo) y comparación (el *educational policyscape* de Carney, 2012; la desterritorialización de las reformas de G. Steiner-Khamsi, 2010, o la CCS de Bartlett y Vavrus, 2017).

La cuestión de las herramientas metodológicas

Tanto la institucionalización como la construcción disciplinar de la educación comparada se han apoyado históricamente en la implicación y las aportaciones de carácter metodológico. El debate sigue presente en los colectivos investigadores y actualmente asistimos a una apertura interpretativa de las herramientas de uso en la construcción de conocimiento comparado. Haremos un esfuerzo por sintetizar estas aportaciones en cuatro líneas de desarrollo, tanto en la enseñanza como en la investigación.

Por una parte, se sigue escribiendo y aplicando en procesos de investigación (proyectos, tesis, trabajos fin de grado, trabajos fin de máster, etc...), y en las líneas discursivas procedentes de la metodología de análisis (el método comparado), aunque con algunos esfuerzos de ampliación y adaptación. A los cuatro pasos *clásicos* (aunque reinterpretados y actualizados) se añade, en algunos casos, una fase pre descriptiva al inicio y otra al final sobre prospectiva (Ferrer, 2002). Lo que da coherencia a esta metodología es el diseño de las categorías analíticas, la contextualización funcional y la interpretación de la comparación en términos de explicación (responder a la pregunta ¿por qué?). Una metodología de trabajo investigador que puede ser de utilidad para comparar movimientos, corrientes, tendencias o elementos internos de los sistemas educativos (Vega, 2017).

La cartografía social diseñada por Paulston (2002) y Liebman, interpretada como la metodología comparativa de la postmodernidad, se concreta en la elaboración de mapas sociales a partir de la percepción que el investigador tiene de la realidad.

Se fundamenta en el hecho de que la realidad social no puede cuantificarse (medirse), solo analizarse o compararse, y en la apertura *subjetiva* de interpretación del observador. Por tanto, son la flexibilidad (técnica), el relativismo (individualidad) y la representación (gráfica), las tres características básicas de esta aportación metodológica. El *mapping* está siendo utilizado básicamente en estudios sobre la producción intelectual en el campo (Holmarsdottir y O'Downd, 2010) y ha recibido las correspondientes críticas del *positivismo comparativo* porque no aporta datos y sus explicaciones no son *profundas*. También se combina con otras herramientas metodológicas como el Análisis Crítico del Discurso (ACD) u otros métodos comparativos.

Algunos autores, más que de métodos prefieren hablar y escribir sobre la *perspectiva* o los *enfoques* que no poseen el grado de estructuración de los anteriores. Este es el caso de la cartografía de los enfoques que hace unos años ofreció A. Novoa y que explicamos en un estudio nuestro anterior (Vega, 2011). Lo más destacado de la aportación de Novoa es la representación gráfica de los enfoques a través de la metodología propuesta por G. Paulston, referida anteriormente. Una cartografía vertebrada en torno a dos coordenadas. El eje de abscisas representa la variabilidad de los enfoques metodológicos (conceptuales-descriptivos) y el de ordenadas que se dedica a representar las distintas teorías (consenso-conflicto) (Novoa, 1998).

En cuarto referente metodológico de la comparación en su aplicación a la educación es el estudio de casos, el CCS (*Comparative Case Studies*) explicado y fundamentado de manera plástica, en su acercamiento a los alumnos de doctorado especialmente, por parte de las docentes e investigadoras de F. Vavrus y L. Bartlett (2006, 2009 y 2017). Ambas han conformado sus aportaciones con base en contextos y espacios externos. La primera ha trabajado temáticas antropológicas, educativas y etnográficas en Tanzania y la segunda ha estudiado los procesos de escolarización (alfabetización) tanto en República Dominicana como en Brasil y Tanzania.

Dada su interpretación heurística del CCS, las condiciones de partida son tres: por una parte, se trata de la interpretación y de las posibles direcciones de la comparación, que puede ser orientada desde tres ejes: vertical, horizontal y transversal. En segundo lugar, puede servirse la comparación de métodos cualitativos (observación, entrevistas, análisis del discurso, etc.) o cuantitativos (cuestionarios, encuestas, etc.). El tercer elemento

vendría explicado desde la reconsideración de las nociones de cultura (ya no sería uniforme, sino multicultural y diferencial), contexto (ya no tanto un lugar físico cuanto virtual o social: redes, interacciones, interrelaciones, etc.) y comparación (diferentes interpretaciones como las propuestas por G. Steiner, S. Carney, etc.).

No obstante, estas autoras insisten en que antes de la formación metodológica y de la aplicación de la metodología debe abordarse la cuestión epistemológica: la naturaleza del conocimiento comparado, el qué y el cómo. El diseño teórico del estudio que se expresaría no tanto en la fundamentación de la investigación en las *grandes teorías*, sino en la teorización previa del estudio de la temática objeto de atención comparativa.

Los ejes de la comparación del CCS en educación comparada vienen definidos de la siguiente forma. El *horizontal*: una comparación horizontal homogénea (similares fuerzas políticas, sociales y económicas, producen prácticas diferentes o no, y ¿por qué? En un juego de interacciones educativas y pedagógicas internas de los sistemas y las prácticas escolares) y una comparación horizontal heterogénea (pone el acento en temáticas educativas cuyo análisis trasciende las instituciones educativas como, por ejemplo, el estudio de la educación como derecho humano en un marco contextual determinado).

Una comparación *vertical*: fija la atención simultánea en escalas, niveles y redes que, partiendo de lo local, estudia las interacciones, fuerzas y relaciones educativas que operan recíprocamente en sentido ascendente y descendente.

La tercera comparación es la *transversal*: conecta con elementos horizontales y verticales; es una revalorización de los estudios históricos dado que se trata de incorporar a la CCS el análisis histórico o socio histórico. Las temáticas van desde las historias de vida hasta las encuestas y los estudios cualitativos longitudinales. No obstante, en la práctica metodológica puede ser usado un solo eje, dos o los tres. Por tanto, el verdadero problema de la comparación educativa no es sobre la relación teoría-práctica, el uso de métodos cuantitativos o cualitativos, si es educación comparada o educación internacional o el carácter disciplinar o no de la educación comparada, sino la verdadera naturaleza del conocimiento comparado. Y a este se puede llegar desde distintos itinerarios y herramientas metodológicas que han de partir de un trabajo serio y riguroso en la teorización de

los procesos y estrategias intelectuales que conforman el diseño del estudio. La educación comparada sigue siendo una disciplina curricular que pone el acento en los procedimientos, amplios y variados, de carácter metodológico. La educación internacional es también una disciplina que aborda temáticas internacionales como informes y otros estudios, pero cuyo punto de referencia es más el contenido que la metodología.

Redes y centros de investigación comparativa. La *identidad social* de la educación comparada

Siguiendo las aportaciones de Eckstein (1990) y Viñao (2003), nos hemos de preguntar por las *audiencias* o *consumidores* de la educación comparada. Es decir, los grupos sociales que hacen uso o *consumen* contenidos internacionales y/o comparativos. Estos los podemos cifrar en cuatro: oficial, social, profesional y científico. No cabe duda de que el público preferente de los estudios educativos comparados sigue siendo el *oficial*; es decir, el político y administrativo. Como ejemplo podemos referir el caso de la Red Europea de Información Educativa Eurydice. En este sentido, la educación comparada ha sido víctima de su propio éxito, dado que ha primado la información y ha hipotecado la construcción disciplinar (científica). Además, la educación comparada se ha convertido en un *sistema de gobernabilidad* como consecuencia de la revitalización de estos estudios provocada por la globalización (Novoa y Yariv-Mashal, 2003).

El consumo social de la perspectiva internacional de la educación lo encontramos en la literatura, los medios de comunicación y los periódicos (algunos publican suplementos educativos). Un claro ejemplo se encuentra en la difusión de los informes PISA. No obstante, estos informes, libros, documentos, reportajes, suplementos, etc., no solo son un instrumento de *socialización de la educación*, sino que sirven de apoyo y referencia académica de los maestros, profesores, administradores y políticos y también a los comparatistas. Incluso esta información puede ejercer el papel de sustituto de la investigación comparativa. Por tanto, la globalización ha provocado la *popularidad* de la educación comparada y/o internacional.

Los maestros y profesores también hacen uso de la información educativa internacional bien como contenidos curriculares, bien como referente de los procesos y prácticas metodológicas para la mejora de la calidad de la enseñanza. Los datos e informes PISA

han inoculado en el imaginario de los docentes un espíritu de *competitividad* en el quehacer metodológico de las intervenciones educativas en los espacios escolares.

La última audiencia viene de la mano de la comunidad científica de los comparatistas; la educación comparada, interpretada como campo de investigación, disciplina curricular universitaria o práctica educativa escolar (actividades de aula, taller, laboratorio, etc.), tiene una dimensión internacional. Las *comunidades científicas* de comparatistas o *comunidades discursivas* (Schriewer, 2002) son unitarias en su dimensión institucional, pero heterogéneas en cuanto a la formación básica de sus componentes (pedagogos, economistas, sociólogos, antropólogos, inspectores, etc.). Quizás esta diversidad disciplinar sea un gran activo en la era de la globalización.

Los medios de producción y difusión del conocimiento comparado cada vez están más concentrados en este mundo global. Algunos de estos grupos son *Taylor and Francis* como una de las grandes redes de difusión de investigación comparativa de la educación que pertenece a un emporio empresarial llamado *Informa* desde 2004. El grupo editorial publica más de 1000 revistas y 1800 libros cada año en temáticas tan variados como derecho, química, agricultura o educación.

Es significativo también el proceso de expansión y control del mercado editorial, dado que entre 1998 y 2015 adquirió 36 editoriales de distintos países. Las publicaciones periódicas se distribuyen desde el sello de Routledge. Algunas de las revistas más prestigiosas del campo educativo son *Asia Pacific Journal of Educación* (NIE de Singapore), *European Education. Issues and Studies* (desde hace dos años) (editada por I. Silova de la U. del Estado de Arizona y N. W. Sobe de la U. de Chicago). Routledge no solo publica revistas de calidad, sino también libros o series de gran difusión y reconocimiento como el Anuario Mundial de la Educación (*World Yearbook of Education*), que recoge aportaciones de gran interés educativo internacional⁵.

⁵Temáticas y editores desde 2012. Policy Borrowing and Lending in Education (G. Steiner-Khamsi & F. Waldow, 2012). Educators, Professionalism and Politics: Global Transitions, National Spaces, and Professional Projects (T. Seddon & J. Levin, 2013). Governing Knowledge: Comparison, Knowledge-based Technologies and Expertise in the Regulation of Education (T. Fenwic, E. Mangez & J. Ozga, 2014). Elites, Privilege and Excellence. The National and Global Redefinition of Educational Advantage (A. Van Zanten, S. Ball & B. Darchi Koechlin, 2015). The Global Education Industry (A. Verger, Ch. Lubienski & G. Steiner-Khamsi, 2016). Assessment Inequalities (J. Allan & A. J. Artiles, 2017). Uneven Space-Times of Education: Historical Sociologies of Concepts, Methods

No obstante, las *comunidades discursivas* (las sociedades científicas) suelen disponer de sus propios medios de expresión y difusión del conocimiento. Este es el caso de la CER (*Comparative Education Review*) que es el medio oficial de expresión de la CIES (*Comparative and International Education Society*), de la *European Education* que es el medio oficial de difusión de la CESE (*Comparative Education Society in Europe*). La *British Association for International and Comparative Education* (BAICE) edita la revista *Compare*; tanto esta como la anterior están publicadas por Routledge. La AFEC (*Association Francophone d'Éducation Comparée*) publica *l'Éducation Comparée* (nueva época). Y la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) se encarga de la edición de la REEC⁶.

Es verdad que la difusión del conocimiento comparativo también se sirve de otros medios universitarios, societarios, empresariales o *personales*; no podemos olvidar la colección *Comparative and International Education: a Diversity Voices* de Sense Publishers (Amsterdam, Boston, Taipei) y que, a través de acuerdo con la CESE, publica una selección de ponencias de los Congresos de la Sociedad Europea de Educación Comparada. A esta labor comparativa de editoriales, comunidades discursivas, grupos de investigación, profesores de educación comparada y agrupaciones sociales, hemos de añadir el esfuerzo que distintos centros de investigación llevan a cabo; este es el caso del CERC (*Comparative Education Research Centre, Faculty of Education, University of Hong Kong*), el Teacher College de la Universidad de Columbia (N. York) o el Center for Comparative Studies in Race y Ethnicity (Centros de Estudios Comparados en Raza y etnicidad) de la Stanford University.

La institucionalización de la educación comparada en Iberoamérica

La construcción del campo

Al campo de la educación comparada e internacional podríamos aplicar, sin errar mucho en el análisis, la teoría *sociológica/económica de la dependencia*, fundamentada y difundida por todo Iberoamérica en los años 60-70 del siglo pasado a raíz de las aportaciones de economistas, políticos, sociólogos y filósofos como Theotonio dos Santos (Brasil, 1936-2018), Andre Gunder

and Practices (J. McLeod, N.W. Sobe & T. Seddon, 2018).

⁶Un estudio más completo de la institucionalización de la educación comparada, a través de las sociedades científicas, puede consultarse en Masemann, Bray y Manzon (2007).

Frank (Alemania, 1929-2005), Ruy Mauro Marini (Brasil, 1932-1997), Celso Furtado (Brasil, 1920-2004), Samir Amin (Egipto, 1931----), F. Enrique Cardoso (Brasil, 1931----), Enzo Faletto (Chile, 1935-2003) y Vânia Bambirra (Brasil, 1940-2015). Todos ellos, bajo la óptica del marxismo o neomarxismo conforman la teoría de la dependencia frente a la *teoría del desarrollo*, que supuso, entre otras cosas, la independencia científica de Iberoamérica en varios campos del saber. Esa *dependencia comparativa* en el campo de la educación propiciará la extensa e intensa expansión de organismos, agencias y centros internacionales (Ruiz y Acosta, 2015); bien es verdad que la economía y la política también fundamentan esta incursión internacional en el espacio educativo iberoamericano. No obstante, vale la pena poner en valor, por justicia académica, algunas figuras destacadas por sus aportaciones curriculares. En el XIX las aportaciones de los *viajeros* como José Luis Mora (México), Andrés Bello (Venezuela), Domingo Faustino Sarmiento (Argentina) o José Pedro Varela (Uruguay). En el siglo XX destacan Emma Pérez Téllez (Murcia, 1900; Miami, 1988); periodista y educadora cubana del exilio. Lourenzo Filho (Brasil, 1897-1970), destacado pionero de la Escuela Nueva. Manuel Villalpando Nava (México, 1926---), maestro, filósofo y pedagogo; además de sus escritos filosóficos destaca su *Pedagogía Comparada* (1961), de la que en 2014 se imprimiría la cuarta edición (editorial Porrúa). Gustavo Cirigliano (Argentina, 1930-2012) el filósofo y pedagogo de la aplicación del *análisis transaccional* a la educación. Y, sobre todo, el tan difundido y estudiado *Manual de educación comparada* del argentino Diego Márquez (1972) que serviría de soporte formativo y curricular en varios países, entre ellos España.

Las comunidades discursivas

El libro editado por el CERC en 2007, informaba de la existencia de cuatro sociedades de educación comparada en Iberoamérica: la Sociedad Brasileña de Educación Comparada (SBEC, 1983) (Navarro, 2013), la Asociación de Pedagogos de Cuba (Sección de Educación Comparada) (APC-SEC), la Sociedad Argentina de Estudios Comparados en Educación (SAECE) (2001) y la Sociedad Mexicana de Educación Comparada (SOMECE) (Masemann, Bray y Manzon, 2007). A estas habría que añadir la Sociedad Venezolana de Educación Comparada (2000), la Sociedad Uruguaya de Educación Comparada e Internacional (SUECI, 2011) (Navarro, 2013) y la Sociedad de Educación Comparada del ALBA (Cuba, Venezuela, Nicaragua y Bolivia, 2015). Todas ellas integradas en el *World Council of Comparative*

Education Societies (WCCES). Realizan una destacada labor de promoción y fomento de la investigación comparativa a través de la organización de congresos nacionales, latinoamericanos e internacionales, además de la apuesta por la cooperación y colaboración académica e institucional entre organizaciones, centros y proyectos educativos de distintos países. Cabe también reseñar la labor de divulgación de investigación comparativa a través de colecciones de publicaciones.

Ahora bien, cabe preguntarse también por el impacto de estas organizaciones en el tejido universitario y social del espacio iberoamericano. Nos fijamos en tres sociedades. Por una parte, la SAECE que mantiene activa una página web y está dirigida por un directorio de 17 miembros procedentes de distintas universidades y centros de investigación educativa. La SBEC que también mantiene activa su página web; la estructura organizativa es de carácter regional y tiene un buen nivel de asociados al computar un total de 155. Por otro lado, la SOMECE con página web también; con una estructura organizativa en la que participan 39 investigadores en distintas comisiones y un más que considerable nivel de asociados; se computan 124 procedentes de distintas universidades, centros de investigación e institutos de educación superior.

Los desarrollos curriculares

Ya en 1961 Manuel Villalpando Nava escribía que la *pedagogía comparada* se había integrado como disciplina autónoma, pero que sus aportaciones curriculares no iban más allá de estudios monográficos, más o menos completos, acerca de la situación educativa de diferentes países (Villalpando, 1961). La ausencia de un desarrollo curricular en las titulaciones de carácter educativo es producto de la escasa conformación teórica y metodológica del campo disciplinar. No obstante, algunos estudios nos informan que, por ejemplo, en México un total de 15 universidades públicas incorporan temáticas educativas comparativas de forma directa o indirecta (como sistemas educativos comparados o políticas educativas internacionales) en sus licenciaturas y maestrías. Sin embargo, la aportación comparativa de las universidades privadas es mayor, en 27 de ellas se han incorporado a los planes de estudio de carácter educativo los contenidos internacionales de la educación (Navarro, 2013, pp.169-173). Si este análisis lo realizamos en Perú, nos encontramos que solamente 4 universidades públicas (de un total de 48) y 7 privadas (de un

total de 77) incorporan en sus estudios de pregrado y posgrado (especialmente en este segundo nivel) contenidos educativos de carácter comparado (políticas educativas comparadas, problemática educativa nacional e internacional o sistemas educativos comparados) (Yslado y Flores, 2013). Aunque la tendencia no es a incrementar y acentuar la presencia e importancia de los contenidos comparados en las universidades peruanas, sino a reducirlos. Sin embargo, algunos autores defienden el aporte de la comparación a la mejora de la calidad de la educación y enseñanza en los sistemas educativos.

A pesar de la limitada *teorización* de la comparación educativa en el contexto iberoamericano, comprobamos un destacado despliegue en medios de expresión investigadora como son los congresos y las publicaciones. En el primer referente tenemos que hacer mención de la organización, por parte de la SBEC, del Congreso Iberoamericano de Educación Comparada (Encuentro Internacional da Sociedade Brasileira de Educação Comparada). La SAECE es también muy activa como la demuestran algunos acontecimientos; por una parte, su participación en un máster propio de la Universidad de Valencia, la organización del XV Congreso Mundial de Educación Comparada (2013), del VI Congreso Nacional e Internacional de Estudios Comparados (2017) y la del VIII Congreso Iberoamericano de Pedagogía (2018). Este último con el lema de *La innovación y el futuro de la educación para un mundo plural*; la entidad promotora es la Sociedad Española de Pedagogía (SEP), pero desde 2010 se celebran con cierta periodicidad en países de Iberoamérica: México 2010, Chile 2014 y Argentina 2018. La SOMECE organiza bianualmente los Encuentros de Educación Internacional y Comparada (2013-2015-2017); además ya está con los preparativos del XVII World Congress of Comparative Education Societies (Riviera Maya, 2019).

En el capítulo de las publicaciones societarias tenemos que poner de relieve que la SBEC publica, además de su boletín correspondiente, la Revista do Conselho de Sociedades de Educação Comparada. La SAECE, además de las publicaciones individuales, se encarga de la edición de la revista RELEC (2010) (Revista Latinoamericana de Educación Comparada) auspiciada y apoyada por la SAECE, la SEEC, la SBEC, la SOMECE y la APC-SEC; dirigida por Fernández Lamarra. Muestra del rigor y dinamismo en el campo de la educación comparada e internacional que le caracterizan tanto a él como al grupo de

comparatistas argentinos con los que colabora. Por parte de la SOMECE hemos de constatar la publicación anual de un libro monográfico (Navarrete et al, 2016; Navarro et al., 2017; y Ornelas, 2018).

Conclusiones

El empuje institucional de la educación comparada se ha producido en las últimas décadas en Iberoamérica. Algunas de estas sociedades tienen una influencia más que notable en el tejido universitario y social iberoamericano y con repercusiones importantes a nivel internacional. No obstante, la fundamentación teórica y metodológica no solo es *dependiente*, sino limitada.

Además, este esfuerzo de internacionalización de la educación se apoya en las aportaciones de pensadores, educadores y pedagogos de la talla de Ivan Illich, Paolo Freire, Escotetc, Carlos Alberto Torres, Dermeval Saviani, Moacir Gadoti, Pablo Gentile, Denese Vaillant, Juan Carlos Tedesco, etc., desde el interior. Y otra buena nómina de intelectuales *exteriores* como Martín Carnoy o Regina Cortina; y en un tercer grupo que podríamos llamar americanistas como Arnove, Bartlett, etc.

Sobre la tradición académica se debe decir que, por una parte, pese a los limitados recursos (materiales e institucionales) dedicados a investigación, como lo refleja el escaso peso de las investigaciones doctorales en todo el contexto iberoamericano, es verdad que está mejorando en las dos últimas décadas con una apuesta por la potenciación de programas de doctorado y de maestrías de carácter investigador como la recientemente puesta en marcha por la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA. Arequipa, Perú). Por otra, el diseño curricular de los programas académicos de formación que se centran más que en temáticas, procesos, políticas y problemas educativos, en el estudio de autores (mayoritariamente clásicos).

La globalización iba a suponer o conllevar, en principio, el fin de la educación comparada en cuanto que esta se ha fundamentado, tanto en la actividad docente como en las aportaciones investigadoras, en los sistemas educativos como producto de la modernidad; y estos han entrado en *crisis* a causa de los procesos homogeneizadores de la globalización. Sin embargo, la comunidad científica de la comparación percibe una revalorización de los estudios comparativos en cuanto suponen una apuesta por los intercambios y las transferencias

de reformas educativas apoyadas en la investigación sobre niveles competenciales y en la reconfiguración *internacional* de los sistemas educativos nacionales. Las pruebas de esta expansión curricular e institucional habría que buscarlas en el despliegue de congresos, centros de docencia e investigación, revistas especializadas, colecciones editoriales y otros medios de difusión. Una expansión que, al final, es producto del incremento del *consumo* de contenidos comparados.

Referencias

- Bartlett, L. y Vavrus, F. (2017). *Rethinking Case Study Research. A Comparative Approach*. N. York/London: Routledge.
- Bereday, G. (1968). *El método comparado en pedagogía*. Barcelona: Herder.
- Bray, M., Adamson, B. y Mason, M. (Eds.) (2007). *Comparative Education Research. Approach and Methods*. Hong Kong: CERC/Springer.
- Carney, S. (2009). Negotiating Policy in an Age of Globalization: Exploring Educational "Policyscapes" in Denmark, Nepal, and China. *Comparative Education Review*, 53(1), 63-88.
- Carney, S. (2012). Imagining Globalisation: Educational Policyscape. In G. Steiner-Khamsi y F. Waldow, *Policy Borrowing and Lending in Education* (World Year Book of Education 2012) (pp. 339-353). London/New York: Routledge.
- Diego, A. (1972). *Educación Comparada. Teoría y Metodología*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Eckstein, M. (1990). La mentalidad comparativa. En P. Altbach y G. Kelly, *Nuevos enfoques en educación comparada* (pp. 191-203). Madrid: Mondadori.
- Farrel, J. (1990). La necesidad de la comparación en los estudios sobre la educación. La relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad. En P. G. Altbach y Kelly, G. (Coords.), *Nuevos enfoques en Educación Comparada* (pp. 229-243). Madrid: Mondadori.

- Ferrer, F. (2002). *La educación comparada actual*. Barcelona: Ariel.
- García, J. (1990). *Fundamentos de la Educación Comparada*. Madrid: Dykinson.
- Holmarsdottir, H. y O'Downd, M. (Eds.) (2010). *Nordic Voices: Teaching and Researching in the Nordic Countries*. Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publishers.
- Masemann, V., Bray, M. y Manzon, M. (2007). *Common Interests, Uncommon Goals. Histories of the World Council of Comparative Education Societies and its Members*. Hong Kong: Springer.
- Navarrete, Z. y Navarro, M. (Coords.) (2016). *Globalización, internacionalización y educación comparada*. México: Plaza y Valdés/SOMECE.
- Navarro, M. (2013). *Comparative Education: Views from Latin America*. EEUU: autor.
- Navarro, M. y Navarrete, Z. (Coords.) (2017). *Innovación en educación: gestión, currículum y tecnologías*. México: Plaza y Valdés/ SOMECE.
- Novoa, A. (1998). *Histoire y Comparaison. Essais sur l'Éducation*. Lisbonne: EDUCA.
- Novoa, A. y Yariv-Mashal, T. (2003). Comparative Research in Education: a mode of governance or a historical journey? *Comparative Education*, 39(4), 423-438.
- Ornelas, C., Navarro, M. y Navarrete, Z. (Coords.) (2018). *Política educativa, actores y pedagogía*. México: Plaza y Valdés, SOMECE.
- Paulston, R. (2002). ¿Un giro especial a la educación comparada? Construcción de una cartografía social de la diferencia. En Schriewer J. (Comp.), *Formación del discurso en la educación comparada* (pp. 259-279). Barcelona: Pomares.
- Raivola, R. (1990). ¿Qué es la comparación? Consideraciones metodológicas y filosóficas. En Ph. G. Altbach y G.P. Kelly (Coords.), *Nuevos enfoques en Educación Comparada* (pp. 297-311). Madrid: Mondadori.

- Ruiz, G. y Acosta, F. (2015). *Repensando la educación comparada: lecturas desde Iberoamérica. Entre los viajeros del siglo XIX y la globalización*. Barcelona: Octaedro.
- Steiner-Khamsi, G. (2010). The Politics and Economics of Comparison. *Comparative Education Review*, 54(3).
- Vavrus, F. y Bartlett, L. (2006). Comparatively Knowing. Making a Case for the Vertical Case Study. *Current Issues in Comparative Education*, 8(2), 95-103.
- Vavrus, F. y Bartlett, L. (2009). *Critical Approach to Comparative Education. Vertical Case Studies from Africa, Europe, the Middle East, and the America*. New York: Palgrave/Macmillan.
- Vega, L. (2011). *La educación comparada e internacional. Procesos históricos y dinámicas globales*. Barcelona: Octaedro.
- Vega, L. (2017). El Proceso de Bolonia y la Escuela Nueva. Un análisis comparado de convergencias y divergencias. *Educação, Sociedade y Culturas*, (51), 119-136.
- Villalpando, J. (2014). *Pedagogía Comparada*. México: Editorial Porrúa.
- Viñao, A. (2003). La historia de la educación ante el siglo XXI. Tensiones, retos y audiencias. En Calvo, R. et al. (Coords). *Etnohistoria de la escuela (1063-1074)*. Burgos: Universidad/ SEDHE.
- Yslado, R. y Flores, D. (2013). Situación actual de la educación comparada y calidad educativa en Perú. En Navarro, M. (Ed.), *Comparative Education: Views from Latin America* (pp. 189-208). EEUU: autor.

Comunidad universitaria y entorno sociourbano: hacia un horizonte de sinergias optimizadas

*Pablo Campos Calvo-Sotelo*⁷

Introducción: sobre las sinergias universidad ciudad

La universidad se debe a su entorno social

Desde su génesis en la Edad Media y muy singularmente en el escenario occidental, las instituciones de educación superior han estado umbilicalmente ligadas a los núcleos urbanos. Ello no ha sido sino la consecuencia de la trabazón entre comunidad universitaria y entorno social. La ciudad, así asumida, ha sido por tradición el escenario físico del acuerdo entre universidad y sociedad.

Por ello, cabe anotar que el primer lugar donde la universidad se debe proyectar y ejercer como promotora de innovación y desarrollo es, efectivamente, la ciudad. El tejido urbanístico de la universidad puede insertarse de modo armónico en la misma, activando sinergias con el contexto. En la referida trayectoria europea, se entiende la universidad como hecho eminentemente urbano, imbricado desde sus orígenes en la ciudad; lo que supone un formato dispar del caso estadounidense, que apostó por una solución vocacionalmente aislada, y alejada de la urbe. Por otra parte, en una transformación paralela a la de la propia universidad, cuyo impacto territorial durante los últimos treinta años ha sido relevante⁸.

Retomando la citada inserción del *corpus* universitario en la trama urbana, es preciso matizar que se produce en dos esferas: la social y la física. En cuanto a la primera, sería cristalizada a través de un considerable número de profesores, investigadores y estudiantes universitarios, cuya actividad estaría llamada a enriquecer y dinamizar los procesos sociopolíticos. Así, desde la obvia aportación intelectual, artística o cultural de la universidad, se llegaría a su interferencia en el tejido social de vecindades, barrios, y la ciudad entera como colectividad. La segunda

⁷Doctor en Arquitectura, UPM. Doctor en Educación, USAL. Académico, Real Academia de Doctores de España. Catedrático Arquitectura, Universidad CEU San Pablo (España). utoplan@telefonica.net

⁸Muestra de este impacto territorial fueron las Agregaciones Territoriales entre universidades relativamente próximas dentro del Programa Campus de Excelencia Internacional, CEI (2009-2011).

de las mencionadas esferas es la urbanístico-arquitectónica. La presencia universitaria puede constituirse en factor de promoción de ordenaciones que promuevan los valores que requiere un conjunto o fragmento urbano, tales como: eficiencia en infraestructura, sostenibilidad y coherencia, y equilibrio en el diseño espacial. Esta acepción alcanza asimismo la escala territorial, pues esta debe asumirse como parte del escenario físico de referencia para la universidad.

Estas reflexiones sobre las sinergias universitario urbanas han generado en los últimos años numerosas aportaciones teóricas, así como muy ilustrativos casos reales. Desde una aproximación conceptual puede recordarse la denominada *univer-ciudad* (Worthington, 2010), identificada como trama de interacción entre diversos tipos de espacios para el aprendizaje, empresas, agrupaciones e instituciones. La expresión de uso más extendido es posiblemente la *ciudad universitaria* (asumida como modelo histórico europeo de integración, frente al segregado campus norteamericano).

Algunas aportaciones recientes invierten el orden de beneficiarios de las subrayadas sinergias universidad ciudad: tal sería el caso de la tesis defendida por Herman Hertzberger, que se puede presentar desde su idea: *la ciudad es la mejor escuela* (Campos, 2011), con la cual explica su planteamiento de espacios docentes entendidos como ciudades, aunque también deja libre la interpretación literal, donde el espacio urbano ejerce un papel de macro-aula. En este sentido, ha de insistirse en la necesidad actual de reforzar el uso compartido de los espacios públicos urbanos buscando la riqueza cultural en términos de una existencia civil más rica y una experiencia formativa mucho más completa. Las sinergias universidad-ciudad presentan un doble sentido, y así debe ser planificado su horizonte común. Estos vínculos se identifican a menudo con espacios de transición entre el recinto universitario y su contexto ciudadano, siendo especialmente relevantes cuando se resuelven con criterios coherentes. Una solución habitual consiste en emplear estructuras lineales (rectilíneas o sinuosas), como es el caso de los típicos paseos peatonales que actúan como hilos conductores y espacios de interacción entre la comunidad universitaria y el resto del entorno social. Tal sería el caso del *Pasadena Community College*, donde el espacio libre central del complejo docente se erige en amplio lugar abierto a la urbe. En otras situaciones, la transición se concentra en un elemento puntual, un espacio o edificio-rótula, cuya disposición y uso conecta directamente

ambas realidades. Es el caso de la biblioteca de la *San José State University*, en California, o del edificio de usos múltiples *Roland Lewinsky Center*, en el Reino Unido.

Bajo un enfoque puramente teórico, el espacio de las transiciones se puede reducir a una cartografía de interacciones. Como señalaba Solá-Morales, la ciudad se puede entender a través de sus articulaciones:

La ciudad es una red de esquinas. Es el lugar en el que se encuentran los enamorados y el espacio en el que se forman las barricadas [...] Las esquinas de dos calles hacen ciudad y la ciudad en conjunto es una red de esquinas. (Serra, 2004, p. 1)

En párrafos precedentes, se hacía referencia a la dicotomía integración-segregación en las implantaciones universitarias. Cabe anotar que ambos formatos, muy dispares en sus rasgos, se han agrupado tradicionalmente bajo el calificativo *ciudad del saber*; es decir, espacios físicos en los que la comunidad universitaria interactúa con su entorno, entendido bajo un sentido social global. El escenario universitario español e iberoamericano, legatario del *Alma Mater* salmantino, ha estado habitualmente más asociado al modelo integrado que al segregado, cuya implantación a ambos escenarios no ha dado todavía los frutos que habría cabido esperar. Por ello, quizá sea pertinente insistir en que la identificación universidad-ciudad es un cimiento que hoy sigue siendo de gran validez a la hora de plantear el futuro para ambas realidades.

En suma, las sinergias entre universidad y ciudad han sido históricamente un factor determinante de cara al beneficioso bagaje que la primera puede aportar a la segunda. Esta realidad ha impregnado la trayectoria secular en el escenario occidental, si bien se ha visto acompañada de otros formatos que surgieron a partir del XVIII, como fue el ya recordado paradigmático *campus* americano. Actualmente, tanto en una como en otra acepción, las referidas sinergias son decisivas para que la universidad ejerza su labor en los respectivos contextos sociourbanos. Si la llamada *tercera misión* de la educación superior es el compromiso social, la activación y refuerzo de estos vínculos mutuos se erige en valor insoslayable del progreso social.

Metodología: tipologías de implantación

Antecedentes

La universidad ha presentado, a lo largo de sus siglos de ininterrumpida existencia global, diversos modelos institucionales, docentes y urbanístico-arquitectónicos. Sobre los dos primeros, solo cabe recordar que han influido decisivamente en los terceros. Desde la universidad medieval, representada por el claustro como pauta tipológica, se fueron sucediendo las diversas etapas: la británica (con los emblemáticos *colleges* oxonienses); la francesa (la estructura de escuelas inserta en el barrio latino de París); la alemana (que optó por la adaptación patrimonial en el centro berlinés); la norteamericana (con el ya recordado paradigma del campus); y otros periodos más recientes, como la universidad de masas, las megaestructuras, las agregaciones territoriales y transfronterizas, o el creciente retorno de la universidad a los corazones metropolitanos, reinventando así (entre otros) el legado que la Universidad de Salamanca ha generado durante 800 años.

Cuando se acomete una reflexión de perfil científico sobre una realidad como la universitaria (en su dimensión física), resulta aconsejable efectuar una primera aproximación bibliográfica. En el contexto español, europeo e iberoamericano, la relación universidad-ciudad ha constituido un vínculo histórico desde la Edad Media. Así se han generado numerosos documentos de análisis histórico.

En España pueden citarse las aportaciones del historiador Bonet Correa (Bonet, 1995), del catedrático de Educación Hernández (Hernández, 2014), o del arquitecto Casariego (Casariego, 1989), entre otras. Asimismo, cabe subrayar las publicaciones de la Sociedad Española de Historia de la Educación (SEDHE), la Revista Aula de la Universidad de Salamanca, CIAN-Revista de Historia de las Universidades (Universidad Carlos III de Madrid), o la Revista de Educación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, a lo que añadir trabajos referidos al panorama español (Campos, 2000), y reflexiones sobre lugares de menor escala, pero influyentes en las modalidades innovadoras docentes (Campos y Luceño, 2018; Campos y Cuenca, 2016).

En el escenario internacional, son reseñables numerosos trabajos, destacando algunos clásicos (De Carlo, 1968) y otros recientes

(Rebecchini, 1981, con un interesante apéndice sobre tipologías a cargo de Carlo; Gaines, 1991; Coppola y Mandolesi, 1997; Rosmaninho, 2006; Hertzberger, 2008; Di Bitonto y Giordano, 1995; Den Heijer, 2011). Y las valiosas aportaciones que desde el escenario hispanoamericano constituyeron publicaciones como *La ciudad del saber. Ciudad, universidad y utopía* (VV.AA., 1995). En todo este bagaje documental se constata la valoración de las sinergias universitario urbanas, como garantes de calidad.

Pero dicha aproximación documental sobre el estado de la cuestión ha de acompañarse por un esfuerzo de clasificación tipológica; con todo ello, se podrá más adelante tratar de esbozar criterios de evolución hacia la excelencia, una vez detectados algunos factores de éxito en recintos universitarios. Investigar en materia de configuración espacial podrá aportar una dosis de innovación en el escenario global (especialmente, en el español e iberoamericano), pues partirá de una fundamentación sólida en el conocimiento de la realidad espacial de la misma. En consecuencia, este epígrafe se dedica a efectuar una categorización de los modelos de implantación urbanística que presentan los conjuntos dedicados a la educación superior. La clasificación tipológica de las relaciones universidad ciudad será una herramienta metodológica útil para desarrollar un estudio individual previo al diseño de un complejo académico, con independencia de su tamaño, ubicación y programa funcional.

Modelos de distribución y estructura territorial

Modelos de Distribución

- Son unas primeras categorías tipológicas sobre el modo en que la Universidad se distribuye por el territorio. Se trata de una clasificación de carácter tanto espacial como institucional. Existen tres modelos básicos.
- Territorial: es la Universidad que presenta una distribución a gran escala, y con una estructura policéntrica y equidistribuida, sin poseer una sede específicamente destacada.
- Local: pertenecen a este modelo todas aquellas universidades cuya sede central está polarizada en torno a una ciudad concreta de gran entidad urbanístico-territorial de la que es titular y a su término municipal, aunque posea al mismo tiempo representaciones en otros municipios o provincias (como caso singular, una universidad puede poseer una subestructura de docencia a distancia, consistente en la existencia de pequeños centros en poblaciones distribuidas por el territorio).

- Asociado: pertenecen a este modelo aquellas universidades vinculadas individualmente a una población de escala moderada, pero cuya existencia y dimensiones docentes no se comprende sin la presencia cercana de otro organismo urbano de gran entidad urbanístico-territorial. (Campos, 2017, p. 76)

Estructura Territorial

La estructura territorial de una Universidad puede ser de dos tipos:

- Monorecintual: cuando posee solo un recinto diferenciado
- Multirecintual: cuando posee más de un recinto diferenciado

En el siguiente epígrafe, se expone la clasificación tipológica que se refiere ya exclusivamente a los recintos universitarios diferenciados, cuyas tipologías básicas van a analizarse pormenorizadamente. (Campos, 2017, p. 78)

Modelos de localización y relación universidad-ciudad

Modelos de localización

Se definen con el objetivo de generar unas categorías tipológicas más detalladas que los Modelos de Distribución, puesto que se ciñen expresamente al modo en que la universidad se vincula en concreto a una ciudad. Por tanto, el análisis de los modelos de localización debe comenzarse con la premisa de fijar una ciudad respecto a la cual referir las características de los diferentes recintos docentes. En el caso de participar de vínculos con dos organismos urbanos, un mismo recinto universitario podrá responder a modelos de localización diferentes, según se refiera a una u otra población. Existen cuatro modelos básicos y, dentro del último, otros cuatro sub-modelos:

- Desvinculado: es un modelo que corresponde a aquella universidad que presenta una localización lo suficientemente alejada de la ciudad como para entender que los vínculos entre ambos organismos son de mínima entidad. A esta catalogación suelen añadirse como ingredientes ciertas intencionalidades que en su origen influyeron en la ubicación de la sede en cuestión lejos de la actividad metropolitana, atendiendo a criterios ajenos a la universidad como tal.
- Polarizado: supone un modelo derivado del anterior. Comparte con él la considerable separación física respecto al tejido urbano de la ciudad, pero no incluye la intencionada componente extrauniversitaria. Constituye una tipología definible a partir de la relativa valoración de las distancias entre ambos organismos.

- Superperiférico: se trata de un caso que podría tratarse a su vez como una versión particular del anterior, en el sentido de que detalla más los rasgos tipológicos. Dentro de este modelo se incluyen las implantaciones notoriamente separadas del tejido urbano de la ciudad principal, pero directamente vinculadas a alguna población satélite de aquélla (o distrito municipal con suficiente autonomía urbanística), cuya entidad dimensional es notablemente inferior. Se establecen en la periferia de estas pequeñas localidades o distritos, de manera que el calificativo de superperiféricas responde a que -a su vez- estas se encuentran dentro del ámbito macrop periférico de la metrópoli de la que dependen.
- Urbano: se incluyen en esta categoría las implantaciones docentes directamente vinculadas al tejido urbano de la ciudad. Dentro de este modelo, pueden establecerse cuatro submodelos, que describirían los diversos modos particulares mediante los cuales la Universidad se inserta en el organismo metropolitano:
- Periférico: el recinto universitario se localiza en la periferia urbana. Suele estar definido nítidamente, mediante un borde o perímetro compacto, normalmente yuxtapuesto y en estrecho contacto con la estructura urbanística de la ciudad.
- Como tejido urbano: el recinto universitario responde a una configuración agregada, pero ligeramente disuelta dentro de la estructura urbana. Normalmente, se limita a ocupar manzanas o divisiones interiores, sin poseer un perímetro de elevada definición formal o compacidad global.
- Aislado en el interior urbano: el recinto universitario ocupa un ámbito plenamente incorporado dentro del tejido de la ciudad, y vocacionalmente diferenciado respecto a su inmediato entorno. Constituyen conformaciones de elevada definición y compacidad formal, tanto si se amoldan a la estructura urbana general como si, por el contrario, establecen un cuerpo claramente discontinuo respecto a ella.
- Difuso en el interior urbano: el recinto universitario se limita a ocupar una serie de edificios aislados y dispersos por el tejido ciudadano, sin aparentes vinculaciones entre ellos. La disgregación física de las distintas piezas arquitectónicas impide una conexión funcional directa, de modo que no se configuran como un conjunto compacto o unitario

Relación Universidad-Ciudad

Este último epígrafe quiere recoger las dos formas básicas con las que los recintos universitarios se vinculan a sus correspondientes ciudades:

- Integración: el recinto universitario se incorpora en gran medida al espacio y dinamismo funcional urbano.
- Segregación: el recinto universitario se mantiene esencialmente ajeno al espacio físico y dinamismo funcional urbanos; como caso particular, puede hallarse en una situación intermedia, cuando está yuxtapuesto a la ciudad. (Campos, 2017, p. 78-80)

Desarrollo y reflexiones proactivas: criterios de evolución hacia la excelencia

En apartados anteriores se ha desplegado una clasificación tipológica genérica sobre las modalidades de implantación de los recintos universitarios en el territorio y (muy singularmente) en la ciudad. Se trata de un punto de partida objetivo, de cuya observación se podrán extraer criterios de futuro que sean de utilidad de cara a la optimización de las trascendentales sinergias entre ambos organismos.

Si se coordinan los contenidos de dicho apartado dedicado a la categorización, con los que se volcaban en el primer epígrafe, no es complejo concluir que las universidades occidentales han apostado históricamente por el establecimiento de lazos estrechos entre sus realidades físicas y los entornos ciudadanos. De ello lleva dando muestras ejemplares la Universidad de Salamanca, que se han traducido en el escenario iberoamericano a espléndidos recintos docentes.

La coyuntura presente, a escala internacional, recomienda que se intensifiquen estos lazos. Con semejante misión, seguidamente se vuelcan ciertas reflexiones proactivas, orientadas a guiar los posibles proyectos de educación superior que continúen apostando por una cualidad que parece hoy indiscutible: entrelazar universidad y metrópoli, como impulso y reflejo de la paralela identificación entre comunidad universitaria y sociedad.

Una de las primeras pautas que cabría recoger como herramientas útiles para la optimización de las sinergias universitario-urbanas es el paradigma del Campus Didáctico. Este concepto, ideado en 2005 con motivo de la planificación de las nuevas implantaciones de la Universidad de Salamanca se estructura conforme a 18 principios:

1. Fundamentación en la utopía; 2. Génesis y evolución de una acción planificadora integral; 3. Cristalización de una comunidad vivencial de aprendizaje e investigación; 4. Configuración global

unitaria, compatible con la diversidad individual; 5. Consecución de una dimensión estética de orden urbanístico-arquitectónico; 6. Incorporación de ámbitos de escala humana; 7. Presencia activa y múltiple de la naturaleza; 8. Integración y promoción del arte; 9. Proyección de rasgos simbólicos; 10. Apertura al entorno y accesibilidad al aprendizaje; 11. Armonización formal y conceptual con el lugar preexistente; 12. Aplicación de criterios y estrategias relativas a la sostenibilidad; 13. Consideración de la memoria tipológica en clave de interpretación; 14. Recualificación patrimonial y funcional; 15. Impulso del desarrollo e innovación inducidos; 16. Compromiso con el vanguardismo urbanístico-arquitectónico; 17. Optimización de las sinergias entre Universidad y ciudad; 18. Activación de espacios para la incorporación de modalidades innovadoras de aprendizaje. (Campos, 2017, p. 120)

El principio 17 se refiere al enriquecimiento de las relaciones entre comunidad universitaria y contexto sociourbano.

El secular devenir universitario, tanto en el panorama español como en el iberoamericano, muestra una sucesión de vínculos entre universidad y ciudad: “La Universidad devuelve a la ciudad donde se instala, recintos cuidados y ocupados por una actividad cultural que valora con su presencia el entorno donde se ubican” (Trillo, 2002, p. 12).

Desde su génesis institucional, la universidad se ha identificado con los cascos históricos, traduciéndose en paralelo a una superposición de las respectivas comunidades. En otras palabras: los universitarios han sido ciudadanos. Por ello, y como criterio prioritario a defender en la actualidad, han de afianzarse los lazos entre ambas realidades, como procedimiento que garantice trascendencia sociocultural de su asentamiento conjunto.

Una de las razones que aconsejan dedicar hoy esfuerzos intensos al afianzamiento universitario-urbano es que hace algunas décadas comenzaron a multiplicarse las propuestas recintuales que apostaban por el modelo segregado. Y ya desde el comienzo de tan lesiva tendencia se alzaron voces acreditadas que, reaccionando frente a tal equivocación, proclamaron la necesidad de que la universidad activara sinergias con su entorno: “Será necesario llegar a una difusión de la universidad, rompiendo su actual aislamiento e incrementando su presencia en el contexto social. La universidad podrá así constituir una dimensión

importante del tejido urbanizado de la ciudad y el territorio” (De Carlo, 1971, p. 5).

Otro autor italiano, Marcello Rebecchini, añadía sobre la universidad que:

Con su misma presencia pone las bases para un desarrollo económico y social de la zona donde se ha localizado; incluso lento y a largo plazo; constituye un polo de condensación de iniciativas culturales y sociales; proporciona trabajo a pequeñas industrias y al artesanado local; atrae a población residente; favorece el turismo y la valoración de los lugares. (Rebecchini, 1981, p. 29)

Más cercanas en el tiempo son las palabras de la arquitecta holandesa Den Heijer, quien apuntaba a un modelo mixto, de cara al futuro: “Los futuros modelos campus-ciudad podrán componerse desde dos perspectivas: desde la Universidad y desde la Ciudad o las autoridades regionales” (Den Heijer, 2011, p. 181).

En España se han organizado frecuentemente foros de expertos, orientados a reflexionar sobre la materia, para reiterar las ventajas de la relación entre comunidad universitaria y entorno social:

Una relación biunívoca, ya que la ciudad encuentra una de sus identidades en la universidad y esta tiene en la ciudad su medio de desarrollo, conviviendo en una realidad constantemente redefinida en base al tejido social del que están construidas. (Martínez y Montero, 2002, p. 45)

Como también ha sido, en ocasiones, imprescindible negar la existencia de perjuicio alguno en lo anterior, y las equivocaciones que ha acarreado no comprender este extremo:

Ni la universidad es una actividad insalubre, contaminante o peligrosa que la ciudad pueda expulsar de su interior -eso pertenece a otras épocas, a las de creación de universidades autónomas- ni se puede privar a la ciudad de la riqueza de información y de actividad que le debe ofrecer la universidad. (Gómez, 1987, p. 196)

Estas palabras sirven como pretexto para exponer alguna de las causas que desencadenaron las referidas equivocaciones. Posiblemente, una de las más perjudiciales fue la importación

distorsionada del campus norteamericano. Al imitarse únicamente su epidermis, sin dotar a los recintos de la necesaria integralidad vivencial interna, se generaron conjuntos segregados, carentes de los equipamientos necesarios que los habrían convertido en valiosas *ciudades del saber*. Si no viene de la mano de una plena incorporación de los rasgos constitutivos del *campus* transoceánico, la relación universidad-ciudad de tipo segregado deviene desorden territorial y, sobre todo, pérdida de identidad. Ello implica que la comunidad universitaria no se fusiona con su entorno. “La segregación física como obstáculo que tiene un sector social en formar parte activa de la vida cotidiana de la ciudad, estimula una presencia exclusiva de habitantes locales e impide que habitantes externos se adentren naturalmente” (Fernández, 2008, p. 146).

La integración, cualidad que debiera ser hoy indiscutible en el escenario español e iberoamericano, remite al análisis y posterior proyección de espacios comunes entre universidad y metrópoli. Recientemente se han elaborado clasificaciones de espacios-tipo encuadrables dentro de dicha relación, en concreto la publicada en *Arquitectonics. Mind, Land & Society* (Campos, 2015).

En alusión a otro de los principios del *Campus Didáctico* que se centra en la cuestión de la sostenibilidad, debe anotarse que comparte ciertos aspectos con las sinergias universidad-ciudad. Entre otras cuestiones, han de diseñarse las oportunas estrategias para que se aprovechen los equipamientos comunes, logrando así que se eviten las duplicidades en recursos entre ambas entidades. En consecuencia, la universidad será sostenible desde el prisma económico, expresando por ende todo un testimonio de la eficacia de la coordinación conjunta.

Por todo cuanto se ha expuesto, y como recomendación de cara a la optimización de sinergias planteables entre el organismo universitario y su marco urbano, de entrada, es más aconsejable que las instituciones de educación superior adopten para sus implantaciones los siguientes modelos de localización: *urbano*, y (dentro de este) los sub-modelos *como tejido urbano*, *aislado en el interior urbano*, *difuso en el interior urbano*. Como opciones a sopesar, pero de menor potencial apriorístico para impulsar las referidas sinergias, cabría añadir al caso *superperiférico* y al *urbano-periférico*. La determinación en cada caso dependerá del análisis de las circunstancias que confluayan. Y deberá canalizarse a través de la siempre necesaria actitud planificadora (que remite a otro de los principios del reiterado paradigma del *campus didáctico*).

Es tiempo de reinventar las sinergias entre universidad y ciudad, máxime dentro de las dinámicas de innovación actuales que impulsan la Tercera Misión de la primera y, por tanto, entre las muchas razones que avalan tal convicción debe mencionarse el surgimiento de valores patrimoniales, como muy positiva resultante de dichas sinergias (Waisman, 1995).

A modo de conclusión puede subrayarse que el presente texto es fruto del interés de reflexionar acerca de la necesidad de optimizar unas dinámicas que, aun siendo seculares en el panorama español e iberoamericano, reclaman un esfuerzo de reinención: las sinergias entre universidad y ciudad. Son dos realidades que, en excesivas ocasiones, no interactúan debidamente: el patrimonio edificado de los recintos docentes y sus respectivos contextos urbanos. El futuro de dichas sinergias implicará asimismo el refuerzo en paralelo de la relación universidad-sociedad, lo que traerá como beneficiosa consecuencia el potenciar la Tercera Misión (compromiso social de la universidad), para lo que es crítica una optimización urbanístico-funcional en sus vínculos con la ciudad. Si se pretende reforzar el vínculo universitario-urbano, es trascendental la contribución de los espacios urbanístico-arquitectónicos, máxime en la cultura española e iberoamericana, cuyo marchamo histórico ha sido la identidad entre universidad y ciudad.

Referencias

- Bonet, A. (1995). De la ciudad del saber a la isla universitaria. En VV.AA. *La ciudad del saber. Ciudad, universidad y utopía*. 1293-1993. (pp. 49-62). Madrid: COAM.
- Campos, P. (2000). *La universidad en España. Historia, urbanismo y arquitectura*. Madrid: Ministerio de Fomento.
- Campos, P. (12 de abril de 2011). Entrevista concedida por Herman Hertzberger a Pablo Campos Calvo-Sotelo, en Amsterdam.
- Campos, P. (2015). Niveles espaciales y dimensión fenomenológica en los ámbitos universitarios. In Muntañola, J. *Arquitectonics. Mind, Land & Society. Arquitectura, fenomenología y dialogía social*, (219-234). Barcelona: UPC.
- Campos, P. (2017). *El paradigma del "Campus Didáctico": revisión conceptual y proyección en los espacios físicos de la universidad*. Salamanca: Ediciones USAL.

- Campos, P. y Cuenca, F. (2016). Memoria e innovación en los espacios físicos de la Educación Superior. *Historia y memoria de la educación*, (3), 279-320.
- Campos, P. y Luceño, L. (2018). *Las formas de la educación*. Madrid: Dykinson.
- Casariago, J. (1989). *Universidad y ciudad: La construcción del espacio universitario*. Las Palmas: Universidad de Las Palmas de Gran Canaria.
- Coppola, P. & Mandolesi, D. (1997). *L'Architettura delle università*. Roma: CDP Editrice.
- De Carlo, G. (1971). Entrevista a Giancarlo De Carlo. *Casabella*, (357).
- De Carlo, G. (1968). *Planificazione e Disegno delle Università*. Roma: Edizione Universitarie Italiane.
- Den Heijer, A. (2011). *Managing the University Campus*. Delft: TU Delft University Press.
- Di Bitonto, A. & Giordano, F. (1995). *L'Architettura degli edifici per l'istruzione*. Roma: Officina Edizioni.
- Fernández, M. (2008). Laboratorio de objetos arquitectónicos proyectados y usados: una aproximación dialógica a la arquitectura. *Arquitectonics. Mind, land & society. Arquitectura e interacción social. Mind, land & society. Arquitectura e interacción social* (133-158). Barcelona: UPC.
- Gaines, T. (1991). *The Campus as a Work of Art*. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Gómez, J. (1987). *Guettos Universitarios. El Campus de la Universidad Autónoma de Madrid*. Madrid: Ediciones de la Universidad Autónoma de Madrid.
- Hernández, J. (2014). Los espacios de la universidad española. Una lectura histórica. *CIAN-Revista de Historia de las Universidades*, 17(1), 81-100.
- Hertzberger, H. (2008). *Space and Learning*. Rotterdam: 010 Publishers.

- Martínez, A. y Montero, F. (2002). Universidad y sociedad. En VV.AA. *Universidad y Ciudad. Arquitectura de la Universidad Hispalense* (pp. 45-64). Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Rebecchini, M. (1981). *Progettare L'Università*. Roma: Edizioni Kappa.
- Rosmaninho, N. (2006). *O poder da Arte. O Estado Novo e a Cidade Universitária de Coimbra*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Serra, C. (5 de marzo de 2004). La ciudad es una red de esquinas. Entrevista a Manuel de Solá Morales. *El País*. Recuperado de:
https://elpais.com/diario/2004/03/05/cultura/1078441215_850215.html
- Trillo, J. (2002). *Universidad y ciudad. Arquitectura de la Universidad Hispalense*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- VV.AA. (1995). *La ciudad del saber. Ciudad, universidad y utopía. 1293-1993*. Madrid: COAM.
- Waisman, M. (1990). *El interior de la historia*. Bogotá: Escala.
- Worthington, J. (2010). Univer-Cities in their Cities. Conferencia pronunciada en el II Seminario Internacional "Espacios Innovadores para la excelencia universitaria. Estudio de paradigmas de optimización docente y adaptación al EEES". Madrid, 13 de diciembre.

Reflexiones teóricas y aplicaciones docentes en la enseñanza de moda: interacciones entre moda y otras disciplinas artísticas

Laura Luceño Casals⁹

Introducción

“A la moda le encanta tomar prestado, tanto de diferentes culturas como de otras épocas” (Fogg, 2014, p.12). Al analizar las colecciones actuales, la moda se presenta como una amalgama de inspiraciones diversas que aglutinan elementos estéticos y compositivos de otras civilizaciones, otros tiempos y otras artes, como la música, la pintura, el cine, la arquitectura o la escultura...

Estudiar diseño de moda como una disciplina aislada y autosuficiente, resulta pues una práctica poco enriquecedora para los nuevos creativos, que tienen como reto crear propuestas siempre nuevas y siempre cambiantes. Según algunos críticos de moda, después de la caída de McQueen y Galliano, en 2010 y 2011 respectivamente, todo cambió y los diseñadores de moda se volvieron más temerosos, más cautos y más pragmáticos. La moda mutó de una locura romántica y creativa a un negocio de poderosas multinacionales globales, en los que la poesía y el teatro habían desaparecido. La innovación en la enseñanza de moda debería pues, a través de nuevas didácticas más trasversales, reivindicar la dimensión artística de la moda e interactuar con otros campos creativos.

En este estudio se partirá de reflexiones teóricas generales para desglosar después ejemplos de aplicaciones docentes que combinan la moda con otras disciplinas artísticas como el cine, la arquitectura, la música o la pintura. “Diseñar no es una profesión, sino una actitud” (Moholy-Nagy, 1947, p.42).

1. Reflexiones teóricas en torno a la moda

1.1 La función de la moda

Carl Flügel enuncia en el hecho de vestirse tres razones fundamentales: la búsqueda de protección ambiental, el pudor social y el deseo antropológico de decoración.

⁹Doctora en Moda, Universidad de Perpignan (Francia). Profesora del Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid -CSDMM - Universidad Politécnica de Madrid (España). laura.luceno@upm.es

La moda es algo más que ropa. Según palabras del escritor inglés Carlyle, el ser humano, en tanto que “animal que nace desnudo,” necesita vestirse para protegerse del calor y del frío, así como de la lluvia, la nieve y los rayos del sol. (Lenhert, 2000, p.1)

La función utilitaria del traje es la más evidente con la que se enfrenta el estudiante; sin embargo, la relación entre función y forma es la verdadera cuestión que subyace en la enseñanza de moda.

1.2 La moda como lenguaje

El arte y la moda trascienden sus funciones primarias, desarrollando un lenguaje de expresión, vinculable a la comunicación “no verbal” (Davis, 1976). “Actualmente con la semiótica cada vez más en boga, los sociólogos nos dicen que también la moda es un lenguaje de signos, un sistema no verbal de comunicación” (Lurie, 1994, p.22).

En el vestir, la comunicación no verbal es característica de cada sociedad. A más pequeña escala, dicha expresión no verbal puede representar la pertenencia a una región, a una ciudad o incluso a un barrio. En una obra de referencia sobre esta dimensión simbólica, se defiende que “el vestido habla” (Squicciarino, 1990). Dicha comunicación o lenguaje “no verbal” puede ser característico de un pequeño grupo social. En ocasiones encontramos que el lenguaje del vestido solo es comprendido por individuos de una misma tribu urbana, adquiriendo significados culturales diferentes en otros grupos sociales, como por ejemplo el uso del polo “Fred Perry” por *skinheads* o por clases privilegiadas. Si la Moda es un lenguaje “no verbal”, debe aprovecharse esta cualidad desde la docencia. El diseñador en formación, sensible a este simbolismo, incorporará a su proceso formativo estrategias que destilen todo el capital artístico de sus creaciones, para transmitirlos con decisión al entorno sociocultural. “La simbología se puede materializar en todos los ámbitos, desde la naturaleza a la religión, desde el arte a la ciencia, desde lo local a lo multicultural, desde las utopías a las ideologías” (Sánchez, 2010, p.24).

1.3 La sociología de la moda

Para René König (2002), la moda es una disciplina fuertemente marcada por la colaboración de diversas ciencias. En ella se combinan métodos económicos, psicológicos, sociológicos, de

psicología profunda y de psicoanálisis. La moda es un fenómeno social total que requiere una multiplicidad de aproximaciones. König (2002) también destaca la sinergia entre la moda y otras formas de arte. Afirma que la moda ha interesado a intelectuales de la talla del poeta Charles Baudelaire o los hermanos Edmond y Jules Goncourt o Stéphane de Mallarmé que, en el último cuarto del siglo XIX, no tenía problema en aparecer como editor de una revista de moda.

En moda, el recurso al contexto histórico, social y cultural constituye una estrategia pedagógica obligada, orientando al futuro diseñador en el conocimiento del entorno como estímulo proyectual, lo ilustra De la Torre (2008): “Una clase sin contexto es como una palabra fuera de la frase” (p. 97).

1.4 El contexto histórico

De la moda se dice que es como un río que transcurre paralelo a la historia del mundo a través de la sociedad. Cuando se analiza la obra de diseñadores consagrados, se advierte que juegan y combinan formas o elementos de distintas épocas históricas. Una prenda actual puede integrar una manga característica de la Edad Media, con un cuello de los años 60 y un tejido evocador del Renacimiento. Las paletas de colores utilizados también pueden recordar otros períodos históricos:

La abundancia y la truculencia del estilo “tapicero”, que apareció en la decoración de interiores, fue adoptada por la moda entre 1870 y 1895, mientras que esta solo tomaba del Arte de vanguardia de Manet o Gauguin, unos colores o combinaciones de colores nuevos. (Boucher, 2009, p.374)

En general, los diseñadores de moda toman como referencia histórica de base los períodos de florecimiento de sus propios países, así destacamos la inspiración en el gótico inglés de Alexander McQueen o la reinterpretación de la Antigüedad romana en la firma italiana Versace. El análisis del legado histórico puede intervenir como un factor creativo más, ya que toda producción artística emblemática o icónica adquiere la capacidad de ser en el tiempo, reinterpretada y recordada en posteriores creatividades. “Una obra maestra no vive de su pasado, sino que es una suma interminable de lecturas históricas” (Bordes, 2000, p.16).

1.5 El contexto cultural

“La moda y el lenguaje de comunicación no verbal tienen vínculos indisolubles, reflejan el paso del hombre por la cultura” (Casablanca y Chacón, 2014, p.221). Si bien en el pasado la adaptación de un diseño al entorno cultural era una premisa ineludible, la globalización cultural, resultado de la reciente revolución científico-tecnológica, ha posibilitado una progresiva desaparición de los contextos culturales estancos. El éxito actual de la firma Gucci, a cargo de Alessandro Michele, propone un caos mágico en el que se combinan y fusionan elementos del vestir de varias culturas, de forma aleatoria.

1.6 La composición del traje

La composición es comparable a la idea de construcción del vestido y resulta ser el cimiento de todo proceso creativo. El diseñador/artista materializa una idea tras manipular materiales preexistentes, conforme a unas leyes de organización que avalan que el resultado adquiera coherencia y unidad. “La composición es útil para producir un conjunto bien organizado, con vistas a crear un orden agradablemente armonioso” (Arnheim, 2001, p. 239).

En arquitectura son históricamente reconocibles dos métodos globales de composición que encajan a la perfección con el traje y la moda: el montaje y la modelación (Quaroni, 1980). El primero habla del ensamblaje de partes en la construcción global, en moda sería la costura de las diferentes partes de una prenda para constituir un todo, mientras que el segundo remite al tratamiento plástico-volumétrico, un modelado, llamado también *moulage* en moda.

1.7 La geometría de un traje

Los diseños de moda se apoyan para su definición material en elementos geométricos visibles, en primer lugar, en los patrones: punto, línea, plano y volumen. Dichos elementos, históricamente, han suministrado a todas las artes plásticas las herramientas compositivas para concretarse (Klee, 1961).

1.8 El orden y la proporción de la vestimenta

El orden remite a un sistema de elementos morfológicamente relacionados que construyen de manera coherente una entidad

organizada. Estos elementos se relacionan empleando leyes, conforme a pautas organizativas, marcadas por la proporción y el ritmo. Desde principios de los 80, los diseñadores japoneses desembarcaron en París, una corriente de la moda europea rompió con los conceptos tradicionales de orden y proporción. La moda belga fusionó la sastrería clásica con una nueva moda conceptual, deconstruida, que ya no respetaba la proporción antropomórfica: mangas larguísimas que cubrían las manos, cuellos desproporcionados que tapaban las caras por encima de la nariz, bajos de prendas de dos alturas, prendas XXL para tallas estándar... En la primavera de 1997, una de las diseñadoras más vanguardista de la historia de la moda, Rey Kawakubo - de la firma *Comme des garçons* -, presentaba una colección llamada "bultos y protuberancias", que presentaba vestidos tubulares, con una estética desordenada y caótica, que desafiaba los conceptos clásicos de orden y proporción.

1.9 La simetría en la moda

Para crear una prenda puede emplearse como mecanismo compositivo, la simetría. Los patrones de la ropa se confeccionan con base en un eje de referencia. Los diseños que recurren a esta estrategia asumen ciertas connotaciones perceptivo-psicológicas: la simetría transmite sosiego y estabilidad formal; en cambio, la asimetría sugiere movimiento. La moda actual utiliza indistintamente la simetría y la asimetría, relacionándose generalmente esta última con la vanguardia y la innovación proyectual.

1.10 El ornamento en la moda

El ornamento es el elemento superfluo, cuyo cometido esencial no tiene que ver con la función del vestido. Coomaraswamy afirma que la decoración o el adorno en el pasado, no eran un aditamento frívolo en las culturas, sino que reflejaban propiedades personales, distinguiendo entre el ornamento gratuito y el calificado como "ornamento de calidad" (Quaroni, 1980). Este último debe tomarse como un elemento cualitativo, una especie de extensión de la esencia del vestido, para crear una composición jerarquizada, unitaria y armoniosa.

2. Aplicaciones docentes: interacciones entre moda y otras disciplinas artísticas

A continuación, se describen ejemplos de aplicaciones docentes que se han puesto en práctica para innovar en la docencia de moda. La investigación pedagógica está plenamente alineada con las nuevas directrices que preconiza el espacio europeo de educación superior y que sugiere implantar un cambio de paradigma. Las experiencias expuestas han sido realizadas en el Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid (CSDMM) - Universidad Politécnica de Madrid. De todos es sabido que teoría y práctica deben ir de la mano, por tanto, "si la competencia práctica permite traducir las ideas a la realidad, es la teoría la que proporciona el bagaje cultural necesario para concebir un proyecto" (Hearn, 2006, p.10).

El debate sobre si la moda es arte quedó zanjado cuando Yves Saint Laurent dijo que la moda no es arte, pero para hacer moda, hay que ser un artista. La enseñanza del diseñador de moda debe plantearse pues, como el aprendizaje de un artista que debe encontrar en las distintas formas de arte referentes e inspiración para sus proyectos. Cristóbal Balenciaga creía que la moda es la combinación de talentos creativos diversos, él decía: "Un gran modisto debe ser arquitecto para las líneas, un escultor para las formas, un pintor para los colores, un músico para la armonía y un filósofo en el sentido de la medida" (Balenciaga en Zárata, 2011, p.49).

En moda toda dinámica de innovación docente en la formación de un artista debe cimentarse en el valioso potencial de las visiones transversales. "Todo arte se origina en la mente humana, en nuestras reacciones frente al mundo más que en el mundo mismo" (Gombrich, 1982, p.89).

La observación de la realidad implica la necesidad de traspasar los límites entre las diferentes disciplinas, para educar de forma abierta, en lo estético. Los teóricos contemporáneos apuntan en esa dirección, señalando que las personas creativas: "(...) cuando están concentradas en lo que hacen, existe una gran alegría y confianza en sí mismas, que proviene de expandir los límites de un dominio" (Csíkszentmihaly, 1995, p.12).

2.1 Docencia innovadora en espacios específicos de la moda

Las tradicionales clases magistrales no se adaptan a las realidades del sector. El Centro Superior de Diseño de Moda de Madrid - (CSDMM - UPM) - cuenta con numerosos talleres y espacios específicos para la formación en moda: laboratorio químico-textil, taller de estampación, de punto, de confección, de piel, de peletería, plató fotográfico o aula de infografía, entre otros. Estos son algunos de los espacios específicos destinados a una enseñanza que requiere de conocimientos diversos y de equipamiento particular.

Otro de los nuevos objetivos de los aprendizajes significativos de los estudiantes de Diseño de Moda es la voluntad de enriquecer las vivencias de los alumnos en torno al mundo de la moda. La Dirección del CSDMM - UPM ofrece a los estudiantes la posibilidad de participar en la organización de desfiles de moda en lugares emblemáticos, exponer diseños propios en el Museo del Traje, visitar talleres de diseñadores consagrados, hacer prácticas en empresas del sector, participar en ferias profesionales, como también idear y montar escaparates comerciales de moda. El aula y el tiempo de clase se amplían a nuevos espacios y horarios, en los que el estudiante participa activamente en su propio aprendizaje. “¿Por qué cambiar el espacio? Fundamentalmente para conseguir mejorar el proceso educativo del conjunto” (Doménech y Viñas, 2007, p.53).

Son destacables las recientes pasarelas de Moda del CSDMM (ideadas por su CEO, Manuel Blanco y por su director, Guillermo García-Badell) para exhibición de las colecciones realizadas por alumnos, en lugares de alta carga arquitectónico-simbólica, como el Teatro Real de Madrid, el Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, el Instituto del Patrimonio Cultural español, el Centro Cultural Conde-Duque, el laboratorio de Puertos de la Universidad Politécnica de Madrid, los jardines del Museo del Traje o el túnel de viento que la UPM posee en las instalaciones de aerodinámica experimental del Campus de Montegancedo. La combinación de espacios arquitectónicos emblemáticos de la ciudad de Madrid y su entorno más próximo añade a las propuestas creativas de los estudiantes una mayor expresividad y emotividad.

En cada edición de la semana de la moda de Madrid, llamada *Mercedes Benz Fashion Week Madrid*, los alumnos se familiarizan con los desfiles de diseñadores españoles consagrados y

actualizan su bagaje de conocimientos, al presenciar en directo las más recientes tendencias. Del mismo modo, asisten a la plataforma para jóvenes creadores *Samsung Ego*, lo que les incentiva a participar en sucesivas ediciones, como de hecho sucede. La pasarela y el desfile de moda combinan soluciones de comunicación múltiple de las creaciones; en este sentido, el diseño se une a la expresión musical y lumínica. La pasarela es un espacio innovador de aprendizaje, al aglutinar un elenco de elementos creativos que se aúnan, fraguando una composición integral.

El desfile de moda se ha convertido en un acto de comunicación total y en un espectáculo emocionante. Las pasarelas internacionales marcan, edición tras edición, hitos mediáticos en las capitales más importantes del mundo, a modo de rito contemporáneo.

Los estudiantes visitan los talleres de diseño y estudios profesionales, como ejercicio de docencia innovadora se destaca el contacto directo con los lugares donde los profesionales idean sus diseños y realizan sus prototipos. Los talleres (y tiendas) de modistos resultan para el alumno visitante una interesante experiencia formativa. Los alumnos del Grado en Diseño de Moda de la Universidad Politécnica de Madrid deben realizar, además, prácticas profesionales en empresas del sector. Se trata de estancias de prácticas de media o larga duración, equivalentes a créditos universitarios.

Los estudiantes acuden con regularidad a exposiciones de moda o al Museo del Traje de Madrid, para analizar la evolución histórica del traje y descubrir otros aspectos concretos del diseño, como por ejemplo el uso y la evolución de los tejidos.

2.2 La ilustración de moda y el dibujo, un arte poco reconocido

En nuestra sociedad actual, la implantación de herramientas informáticas y de excelentes programas de diseño gráfico, parece haber menospreciado el papel del boceto y del dibujo, como la primera y más eficaz herramienta creativa del diseñador de moda. El bocetado y el figurinismo son un proceso gráfico orientado a la invención de formas, estrechamente asociado al dibujo a mano alzada que resulta ser el verdadero hervidero de creatividad. Los estudiantes de moda no solo inician el proceso creativo a través de figurines, sino que vuelven a ellos en diversas fases de la colección, para concretar o desarrollar la propuesta inicial.

“El dibujo no es un auxiliar en el traslado de las imágenes, es una forma de pensamiento” (Larios, 2001, p.8). El figurín a mano alzada debe valorarse como una forma de pensamiento y puede incluso llegar a adquirir categoría artística *per se*, como lo son los figurines de importantes diseñadores como Dior, Saint Laurent, Givenchy o el actual Karl Lagerfeld, entre otros. Los museos de la moda actuales conservan dichos documentos como auténticas obras de arte.

En la indumentaria, antes de la aparición de la fotografía, la ilustración de moda fue además el medio de promoción y difusión de las firmas y se utilizaba a nivel comercial. Todavía hoy, estudiamos parte de la historia de la moda de principios de siglo XX, repasando las magníficas obras gráficas de emblemáticas figuras como René Gruau, Paul Iribe, Benito, Georges Lepape o Sáenz de Tejada, entre otros. Revistas de moda como Vogue o Harper's Bazaar rivalizaban para contratar a los mejores ilustradores. Los figurines y la ilustración de moda a mano deben estar presentes en toda enseñanza de moda, dentro del proceso proyectual, como fuente de inspiración para los nuevos diseñadores y como forma de arte, asociada a la colección. El dibujo del alumno es único y revelador, mientras que los figurines producidos por ordenador aparecen en la pantalla como deshumanizados.

2.3 Moda y pintura

La enseñanza de la Historia del Arte en primer curso brinda a los alumnos unos conocimientos necesarios sobre los cuales cimentar el posterior estudio de la historia de la moda. La historia de los movimientos artísticos muestra fecundas interacciones entre lo pictórico y la moda. La pintura es una base esencial para el estudio de la propia evolución de la moda. Se conocen los vestidos del pasado a través de la escultura, el grabado, los mosaicos y las cerámicas; pero la pintura aporta cualidades singulares, al constituirse en un expresivo vehículo artístico que estimula la creatividad. En el estudio de la historia de la moda no solo se estudian los movimientos como el minimalismo en el traje, sino que se parte del minimalismo en pintura para entender su transposición y reinterpretación en moda. Se analiza con especial interés las colecciones de diseñadores relevantes que se han inspirado en obras pictóricas. Valga el caso del estampado de telas de la colección otoño-invierno 2012 de Carven, basado en el cuadro “El jardín de las delicias” de El Bosco, también está el vestido-homenaje de Yves Saint Laurent a Mondrian,

de su colección otoño-invierno 1965-1966, por citar los ejemplos más evidentes. Los alumnos, además, por grupos, estudian las sinergias entre moda y arte, y muestran colecciones relevantes.

2.4 Moda y arquitectura

Para abordar la investigación sobre arquitectura y comprender mejor ambas disciplinas, deben resaltarse sus semejanzas compositivas, comparando las leyes intrínsecas de las formas arquitectónicas y aquellas que configuran las vestimentas. Al analizar sus semejanzas, se fomenta el aprendizaje de la expresión artística. Se pueden potenciar y poner en común las fuentes de inspiración de diseñadores y arquitectos, al poner a su disposición manifestaciones artísticas de calidad compositiva en ciertos temas comunes como el orden, la simetría, el movimiento, la textura o el color. Las creatividades comparadas se potencian unas a otras, una cualidad relevante en el caso de la arquitectura y la moda. De hecho, algunos autores afirman que la creatividad no se produce de forma aislada:

Gran parte de la sociología del arte se ha encargado de mostrar que la pretendida individualidad, autosuficiencia y genialidad de la creación artística no son tales, pues siempre hay un fondo social, estructurado y agónico en el caso de Bourdieu (2002), más informal o reticular en el de Becker (1982), que la impulsan. (Bergua, 2008, p.58)

2.5 Moda y música

Ya se ha apuntado que la música es un componente fundamental del desfile, el gran espectáculo de la moda. La música marca el ritmo del desfile, el paso de las modelos ressignifica e ilustra la inspiración de las propuestas de los diseñadores.

Música y moda están fuertemente vinculadas. La sinergia entre la música, el baile y el traje, son cruciales para entender su vinculación directa. A lo largo de la historia, ciertos géneros musicales y sus bailes han creado vestidos y trajes específicos. Un ejemplo de la sinergia entre música y moda es el caso del traje para bailar el vals; se trata de un vestido femenino ligero, con falda de vuelo, que permite y realza el giro del vals. Otros ejemplos genuinos son los vestidos charlestón, con su forma tubular y sus genuinos flecos que se mueven al ritmo de la música o el tango, que se baila con vestidos ajustados, con una

gran hendidura lateral. La moda se ha adaptado a la necesidad de movimiento que impone la música y el baile. Más que una sinergia se puede hablar incluso de una simbiosis perfecta: la forma del vestido, dictada por el baile y la música, influye en el movimiento de quién lo viste.

Cuando se ha estudiado la moda de los años 20, se han comentado imágenes de bailes de la época y se ha escuchado música de Charlestone para poner al vestido en su contexto histórico y musical, trasladando al estudiante a otra época y acercándole a la realidad y comprensión del momento histórico.

Por otro lado, la moda contemporánea recibe una fuerte influencia de la estética de los grupos musicales. Algunos músicos han expresado actitudes rebeldes o contestatarias a través de su música, pero también mediante la ropa que usaban en sus conciertos y actuaciones. Los alumnos, en clase, han analizado la influencia de la estética de los grupos de musicales y han buscado su huella en las pasarelas internacionales actuales. En el día a día y en la moda de la calle, un joven actual usa vaqueros y chaqueta de cuero negro, como las estrellas de rock de los años 50; camisas de cuadros estilo leñador, puestas de moda por la figura del "Grunge", Kurt Cobain, del grupo Nirvana. Se comercializan camisetas con la imagen de Los Ramones (colección de H&M para niños); zapatillas Adidas, como los raperos Run DMC, etc.

Hedi Slimane revolucionó las colecciones masculinas de Dior a principios del 2000, proponiendo pantalones pitillos inspirándose en los cantantes de *Heavy Metal* y esta tendencia creó las líneas "slim" de notoria presencia en muchas marcas actuales.

El interés pedagógico por la vinculación entre moda y música se manifestó además con una actividad desarrollada en 2013, dentro de la asignatura de Historia de la Moda. Los alumnos de tercer curso visitaron la exposición "*Hard Rock Couture*", organizada por la cadena de restaurantes "*Hard Rock Cafe*". En esta exposición temporal se exhibieron trajes originales de grandes nombres de la música como Elvis Presley, John Lennon, Freddie Mercury, Michael Jackson, Madonna, Elton John, entre otros. Según la organización de este evento, los grandes artistas de la música no solo consiguen que millones de personas canten sus canciones, sino que además ejercen un efecto espejo en ellos, sus peinados, sus ropas, zapatos, complementos, y en general su estilo al vestir, son imitados por sus fans y capturados por la industria de la moda para marcar tendencia.

A partir de esta visita, los estudiantes realizaron un trabajo de análisis sobre las conexiones conceptuales y estéticas entre moda y música, interiorizando el potencial de la segunda como generadora de estímulos de diseño para futuras colecciones; en otras palabras, aprendían a crear tomando como fuente de inspiración la proyección cultural y social del estilismo de los intérpretes musicales. Gracias al material audiovisual presente en Internet, los alumnos pudieron, además, visionar en clase conciertos y videoclips del pasado que siguen inspirando a diseñadores contemporáneos. La unidad didáctica terminaba con una puesta en común oral, donde los estudiantes analizaban la voluntad expresiva de los músicos, a través de una descripción compositiva de sus prendas: color, estampado, materiales, texturas, morfología, patronaje, siluetas, cuellos, mangas, puños, largos de prendas u ornamento. El resultado formativo implicaba una lectura innovadora de la influencia musical en el vestir, como fuente de futura creatividad, al compartir moda y música unos ideales estéticos relacionados con sus correspondientes estilos.

2.6 Moda y cine

La asociación entre cine y moda es muy prolífica y afecta en muchos aspectos (Calefato, 2002; Yance, 2011). El cine es un medio de comunicación a través del cual la moda se difunde socialmente. Cada género cinematográfico tiene un vestuario acorde con la narrativa elegida; la ciencia ficción ha dejado ejemplos imborrables, como los trajes futuristas de Paco Rabanne para la película *Barbarella* (Roger Vadim, 1968), interpretada por Jane Fonda, que muchos diseñadores citan como inspiración para sus posteriores colecciones. Así lo afirmaba por ejemplo Thierry Mugler:

En el cine, la capacidad de sugestión del sex symbol lo convierte en un transmisor privilegiado de modas (actitudes, comportamientos, vestido...); pero tan solo algunos actores han asumido históricamente el rol de difusores de Moda (Grace Kelly, James Dean, Audrey Hepburn, Gwennyth Paltrow...). (Mugler, en Lacalle, 2006, p.95)

En la vinculación permanente cine - vestuario, el cine ha reconocido la importancia del traje para el séptimo arte, creando un prestigioso galardón: el Óscar al mejor diseño de vestuario escénico. El lenguaje inherente al vestir y al celuloide se enriquece mutuamente. Algunas prendas acaban incluso llevando el nombre de la película que las popularizó, como por ejemplo la

chaqueta de punto abierta que se acabó denominando “rebeca” en castellano, en alusión a la película “Rebecca” de Alfred Hitchcock (1940).

El cine se ha interesado siempre por la moda y sus diseñadores; así, reconocidos modistos han colaborado en el vestuario escénico de películas, como por ejemplo Hubert de Givenchy en la película titulada *Desayuno con diamantes* (Blake Edwards, 1963), Giorgio Armani fue catapultado a la fama por el vestuario de *American Gigolo* (Paul Schrader, 1980) y Vivienne Westwood diseñó el vestuario de *Leaving Las Vegas* (Mike Figgis, 1995).

Últimamente, se han multiplicado los “biopics” sobre modistas como Chanel “Coco, de la rebeldía a la leyenda de Chanel” (Anne Fontaine, 2009) o “Yves Saint Laurent” (Jalil Lespert, 2014). “El diablo viste de Prada” (David Frankel, 2006), es otro claro ejemplo de la relación entre ambas disciplinas. El cine ha sido un canal de difusión muy potente de la moda en la sociedad, ya que los individuos quieren vestir como sus estrellas favoritas, de modo que el *star-system* se convierte en un innegable prescriptor de tendencias, tanto en la alfombra roja como en la estética cotidiana.

Pero el vínculo moda - cine trasciende estas conexiones, máxime si se quiere orientar hacia docencias innovadoras. En la asignatura de Historia y Teoría del Diseño del CSDMM, los alumnos buscan en el celuloide un *leitmotiv* inspirador para sus diseños y además buscan referentes cinematográficos en las colecciones actuales, precisando, colección, año y firma.

El objetivo último es que los alumnos extraigan estímulos creativos para sus propios diseños, mediante la observación, en clave innovadora, de la influencia del universo artístico cinematográfico en la esfera del vestir. Complementariamente, se visionan en el aula secuencias de películas emblemáticas asociadas a determinados estilismos, como *Flashdance* (Adrian Lyne, 1983), que muestra la incorporación de prendas de baile o deporte en la moda de los años 80 (con “*bodies*” y calentadores de ballet, como neo estética urbana). Los alumnos, en grupos, elaboran escritos donde describen las aportaciones de la película a la tendencia de la moda del momento.

En definitiva, la didáctica en la formación de estudiantes que se dedicarán a profesiones relacionadas con la creatividad debe ser permeable a otras manifestaciones artísticas como la ilustración

y el dibujo, la pintura, la arquitectura, la música y el cine, con el fin de mejorar las producciones de los alumnos.

Conclusiones

En las primeras reflexiones teóricas en torno a la moda destacan su función, el lenguaje no verbal, la sociología de la moda, los contextos históricos y culturales y la composición del traje, respecto a la geometría, el orden y proporción, la simetría y el adorno. La innovación didáctica tiene como fin perfeccionar y enriquecer el aprendizaje del alumno, mediante actividades capaces de motivar al estudiante y trasladarle a la realidad profesional que deberá desarrollar en un futuro próximo. Formar en moda, desde la perspectiva de la interacción con otras disciplinas artísticas amplía la visión del estudiante y le conecta con campos afines beneficiosos para su creatividad.

Lo excepcional del genio puede estar al alcance de todos si se logra captar uno de sus rasgos esenciales: el acto de conectar en un abrir y cerrar de ojos elementos cuya relación no es obvia. Si se pudiese generalizar esta metodología a todos los campos, podríamos tener la clave de nuestra época: ver todas las cosas en relación mutua. (Moholy-Nagy, 1947, p.68)

La colaboración y la sinergia entre distintos artistas y diversos campos creativos están siendo muy utilizadas en la moda actual. ¿Entonces por qué no aplicarlo a la enseñanza?

El arquitecto Frank Gehry y la firma de joyería Tiffany&Co colaboraron en 2006 para comercializar anillos y collares con el diseño del arquitecto. Ghery también diseñó calzado para la firma JM Weston, se trataba de unos botines de hombre inspirados en la moda de los años 20. El arquitecto Óscar Niemeyer creó para la marca de joyería Robert Stern, unos anillos con ondas y arcos que recordaban a sus edificios y no tuvo inconveniente en diseñar unas zapatillas deportivas para Converse. Una de las colaboraciones creativas más fecundas fue la de la desaparecida Zaha Hadid y la firma Chanel, dirigida por Karl Lagerfeld. Hadid diseñó una sala de exposición itinerante, titulada *Mobile Art 2006*, en la que se mostraba la obra de 20 artistas que se habían inspirado en uno de los clásicos de Chanel, el bolso acolchado 2.55. Esta arquitecta también ideó una pasarela espectacular para la colección de primavera verano 2012 y el escenario de la colección Crucero 2015- 2016. La interacción entre distintas disciplinas y salir del aula para experimentar nuevos aprendizajes - más cercanos a

la posterior profesión - son propuestas al alcance de todas las escuelas, fomentarlo depende de cada uno de nosotros. "El poder de creación es una virtud del ser humano que lo acerca a lo divino, que le permite trascender a la vida material y limitada" (Sacriste, 1976, p.5).

Referencias

- Arnheim, R. (2001). *El poder del centro*. Madrid: Akal.
- Bergua, J. (2008). Diseñadores y tribus. Una aproximación sociológica a la creatividad en el ámbito de la moda. *Reis, Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (124), 45-71. Recuperado de: <https://docplayer.es/10029057-Disenadores-y-tribus-una-aproximacion-sociologica-a-la-creatividad-en-el-ambito-de-la-moda.html>
- Bordes, J. (2006). *La infancia del artista o las fuentes de Nilo*. Madrid: Real Academia de Bellas Artes de San Fernando.
- Boucher, F. (2009). *Historia del traje en occidente. Desde los orígenes hasta la actualidad*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Calefato, P. (2002). *Moda y cine*. Valencia: Instituto de Estudios de Moda y Comunicación.
- Casablanca, L. y Chacón, P. (2014). *La moda como lenguaje. Una comunicación no verbal*. *Revista Asociación Aragonesa de Críticos de Arte*, (29), 199-221.
- Csikszentmihaly, M. (1995). Creativity across the life-span: A systems view. In N. Colangelo, & S. Assouline (Eds.) *Talent development III*, pp.9-18. Scottsdale: Gifted Psychology Press.
- Davis, F. (1976). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial.
- De la Torre, S. (2008). *Estrategias didácticas en el aula. Buscando la calidad y la innovación*. Madrid: Editorial UNED.
- Doménech, J. y Viñas, J. (2007). *La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo*. Barcelona: Editorial Graó.
- Fogg, M. (2014). *Moda. Toda la historia*. Barcelona: Art Blume, S.L.

- Gombrich, E. (1982). *Arte e ilusión. Estudio sobre la psicología de la representación pictórica*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Hearn, F. (2006). *Ideas que han configurado edificios*. Barcelona: Gustavo Gili.
- Klee, P. (1961). *The thinking eye*. Londres: Lund Humphries.
- König, R. (2002). *La moda en el proceso de la civilización*. Valencia: Instituto de Estudios de Moda y Comunicación, S.L.
- Quaroni, L. (1980). *Proyectar un edificio, ocho lecciones de arquitectura*. Madrid: Xarait, D.L.
- Lacalle, C. (2006). Homogeneización y difusión de la moda en los medios de comunicación audiovisual - En torno a el sistema de la moda de Roland Barthes. *Significação-Revista de Cultura Audiovisual*, 33(26), 87-98. Recuperado de: <http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/65634>
- Larios, J. M. (2001). La cuarta pared. *Revista de Arquitectura, Urbanismo y Diseño*.
- Lenhert, G. (2000). *Historia de la moda del siglo XX*. Barcelona: Könemann.
- Lurie, A. (1994). *El lenguaje de la moda: una interpretación de las prendas de vestir*, Barcelona: Paidós Ibérica.
- Moholy-Nagy, L. (1947). *Vision in motion*. Chicago: Paul Theobald.
- Sacriste, E. (1976). *Charlas a principiantes*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Sánchez, G. (2010). *Educación estética y educación artística. Reflexiones para una enseñanza creativa*. *Aula, Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 16, 21-32. Recuperado de: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/view/7429>
- Squicciarino, N. (1990). *El vestido habla; consideraciones psicosociológicas sobre la indumentaria*. Madrid: Cátedra.
- Yance, E. (2011). Traducciones entre la moda y el cine. La moda del mañana. "Things to come (1936)". En I Colóquio

Internacional Moda & Comunicaçao. (31 de marzo al 2 de abril). Lisboa.

Zárate, M. (2011), Balenciaga. *Nuestro Tiempo*, (666), 46-55.
Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3426705>

La Declaración de Salamanca en las políticas de educación inclusiva en Colombia

*Sulay Rocío Echeverry Mejía¹⁰
Jorge Eliécer Rivera Franco¹¹*

El futuro no está escrito, sino que lo configurarán nuestros valores, nuestra forma de pensar y de actuar (Declaración de Salamanca).

Introducción

En el año 1994, en Salamanca España, se dio origen a la *Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las Necesidades Educativas Especiales*, con la participación de la Unesco, el Ministerio de Educación y Ciencia de España, 92 países y 25 organizaciones internacionales, que determinaron principios, valores, política, organización escolar, servicios de apoyo, prácticas y recursos, para la atención educativa de personas con necesidades educativas especiales (NEE). Fue el hito histórico por excelencia a nivel internacional de universalización de la educación, que proyectó la transformación de la educación especial hacia la educación inclusiva, logrando la garantía del derecho a la educación de todas las personas sin ninguna discriminación en el sistema educativo común.

Cada país ha implementado principios y prácticas de la Declaración de Salamanca adaptándolos a sus normativas, culturas y contextos, “su esencia sigue guiando la definición de políticas y las acciones en el día a día escolar de cada centro y aula” (Universidad Internacional de Valencia, 2014, p. 1). “La Educación Para Todos se articuló a partir de un principio de acceso con equidad” (Dirección General de Escuelas, 2017, p. 1).

Las Metas de Desarrollo del Milenio propuestas por las Naciones Unidas sobre la universalización de la educación, han pasado

¹⁰Fonoaudióloga, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE - Universidad Surcolombiana. Doctora en Educación, Universidad de Salamanca. Docente Investigadora Maestría en Educación, Universidad Católica de Manizales. Profesional del Área de Atención a Población Diversa de la Secretaría de Educación de Manizales. sulayro@ucm.edu.co

¹¹Normalista Superior de la Normal Nacional para Varones de Manizales. Licenciado en Administración Educativa, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, convenio CINDE - Universidad Pedagógica Nacional de Bogotá. Doctor en Educación, Universidad de Salamanca. Rector Institución Educativa INEM Baldomero Sanín Cano de la ciudad de Manizales. Profesor de la Maestría en Educación de la Universidad Católica de Manizales. jerivera@ucm.edu.co

por la voluntad política de los gobiernos de todo el mundo para promover accesibilidad, permanencia y calidad educativa para todos los estudiantes. Los gobiernos han comprobado que es más eficaz invertir recursos para fortalecer la capacidad de las escuelas de educación formal para educar a todos los niños desde sus condiciones diversas.

En consonancia con la Unesco (2011), las barreras para el aprendizaje y la participación no son solo para aquellos estudiantes con discapacidad, sino cualquiera que en un momento u otro de su vida escolar, precisan que se determinen y eliminen las barreras que les impidan avanzar en su escolaridad. Es importante comprender que la educación inclusiva hace parte de un enfoque de educación “basado en la valoración de la diversidad, como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza aprendizaje y, en consecuencia, favorecedor del desarrollo humano, y está relacionado con la naturaleza misma de la educación regular y de la escuela común” (Parra, 2011, p. 143).

Metodología

Mediante un proceso de síntesis narrativa, se realiza un análisis temático que integra conceptos, desarrolla una línea de argumentación basada en las revisiones de otros estudios y en las reflexiones de comunidades de práctica, que utilizan las evidencias en la formulación de políticas y en la transformación de prácticas, basadas en la producción, implementación y uso del conocimiento en procesos de aprendizaje social.

Este método descriptivo se basa en el enfoque diacrónico y se lleva a cabo por medio de un muestreo teórico de fuentes documentales; articula las dimensiones social, política y pedagógica de la inclusión educativa desde una mirada histórica a partir de fuentes documentales (Horkheimer, 2003). Desde el registro de la normatividad internacional y nacional, se realiza una cronología que muestra las transformaciones conceptuales y prácticas de la educación inclusiva en Colombia desde la Declaración de Salamanca.

Declaración de Salamanca: principios, política y práctica para las necesidades educativas especiales y un marco de acción

A partir de algunas premisas de la Declaración de Salamanca, se realiza a continuación un análisis de la forma como en Colombia

se ha venido desarrollando: la política, los factores escolares, la contratación y la formación del personal docente, los servicios de apoyo, las áreas priorizadas, la participación de la comunidad y los recursos destinados, como directrices para la acción en el plano nacional.

1. Derecho que todas las personas tienen a la educación, independientemente de sus diferencias particulares (Unesco, 1994)

Las políticas educativas que declaran una educación para todos, reconocen el derecho de todas las personas con NEE de recibir una enseñanza de calidad.

Según la Declaración de Salamanca, las NEE “necesidades educativas especiales” se refieren a todos los niños y jóvenes cuyas necesidades se derivan de su capacidad o sus dificultades de aprendizaje. Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje en algún momento de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de educar con éxito a todos los niños, incluidos aquellos con discapacidades graves. (Unesco, 1994, p.59)

Todavía en este año, 1994, prevalecía un modelo médico tradicional que determinaba como patológicas las dificultades en el aprendizaje de los sujetos, por ello eran sujetos de una educación especial que atendiera sus deficiencias determinadas desde diagnósticos clínicos.

Entre los aportes más relevantes y con implicaciones para la inclusión educativa, se encuentra la transición del uso del término *necesidades educativas especiales* al de *barreras para el aprendizaje y la participación* (Booth y Ainscow, 2004). Los avances han estado enfocados a un cambio en el sujeto de intervención. Esto implica que la escuela ahora debe “mirar la educación a través de un prisma inclusivo que supone pasar de ver al niño como el problema a considerar que el problema ha sido el sistema educativo” (Unesco, 2009, p. 14).

La educación en Colombia ha estado al tanto de los movimientos e iniciativas generadas en el mundo, tales como: la EPT, promovida desde la Unesco en la Conferencia Mundial sobre Educación para todos, en Jomtien (Tailandia, 1990); la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en materia de acceso y calidad (Salamanca, 1994); el Foro Mundial sobre la Educación

de Dakar (Senegal, 2000); la 48^o Conferencia Internacional sobre Educación Inclusiva (Ginebra, 2008); el Foro Mundial de Educación (Londres, 2012); las Normas en la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad, de las Naciones Unidas; y la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CRPD) de 2006, ratificada en Colombia por la Ley 1346 del 2009, que se orienta a promover, proteger y garantizar el pleno disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad, que en su artículo 24 sobre educación, recomienda a los estados parte reconocer el derecho de las personas con discapacidad a la educación, en un sistema de educación inclusivo.

Ya la Constitución Política de Colombia de 1991 había reconocido el derecho a la educación para todas las poblaciones, según versa en sus artículos: 13 Derechos, 70 Igualdad, 47 y 48 Atención; y en la Ley 70 de 1993, artículo 34, se reconoce el derecho de las comunidades negras a tener una educación propia etnocultural. En esta línea, la Ley General de Educación 115 de 1994 instó por la integración al servicio educativo de las personas con discapacidad.

Legislaciones internacionales y nacionales han garantizado en forma progresiva el derecho a la educación para las personas con discapacidad en todos los niveles educativos, desde la educación inicial hasta la educación superior.

Posteriormente, el Decreto 2082 de 1996 estableció los parámetros y criterios para los servicios educativos para la población con necesidades educativas.

La Ley 324 de 1996, determinó lineamientos a favor de la atención de la población sorda, y el Decreto N° 0672 de 1998, normatizó la educación de niños sordos y la lengua de señas.

La Ley 361 de 1997 (Ley Clopatofsky), estableció mecanismos de integración social de las personas con limitación en sus derechos fundamentales, económicos, sociales y culturales.

La Resolución 2565 de 2003 determinó los criterios básicos para la atención de PcD y necesidades educativas especiales.

Con la Ley 1145 de 2007, se organizó el sistema nacional de discapacidad, el cual permite impulsar la formulación e implementación de la política pública en discapacidad, en forma regional y local.

El Decreto 366 de 2009 reglamentó la organización del servicio de apoyo pedagógico para la atención de los estudiantes con discapacidad y con capacidades o con talentos excepcionales en el marco de la educación inclusiva.

La Directiva Ministerial No. 15 de 2010 brindó las orientaciones sobre el uso de los recursos adicionales para servicios de apoyo a estudiantes con NEE.

La Ley 1448 de 2011 dictó medidas de atención, asistencia y reparación integral a las víctimas del conflicto armado interno. El Plan Nacional de Atención y Reparación Integral a las Víctimas (PNARIV) y el Conpes 3726 de 2012 recomendaron la caracterización general sobre las víctimas del conflicto, y las consideraciones especiales sobre la oferta institucional y referentes normativos, que incluyen la identificación desde la perspectiva diferencial de niños, niñas y adolescentes, género, discapacidad y grupos étnicos.

La Ley 1618 de 2013 estableció las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad. El objeto de esta ley es garantizar y asegurar el ejercicio efectivo de los derechos de las personas con discapacidad, mediante la adopción de medidas de inclusión, acciones afirmativas, ajustes razonables y eliminación de toda forma de discriminación por razón de discapacidad.

El Decreto 1075 de 2015 se expide como el Decreto Único Reglamentario del Sector Educativo y condensa toda la reglamentación expedida hasta la fecha de expedición sobre la atención a poblaciones.

El Decreto 1421 de 2017, reglamentario del artículo 11 de la Ley 1618, hace referencia a la *Oferta educativa pertinente para personas con discapacidad*:

Para garantizar una educación pertinente y de calidad, las entidades territoriales certificadas organizarán la oferta educativa que responda a las características de las personas con discapacidad identificadas en su territorio, siguiendo las orientaciones técnicas, administrativas y pedagógicas emitidas por el Ministerio de Educación Nacional. (Art. 2.3.3.5.2.3.2)

Esta normativa, acompañada de una continua asistencia técnica y capacitación por parte del Ministerio de Educación

Nacional a todas las entidades territoriales, ha permitido crear capacidad instalada en las secretarías de educación, las cuales, a su vez, acompañan a los establecimientos educativos en la transformación de sus culturas, políticas y prácticas inclusivas.

2. Instituciones que incluyan a todo el mundo, celebren las diferencias, respalden el aprendizaje y respondan a las necesidades de cada cual (Unesco, 1994)

Las instituciones educativas deben organizar su oferta de acceso para que los estudiantes asistan a la escuela pública que brinde educación formal más cercana a su residencia, en su vecindario, en su comunidad y vincularlos al grupo que corresponde por su edad, para que con sus pares creen capital social y redes humanas que les servirán durante toda su vida.

Según Gordon Porter (2016), el principal obstáculo para la inclusión es la falta de éxito escolar por considerar que el *estudiante es deficiente* o que presenta una necesidad educativa especial derivada de bajo nivel de inteligencia, factores familiares, socioeconómicos, discapacidad, motivación, entre otros. Por ello, la tendencia ha sido *arreglar al estudiante*. Otra mirada es hacia la *escuela deficiente*, donde se presumen métodos de enseñanza deficientes, falta de estrategias de apoyo, programas de estudio inadecuados, ineficiencia en la solución de problemas y capacitación inadecuada del personal. Por ello la tendencia ha sido *arreglar la escuela*.

En este sentido, se deben revisar los contenidos y objetivos de los currículos escolares para que sean lo suficientemente amplios, relevantes y flexibles, y con ello se facilite que cada vez más estudiantes cuenten con opciones de aprendizajes significativos y variados (Echeita, 2013).

Las escuelas ordinarias se deben transformar en inclusivas y capacitarse para educar a todos con base en las características y potencialidades de cada persona, para ellos su desarrollo se debe centrar en la educación básica y media, en relación con la educación inicial y la educación superior.

Esta transformación se viene dando mediante el acompañamiento brindado a los equipos directivos y docentes de instituciones educativas, que lideran los procesos de educación inclusiva desde los Proyectos Educativos Institucionales (PEI). Los PEI inclusivos deben ser diseñados y aplicados teniendo en cuenta:

las diferencias individuales; las estrategias pedagógicas centradas en el alumno; el plan de estudios y procedimientos de evaluación adaptado a los estudiantes; el diseño universal para el acceso físico y académico; las prácticas de aula ajustadas a la diversidad de estudiantes; y las ayudas técnicas adecuadas y asequibles para una asimilación efectiva de los planes de estudios y para facilitar la comunicación, la movilidad y el aprendizaje; todo ello orientado al éxito escolar para todos los estudiantes.

En consecuencia, desde la autonomía escolar y la flexibilización de la gestión curricular se transforma la escuela en sus servicios bajo principios de igualdad, diversidad e inclusión, y en el aula se articula con metodologías y materiales apropiados para atender la diversidad física, social, cultural, política y de género.

Durante todos estos años, desde la Declaración de Salamanca (1994) hasta la actualidad, viene en evolución el concepto de educación especial hacia la educación integradora e inclusiva (Ainscow, 2001; Blanco, 2008). Tony Booth y Mel Ainscow (2000) definen educación inclusiva como los procesos que buscan aumentar la participación de alumnos en procesos culturales, curriculares y otros que se llevan a cabo como comunidades educativas.

La educación inclusiva implica cambios y modificaciones en el contenido, los enfoques, las estructuras y las estrategias, con una visión común que cubra a todos los niños del rango apropiado de edad y una convicción de que es la responsabilidad del sistema ordinario, educar a todos los niños. (Unesco, 2006, s.p.)

3. La educación para todos signifique realmente para todos, en particular para los más vulnerables (Unesco, 1994)

Según la Declaración de Salamanca, el deber de las escuelas es recibir a todos los niños, más allá de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Se hace referencia especial a grupos vulnerables (población marginal, de escasos recursos, menores trabajadores, personas en situación de calle, población rural dispersa, poblaciones étnicas, población con discapacidad).

La educación para todos sugiere permitir que los niños puedan acceder a la educación con la ayuda adicional que cada uno requiera. La escolarización en escuelas o clases especiales de carácter permanente debe ser una excepción para personas

con discapacidad muy grave o múltiple; con ellos se espera que lleguen a adultos y puedan disfrutar de un máximo de independencia, en la medida de sus capacidades.

Las personas con discapacidad en extraedad deben recibir alfabetización adecuada por medio de programas de educación de adultos. Los estudiantes con discapacidad que han logrado cursar la educación formal y tengan las posibilidades, deben tener apoyo para ingresar a la educación superior, de manera que se puedan preparar como miembros independientes y activos de sus comunidades.

4. Garantizar que la educación de las personas con discapacidad forme parte integrante del sistema educativo con igualdad de oportunidades (Unesco, 1994)

Los problemas de las personas con discapacidad se agravan gracias a una sociedad invalidante que se fija más en la discapacidad que en los potenciales. Las barreras del aprendizaje no son inherentes a las capacidades de los alumnos, surgen en la interacción de los alumnos con metas educativas, materiales, métodos y evaluaciones que resultan inflexibles (Pastor, Sánchez y Zubillaga, 2014).

El término *discapacidad* se refiere a la falta de capacidad para realizar una actividad de igual forma a las personas consideradas *normales*; las personas con discapacidad ajustan sus actividades a las condiciones, capacidades, habilidades y posibilidades individuales.

5. Cada niño tiene características, intereses, capacidades y necesidades de aprendizaje que le son propios (Unesco, 1994)

El modelo funcional enfatiza en la importancia de los procesos de interacción entre capacidades del alumno y oportunidades del contexto (Echeita, 2013). Por ello, una pedagogía centrada en el niño es positiva para todos los alumnos que presentan diferentes estilos cognitivos y de aprendizaje, lo cual garantiza una enseñanza de calidad.

Desde la educación inicial se realiza la identificación, la evaluación y la estimulación del desarrollo infantil y se llevan a cabo programas de atención y educación para niños entre cero meses y 5 años de edad, para estimular el desarrollo físico, intelectual, lingüístico y social.

Ya en la educación básica, las instituciones educativas en la definición de sus PEI han partido de la caracterización de la población para determinar las expectativas y posibilidades de aprendizaje de los estudiantes. Estas miradas sugieren sistemas más flexibles y adaptables de los estilos de enseñanza, capaces de tener en cuenta los diferentes ajustes razonables requeridos por los estudiantes, donde la participación parcial es altamente valorada en las aulas inclusivas.

Los maestros desempeñan un papel decisivo como encargados de la gestión del proceso educativo en el aula, por ello, también deben revisar los procedimientos de evaluación, la cual, para ser realmente formativa, se debe integrar en procesos educativos ordinarios; con ello, estudiantes y docentes tendrán información sobre el dominio y los alcances del aprendizaje.

6. Combatir las actitudes discriminatorias, crear comunidades de acogida (Unesco, 1994)

En la actualidad, la equidad es una demanda social derivada de la aspiración ciudadana que, amparada en valores democráticos y de progreso humano, intenta conjugar metas individuales y colectivas basadas en la justicia y la igualdad, asumiendo un mayor protagonismo en reivindicar a una sociedad más justa y equitativa. (Santamaría y Manzanares, 2014, p. 2)

Esta reflexión nos convoca a cambiar las actitudes de discriminación, a crear comunidades que acojan a todos, o a *cualquiera* en palabras de Skliar (2017), a crear sociedades incluyentes, donde se respete tanto la dignidad como las diferencias de todos los seres humanos. Ello conduce a fomentar la solidaridad, la fraternidad y las actitudes positivas en la comunidad escolar.

Las buenas prácticas de educación inclusiva promueven la educación para todos con equidad y justicia social, bajo las indicaciones del Derecho a la Educación: disponibilidad, accesibilidad, aceptabilidad y adaptabilidad (Muñoz, 2011).

Los medios de comunicación tienen un lugar importante para promover actitudes favorables a la integración social de poblaciones que se encuentran en riesgo de ser excluidas.

7. Educación efectiva a la mayoría de los niños y mejora de la eficiencia y, en definitiva, la relación costo-eficacia de todo el sistema educativo (Unesco, 1994)

En las políticas educativas a nivel mundial se promueve un mayor nivel de éxito escolar al reducir el número de fracasos y de repitencia escolar, derivados de una mala calidad de la enseñanza, algo muy común en muchos sistemas educativos.

Dar suma prioridad política y presupuestal al mejoramiento de los sistemas educativos (Unesco, 1994) ha propiciado que un gran número de estudiantes con discapacidad se beneficie de los recursos, conocimientos técnicos y equipo, destinados a la atención educativa de toda la población que asiste a las escuelas ordinarias.

8. Crear mecanismos descentralizados y participativos de planificación, supervisión y evaluación de la enseñanza (Unesco, 1994)

Siguiendo los lineamientos de política educativa nacional, se orienta la actualización y los ajustes de los PEI, los Planes de Mejoramiento Institucional y el Sistema Institucional de Evaluación -SIE, con el fin de incidir en la transformación de las políticas, las culturas y las prácticas institucionales para la atención a la población con capacidades educativas diversas, desde el enfoque de derechos y postulados de inclusión en educación.

En procesos de asistencia técnica, las unidades de calidad de las secretarías de educación apoyan el reconocimiento de la diversidad humana, el cumplimiento de la normatividad vigente, la flexibilización curricular, la implementación del diseño universal de aprendizaje, los modelos y didácticas flexibles, la determinación y eliminación de barreras físicas, tecnológicas, actitudinales y comunicativas, a través de: procesos de formación y cualificación a directivos y docentes; dotación de materiales; adecuación de infraestructura física; y acceso a tecnologías para la inclusión.

9. Fomentar y facilitar la participación de padres, con unidades y organizaciones de personas con discapacidad en la planificación y el proceso de adopción de decisiones (Unesco, 1994)

Desde la gestión comunitaria, las instituciones educativas estrechan las relaciones de cooperación y de apoyo entre las directivas, los profesores y los padres de familia y acudientes. El derecho de los padres es ser consultados sobre la educación que se adapte de mejor manera a las necesidades, circunstancias y aspiraciones de sus hijos (Unesco, 1994).

Para la población con discapacidad que no accede por sus condiciones particulares a la escuela ordinaria, las instituciones especializadas y las secretarías de salud privilegian la Rehabilitación Basada en Comunidad (RBC). La RBC facilita la integración social en esfuerzos compartidos entre las propias personas con discapacidad, sus familias, sus comunidades, y los servicios educativos, sanitarios, profesionales y de asistencia social. Todos intervendrán para que se logre una participación económica activa y en el desarrollo de aptitudes que requiere la vida cotidiana, es decir, habilidades funcionales para las demandas sociales y comunicativas que trae la vida adulta.

10. Programas de formación del profesorado, tanto inicial como continua (Unesco, 1994)

En relación con la formación del personal docente en servicio, se pretende que todos los profesores tanto de primaria como de secundaria, adopten actitudes, estrategias y métodos de enseñanza necesarios para el nuevo escenario escolar que se está proponiendo, donde la flexibilización curricular promueve un cambio en las prácticas de aula realizadas por los docentes.

Por ello, desde las escuelas normales, las licenciaturas y los posgrados en educación, se presta especial atención en preparar a todos los profesores en educación para la diversidad, en inclusión y en discapacidad. Los profesores en ejercicio han participado en programas de orientación y formación profesional que privilegian el espíritu de la inclusión educativa y han contado con los servicios de apoyo pedagógico que brindan estrategias destinadas a apoyar a los maestros en solucionar problemas y que, además, les ha permitido planear sus prácticas de aula basadas en conocimientos y teniendo en cuenta la diversidad de estudiantes, para brindar una *enseñanza a varios niveles*.

Para prestar una atención educativa con enfoque diferencial a población con discapacidad auditiva, se ha tenido en cuenta la lengua de signos como forma de comunicación, con un enfoque bilingüe bicultural dentro de las escuelas ordinarias, apoyados por modelos lingüísticos e intérpretes de la Lengua de Señas Colombiana.

11. Estimular a la comunidad académica para que fortalezca la investigación y las redes de intercambio (Unesco, 1994)

La comunidad académica ha venido acompañando el proceso de inclusión educativa a través de la reflexión y la investigación pedagógica y de la difusión de resultados. Algunos grupos de investigación han centrado su atención en investigaciones prácticas sobre estrategias pedagógicas, didácticas y modelos educativos flexibles.

A las universidades corresponde un importante papel consultivo en la elaboración de prestaciones educativas especiales, en particular en relación con la investigación, la evaluación, la preparación de formadores de profesores y la elaboración de programas y materiales pedagógicos. Deberá fomentarse el establecimiento de redes entre universidades y centros de enseñanza superior en los países desarrollados y en desarrollo. Esta interrelación entre investigación y capacitación es de gran importancia. También es muy importante la activa participación de personas con discapacidades en la investigación y formación para garantizar que se tengan en cuenta sus puntos de vista. (Unesco, 1994, p. 29)

Conclusiones

Para realizar el análisis crítico de los aportes de la Declaración de Salamanca, se abordan diferentes perspectivas: antropológica, normativa, política, lingüística y pedagógica, hacia la consolidación de sociedades inclusivas, diversas, solidarias y justas; ello en consonancia con los Objetivos de Desarrollo Sostenible que recomiendan una educación de calidad para garantizar en educación: la inclusión, la equidad, la calidad y la promoción de oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos.

En cuanto al enfoque inclusivo, los docentes son los responsables de ofertar una educación que contribuya a un mejoramiento general de la escuela, a constituir aulas que respondan y sean

efectivas para todos sus estudiantes y a propiciar mejores niveles de logro para todos los alumnos, partiendo de determinar el perfil de los estudiantes para que cuenten con los ajustes y apoyo que requieren de los equipos colaborativos institucionales.

La Educación Inclusiva es una adjetivación al sistema educativo, que resalta la necesidad de considerar permanentemente la diversidad humana como posibilidad para transformar los procesos formativos atendiendo a la heterogeneidad cognitiva, motivacional, social y cultural de cada agente perteneciente y participante del sistema educativo. Su principal diferencia con la Inclusión Educativa es precisamente no estar dirigida solamente a la vinculación de algunos grupos que históricamente han sido marcados como *diferentes* en el lugar de la anomalía, sino precisamente al abordarse desde la perspectiva de transformar la institucionalidad para permitir el aprendizaje y la participación de todos y cada uno de sus integrantes desde su particularidad.

En cuanto al fomento de acciones afirmativas en la educación superior a favor de la población con protección constitucional reforzada, se busca incorporar los lineamientos de política de educación superior inclusiva, así como: motivar la fijación progresiva de presupuesto para adelantar investigación; llevar a cabo proyectos de desarrollo; implementar estrategias de admisión; desarrollar currículos flexibles; vincular y formar talento humano; y fortalecer los recursos didácticos, pedagógicos y tecnológicos apropiados; con todo ello se busca garantizar la accesibilidad, la permanencia y el egreso de los programas de educación superior.

Referencias

- Ainscow, M., Echeita, G. y Duck, C. (1994). Necesidades especiales en el aula. Una iniciativa de la Unesco para la formación del profesorado en el ámbito de la integración escolar. *Aula de innovación educativa*, (31), 70-78.
- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- Blanco, R. (2008). Marco conceptual sobre la educación inclusiva. En Unesco. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. (pp. 5-14). Ginebra: autor. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_

- Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf
- Booth, T. y Ainscow, M. (2004). *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago de Chile: Unesco, Orealc.
- Colombia. Congreso de la República. (8 de Febrero de 1994). Por medio de la cual se expide la ley general de educación [Ley 115]. *Diario oficial* 41214.
- Colombia. Presidencia de la República (1994). Por el cual se reglamenta parcialmente la Ley 115 de 1994 en los aspectos pedagógicos y organizativos generales [Decreto 1860]. *Diario oficial* 41473.
- Colombia. MEN (2002). *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad -PcD-, en el marco del derecho a la educación*. Bogotá: autor.
- Colombia. MEN. (2012). El currículo a favor de la educación. En *Orientaciones generales para la atención educativa de las poblaciones con discapacidad en el marco del derecho a la educación*. Bogotá: autor.
- Colombia. Congreso de la República (27 de febrero de 2013). Por medio de la cual se establecen las disposiciones para garantizar el pleno ejercicio de los derechos de las personas con discapacidad [Ley estatutaria 1618]. *Diario oficial* 48717.
- Dirección General de Escuelas (2017). *La educación inclusiva como un modelo para la Educación para Todos*. Recuperado de: <http://www.mendoza.edu.ar/declaracion-de-salamanca-por-la-educacion-inclusiva/>
- Echeitia, G. y Verdugo, M. (2004). *La Declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después. Valoración y prospectiva*. España: Universidad de Salamanca.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2010). La Educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. II Congreso Iberoamericano de Síndrome de Down. Recuperado de: http://www.uam.es/personal_pdi/stmaria/sarrio/DOCUMENTOS,%20ARTICULOS,%20PONENCIAS/

Educacion%20inclusiva%20como%20derecho.%20Ainscow%20y%20Echeita.pdf

Echeita, G. (2013). Inclusión y exclusión educativa. De nuevo “voz y quebranto”. *Revista iberoamericana sobre calidad, eficacia y cambio en educación*, 11(2), 99-118. Recuperado de: <http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol11num2/art5.pdf>

Echeverry, S., Betancourth, D., Jiménez, C. y López, A. (2017) Prácticas de educación superior inclusiva en las universidades de Manizales. En Jaramillo, D. y Orrego, J. (Comps.). *Cuadernos de Educación y Alteridad 1. VIII Jornadas Nacionales Emmanuel Levinas: Ética y Responsabilidad en las Humanidades* (pp. 65-75). Manizales: Centro Editorial UCM.

Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.

Muñoz, V. (2011). *El derecho a la educación: una mirada comparativa*. Santiago de Chile: Unesco.

Parra, D. (2011). Educación inclusiva: un modelo de diversidad humana. *Educación y desarrollo social*, (1), 139-150. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5386258>

Pastor, C., Sánchez, J. y Zubillaga, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) Pautas para su introducción en el currículo*. Madrid: Morata.

Sánchez, J. y Manzanares, A. (2013). Tendencias internacionales sobre equidad educativa desde la perspectiva del cambio educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 16(1), 12-28. Recuperado de: <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanchez-manzanares.html>

Unesco (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Salamanca: autor.

Unesco (2008). *48a. Conferencia internacional sobre educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra: autor. Recuperado de: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2__Spanish.pdf

Unesco (2009). *Directrices sobre políticas de inclusión en la educación*. Paris: autor. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Unesco (9 de enero de 2012). *Foro mundial de educación*. Recuperado de: http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view/news/education_world_forum_highlights_keys_to_success/

Unesco (2006). *Informe sobre la educación superior en América Latina y el Caribe 2000-2005. La metamorfosis de la educación superior*. Caracas: Iesalc.

Universidad Internacional de Valencia (2014). *La Declaración de Salamanca sobre NEE 20 años después: valoración y perspectivas*. Recuperado de: <https://www.universidadviu.es/la-declaracion-de-salamanca-sobre-nee-20-anos-despues-valoracion-y-perspectivas/>

Educación y sociedad. Igualdad educativa: con más inclusión en la diversidad¹²

John Mauricio Sandoval Granados¹³

En el principio, fue el caos

*Profesores y compañeros, mi drama les quiero contar.
Tengo que venir al colegio, pero no me gusta estudiar.
No entiendo nada de letras, los números me dan igual
y si me preguntan de historia, yo les digo al diablo Vietnam.
Pero hay algo que vive en mi cuerpo y que nunca podré controlar,
son mis pies que me quemán por dentro y que solo me piden bailar
(...).*
*El psicólogo dijo "dislexia",
el cura, "semilla del mal",
los padres que soy "mala junta"
y el rector solo me quiere echar (...)
Nunca un 7 me voy a sacar,
¿Por qué no ponen siete por bailar?
(...) en la escuela.
(Astudillo, s.f.)*

El tiempo que dure la lectura de las siguientes palabras estará acompañado por el manto del infortunio, del desespero y la indignación. Si me lo permiten seré más claro. En múltiples lugares del "ignorado sur", miles de niños y niñas morirán bajo las sombras de enfermedades curables, hambre, sed o simplemente bajo la esquiva mirada de la indiferencia. Los que corran con mejor suerte -millones-, sobrevivirán en el basto océano de los conflictivos contextos sociales de pobreza y marginación; y si son amados por las fuerzas celestiales, asistirán a las escuelas tan pobres como ellos, con profesores mal formados y pagados, desencadenando un círculo vicioso dentro de los núcleos propios de las sociedades, impidiendo un nivel de educabilidad aceptable y digno.

¹²Artículo reflexivo que se desprende de la investigación "La educación inclusiva a otro nivel: estudio de caso en la Universidad de La Sabana, Colombia", 2017.

¹³Filósofo de la Universidad Industrial de Santander; Magíster en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación Educativa, de la Universidad Externado de Colombia. En la actualidad es estudiante del Doctorado en Educación en la Universidad de Salamanca-España. Coordinador de prácticas pedagógicas Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad La Gran Colombia Bogotá D.C. Profesor de cátedra de la Universidad de La Sabana-Chía, Cundinamarca. johnmauricio.sandoval@ugc.edu.co

Como resultado de todo lo anterior, dichos estudiantes verán frente a frente la tenebrosa cara de un futuro cada día más incierto y esquivo. Es una clara violación a los derechos a la educación digna y equitativa. Mientras tanto, miles de kilómetros arriba, este estado de cosas es cuantitativa y cualitativamente diferente y distante. Aceptando lo inefable e innegable de lo que la desigualdad educativa significa, este se constituye como un fenómeno fundado en unas coordenadas de tiempo y espacio concretas, pero que es sin lugar a dudas susceptible de ser descrito por las personas que lo advierten en el curso de sus existencias; las miradas se deben resignificar y los cursos de los nuevos enfoques pedagógicos deben virar hacia orillas más transdisciplinarias, axiológicas y teleológicas.

Por esto, debemos realizar cambios teóricos-prácticos de lo que entendemos como exclusión educativa, que es sinónimo de exclusión social. Determinar estos aspectos necesariamente nos obliga a estudiar la siguiente teoría:

Históricamente hay una primera forma de exclusión que se realiza mediante una sustracción completa de la comunidad: por la deportación hacia fuera..., por el destierro..., por la matanza... Podríamos decir que el genocidio [...] Parece haber un segundo conjunto de prácticas de exclusión consistente en construir espacios cerrados en el seno de la comunidad, pero separados de esta. Son los manicomios, las prisiones, los guetos, las leproserías [...]. Propondré distinguir una tercera modalidad importante de la exclusión: dotar a ciertas poblaciones de un estatuto especial que les permite coexistir en la comunidad (no se les encierra ni se les coloca necesariamente en guetos), pero que les priva de ciertos derechos y de la participación en determinadas actividades sociales. (Castel en Karsz, 2004, p.65)

En nuestro tiempo es seguro que no debemos preocuparnos por los dos primeros tipos de exclusión, es decir, parece menos improbable que suceda, siendo optimistas. La tercera figura de la exclusión nos debe llamar la atención, pues es en esta donde se condensan algunas de nuestras preguntas orientadoras del siguiente artículo. Un Estado que permite estratificar, segregar y clasificar a su población bajo estatutos mal definidos y desdibujados por los afanes políticos e inmersos en políticas públicas ineficientes y anacrónicas, está condenado a retroceder ante las nuevas sociedades globales del conocimiento. Nuevas políticas de inserción e inclusión deben ser fundamentales en

estos nuevos retos socio-educativos. Pero el problema es mayor y delicado, ya que debemos iniciar procesos de desestigmatización social, porque al parecer, de manera consiente e inconsciente se cometen arbitrariedades en contra de las personas que poseen algún tipo de discapacidad y el propio gobierno plantea una desarticulada acción educativa entre lo teórico y lo práctico.

Cambio de rumbo

Parece ideal leer que la Escuela ha de ser el proceso constructivo de un espacio común de encuentro e igualdad de oportunidades para todos, donde el respeto, la disciplina, la convivencia y la aceptación de la diversidad sean una realidad, especialmente para los niños en la construcción de sus futuros. Sin embargo, este escenario está lejos de ser real dentro de los contextos educativos, pues arrastran tras de sí los restos de una desigualdad campeante que da como origen una serie de múltiples desigualdades -imposibles hasta el momento- de dar respuestas reales a situaciones complejas de inequidad social.

Entes gubernamentales y no gubernamentales han emprendido dicha tarea por querer comprender las complejas dinámicas de la inclusión educativa, pero que necesariamente tenemos que realizar una re-estructuración social e individual. Entender la exclusión educativa será más claro si la visualizamos de la siguiente manera:

La exclusión en la educación puede darse de diversas maneras, siendo víctimas de esta todos los niños y adolescentes que no tienen acceso a la educación, aquellos que abandonan prematuramente el sistema, los niños y adolescentes en situación de riesgo y los niños y los jóvenes con “necesidades especiales”, siendo excluidos en últimas, “todos aquellos para los que la enseñanza y el aprendizaje no responden a sus necesidades y aspiraciones y al que, por consiguiente, no le ven verdaderamente sentido en su vida”. (UNESCO, 2007, p.32)

Lo que resulta innegablemente necesario es adoptar una visión holística, una perspectiva ecológico-sistémica, que podría envolver los cuatro grandes paradigmas estructurales que posee la nueva pedagogía de la educación inclusiva: (a) los escenarios y contextos de las escuelas (historias, culturas, entre otras); (b) el parámetro socioeconómico; (c) formación y calidad de los profesores; y (d) políticas públicas de escolarización claras,

directas y proyectivas de alto impacto. Todo esto determinará una “ecología de la equidad social” que redundará en la introspección subjetiva de cada agente socio-educativo.

Las nuevas estructuras

Thomas Kuhn (2011) ya lo había señalado en su libro *La estructura de las revoluciones científicas*, donde nos convoca al nacimiento de una nueva era científica y social. En palabras menos complejas, sería la convocatoria a la reinterpretación social de la ciencia y los nuevos enfoques de la vida. Nos permite comprender que las revoluciones que estaban sucediendo al interior de la ciencia, estaban pasando igualmente en otras dimensiones del ser humano como en las sociedades, en la economía, en la política y por supuesto en la educación. Por primera vez, un teórico nos devela la intención y posibilidad de comprender los fenómenos desde múltiples perspectivas, desde lo interdisciplinario y lo transdisciplinario. Nace un nuevo paradigma social, una estructura más compleja no menos importante.

Por ello, cambiar este estado de cosas nos reclama un cambio desde la dimensión ciudadana y la dimensión como educador; por un lado, como ciudadanos estamos llamados a reformular esas políticas educativas que han retrasado el porvenir por miedo al cambio y la innovación. Por otro, el rol de educador está entendiblemente equivocado y tergiversado, ya que nuestra nueva responsabilidad está anidada en el acompañamiento individual y social de cada ser humano, dentro de las escuelas y fuera de ellas. Para las nuevas ciencias el tema de la desigualdad educativa ha tomado un importante protagonismo, ya que infortunadamente se están fortaleciendo los espacios educativos desde una estructura panóptica y extemporánea. Así como hemos sido testigos del nacimiento de nuevas ciencias¹⁴, Kuhn (2011) propone realizar una revolución en lo social, en lo educativo y lo pragmático, que en nuestro contexto sería desde lo socio-político que redunde en las concepciones extemporáneas del concepto de inclusión educativa. La educación debe necesariamente ahondar en otros campos científicos de las realidades posibles, siendo determinante adoptar y adaptar métodos sociales de investigación que propendan a la reestructuración de los cimientos socio-educativos en pro de la consolidación de la equidad social.

¹⁴También llamadas Ciencias de Frontera, definidas a partir de *problemas* de frontera tales como las ciencias de la vida, ciencias de la tierra, ciencias cognitivas, ciencias de materiales, ciencias del espacio, ciencias de la salud y de la complejidad.

Las mejores comprensiones y explicaciones sobre la inclusión educativa provienen de los polvorosos anaqueles burocráticos de las insustanciales políticas públicas. Un discurso teórico intenta infructuosamente sostener la estructura de una sociedad cada vez más distante entre ella y menos tolerante. La base para la comprensión actual de la inclusión de la diversidad en las aulas de clase, se determinará por la reestructuración de nuevos conceptos sociales, percibiéndolos menos excluyentes.

Una mirada desde adentro

No podemos negar que el cambio más fuerte se encuentra al interior de los sistemas educativos y son algunos anticuarios modelos de comunicación escolar, los que difieren del discurso de los modelos de comunicación social; entender que los modos de comunicación escolar aún siguen siendo el modelo del libro (lineal y vertical) -es bueno, hay que confesarlo-de igual manera han venido creando un desfase en correlación al tipo de comunicación actual; en la escuela hay menos democracia, es decir, más diferencias que dentro de la misma sociedad, y por ende esto se manifiesta en un choque, una paradoja que incapacita a los sistemas educativos de crear una integralidad en el estudiantado.

Existe una crisis de *responsabilidad* compartida al interior de la sociedad, la familia, las instituciones, la autoridad del maestro, la Iglesia, el Estado, entre otras. La crisis debe reestructurar la institucionalidad de los constructos sociales, (trabajo-política-ética), y por supuesto, la nueva forma de educarnos y educar, y de entender que las escuelas ya no son los espacios de simple socialización (conversación de las pasadas generaciones), pues de forma paralela la sociedad actual también está cambiando y está retando a las personas -con necesidades educativas especiales- a que alcancen la información y el conocimiento con nuevas estrategias, desde nuevos enfoques para la construcción de paradigmas que logren estudiarla y entenderla. No se pretende determinar culpas, solo que estas crisis se han venido transfiriendo de manera vertiginosa, y solo las nuevas perspectivas de la educación puede desenredar esta compleja red social.

Posiblemente, asegura Parrilla (2002), el discurso políticamente correcto -pero hasta ahora poco eficaz en nuestras prácticas de inclusión educativa-, debe darle paso al discurso de la *exclusión*

como herramienta de cambio. Se puede plantear una nueva interpretación en cuanto a los insustanciales avances en materia de inclusión educativa, si analizamos las verdaderas fuerzas que mueven estos proyectos sociales. No es extraño comprender y percatarse que son las escuelas las primeras que realizan ese tipo de exclusión social; solo para dar un ejemplo, las adecuaciones físicas no son garantía de un verdadero cambio dentro de la academia. Por otro lado, se podría hacer énfasis en la formación de los docentes, pero no en su nivel pos-gradual, sino en los ambientes propios del estudiante con limitaciones. Todo esto se debe dar dentro del cambio individual y posteriormente social. Un docente que aprenda a interpretar esas disímiles realidades (dificultades), podrá resignificar sus prácticas educativas, permitiéndoles cerrar las puertas a la marginalidad.

Cambio en el rumbo

Determinar un horizonte pragmático de cambio al interior de las aulas de clases y su problemática inclusiva, ha enfocado las inquietudes hacia las orillas de los desquebrajados valores humanos. La inclusión educativa debe realizarse desde los principios axiológicos y ecológicos. Sin embargo, a decir verdad, y en un giro altamente significativo, debemos enfocarnos en los siguientes 17 aspectos:

1. Formación docente interdisciplinaria.
2. No toda la culpa es del docente, pero la formación permanente sí es un elemento de cambio.
3. Evitar la exclusión en los centros educativos.
4. Fortalecer el compromiso, las culturas, las normativas en cuanto a las (necesidades educativas especiales).
5. La inclusión reflejada en los currículos.
6. Desarrollar y capacitar a las instituciones.
7. Homogeneidad-heterogeneidad.
8. No solo se debe apoyar al que está presente, sino trascender y ayudar al que no puede ver o escuchar.
9. Eliminar la "omisión" a la ayuda.
10. La inclusión nunca acaba. La escuela inclusiva es la que está siempre en movimiento.
11. Hay progresos en la inclusión cuando hay avances en lo político, en lo social (equidad social) y en lo individual.
12. Escuelas más eficaces.
13. Pedagogías de la complejidad.
14. Desarrollo integrado.
15. Redes de apoyo y colaboración.

16. Entender la diversidad como fuente de enriquecimiento.
17. El estilo de enseñanza debe ser efectivo.

En correspondencia con los aspectos anteriores, Dyson (2001) reafirma que los cambios a realizar más significativos se hallan en la interioridad de cada docente, cada profesional, pues son en ellos donde radica la proyección de los valores que acompañan los constructos de la visibilización e inclusión de aquellos que están siendo marginados. Los cambios no radican en las políticas públicas de los planes de gobierno –necesariamente–, sino que debemos superar los conceptos y las contextualizaciones mal redactadas. Pasar de la integración a la inclusión educativa ha sido costoso de asumir, sencillamente porque el cambio no lo estipulan las teorías, sino las prácticas sociales. Ser, por ejemplo –si me lo permiten–, respetuosos ante lo diferente, solidario, cooperativo, equitativo, responsable políticamente, y sobre todo reconocer los derechos dentro de las diferencias, es la promesa de valor más significativa dentro de la praxis educativa.

Para Maldonado (2007), experto en sistemas complejos, el *quid* del asunto radica en la urgencia de poder determinar que la educación aparte de no ser una ciencia, sí es una disciplina social que permite realizar cambios y re-significaciones dentro de los fenómenos colectivos humanos, que hace énfasis en la necesidad de convocar otras disciplinas, que permitan bordear esos problemas de frontera y poder así replantear una interpretación más holística y trasndisciplinaria de los fenómenos educativos.

Pues bien, el proceso de la educación, práctica pedagógica e investigación dentro de todos los niveles escolares –y políticas de conocimiento– en el más amplio sentido de la palabra, requieren de una puesta al día, por decirlo de alguna manera, con la investigación-acción, siendo esta el mayor presupuesto de la intervención y reflexión continua de los procesos de formación integral, tanto del profesor como de los demás agentes educativos.

No obstante, otra de las dificultades para acceder a este –*state of the art*– radica en que hemos organizado las estructuras escolares (manuales de convivencia, como órganos punitivos, PEI, currículos, como constructos meramente historicistas) que, al estar desarticulados con las realidades sociales, solo retratan una mirada sesgada de las realidades prácticas dentro de incongruentes pensamientos teóricos.

Puntualizando: realmente es cierto que institucionalmente y administrativamente existen ciertas exigencias de cambio e inclusión -dentro del mundo utópico-. Si lo anterior tiene sentido, no es suficiente comprender y asistir a las grandes reuniones sobre las políticas de inclusión educativa en el mundo, sino que debe propender a un cambio más pragmático como seres políticos, sociales y morales. Para Castel (2004), el Estado es el principal recurso para el sostenimiento de la cohesión social, es decir, el encargado de asegurar los beneficios sociales y las protecciones mínimas. Estamos ante el nacimiento de una nueva ciencia, el paradigma que muere o muta para darle paso a lo inter, multi y transdisciplinario dentro de las escuelas y universidades. Esto permite abordar las problemáticas sociales desde diversos contextos proponiendo una visión holística y más compleja de los fenómenos.

A manera de reflexión

Aarón: Inclusión significa poder estar con niños de mi edad y hacer las cosas que ellos hacen, e ir a donde van. Inclusión es estar con ellos. La inclusión ayuda a los demás a ver que soy mucho más que un autista. Los ayuda a ver que soy solamente un adolescente normal. La inclusión es importante porque me permite ser quien soy y estar con mis amigos y hacer lo que ellos hacen.
(Frazee, 2002)

Finalmente, para Echeita (2006), “la incidencia de los procesos de inclusión educativa encuentra su sentido en el reconocimiento de que se trata de un valor social que alude a un derecho inalienable de la persona” (p.48). De cara a las afirmaciones aquí expuestas Honneth (2010) afirma:

Que la inclusión educativa vendría a ser, en su raíz, la tarea de promover cambios educativos sistemáticos para llevar nuestros valores declarados a la acción (equidad, igualdad de oportunidades, no discriminación, solidaridad, consideración, amor...). Pero como el mismo nos hace ver, “el mejor argumento moral es la acción”, lo que significa que es en el conjunto de sistemas de prácticas que configuran la “cultura moral de un centro”. (p.91)

Las posibilidades y dinámicas de estos procesos individuales y colectivos, radica en saber cómo hacer que cada vez podamos aterrizar los constructos teóricos en las principales prácticas educativas (esas que implican una correlación directa entre maestro-escuela-estudiante-familia y sociedad). De tal suerte

sabemos de maneras consientes en qué y cómo mejorar el razonamiento ético de los actores en este proceso, permitiéndonos visualizar los ideales sociales democráticos de una sociedad más necesitada a brindar ayuda a ese al que llamamos “diferente”.

Referencias

- Astudillo, M. (s.f.). *Nunca me he sacado un siete*. La cuerda.net. Recuperado de: https://acordes.lacuerda.net/31_minutos/michael_astudillo_nunca_me_he_sacado
- Castel, R. (2004). *Encuadre de la exclusión*. Barcelona: Gedisa.
- Dyson, A. (2001). Dilemas, contradicciones y variedades de la inclusión. En M. Verdugo y F. Jordán de Urríes (Eds.). *Apoyos, autodeterminación y calidad de vida*. (pp. 145-160). Salamanca: Amarú.
- Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid: Morata.
- Honneth, A. (2010). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Madrid: Katz Editores.
- Karsz, S. (2004). *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*. Barcelona: Gedisa.
- Kuhn, T. (2011). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Maldonado, C. (2007). *Complejidad: ciencia, pensamiento y aplicaciones*. Bogotá: Editor Universidad Externado de Colombia.
- Parrilla, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, (327), 11-29.
- UNESCO. (2007). *Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150272s.pdf>

La alfabetización dignifica¹⁵

Marco Fidel Chica Lasso¹⁶

En 2017 una persona de 52 años fue citada por la Registraduría Especial del Estado Civil de Colombia, para presentar descargos, so pena de ser sancionada, por no haber asistido como jurado en el plebiscito por la paz, votado en octubre 2 de 2016. Indagadas las razones para la inasistencia, se estableció que se trataba de una mujer analfabeta, no sabía leer ni escribir, residente en uno de los barrios más deprimidos de Montería, capital de Córdoba (Avendaño, 2017). Hecho tan cotidiano que evidencia varias de las aristas de un problema no resuelto satisfactoriamente, el analfabetismo.

Resignificar el término analfabeta, un interesante juego para ocultar realidades

En el juego de las resignificaciones de los términos, con el servicio útil de académicos e intelectuales que proporcionan los elementos, quizá sin consciencia, gobiernos del mundo han encontrado una alternativa útil para abordar el vacío del analfabetismo, sin resolverlo, mas, mostrando avances y resultados en cifras. Hoy la alfabetización ha adquirido nuevos sentidos y orientaciones, marcados, entre otros factores, por los desarrollos tecnológicos. Irrazabal y Loutayf (2014), de la Universidad Católica de Salta, Argentina, dicen, por ejemplo, que es necesario resignificar “el concepto de alfabetismo” y promover “en los estudiantes de nivel medio y superior, a través de la enseñanza de la lectura y la escritura el desarrollo de competencias digitales, tecnológicas,

¹⁵Documento derivado de programa de investigación en desarrollo liderado por Marco Fidel Chica Lasso.

¹⁶Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad de Caldas. Especialista en Educación Personalizada de la Universidad Católica de Manizales. Especialista en Gestión Pública de la Escuela Superior de Administración Pública. Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad de Nova - Cinde. Doctor en Educación de la Universidad de Salamanca. Postdoctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de Clacso, Pontificia Universidad Católica de Sao Paulo, Colegio de la Frontera Norte, Universidad de Manizales - Cinde. Docente investigador y coordinador académico del Doctorado en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud de la Universidad de Manizales y Cinde. Asistente académico del Programa Posdoctoral de Investigación en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Integrante del Grupo de Investigación Educación y Pedagogía: Saberes, Imaginarios e Intersubjetividades, de la Universidad de Manizales y el Cinde. Integrante del Grupo de Trabajo Clacso Pedagogías Críticas Latinoamericanas y Educación Popular, una lectura en clave de las emergencias políticas y los desplazamientos epistemológicos, metodológicos y conceptuales. coor.doctorado@cinde.org.co

visuales, un pensamiento crítico y habilidades intelectuales avanzadas” (p.6).

Resignificar el concepto de alfabetismo en el siglo XXI es “introducir las habilidades en las que se deben preparar a los estudiantes de nivel medio y superior a través del uso de herramientas digitales para la enseñanza de la lectura y la escritura” (Irrazabal y Loutayf, 2014, p.1). Con este tipo de consideraciones, la alfabetización ya está en las aulas formales y va más allá de leer y escribir; los analfabetos son menos y los avances en estas políticas resultan aparentemente estupendos.

Ante la imposibilidad de vencer el monstruo social que ha representado el no saber leer y escribir, los gobiernos y organismos internacionales comenzaron a desdibujar el problema llevando la atención hacia otras aproximaciones, una de ellas considerar que todos somos analfabetas en algo (denota la multiplicidad de sentidos que puede adquirir en diferentes culturas, con diferentes requerimientos), y así se convierte la dificultad en común y por lo tanto sin mayor trascendencia.

El ingreso a la escuela básica ahora es alfabetización inicial (Quiroz y Riquelme, 2013) considerada como relevante para la adquisición de aprendizajes escolares; tenemos alfabetización académica especializada del nivel superior, referida a las “competencias comunicativas disciplinares, uso del lenguajes en contextos académicos y profesionales, prácticas letradas o literacidad académica” (Sánchez et al., 2012, p.29); y alfabetización integral en el medio rural, por presencia en todas las áreas del programa escolar, articulación a requerimientos sociales, y alfabetización de todos los miembros de las comunidades (Ferreiro y Rodríguez, 1994).

Aprovechando el discurso que referencia los conceptos como dinámicos, en evolución y cambiantes, es fácil enunciar, entonces, hoy, que no existe el analfabetismo absoluto (no saber leer, ni escribir), ya no hay alfabetizados y no alfabetizados, dado que la alfabetización no es solo aprender a leer y escribir, sino adoptar competencias para un efectivo desempeño social y productivo de las personas en la sociedad (Unesco, 2006).

El analfabetismo funcional pasó del olvido de letras y números por falta de uso, a la falta de capacidades mínimas para funcionar en la sociedad, las cuales se espera alcanzar con un nivel básico de educación primaria o secundaria según corresponda.

En la actualidad, los desarrollos metodológicos más avanzados contemplan, en la medición del analfabetismo, la evaluación de la lectura y comprensión de textos con distintos grados de dificultad, la utilización de números (*numeracy*) y el estudio de estas competencias en la actuación de las personas en diferentes contextos y realidades sociales (Martínez y Fernández, 2010).

Se ha pasado además, del singular al plural para tener “alfabetismos” y “analfabetismos”, en referencia a múltiples códigos y sentidos, según culturas; y a jerarquía de alfabetismos (Infante, 2000), como niveles que se encuentran en ellos, categorías homogéneas que varían en significados de acuerdo con los contextos. Las intenciones investigativas por su parte, han girado también alrededor de tales ejes. Entre los primeros estudios en la materia está el que desarrolló la Orealc-Unesco entre 1995 y 1997. Sus principales resultados constatan que en la población adulta se distinguen niveles de alfabetismo estadísticamente diferentes en cuanto a habilidades en los dominios de textos continuos (prosa), textos esquemáticos (documentos) y utilización de números (matemáticas) (Unesco-Orealc, 2004). Esta visión la complementan otros estudios internacionales con la aplicación de pruebas como PISA (Programme for International Student Assessment), TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study), IALS (International Adult Literacy Survey), ALL (Adult Literacy and Lifeskills), PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) y LLECE (Unesco. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación).

Las alfabetizaciones son, entonces, múltiples, y hacen relación a competencias básicas afines con la tecnología, la información, los media, la salud, el ámbito de lo visual, el campo de la ciencia y otros contextos (Unesco, 2005).

Cuando en las cifras de analfabetismo se incluyen los que tienen cierto grado de escolaridad, se está enmascarando, además, el problema del analfabetismo propiamente dicho; la Unesco y la Cepal catalogan como personas no alfabetizadas a las que tienen cinco años o menos de educación formal (Martínez, 2010), incluyendo por tanto a la población de 15 y más años que no tiene una educación primaria completa.

La Unesco defiende hoy la alfabetización no como un estado, sino como un proceso de aprendizaje de competencias básicas a lo largo del tiempo (OEI, 2006). Por lo tanto, tenemos la vida

entera para alfabetizarnos, y según todos ellos, no hay de que preocuparse.

Leer, escribir y tener habilidades matemáticas básicas es asunto de dignidad

Porque las avanzadas comprensiones sobre alfabetismo contribuyen a dejar de hablar y obrar sobre el analfabetismo, aquel de no saber leer ni escribir, ni conocer de las operaciones matemáticas básicas, es necesario y pertinente el retorno al origen, sin duda desde nuevas aproximaciones pedagógicas e intencionadas concepciones de mundo, ubicaciones ético políticas y comportamientos consecuentes en el marco de un pensamiento crítico.

Según la Oficina de Educación Iberoamericana (1975), la alfabetización no es únicamente un proceso de aprendizaje de las habilidades de la lectura y escritura, sino una contribución a la liberación de la persona y a su pleno desarrollo, que también

Crea las condiciones de una conciencia crítica de las contradicciones de la sociedad en la que vive el hombre vive y de sus fines. Permite asimismo estimular su iniciativa y su participación en la creación de proyectos susceptibles de obrar sobre el mundo, de transformarlo y de definir los fines de un auténtico desarrollo humano. Debe dar acceso al dominio de las técnicas y de las relaciones humanas. (Oficina de Educación Iberoamericana, 1975, p.3)

Alfabetizar tiene que recentrarse en la acción que conduzca al logro de destrezas requeridas para decodificar y codificar textos escritos en el papel o en la tablet (a pesar del desarrollo tecnológico sigue siendo necesario leer correos electrónicos), es decir, el saber leer y escribir, y alcanzar habilidades matemáticas básicas.

La alfabetización es un derecho mínimo y esencial de todas y cada una de las personas, emanado del derecho fundamental a la educación [...] es un requisito imprescindible en cualquier estrategia que pretenda tener éxito en la lucha contra la pobreza. (OEI, 2006, p.1)

Porque el analfabetismo va ligado a la pobreza, resulta una mentira de gobiernos y entidades, lenguaje del populismo, hablar de erradicación del analfabetismo, cuando no se trabaja

paralelamente en erradicación de la pobreza, asunto de envergadura y a la vez de poco interés para aquellos. Como en los planes de gobierno solo dice que es prioridad económica disminuir los índices de pobreza, es consecuente referirse a disminuir índices de analfabetismo, no erradicación. Y es que la alfabetización tiene a su interior argumentos de orden ético, político, económico, social, y por ello no debe estar limitada a responsabilidad de los ministerios de educación como sucede hoy en día.

Son consecuencias del analfabetismo, la baja inclusión social; la casi nula exigencia de derechos dados los bajos conocimientos de los mismos y de sus deberes; la poca participación activa “en la consecución de los derechos colectivos, que son esenciales para la dignidad del ser humano” (Martínez y Fernández, 2010, p.9); la menor productividad de la población en edad de trabajar; la baja comprensión de mensajes y conocimientos importantes para el autocuidado de la salud, la higiene y la nutrición (Unesco, 2006); las bajas expectativas y aspiraciones en educación para sí y su familia, con frecuente privilegio del trabajo sobre la educación; incidencia fuerte en la determinación de los ingresos individuales; en integración y cohesión social, las personas analfabetas, con frecuencia, carecen del reconocimiento social que merecen, presentan baja autoestima, autonomía y poca reflexión crítica (Unesco, 2006); y son “víctimas de engaños” (Lind, en Martínez y Fernández, 2010, p.8).

Las consecuencias del analfabetismo se presentan a lo largo de toda la vida de las personas, y por ello es necesario promover el alfabetismo como dignidad en derecho humano, considerado desde 1948, como inalienable (Martínez y Fernández, 2010), liberador para el desarrollo de las personas, y bien está que produzca ingresos.

Analfabetas absolutos y analfabetas funcionales

Un persona analfabeta absoluta es la que no sabe leer ni escribir, ni tiene nociones matemáticas básicas.

La alfabetización o el alfabetismo como saber leer y escribir y tener nociones de matemática básica, “incluye el saber “procesar” la información, saber pensar manejándola, establecer relaciones, inferir ideas nuevas a partir de ella. En el fondo, saber pensar a partir de un texto escrito o dentro del código que se escribe” (Infante, 2000, p.18). Las resignificaciones piden ahora incluir

también manejo de otros códigos, entre ellos el de los medios de comunicación audiovisual y otros códigos de distintas artes.

En los años 50 se llamó alfabetizada a la persona “capaz de leer con discernimiento y escribir una frase breve y sencilla sobre su vida cotidiana”. En 1958 la Unesco denominó alfabetizada a toda persona que pudiese leer y escribir -comprendiéndolo- un enunciado sencillo y breve que tuviera relación con su vida cotidiana. En 1962, un comité internacional de expertos sobre alfabetización adoptó la siguiente definición:

Se considera alfabetizada a la persona que posee los conocimientos teóricos y prácticos fundamentales que le permiten emprender aquellas actividades en que la alfabetización es necesaria para la actuación eficaz en su grupo y comunidad, y que posee un dominio suficiente de la lectura, escritura y aritmética como para seguir utilizando los conocimientos adquiridos al servicio de su propio desarrollo y del de la comunidad. (Infante, 2000, p.14)

Tanto en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), como en el Foro Mundial de Educación para Todos (Dakar, 2000), promovidos por Unesco, situaron la alfabetización en el escenario más amplio de la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje de todas las personas, las cuales abarcan,

Tanto las competencias instrumentales -lectura, escritura, expresión oral, cálculo y resolución de problemas- como los contenidos básicos del aprendizaje -conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes- necesarios para que las personas puedan vivir y trabajar con dignidad, desarrollar sus capacidades, tomar decisiones fundamentadas, participar plenamente en el desarrollo de su país y continuar aprendiendo.

A este concepto de educación básica hoy se añade la educación para la ciudadanía, que contempla las competencias básicas necesarias para el ejercicio informado, pleno y responsable de la ciudadanía y con él, para la construcción de una convivencia en libertad, democracia y tolerancia. (OEI, 2006, p.4)

Una persona analfabeta funcional es aquella quien por falta de aplicación pierde las habilidades lectoescriturales y de matemática básica. No obstante, en la actualidad se incorporan en el grupo por distintos niveles: tener menos de cuatro años de escolaridad; tener primaria incompleta o menos de seis años de escolaridad; tener secundaria baja incompleta o menos de

nueve años de escolaridad y, por último, tener secundaria alta incompleta o menos de doce años de escolaridad (Martínez y Fernández, 2010). Entran en intervención otras variables como la baja calidad de la enseñanza escolar, la repetición y la deserción escolares (Infante, 2000). El alfabetizado funcional se presenta caracterizado en los siguientes términos:

Busca activamente información para ayudarse a resolver problemas personales importantes, generalmente formulados en términos vocacionales; prefiere esta actividad a la participación en organizaciones formales comunitarias; saca ventaja de sus habilidades de lectura, escritura y matemática para mantener cuentas de ahorro; aspira reducir el tamaño de su familia en la perspectiva de un mejor estándar de vida; “domina” el medio en una forma técnica y económica: conoce y adopta las prácticas técnicas modernas; conserva y reproduce la fuerza de trabajo; incrementa su consumo de bienes materiales. (Unesco, 1976, citado por Infante, 2000, p.15)

La Conferencia General de la Unesco adopta en 1978 la siguiente definición:

Analfabeto funcional es aquella persona que no puede participar en todas aquellas actividades en las cuales la alfabetización es requerida para la actuación eficaz en su grupo y comunidad y que le permiten, asimismo, continuar usando la lectura, la escritura y la aritmética al servicio de su propio desarrollo y del desarrollo de su comunidad. (Hamadache y Martin, en Infante, 2000, p.15)

En este mismo año, en Salamanca, se propuso que “el analfabetismo funcional no solo estaba referido a adultos, sino también a jóvenes y niños; no solo implicaba recuperar la cultura popular sino relacionarla con modernización” (Infante, 2000, p.28). Diez años después se establece la relación del analfabetismo funcional con el trabajo, la cultura, la organización popular, la ciencia y la tecnología y la democracia participativa.

La Unesco define como analfabetas funcionales a las personas con los estudios primarios incompletos (OEI, 2006).

Se hace referencia hoy, además al analfabetismo cultural (no saber de música, por ejemplo), y al analfabetismo moral (valores religiosos y morales) (Nash, 1990). De acuerdo con Hirsch, “ser culturalmente alfabetizado es poseer la información básica que

se necesita para prosperar en el mundo moderno” (Hirsh, en Nash, 1990, p.2).

Analfabeto funcional es la persona que, incluso sabiendo leer y escribir enunciados simples, no posee las habilidades necesarias para desenvolverse personal y profesionalmente; aún más, participar en la productividad y el desarrollo socioeconómico global.

En conclusión, los analfabetos puros o absolutos son

Quienes no conocen los signos del idioma o, si los conocen, tienen un manejo precario; el analfabetismo por desuso o regresivo se ha utilizado para denominar a quienes han logrado un manejo de las habilidades de lectura y escritura, pero al no practicarlas las han olvidado, ‘regresando’ a la categoría de analfabetos absolutos. Analfabeto funcional alude a aquellas personas que, teniendo habilidades elementales de lectura y escritura, no son suficientes para desenvolverse en el medio letrado. (Mineducación, 2004, p.12)

En todo caso, para efectos del presente estudio, no aceptamos llamar ignorante al anafabeta, dado que toda persona tiene saberes y ese es otro asunto.

Las cifras hablan de la gravedad del asunto

En la resignificación del concepto de alfabetización se considera que los países con tasas de alfabetización superiores al 97% han conseguido universalizar la alfabetización. Según datos convencionales suministrados por los países para el año 2004, en el mundo había 771 millones de adultos analfabetos, lo cual significa que un 18% de la población adulta mundial no sabía leer ni escribir. La inmensa mayoría de esos 771 millones de adultos que carecían de competencias mínimas de lectura, escritura y cálculo vivían en tres regiones: Asia Meridional y Occidental, Asia Oriental y el Pacífico, y el África Subsahariana. Los progresos realizados no han sido suficientes para compensar los efectos del continuo crecimiento demográfico (Unesco, 2005).

La tasas de analfabetismo en Iberoamérica, año 2000, muestran una menor al 5%, Argentina, Costa Rica, Cuba, Chile, España, Portugal, Uruguay; entre 5% y 14%, Colombia, Ecuador, México, Panamá, Paraguay, Perú, Venezuela; y una mayor al 14%, Brasil, Bolivia, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua,

República Dominicana (Cepal, 2005). En Iberoamérica “hay más de treinta millones de personas analfabetas y casi ciento veinte millones de jóvenes y adultos sin educación básica” (Jabonero y Rivero, 2009).

En el mismo año 2000, el número de personas analfabetas es superior a 5 millones en Brasil y México; entre 1 y 5 millones en Colombia, Guatemala, Perú y Venezuela; y es inferior a 1 millón en Argentina, Bolivia, Chile, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras, Panamá, Paraguay, Nicaragua, República Dominicana y Uruguay (Cepal, 2005).

Respecto a analfabetas absolutos, en América Latina el volumen ha sido oficializado en 44 millones de personas en 1980 (Infante, 2000), que en clasificación de situaciones de las más críticas a las más leves, muestra el siguiente orden: 1) Haití, 2) Guatemala, 3) Nicaragua, 4) Honduras, 5) El Salvador, 6) Jamaica, 7) República Dominicana, 8) Estado Plural de Bolivia, 9) Suriname, 10) Perú, 11) Brasil, 12) México, 13) Ecuador, 14) Panamá, 15) Colombia, 16) Paraguay, 17) República Bolivariana de Venezuela, 18) Costa Rica, 19) Antillas Netherlandesas, 20) Chile, 21) Argentina, 22) Uruguay, 23) Aruba, 24) Trinidad y Tobago, 25) Cuba (Unesco, citado por Infante, 2000, p.9). La cantidad de analfabetos absolutos ha aumentado en el mundo, en tanto en América Latina han disminuido, contabilizando en el año 2000, 40 millones y 36 millones en 2007 (Infante, 2000).

Estadísticas recientes de 25 países de América Latina y el Caribe indican que [...] el 8,6% de la población de 15 años y más es analfabeta absoluta, lo que equivale a cerca de 35 millones de personas. Destacándose que en siete de estos países el analfabetismo supera el 10% y en dos de estos incluso supera el 20%. Esta información corresponde al analfabetismo absoluto, es decir, a las personas que declaran no saber leer ni escribir en los censos y encuestas de hogares que se aplican usualmente en los países de la región. (Martínez y Fernández, 2010, p.6)

Para 2009, la proporción de personas mayores de 15 años que no sabe leer ni escribir llega a 8,6% en Ecuador, 10,8% en República Dominicana y 5,0% en el estado de San Pablo, Brasil (Sequeira y Martínez, 2009).

En relación con analfabetos funcionales, en 1979 se detectaba en Estados Unidos la existencia de 57 millones de personas consideradas como no aptas para llevar a cabo tareas básicas

(Infante, 2000). Posteriormente, el Departamento de Educación de los Estados Unidos estima que el analfabetismo funcional, la incompetencia en las funciones básicas como la lectura, la escritura y las matemáticas, acosa a 24 millones de americanos, que estudian, más no logran el desarrollo de las funciones (Nash, 1990).

En conclusión, la tasa mundial de alfabetización de adultos, o sea, el número de personas alfabetizadas expresado en porcentaje de la población adulta total, ascendió de un 56% en 1950 a un 70% en 1980, un 75% en 1990 y un 82% entre 2000-2004. En función de las tendencias recientes, en 2015 la tasa mundial debería alcanzar un 86% aproximadamente (Unesco, 2005). Esto sin olvidar que “las estadísticas de la alfabetización necesitan un replanteamiento porque las medidas convencionales subestiman la envergadura del problema de la alfabetización” (Unesco, 2005, p.22), incluso las cifras que afloran desde los programas *in situ* son superiores a los estimados de la misma Unesco (Peresson, Mariño y Cendales, 1983).

Alfabetizar tiene intencionalidad política

La alfabetización es un “derecho humano fundamental” por constituir un bien para el individuo y para la sociedad en su conjunto, que sigue siendo negado a parte de la población. No puede desistirse de este empeño bajo la excusa de que en nuestras sociedades existen amplios sectores que se desenvuelven sin mayor uso de la lectura y menos aún de la escritura dentro de su trabajo y de su medio (Infante, 2000). Este derecho, contenido en el derecho a la educación reconocido por la Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948, es indispensable en un mundo que lucha contra la discriminación y base para el uso de otros derechos.

La alfabetización es fundamental para fortalecer las capacidades humanas, mejorar la reflexión crítica, la acción consecuente y promover la participación activa y consciente de ciudadanos, de aquellos marginados especialmente por pobreza (extrema pobreza), y en ella por género (más mujeres que hombres analfabetos; a nivel mundial, de cada 100 hombres adultos que se consideran alfabetizados solo hay 88 mujeres adultas en las mismas condiciones).

Pedagógicamente, sin existir un método único o universal de alfabetización, sí es probable y deseable recuperar buenas

prácticas contenidas en las acciones llevadas a cabo por los distintos países (OEI, 2006). Alfabetizar a través de la resolución de problemas vivenciados, la toma de decisiones, el desarrollo de destrezas comunicativas, son alternativas de importancia notables, tanto como el aprovechamiento de las tecnologías que favorecen transitar de modelos de enseñanza transmisivos hacia modelos de aprendizaje activo (Magro, 2018), con aplicación de materiales educativos adecuados; con apoyo de alfabetizadores conscientes de su labor, formados para ello, con intencionalidad de formación política de las comunidades y, por tanto, comprometidos socialmente con la misión.

En esta apertura del debate, en tensión, alimentaremos no solo la discusión conceptual, sino la acción investigativa con el Programa Alfabetizantes, orientado a la dignificación en la vida cotidiana e impacto en la política pública, reconociendo las demandas de las poblaciones, preferencias, motivaciones y siempre en pro de su autoestima, confianza en sí mismas y su autonomía, mediados por la reflexión crítica, colocando en evidencia las ideologías (ideas con las que se da un significado a la realidad y sistema normativo de las acciones sociales, que están tras las opciones de alfabetización (Mineducación, 2004).

Necesitamos de políticas de alfabetización explícitas y programas para jóvenes y adultos, incluidas en los planes de gobiernos local, regional y nacional, convocando la presencia pública, privada y de la organización civil, como asunto de estrategia de desarrollo, y más aún porque alfabetizar dignifica.

Referencias

- Argentina. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología. (2004). *Orientaciones para el alfabetizador*. Buenos Aires: Autor. Recuperado de: <http://www.me.gov.ar/curriform/publica/orientaciones.pdf>
- Avendaño, G. (8 de abril de 2017). Mujer analfabeta en líos por no cumplir como jurado de votación. *El Tiempo*. Recuperado de: <http://www.eltiempo.com/colombia/barranquilla/mujer-analfabeta-sancionada-por-no-acudir-como-jurado-de-votacion-75982>
- Cepal-Unesco. (2005). *Invertir mejor para invertir más. Financiamiento y gestión de la educación en América Latina y*

el Caribe. Chile. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/13107/1/S0510010_es.pdf

Ferreiro, E. y Rodríguez, B. (1994). *Las condiciones de la alfabetización en el medio rural*. México: Cinvestav.

Hirsh, E. (1987). *Alfabetismo cultural: lo que todo americano necesita saber*. Boston: Houghton Mifflin.

Infante, M. (2000). *Alfabetismo funcional en siete países de América Latina*. Santiago de Chile: Unesco. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001214/121483so.pdf>

Irrazabal, M. y Loutayf, M. (2014). La "alfabetización" en el siglo XXI: el desarrollo de habilidades digitales en la enseñanza de lectura y escritura. En *Actas del Congreso Nacional Cátedra UNESCO Subsede Rosario "La lectura y la escritura en las sociedades del siglo XXI"*. Universidad Católica de Salta, Argentina.

Jabonero, M. y Rivero, J. (2009). *Alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos*. Madrid: OEI, Fundación Santillana.

Lind, A. (1996). *Libre para hablar - Evaluación general del programa nacional de alfabetización en Namibia*. Windhoek, Namibia: Gamsberg MacMillan.

Magro, C. (2018). *Educación digital no es alfabetización digital*. Recuperado de: <http://lab.cccb.org/es/educacion-digital-no-es-alfabetizacion-digital/>

Martínez, R. y Fernández, A. (2010). *Impacto social y económico del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto*. Santiago de Chile: Cepal, Unesco.

Nash, R. (1990). *Los tres tipos de analfabetismo*. Recuperado de: <http://www.contra-mundum.org/castellano/nash/Analfabetismo.pdf>

Oficina de Educación Iberoamericana. (1975). Declaración de Persépolis. Simposio Internacional de Alfabetización. Persépolis, septiembre 3-8 de 1975. Recuperado de: http://www.unesco.org/education/pdf/PERSEP_S.PDF

- Organización de Estados Iberoamericanos (OEI). (2006). *Iberoamérica: territorio libre de analfabetismo. Bases para la elaboración de un plan iberoamericano de alfabetización y educación de personas jóvenes y adultas. 2008-2015. Documento base. "I Encuentro Iberoamericano de Alfabetización"*. Caracas, 30 y 31 de marzo de 2006.
- Peresson. M., Mariño, G. y Cendales, L. (1983). *Educación popular y alfabetización en América Latina*. Colombia: Dimensión Educativa.
- Quiroz, V. y Riquelme, A. (2013). *Experiencias de prácticas pedagógicas en alfabetización inicial*. Chile: Universidad de Chile.
- Sánchez, A., Puerta, C., Sánchez, L. y Méndez, J. (2012). *El análisis lingüístico como estrategia de alfabetización académica*. Medellín: Católica del Norte Fundación Universitaria. Medellín: Autor.
- Sequeira, J. y Martínez, R. (2009). El costo del analfabetismo: modelo de análisis y estudio piloto. Confitea VI. Sexta conferencia internacional de educación de adultos. Belém, 1-4 de diciembre de 2009.
- Unesco. (1976). *Programa mundial de alfabetización experimental: una evaluación crítica*. París: UNESCO Press.
- Unesco. (2005). *Educación para todos. La alfabetización, un factor vital*. Resumen. Francia: Ediciones Unesco.
- Unesco. (2006). *Decenio de las Naciones Unidas de la educación con miras al desarrollo sostenible (2005-2014): plan de aplicación internacional*. París: Autor.
- Unesco (2018). *Evaluación de la calidad de la educación (LLECE)*. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/santiago/education/education-assessment-llece/>
- Unesco-Orealc. (2004). *Educación para todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance. Informe regional de monitoreo de EPT 2003*. Santiago de Chile: Editorial Trineo S.A.

Lo global, lo local y lo subjetivo. Pensar la formación en el espacio territorial de la escuela¹⁷

Martha Lucía Peñaloza Tello¹⁸

El eje central que orienta este texto es el análisis de la formación como un problema actual, como un mapa de temas y aspectos relevantes, mediante los cuales podemos recorrer el espacio territorial de la escuela, comprender sus problemas centrales y avizorar sus transformaciones. El punto crucial es pensar la formación en la relación interior y exterior, el afuera y el adentro, lo mismo y lo otro, el presente y el futuro. Este es el sentido de la reflexión, puntos de referencia que se opongan a viejos ideales que hoy no se sostienen de ningún modo, o que por lo menos se ponen en tensión. La formación actual es una ruta o camino que construye direcciones, trayectos, imágenes, signos, símbolos y nuevas valoraciones. El sujeto que piensa la formación es un viajero, es un caminante, es aquel que ha pasado por nuevos lugares, nuevos lenguajes, nuevos saberes, otras subjetividades.

Si en el pasado formar era la acción que llevaba a cabo un sujeto para darle forma a un otro, o era lo que hacía una institución, que acumulaba saberes y experiencias, y con esos contenidos formaba al que no poseía saber, en la actualidad esta relación personal e institucional ha cambiado de plano. No se puede pensar la formación sin relaciones de igualdad, sin reconocer que el otro sabe, sin extraer el saber para formar, sin organizar la formación de otras maneras que no sean únicamente de la experiencia personal, de la ciencia y de los límites estrechos de un esquema de formación centrado en los saberes escolares y disciplinares. La formación proviene del exterior, en su doble sentido, ya no de un conocer individual, sino colectivo, no es solo local, sino mundial. La formación tiene muchos niveles hasta ahora desconocidos: viene de los saberes de culturas que

¹⁷Este texto es fruto de la reflexión del proyecto de investigación *Ciudad, Escuela y Subjetividad Pedagógica*, en el marco del convenio SEM - Universidad del Valle, para el desarrollo del proyecto *Mi Comunidad es Escuela*, componente Mejoramiento de la Gestión Curricular 2017-2019.

¹⁸Fonoaudióloga, Universidad Católica de Manizales. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional. Doctora en Educación, Universidad de Salamanca. Profesora Titular de los doctorados en Educación y Psicología de la Universidad de San Buenaventura Cali. Miembro del grupo de investigación Evaluación y Calidad de la Educación GIECE. Vinculada a procesos de articulación del Observatorio de inclusión, diversidad y discapacidad y la Red Internacional de Investigadores en Inclusión Educativa- RIEE. mlpenaloza@usbcali.edu.co

no son las nuestras; de sujetos que no son los mismos; de los nuevos lenguajes; de la experiencia individual y colectiva; de las nuevas formas del trabajo, incluso de las luchas y resistencias.

La pregunta es ¿cómo acercar a los docentes-maestros y a los estudiantes, a esta nueva forma de pensar la formación, que ya no está donde estaba?, porque en la actualidad no se trata solo de contenidos de formación, sino, y, sobre todo, de canales, caminos, accesos, vías, trayectos y rutas de formación, que articulen sinérgicamente los saberes de la ciencia, la sociedad y la subjetividad. Es en este acceso, en este acercamiento, en esta relación con los medios de formación donde está el problema de la formación. La formación está en saber llegar donde está. Está en la ciencia, pero ¿cómo llegar a ella?; está en la cultura mundial, pero ¿cómo tener acceso a ella?; está en el otro, ¿cómo hacerlo parte de nosotros?; está en los nuevos conocimientos, ¿cómo poseerlos? El cómo es el problema de toda formación, no un cómo de contenidos, sino de formas, de espacios, de intercambios, de experiencias, de vías y rutas. La formación hay que pensarla como una red de lenguaje, realidad y subjetividad.

¿Qué significa formar en la sociedad global?

No podemos entender la formación actual sin analizar la historia de la formación. Son tres los objetos de la formación desde que existe el concepto y la cultura formativa, esto es, desde el siglo XIX: la formación del individuo como una experiencia solitaria; la formación del individuo en relación con la sociedad y otros individuos, y la formación de la población, en contextos mundiales¹⁹. Cada uno de estos sentidos de la formación se ubica en una sociedad determinada, la sociedad moderna o ilustrada para la experiencia individual, la sociedad industrial, para la formación de otros, y la sociedad global, para la formación de todos.

El concepto de formación nace con la sociedad moderna del siglo XIX, cuando existe la preocupación por la educación de sí mismo, por la experiencia de ser para sí mismo²⁰. De esta

¹⁹La formación tiene fecha precisa de sus inicios, es 1796, cuando se publica el libro de Goethe (1940), sobre la formación de un joven.

²⁰En la Antigüedad existió formación en las distintas prácticas que dieron existencia a la Paideia antigua. Esta formación fue religiosa, espiritual y filosófica y se dio abierta a distintos grupos sociales, y a comunidades de hombres. En la época del cristianismo, siglos III en adelante, la formación cambió de dirección y se centró en conventos y seminarios. Su objeto se transformó en la enseñanza de la teología (Jaeger, 1970).

experiencia nace el interés por educar al hombre para que se eduque a sí mismo, cuestión que es muy distinta a la experiencia que se da cuando el hombre educa a otro, sin haberse educado previamente. Formación es educarse a sí mismo para educar a otro. Cuando el problema era conocerse a sí mismo, para saber de sí mismo, el objeto de la formación estaba del lado de la literatura y la filosofía. Cuando el tema era educarse a sí mismo, para educar a otros, la preocupación fue de la pedagogía (Larrosa, 2003). El primero que lo pensó de esta manera fue Kant y luego la pedagogía alemana, sobre todo Herbart (Klaus, 2007). Fue la pedagogía la que hizo entrar la formación a la escuela y a la educación, cuando se preguntó qué había que hacer para educar a alguien, para que, a su vez, ese alguien educara a otros. Kant lo enunció, pero hubo que esperar hasta finales del siglo XIX y comienzos del XX, para que los tratados de pedagogía incluyeran la formación como uno de sus temas (Hubert, 1952).

Antes del siglo XIX no existía formación, existía educación y no estaba orientada a educar el sujeto, era dirigida a educar el espacio donde estaban los sujetos, la familia, la iglesia, el convento, la escuela o la universidad. En los primeros siglos de creadas las universidades (XII-XVII) la educación era una educación religiosa, con una moral católica y con un sentido de la presencia muy fuerte del alma, que excluía el cuerpo como lugar de educación. Era una educación moral. Más tarde (siglo XIX en Europa y siglo XX en Colombia) se dio el modelo de formación. Esta es la formación crítica, humanista, científica y ética. Se refería a la formación que el sujeto hace sobre sí mismo. El sujeto formaba el cuerpo y el alma al mismo tiempo y en los mismos espacios en que las instituciones se ocupaban de hacerlo. Existía un doble sentido de formación, las instituciones hacían todo lo posible para que el sujeto se formara a sí mismo, creando las condiciones de su formación, aunque sin renunciar a su proceso institucional normativo. La formación en estos años es una formación ética, porque se trataba de formar el sujeto, el hombre y sus partes constitutivas, el espíritu, la razón, la mente, la consciencia, los instintos.

La formación humanista de la sociedad ilustrada cambió su sentido educativo cuando se desarrolló la industria, cuando se introdujo la ciencia y la técnica a la educación. En ese momento nació la formación científica y profesional. Esta formación tenía como objeto dar cuenta de la experiencia de formación del otro. La formación se piensa como un nivel superior al de la educación; la educación es saber instruir, cuidar y transmitir conocimientos

en forma directa, sin mediar el sí mismo o el otro. Este nuevo sentido de la formación ya no se puede hacer con un saber literario o filosófico, se hace y se hizo con un saber científico, que involucró varias ciencias o disciplinas: la pedagogía, la psicología, la sociología y la biología (Durkheim, 1996).

Hacia la segunda parte del siglo XX, la formación se dirige al conocimiento, como un lugar que es a la vez interior y exterior, que está en la ciencia o en la técnica, que no es creado por el sujeto y tampoco por el exterior, es un conocimiento móvil, relacional, de intercambio²¹. La categoría que se logra precisar y que va a ser el eje de esta formación es la del aprendizaje; es el aprendizaje el que permite llegar al conocimiento. La formación es un conocer. La relación que da cuenta del conocer, comienza con el aprendizaje, sigue con la enseñanza y termina en la formación. Desaparece la relación entre educación y formación y aparece la relación aprendizaje-enseñanza y la formación. El acento se pone sobre el aprender. La entrada para este giro se le debe al entender el conocer como aprender (Quiceno y Peñaloza, 2016).

La sociedad de la información o sociedad del conocimiento le dio un nuevo giro a la formación²². La entrada para este giro se debe al entender el conocer como aprender. La globalización toma este objeto como punto de partida y lo extiende a toda la sociedad y a toda la cultura. Mejor, a toda la población. Busca que formar sea un tema, un objeto, una política para formar a toda la población del planeta. Con la política de globalización entramos a la sociedad de masas, a la educación global. El conocer como aprendizaje es tomado en serio y llevado a sus últimas consecuencias, que no son otra cosa que convertirlo en información. La información es la que hace posible formar a toda la población.

La formación en la sociedad global recoge todos los datos de la formación moderna y les cambia el sentido. Primero, el saber de formación no es una ética individual, es una ética colectiva. Segundo, no surge de una experiencia pasada, es algo que está por venir. Tercero, tiene escritura, pero es una escritura mundial para todos, y su lector son todos los lectores del mundo, porque el saber de formación es una información. Cuarto, establece y

²¹Uno de los libros claves para comprender la propuesta del conocer de la globalización es el informe mundial de la Unesco (2005). Allí leemos las dos categorías centrales de la formación, el aprendizaje y la educación a lo largo de la vida.

²²La bibliografía sobre formación en esta sociedad es inmensa. En idioma español el que dice expresamente lo que quiere esta sociedad es Zabalza (2002).

crea el formador, el oficio de formar, la profesión de formar, la transmisión de la formación. Todo ello es para producir la profesión, el profesional y la profesionalización de la formación. Su sistema de formación es el de las grandes estructuras de saber, la ciencia, el arte, la técnica, el estado mundial, el estado nacional, el estado local, las políticas mundiales y las políticas institucionales, el saber universal y el saber local, al servicio de la formación.

Del saber universal al saber local: los problemas de la formación en el espacio territorial de la escuela

Nuestra hipótesis es que existe una desconexión, ninguna relación o muy débil relación, entre la forma y los modos como se forma a los docentes y cómo estos forman a los estudiantes, y lo que existe como formación a nivel mundial, en los discursos mundiales, en las nuevas experiencias de formación de otras sociedades y culturas, en el reconocimiento de otros modos de formar. Este problema no es de ignorancia sobre la formación, es de saber precisar dónde y cómo nos formamos en esta nueva sociedad. La tesis que queremos pensar es que en la escuela y en sus prácticas pedagógicas todavía se mantiene una formación que no proviene de los nuevos discursos de formación, que han nacido en la sociedad actual. Estos discursos nos dicen que la formación no solo se da entre sujetos, o entre una estructura curricular y los sujetos, o entre la enseñanza de las ciencias y los sujetos.

La formación se produce en la relación entre sujetos, entre instituciones, y el mundo exterior de las tecnologías, de la cultura, de las ciencias. Dicho de otra manera, la formación no ocurre solo porque un sujeto tome conciencia de su nivel de formación, o comprenda lo que necesita para formarse, o adecúe su conducta a las exigencias de un plan de formación. La formación le ocurre a un sujeto si este está en movimiento, si es activo, si es móvil, si es inquieto, si conecta sus necesidades internas con la exterioridad. La formación pasa por el exterior del sujeto, y en este exterior se da y se produce la información. La formación actual, lo volvemos decir, es una línea exterior que no se puede comprender si el sujeto no se sitúa y no vive en ella. El sujeto actual es un cuerpo en movimiento, es un flujo en acción, que está constituido con el mismo material que la información, que las tecnologías y que las experiencias más novedosas. Lo que hay que hacer es canalizar, desbloquear, hacer rápidos los accesos, los modos, las vías y las rutas para darle fuerza a ese sujeto y esa subjetividad.

Una vez ubicada la hipótesis y expuesta la tesis de lo que es la formación actual, pasemos a situar cuatro problemas que afectan la formación y la práctica pedagógica en la escuela. Esos problemas son: 1. La distancia que hay entre la formación y la práctica, 2. La dificultad para pensar el otro, 3. La separación entre la institución actual y la posible de construir, y 4. La diferencia entre el interior de la escuela y su exterior.

La distancia entre la formación y la práctica

Uno de los problemas de la formación es la distancia que existe entre la formación y la práctica. Si la formación en su acepción general se ha entendido como *dar forma a otro*, la práctica va más allá. No es una acción que espere a que llegue la formación para que se le agregue o se le añada. La práctica es independiente de la formación, tiene otra materialidad, tiene otro sentido. La práctica no es solo un hacer, o sea lo que persigue el oficio del docente, por lo tanto, no puede estar situada solo en el enseñar o en el polo opuesto del aprender. La práctica indaga por los saberes ligados a las prácticas institucionales, los discursos que las acompañan y el conjunto de dispositivos teóricos, sociales, históricos y políticos, donde ellas se configuran (Foucault, 2010). La práctica es modos de pensar, decir, hacer. Pensar la formación como práctica es poder precisar: a) la dirección del saber actual en la ciencia y las disciplinas, b) la dirección de la sociedad, si hacia la defensa de lo social, de la diversidad, o de la diferencia y la inclusión, y c) la dirección y orientación de la ciencia y la tecnología, para potenciar el sujeto y su subjetividad.

Todo esto quiere decir que educar ya no es lo que fue, y que el sujeto y la escuela ya no son los mismos de hace unos años. Lo que ha cambiado en la educación actual es el acceso a los conocimientos, a los saberes y a las tecnologías. La escuela siempre había sido un lugar de recepción, a ella llegaba lo que una sociedad y una cultura querían hacer conocer. Se le imponía lo que debía enseñar y cómo hacerlo, por su parte, la escuela establecía la forma de repartirlo. En la actualidad, si bien la escuela se preocupa de este reparto, se ha visto penetrada de otros saberes y otros espacios de formación que hacen que incline su filtro hacia la red de tecnologías. Esta red no es simplemente una ruta que indica por dónde debe seguir la escuela. La red es un dispositivo que le da el sentido singular y definitivo a la escuela. Esta red es el verdadero filtro que permite o no la enseñanza y que hace posible o no el aprendizaje (Quiceno, 2013). Si pensamos así lo que hay que hacer es acercarse a la escuela, a los docentes

y a los estudiantes, a nuevas experiencias, nuevos lenguajes, nuevas relaciones de espacio y de tiempo, que integren lo local, lo global, lo subjetivo, eso quiere decir, acercarlos a las culturas otras, a nuevas formas de mutación de la vida, nuevas formas de pensamiento, tecnologías avanzadas, experiencias innovadoras y conflictos sociales.

Ya la escuela puede pensarse no como un lugar encerrado, disciplinario, correctivo, sino como un lugar abierto, móvil, como una vía, como un flujo, como una corriente. ¿Nos preguntamos la escuela es red de qué? Red de diversidad, de culturas, de etnias; red de saberes, experiencias y prácticas. ¿Qué debe transportar la escuela? La diferencia, la diversidad, la justicia, la información, la innovación, la solución de problemas. ¿Cuál es su vía? Hacia lo local, lo singular, lo universal. La escuela es la fuerza del saber local; este saber local es la inclusión, la diferencia, la diversidad; sin pensar el otro, o la diferencia, la escuela seguirá siendo un saber universal a espaldas del saber local y no sabrá articularse como una red con experiencias que la cambien. La escuela actual está comprometida con dos cosas, pensar seriamente la frontera entre pueblos, entre territorios, entre personas que provienen de muchos lugares, y hacer o introducir en sus espacios y experiencias lo universal, o sea la información, los conocimientos y la comunicación. Esto quiere decir, pensar la territorialidad escolar y educativa.

De la misma manera hay que pensar el docente-maestro. El docente ha sido formado para que forme al otro, por medio de saberes universales, generales. Esta formación ha dejado de lado los problemas de la práctica escolar, es decir, la pregunta por qué hacer con estos saberes generales y disciplinarios, para que se puedan usar en resolver los problemas de la sociedad, de la ciudad, de la misma escuela o de la gente. Cómo usar ese saber para poder ligarlo al problema de las tecnologías modernas, a los problemas de las ciencias y sus debates como la ética y la estética. La palabra clave es usar, saber usar, saber utilizar lo que ya se sabe. Se trata de saber leer y escribir, para poder aprender a escribir y a leer los nuevos giros de los saberes de la ciencia, la sociedad y la vida del sujeto para vincularlos, conectarlos, articularlos con los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para hacerlo, para pensar en formar de este modo, hay que volver activo el estudiante, volver activo al maestro-docente y volver activa la escuela. Volver activo es cambiar la naturaleza del ser, el del maestro y el estudiante, y para la escuela significa volverse

flexible. Si pensáramos de este modo la educación y los lugares educativos, el educar al sujeto sería pensarlo como aquel sujeto que ha salido del límite, que hace otras cosas, que se mueve en otras direcciones, que usa otro lenguaje. Educar este sujeto no se puede hacer con lo mismo que se ha usado para educar: enseñar contenidos, cambiar los aprendizajes o reglamentar la conducta. La nueva educación va en otra dirección porque el sujeto ha cambiado de naturaleza. El asunto es mover al estudiante, al docente y mover la escuela y no al revés. Si el mundo globalizado y la era de lo digital muestran el cambio de lo real y un nuevo mundo y una nueva vida, la escuela debe estar a la altura de estos cambios. Se trata de pensar la escuela como un sistema red, que sabe por dónde pasa la frontera de un saber, el corte de una información, las divisiones de un conocimiento y los canales de una comunicación (Latour, 2010).

La dificultad para pensar el otro

La escuela inclusiva nos ha mostrado cosas importantes sobre la educación actual, lo mismo que las políticas de diversidad e inclusión; en el mismo sentido hay que retomar los debates sobre el otro, la marginalidad, las poblaciones y las culturas. En este contexto situamos la importancia que tiene para la escuela el pensamiento sobre el otro. ¿Qué es otro en la educación, en la escuela y en la formación? ¿Cómo pensar el docente-maestro como otro, y cómo pensar a su vez el estudiante como otro?

¿Quién es el otro en la educación, en la escuela y en la formación? La escuela del presente es inclusiva, es diversa y es para todos (Quiceno y Peñaloza, 2012). Dos fenómenos marcan esta realidad. En primer lugar, la escuela se ve penetrada por una nueva población, producto de los nuevos ajustes de la sociedad: diversidad étnica, de género, sexual; poblaciones desplazadas, con discapacidades, vulnerables, entre otras. En segundo lugar, la escuela se ve intervenida por los discursos de las tecnologías, la comunicación y la información. Estos dos fenómenos han cambiado la escuela, de un lugar caracterizado por el encierro y la disciplina, a un lugar de lugares, de saberes, experiencias y emergencia de nuevas subjetividades.

Para la escuela diversa e inclusiva aprender es la clave del enseñar. ¿Qué es aprender? En la actualidad aprender es saber resolver los problemas de la vida social, cultural, cognoscitiva y personal. La ciencia enseña a pensar la multiplicidad, la serie, la relación entre cosas y objetos. La tecnología enseña a conocer y resolver

los problemas. Aprender es tener en cuenta estas tres categorías: conocer, pensar y practicar. Con ellas, el sujeto (el niño, el joven) está en contacto, en conexión y en relación con su exterior y con el mundo global. Como nunca antes, la escuela a través de estas tres categorías, se relaciona y mira de frente a la sociedad. Con esta forma de enseñanza la escuela produce saberes para resolver los problemas de la población, de la comunidad, de cada uno y de su propia localidad. De lo que se trata es de encontrar la vida, convertirla en un objeto de enseñanza, en un problema que debemos resolver, como debemos resolver los problemas de la inclusión y la diversidad.

¿Cuál ha sido el problema de pensar el docente como otro? El sistema educativo lo ha pensado como un funcionario; el estatuto docente lo ha pensado como un ser de control y de vigilancia y su vida ha sido sometida a reglamentos y disciplina. El docente tiene una imagen, sobre él se ha construido la imagen del funcionario institucional y en los últimos años del funcionario que investiga y se proyecta hacia la sociedad y la cultura. Este contexto nos lleva a pensar el papel del maestro, el rol, la función del maestro. Históricamente ha tenido tres funciones: el que enseña, el que educa y el que forma. Ante este problema, lo vital es pensar el docente-maestro en su práctica como otro. Es decir, que el sujeto maestro se piense como sujeto de la institución, que se piense como sujeto de saber pedagógico, que se piense como sujeto, como intelectual, en otras palabras, que piense su propia obra pedagógica, y que por supuesto, piense la práctica de sí, que es aquella donde el maestro se piensa como otro. Saber ser uno mismo implica saber pensar, saber enseñar, saber enseñar el aprender y el saber el oficio, o sea, el dominio de un campo específico del saber hacer.

¿Cómo pensar el estudiante como otro? La sociedad actual ha creado una nueva imagen del estudiante. El estudiante ya no vive el mismo mundo, ni habita el mismo espacio; ya no tiene el mismo cuerpo, ni la misma conducta, ni la urgencia vital de una moral. Las tecnologías han modificado sus maneras de ser, pensar, hacer y actuar. Su mundo transcurre en el espacio-tiempo de lo virtual, un nuevo *cogito*, nuevos lenguajes, otras maneras de conocer rompen con el saber y sus formatos, con el conocimiento y sus métodos. La intuición, la invención, la creación configuran una nueva razón, un nuevo espacio de pensamiento que acoge lo concreto, lo singular, lo laberíntico, las múltiples formas de distribución, de circulación y difusión del saber (Serres, 2012). El

estudiante no es un sujeto pasivo, por el contrario, es un sujeto activo, un actor, un protagonista de sus propias acciones. El actor, como lo dice Latour (2005), es una red, son los lugares, son las conexiones que hay que establecer para construir los caminos de la formación.

La separación entre la institución actual y la por construir

Pensar la formación implica pensar en dos instituciones, una es la que existe y otra está por inventar. Nos preguntamos ¿vale la pena mejorar lo que existe si tiene tantos problemas? ¿No es mejor pensar que puede existir otra escuela? Ya lo hemos dicho, la escuela actual es pensada como una red, es un camino, una ruta que lleva a la comunidad de lugares en lugares, a cambios de tiempos y de espacios, aunque creamos que existimos en un solo tiempo y espacio. Los jóvenes saben que la escuela es un lugar de tiempos y de cambios. Nuestro problema es que vemos la escuela como un lugar fijo, quieto, y un lugar que nos da la identidad para toda la vida. Esto es muy fácil de rebatir, los conceptos de formación permanente y educación para toda la vida, nos muestran que la escuela está en el tiempo, y la consigna “vivir juntos y educar para vivir juntos”, nos indica que la escuela es un espacio abierto al mundo y a todos.

El imaginario que existe en nuestra sociedad para pensar la escuela es que en la institución hay una práctica educativa: dar clases, enseñar, evaluar y corregir. Esta práctica no se ha construido en la actualidad, viene desde el siglo XIX. Lo actual es construir el otro, construir la autonomía, el libre pensamiento y las libres iniciativas. Estas nuevas realidades no se pueden hacer desde la escuela que tenemos, hay que hacerlo desde la otra escuela, que tiene otra forma de educar y que tiene otra práctica. ¿Cuál es este nuevo modo? La construcción del exterior, la construcción del interior comunicando el exterior, con el ser del sujeto, con el ser de la sociedad, con las tecnologías. Construir un nuevo modo de hacer, que comunique, que vincule, que relacione, de tal forma que se puedan construir nuevos espacios, otros lugares, otros tiempos, que reconozcan los nuevos lenguajes, los nuevos saberes, otras experiencias; que le permita al joven construir nuevos sentidos a la existencia, nuevas subjetividades. Esta nueva escuela pasa por reconocer que las nuevas formas de existencia las crean los jóvenes, no los adultos, ni los docentes o las facultades. Hay que crear *instituciones jóvenes*, a la altura del joven, cerca de su propio mundo.

La diferencia entre el interior de la escuela y su exterior

La escuela en Colombia ha sido una escuela del interior. La escuela se ha cerrado para poder educar adentro, esto ha hecho separar el interior del exterior. La escuela actual es exterior. Esto se demuestra cuando leemos los planes de formación o de educación para las escuelas, de lo primero que se habla es de cómo adecuar la escuela a las políticas, a los pilares de la educación, a las normas, a las disciplinas y competencias. Estos temas y aspectos son exteriores a la escuela, son mundiales, generales.

Esto hace evidente que uno de los grandes problemas de la escuela es su aislamiento del exterior, de la sociedad y del mundo, que es el mismo problema, guardada las proporciones, que existe entre el aislamiento de la vida interior y la vida exterior. Durante mucho tiempo, la vida interior ha sido formada por la vida exterior. La razón, las normas y las leyes son las que han formado el interior. En la actualidad hay un nuevo sentido de vida interior. Es el sujeto el que forma su interior. El sujeto incorpora la razón, las normas y las leyes y las vuelve su guía. Es el mismo sujeto (interior/exterior) el que forma el sujeto (interior).

Si usamos la expresión vida interior y exterior para pensar la escuela, diríamos que existe una separación en las instituciones entre interior y exterior. La cuestión no se resuelve en que el exterior sea el que ordene el interior, sea este exterior la ley, la norma o la declaración universal de los derechos o de la inclusión. Se resuelve la separación si la escuela construye su vida interior conectada con el exterior. Esto quiere decir actuar, no por orden del exterior, sino por comprensión del interior. Como la institución no conoce su interior, no puede guiarse y dirigirse hacia el exterior y ¿cómo conocer el interior? No se puede hacer con cosas del exterior, como son la ley de educación, la Unesco, el Banco Mundial o la OCDE. No es con principios, declaraciones, índices, procedimientos. Tiene que ser con otras cosas, con: ciencias, disciplinas, tecnologías, literatura, cine, historia, filosofía, es decir, con saberes universales que son los que nos enseñan cómo pensar, y pensar es crear el interior. Hacer no crea el interior, hacer o la actividad separa el interior y el exterior. Solo el leer, el meditar, el escribir crea el interior (Foucault, 2002). Cuando un joven diseña, o crea una tecnología, construye su interior. Cuando se comunica, establece redes, crea la separación entre el interior y el exterior.

Referencias

- Durkheim, E. (1996). *Educación y sociología*. Buenos Aires: Losada
- Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2010). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Goethe, F. (1940). *Años de andanzas y aprendizajes de W. Meister*. Madrid: Aguilar.
- Hubert, R. (1952). *Tratado de pedagogía general*. Buenos Aires: Editorial Ateneo.
- Jaeger, W. (1970). *La paideia*. México: FCE.
- Klaus, A. (2007). *Ensayos sobre la pedagogía alemana*. Bogotá: UPN
- Larrosa, J. (2003). *Pedagogía profana. Estudios de literatura, subjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades educativas.
- Latour, B. (2005). *Reensamblar lo social. Una introducción a la teoría del actor red*. Buenos Aires: Manantial.
- Marrou, H. I. (1980). *Historia de la educación en la antigüedad*. México: FCE.
- Quiceno, H. (2013). "La escuela del siglo XXI: del relato digital al relato pedagógico". IV Simposio Historia, pedagogía y cultura. Saberes y disciplinas escolares. Alcaldía Santiago de Cali.
- Quiceno, H. y Peñaloza, M. (2012). *La cultura del otro y la escuela inclusiva*. Cali: SEM.
- Quiceno, H. y Peñaloza, M. (2016). *El campo de la evaluación educativa en Colombia*. Cali: Editorial Bonaventuriana.
- Serres, M. (2012). *Pulgarcita*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Unesco. (1998). *Conferencia mundial sobre la Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI. Visión y acción*. París: Ediciones Unesco.

Unesco. (2005). *Hacia la sociedad del conocimiento*. Paris: Ediciones Unesco

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria*. Buenos Aires: Narcea.

Apuntes sobre una educación conflictiva

Josué Iivar Carantón Sánchez²³

La educación es la mejor manera de mejorarlo todo sin perjudicar a nadie.
(Fernández, 2016)

Estamos en lo de siempre, en la represión y su negocio. Qué sociedad tan libre, qué vida tan rica, qué personas tan íntegras. Estos apuntes no pretenden socavar los imaginarios construidos en tantos años de servidumbre, tan solo buscan aclarar algunas ideas.

Los procesos culturales son lentos y siempre lo olvidamos, el afán por mostrar unos resultados en unos indicadores de gestión tergiversa las realidades y, por ende, las posibles variables para tomar decisiones acertadas; la educación no es un fin como se ha hecho creer a nuestros educandos. Dice sir Ken Robinson que vendemos un futuro del cual no tenemos la más mínima idea de lo que va a suceder en un año. Pero esas son las certezas que debemos reproducir y como “culebreros” tratar de convencer al otro de que tenemos la redención, de que poseemos la salvación, de que su proyecto de vida está en el supuesto saber que compartimos, impartimos y reproducimos de nuestros gurúes de turno (TED, 2009).

Como lo afirmaba el maestro Hoyos (2011):

No sé cómo podremos hablarles de autonomía a los jóvenes. Mejor dicho, con qué autoridad y legitimidad apelamos a valores, a sensibilidad moral, a solidaridad, a democracia en general, si desde un comienzo valoramos todo su proceso formativo, pero únicamente como medio, como inversión para producir ganancias. Es difícil entonces acudir a valores como la dignidad, el respeto, la autenticidad, si hemos predeterminado la educación de las próximas generaciones como otro de los objetos del mercado. Sería el triunfo de la heteronomía, la colonización de nuestro mundo de la vida, el mercado como fin, la persona solo como medio. ¿Podemos responsabilizarnos ante las futuras generaciones, ante la juventud de hoy, de esta tergiversación de

²³Magíster en Historia del Arte, Universidad de Antioquia. Doctorando en Educación, Universidad de Salamanca. Docente catedrático Universidad de Antioquia. Asesor y consultor independiente. Iivar.caranton@gmail.com

valores que implican una lectura de la educación como mercancía y no como derecho? (p.4)

Digo yo, la democracia funciona solo si se está siempre vigilante.

Pero también hay otras posiciones y existen teóricos, o bufones, como suelen ser catalogados, que no creen que la educación como mercancía sea el problema. Si la educación no fuera una mercancía, ¿quién querría educar?, ¿cuál sería el incentivo para que hubiera educación de calidad? Un ejemplo puede ser Cuba, donde la educación es gratuita y de fácil acceso, pero donde también se termina siendo taxista con doctorado, y aparece la pregunta: ¿Todo eso para qué? ¿Con qué calidad? ¿Con qué resultados en términos de calidad de vida y desarrollo humano? ¿Por qué los doctores cubanos no están produciendo? y la respuesta es fácil: porque no les pagan la producción intelectual.

Para argumentar esta posición, que aplica en gran medida a la educación en los países llamados de tercera categoría, recordemos a Sala-i-Martin (2006), catedrático de Columbia University y profesor visitante de la Universidad Pompeu Fabra, quien dice:

Una explicación es que los americanos entienden que la educación es prioritaria y, a diferencia de los europeos, ellos no solo lo dicen, sino que actúan [...] y gastan el doble que nosotros en educación. Otra explicación es que ellos han entendido que el derecho a la educación no quiere decir necesariamente que toda la educación deba ser pública. Aunque tampoco quiere decir que las universidades públicas sean malas: de las 17 mejores universidades americanas, 8 son públicas (entre ellas está la famosa Universidad de Berkeley en California). El debate no es sobre si pública o privada, sino si la universidad se enfrenta a un sistema de incentivos que la lleva a buscar la excelencia.

Y el mejor sistema de incentivos que se ha inventado el hombre es el de la competencia. Sí, sí: competencia, ese fenómeno tan odiado por los intelectuales de izquierda europeos, ese fenómeno que impone disciplina, obliga a conseguir resultados y asegura que las cosas funcionen en la economía... y también en la universidad. En Estados Unidos las universidades (públicas y privadas) compiten para atraer a los mejores estudiantes y contratar a los mejores profesores; en Europa, por el contrario, los estudiantes vienen casi dados por la geografía y los profesores son funcionarios. Los americanos compiten por obtener financiación pública y privada y eso les

lleva a hacer cosas útiles para la sociedad; el presupuesto de los europeos viene dictado por los burócratas del Gobierno. Los americanos compiten por hacer un plan de estudios mejor que el de los rivales lo que les obliga a actualizar contenidos a medida que la ciencia avanza y los tiempos cambian; los planes de estudios europeos vienen dictados centralmente por un conjunto de sabios iluminados. Los americanos compiten para atraer las donaciones de los exalumnos cosa que obliga a los profesores a dar una buena educación; en Europa nadie tiene incentivos a satisfacer a los estudiantes porque la financiación viene dada por el Estado. (párr.3-4)

La propuesta es hacer de la educación una mercancía más valiosa aún. Que solo los mejores puedan ser profesores e investigadores, tanto de primaria como secundaria y universidad, sin que el dinero sea un obstáculo, pero que solo los mejores puedan tener acceso a la universidad y que el resto deba tener opciones de trabajo en buenas condiciones, claro está.

Continuando con el catedrático Sala-i-Martín (2006),

Hagamos un ejercicio mental: ¿se imaginan dónde estaría el Barça si se viera encorsetado por las reglas que oprimen a nuestra universidad? ¿Qué pasaría si todos los jugadores fueran funcionarios con salarios fijados por el ministerio y si todos ellos debieran jugar cada día independientemente de su actitud en los partidos y entrenamientos? ¿Qué pasaría si los ingresos del club no estuvieran ligados al éxito deportivo, si no se pudiera pagar más para atraer a los mejores jugadores del mundo o si no pudiera deshacerse de los jugadores que no han rendido lo que se esperaba de ellos? ¿Qué pasaría si las tácticas que debe seguir el equipo fueran decididas por el gobierno y no por el entrenador? ¿No creen que eso hundiría al Barça en un mar de mediocridad? Y si es así, ¿por qué permitimos que pase eso mismo en nuestras universidades? Pues no lo sé... aunque supongo que eso refleja que, en el fondo, nos importa más el fútbol que la educación de nuestros hijos. (párr.7)

Hace unos años, la escritora francesa Marguerite Yourcenar, en “Cómo se salvó Wang-Fô” (2010), narra la historia de un anciano pintor y su discípulo Ling, quienes erraban por los caminos del reino de Han. Cuenta que

Avanzaban lentamente, pues se detenían durante la noche a contemplar los astros y durante el día a mirar las libélulas. No

iban muy cargados, ya que Wang-Fô amaba la imagen de las cosas y no las cosas en sí mismas, y ningún objeto del mundo le parecía digno de ser adquirido a no ser pinceles, tarros de laca y rollos de seda o de papel de arroz. Eran pobres, pues Wang-Fô trocaba sus pinturas por una ración de mijo y despreciaba las monedas de plata. Su discípulo Ling, doblándose bajo el peso de un saco lleno de bocetos, encorbaba respetuosamente la espalda, como si llevara encima la bóveda celeste, ya que aquel saco, a los ojos de Ling, estaba lleno de montañas cubiertas de nieve, de ríos en primavera y del rostro de la luna de verano. (p.1)

Vale la pena recordar que Ling había heredado una gran fortuna, la historia muestra un cambio en el discípulo fruto de a las enseñanzas de su maestro; cosas cambiaron para Ling, ya que venció sus temores y su mirada. Vendió y salió de todo lo que lo ataba a un mundo material y así cerró su pasado. Su percepción fue modificada, que a la postre lo llevó a ser leal ante situaciones difíciles. Pero lo que nos enseña Ling es la lealtad ante uno mismo; como alguien diría, ser coherente.

En palabras que tienen un alto valor reflexivo, Yourcenar (2010) nos enfrenta al mundo del conocimiento con una sabiduría que va más allá de la acumulación de información, la limitante en los contenidos y el saber con un objetivo económico, ella nos muestra la paciencia, el tiempo, la observación, todo lo contrario a lo que este mundo imbuido en la loca carrera hiperconsumidora trivializa y ha hecho de la educación otra mercancía, donde la educación debe proporcionar mano de obra barata y calificada para el empresario, los programas educativos deben adecuarse a las necesidades de estos y la educación se ve como una forma de inversión que debe retribuir al Estado y a los entes privados lo que se está gastando. Pero estos programas y estas propuestas de reforma no conducen a ningún lado, porque en el sistema neoliberal el síntoma es la falta de perspectiva.

En *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*, Nussbaum (2010) se renueva la idea del cultivo de la humanidad, reformando la educación liberal, con base en las humanidades y la filosofía.

Como solución a lo que ella llama “crisis de la democracia”, causada por una crisis de la educación, que como un “cáncer” invade todo el mundo, dedicada hoy cada vez más a la formación profesional en las áreas de la economía, la administración, las tecnologías, con proyectos de CTI, ciencia, tecnología e

innovación, que reemplazan los de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS), propiciando exclusivamente la competitividad y la productividad, y olvidándose de la formación de la persona y la solución de los problemas de convivencia humana. (Hoyos, 2011, párr.4)

Despedazados por una educación cada día más hiperinflada en la burbuja del conocimiento, nos enfrentamos a una nueva guerra, conflicto que deja todos los días nuevas víctimas, muertos en vida por los nuevos victimarios, en este caso los llamados “pares académicos”, quienes como la Santísima Inquisición, que en el Concilio IV de Letrán de 1215, convocado por el papa Inocencio III, dictó un reglamento que dio forma a la Inquisición pontificia, modificando disposiciones de los papas que lo antecedieron en concilios anteriores. Estos puntos principales eran: toda herejía debía ser perseguida concertadamente por las autoridades civiles y eclesiásticas. Los procesos deberán ser iniciados de oficio — sin instancia de parte —. Los obispos deberán disponer la realización de inquisición en cada parroquia de su diócesis. Las propiedades de los herejes deberán ser confiscadas. Los recalcitrantes deberán ser relajados al brazo secular para ser sancionados.

Los nuevos guardianes del neo *Malleus Maleficarum* (SCOPUS) continúan con estas doctrinas y son los encargados de determinar quiénes estarán a la diestra y quiénes a la siniestra del patrón, son los jueces que definen qué se puede decir y cómo se puede decir, lo políticamente correcto, aquello que está bien escuchar y pensar para que no afecte las estructuras de un sistema de prebendas y privilegios de quienes ya están instalados e insertados en los poderes que les dan sus supuestas verdades y, no sobra decirlo, sus dudosas capacidades.

Pero todo esto poco o nada le debe importar a Kelly, quien a sus trece años haciendo octavo grado y en su salón de clases de un colegio de calidad ubicado en un corregimiento de la ciudad, solo espera que su hijo nazca bien; no le preocupa nada más, ya llegará el momento de los afanes, del día a día; como lo cuenta Molano (2001) en la crónica de Osiris, del libro *Desterrados, crónicas del desarraigo*,

Al final perdió también la tierra, lo boletearon y le tocó alquilarse en tierra ajena en Apartadó, para esos días llegamos a ser quince hermanos: cinco muertos y diez vivos. Los hijos son el seguro de la vejez de los pobres. (pp.117-118)

A Kelly, como a muchas jóvenes desplazadas o trashumantes, según sea el gusto, les han convertido el cuerpo en un campo de batalla y un territorio a conquistar.

Tampoco le dicen nada a Yeison, que dejó el colegio para sumarse a una de las organizaciones armadas que le garantizan seguridad, entrada económica, estatus y la posibilidad de poseer los objetos que la sociedad capitalista muestra en su medusa publicitaria para alcanzar la tan comercializada y paradójica felicidad; y mucho menos les cuenta algo a las hermanas de catorce y quince años, que en las noches venden su cuerpo para convertirse en la admiración del colegio y en el referente de éxito y belleza de las otras muchachas de su edad. No obstante, sus rostros muestran el cansancio de las edades adultas, el colegio es el lugar para las relaciones que les recuerden sus verdaderas edades y también se constituye en el lugar de reconocimiento.

Pareciera que estos jóvenes tuvieran claridad sobre el mundo en el que viven, saben la fugacidad y lo efímero de la vida, la poca o nula importancia de lo que se les imparte en el aula de clase, saben que convertirse en objeto de deseo o haciendo “una vuelta” les soluciona la cotidianidad, porque

Preocupados solo por el crecimiento económico, tratamos la educación cada vez más como si su objetivo primario fuera enseñar a los estudiantes cómo ser productivos económicamente, más que a pensar críticamente y formarse como capaces de aprender de su experiencia, y comprender a las instituciones y sus conciudadanos. (Hoyos, 2011, p.2)

Por ello, el maestro Hoyos (2011) expresa que

Esta visión tan corta acerca de la utilidad de la educación y nuestras urgencias ha socavado nuestra habilidad para criticar la autoridad, reduce nuestra simpatía con los marginados y diferentes, y pervierte el sentido de nuestras capacidades para ocuparnos de problemas globales complejos. La pérdida de estas “competencias” básicas pone en riesgo la salud de las democracias y la esperanza en un mundo decente. Como respuesta a esta grave situación, Nussbaum argumenta que debiéramos resistir a los intentos por reducir la educación a un mero instrumento del gran producto interno bruto. No podemos aceptar que la educación se ofrezca solo por demanda de una sociedad y un Estado cada vez más inclinados a una especie de capitalismo cognitivo. En lugar de ello, debemos trabajar

para reconectar la educación a las humanidades, y darles a los estudiantes la capacidad de ser ciudadanos críticos y creativos, de acuerdo con las utopías democráticas. (p.2)

Agamben (2012) dice que “el nuevo orden del poder mundial se basa en modelo de gobernabilidad que se define como democrático, pero que no tiene que ver con lo que este término significaba en Atenas” (párr.3), patrón que, desde el punto de vista del poder, más económico y funcional, fue adoptado por las dictaduras. También afirma que es más sencillo manipular la mente de las personas a través de los medios de comunicación, entre ellos la televisión, y me atrevería a señalar que en especial con la educación. Como la política ha llegado al final de su historia, al menos en las formas conocidas por nosotros, estado-nación, la soberanía, la participación democrática, los partidos políticos, el derecho internacional, etc., la política tiene hoy una “economía”, es decir, el gobierno de las cosas y los seres humanos.

Ante estos avatares es interesante preguntarse si existe un camino o que quizá la opción sea la de Blanco en el libro de McCarthy, *El sunset limited* (2012), que se pregunta sobre el valor de las cosas, esas cosas que para algunos de nosotros tienen valor y son los cimientos de la civilización, esas cosas que él llama relacionadas con la cultura. Libros, música, arte, cosas que tenían valor antes y ahora ya no tanto. La gente dejó de valorarlas. Yo también, hasta cierto punto. No sabría decirle exactamente por qué; ese mundo en gran parte ha desaparecido, pronto habrá desaparecido del todo. Porque las cosas que nos hacen humanos son frágiles, y eso nunca lo sabemos, pues pensamos que son indestructibles, y la verdad es que no lo son.

Pareciera que lo que debemos hacer es renunciar a la visión reduccionista de los otros, que se extiende, aunque no de forma exclusiva, principalmente en los medios de comunicación y en los discursos oficiales, entre los que está la educación. Las sociedades marcadas por el miedo y las resentidas cada día se conducen a acciones más violentas y desesperadas. Al interior de los colegios los desarraigos y las identidades en tránsito han condicionado comportamientos y están generando nuevos conflictos. Las costumbres y los supuestos derechos se confunden en autonegaciones lastimeras de la condición de minoría, para transformarse en una mayoría en la condición de exigir cuestionables derechos que propugnan por la segregación y el racismo, aumentando el estigma social.

Este es uno de los precios del mal llamado multiculturalismo. Según Sánchez (2010), para los críticos del multiculturalismo “desde dentro”, como el antropólogo Carlos Giménez, el anunciado fracaso del sistema ha de servir para dar un paso más, de la coexistencia que propicia ese modelo de integración “hacia la convivencia plena”. Giménez propone:

El modelo puede criticarse desde dentro, porque ha habido límites y errores, como exagerar la diversidad (llevado al extremo, cada niño podría tener derecho a un programa educativo, el suyo), pero el énfasis hay que ponerlo en la tolerancia y el diálogo. Hay que sustituir el multiculturalismo y su coexistencia pacífica por el interculturalismo y su propuesta de convivencia más interactiva. (Giménez, en Sánchez, 2010, párr.18)

Volviendo al viejo Wang-Fô y las enseñanzas que nos transmite, y para terminar de contar la historia iniciada anteriormente, el viejo pintor es condenado por el Emperador a perder sus manos, porque encerrado en el castillo, el Emperador había conocido el mundo a través de las pinturas de Wang-Fô, que siempre eran bellas, sublimes y mostraban un mundo muy distinto al real; cuando el Emperador conoce el mundo real, se desencanta y se decepciona. Pero antes de sufrir el castigo, Wang-Fô deberá terminar un cuadro que es una marina con una barca de fondo apenas insinuada, el pintor se encierra en la tarea y a medida que los contornos comienzan a tomar forma, la barca se comienza a acercar y se hace cada vez más grande, hasta que Wang-Fô con ayuda de su discípulo sube a la barca y se pierden en el infinito.

En palabras que tienen la apología y la creatividad como razón de ser, Yourcenar nos da una lección de cómo podría ser el papel del educando y el educador, del tiempo que requieren las cosas para su maduración, de la distancia y el respeto, pero sin caer en esos neopuritanismos en los que la sociedad contemporánea está inmersa, del valor que tienen las cosas y no del precio que les ponen.

Maestros y discípulos como Wang-Fô y como Ling son los que nuestra sociedad necesita y no profesores que ganan muy mal en un sistema de recompensas que no es el adecuado, ¿quién va a querer esforzarse para educar mejor a una sociedad en estas condiciones? Ni estudiantes que van al colegio solo para que les den un vaso de leche o una comida como motivación. Según Tenti (2005), investigador de la Universidad de Buenos Aires y exconsultor de la Unesco, para cambiar esta situación se necesita

una fuerte política de inclusión de maestros, que más adelante tendrá que recibir capacitaciones de calidad, condiciones dignas de trabajo y buenos salarios. Para elevar el nivel de los docentes se necesita una política integral que mejore su selección, el contexto de trabajo y el salario, todo esto al mismo tiempo.

La educación debe ser establecida como una oportunidad para los sujetos emprendedores, para los consumidores responsables dentro de eso que ahora llamamos “mercado educativo”, pero no para que se generen las brechas que en la actualidad tenemos en esta hiperconsumidora sociedad, en la que en teoría se puede elegir. Una necesidad se convierte en demanda y aquello que la satisface lo llamamos oferta, pero lamentablemente, solo quien tiene el poder adquisitivo y los recursos la puede comprar.

Fernández (2016) en su texto *La educación en la encrucijada*, dice que nos hemos dedicado a observar los árboles y no el bosque y de allí se desprende que hayamos atado el debate de la educación a lo políticamente correcto, que, como ustedes saben, es demasiado estrecho, y a las retóricas de los grupos de interés ya que en ellos caben en orden descendente organismos multilaterales, ministerios de hacienda, de planeación y, por último, de educación, para dar paso luego a las universidades, cuyos intereses, dentro de estas lógicas, son mercantiles. Los estudiantes nunca son escuchados, los representantes estudiantiles son un protocolo obligatorio, las familias nunca hablan con voz propia y son manipuladas por politiqueros de turno y los profesores no tienen vías de expresión libres y diversas, siempre sometidas a los discursos colectivizados, que previamente han sido doblegados por debajo de la mesa.

Como propuesta, Fernández (2016) nos incita a ampliar el ámbito de lo discutible, mostrar o develar otras posibilidades, destapar implícitos, cuestionar cosas, evitar coherencias engañosas, descartar la línea roja, pero fundamentalmente, superar tabúes, ya que desde hace años el debate nunca ha parado, el asunto es que nos hemos centrado en lo momentáneo e inmediato, pero nunca nos hemos detenido en analizar, por ejemplo, el artículo de la Constitución que habla de la educación, de la ley de educación de 1994, de las crisis de los 80 y 90, de la enseñanza religiosa, las lenguas nativas, los respectivos emblemas y eslóganes que cada mandatario hace en torno a la educación, los llamados PACTOS, del catalizador PISA, de los DBA, del entorno digital, de los recortes presupuestales, de las políticas de los organismos multilaterales y tantas otras vetas para seguir. Los cambios

radicales de la época que se caracteriza por ser global, digital, postindustrial, de la postverdad y como decía Bauman, líquida. La crisis de la institución Escuela, que afecta sus contextos, las transformaciones de los alumnos y todo esto afectado por el anquilosamiento de su principal agente, el profesorado.

Los fallos de las promesas nos ponen en una encrucijada, y no es corregir, hay que preguntarse para dónde vamos y si lo hacemos por el camino adecuado. Debemos liberar el debate recapitulando el pasado, diagnosticar el presente y generar una prospectiva. Nuestra sociedad escolariza, y de paso educa; contrario a las demás especies, la Escuela siempre ha sido producto o instrumento de los procesos nacionales, adaptándola en sus estructuras, sus actividades y su núcleo profesional, para hacer país o cohesión social, pero ¿qué pasa cuando lo que nos afecta se decide fuera de las fronteras? ¿Qué hace esta institución nacional en la esfera global?

La imprenta cambió la forma de enseñanza aprendizaje, y así, el primer medio de instrucción fue la lectura, la escritura y el cálculo, entonces surgen otras preguntas: ¿qué pasa con la escuela cuando las pantallas remplazan al papel, lo audiovisual al texto, los hipermedias a la escritura y las hojas de cálculo a su ejercicio? El llamado progreso trajo derrumbes como el de la sociedad tradicional, aparecen el mercado, la industria, la clase obrera y los suburbios; el mundo estable desaparece, agricultura a industria, campo a ciudad, autoabastecimiento a mercado, autonomía a asalariado, costumbre a ley, oralidad a escritura, aldea a nación, de la tradición al nuevo fetiche llamado progreso; las viejas generaciones ya no podían formar, entonces la sociedad precisó de una institución llamada escuela y una profesión llamada maestros, para asumir la tarea, entonces nace otra pregunta: ¿cuál es lugar de la institución y de la profesión?

Esta institución respetada, legitimada, pues sus fines traían: ciudadanía, cultura, trabajo cualificado...y una presunción de superioridad que hoy en día, aún vende en el discurso popular de los colectivos, pero ha perdido validez y se cuestiona su papel de correspondencia escuela-empleo, ahora desapego, rechazo, desengaño, abandono son la constante y para ello ¿qué preguntas tenemos?

No todo tiempo pasado fue mejor, fue distinto, ya la escuela no es el único medio alternativo a la familia y al entorno, hoy los que quieren estudiar y los que no proceden de múltiples

lugares, por lo tanto, sus culturas son diferentes, los sexos se han mezclado, el docente se estancó y el nivel de formación de la familia cambió, la escuela ya no es el único foco de atención, incluso está siendo avasallada por los medios de comunicación en masa y por el entorno digital, así pues, el estudiante es otro. Pero ahora, ¿quién es el maestro? Perdidos los estatus de otrora, es otro sujeto que pasó a ser un funcionario a desarrollar tareas y labores para las cuales no fue capacitado, pareciera que en él recaen todas las obligaciones de la sociedad, pero especialmente, de la familia; la pregunta ahora es ¿cuál es el nuevo lugar de la profesión docente?

Cierro con el gran cronista Alberto Salcedo Ramos (2017), quien indica que se debe escribir para saber qué diablos es lo que uno verdaderamente piensa acerca de las cosas.

Referencias

Agamben, G. (2012). Dios no murió. Se transformó en dinero. Entrevista de Peppe Salvà. Recuperado de: <https://partidopirata.com.ar/2012/09/10/dios-no-murio-se-transformo-en-dinero-entrevista-a-giorgio-agamben/>

Cuarto Concilio de Letrán. (1215). XII concilio ecuménico. Papa Inocencio III. Contra los albigenses y los valdenses. Recuperado de: <http://es.catholic.net/op/articulos/25243/cat/949/cuarto-concilio-de-letranano-1215.html#>

Fernández, M. (2016). *La educación en la encrucijada*. España: Fundación Santillana.

Fundación Gabriel García Márquez para el Nuevo Periodismo Iberoamericano. (2017). *5 consejos de Alberto Salcedo Ramos para contar una historia y no aburrir*. Recuperado el 24 de junio, de: <http://www.fnpi.org/es/fnpi/5-consejos-de-alberto-salcedo-ramos-para-contar-una-historia-y-no-aburrir>

Hoyos, G. (2011). *La educación es un derecho, no una mercancía*. Recuperado de: <http://bdigital.unal.edu.co/7469/1/guillermohoyosvasquez.20111.pdf>

McCarthy, C. (2012). *El sunset limited*. Barcelona, España: Literatura Random House.

- Molano, A. (2001). *Desterrados. Crónicas del desarraigo*. Bogotá: El Ancora Editores.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Sala-i-Martín, X. (2006). Un gransentido del humor. *La Vanguardia*, (25). Recuperado de: http://www.columbia.edu/~xs23/catala/articles/2006/universitats/universitats_LV.pdf
- Sánchez, M. (2010). ¿'Multiculturaliqué'? *El País*. Recuperado el 24 de octubre, de https://elpais.com/diario/2010/10/24/sociedad/1287871201_850215.html
- TED2006. (3 de agosto de 2009). Sir Ken Robinson dice que las escuelas matan la creatividad. [Archivo de un video]. Recuperado de: https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity/transcript?language=es#t-47751
- Tenti, E. (2005). *Sociología de la educación*. Buenos Aires: Editorial Universidad Nacional de Quilmes.
- Yourcenar, M. (2010). *Cómo se salvó Wang-Fô*. Barcelona, España: Alfaguara.

Educación, sociedad, cultura Tri-eje móvil en realización de la diversidad humana entre lo nombrado, lo innombrado²⁴

Gloria Clemencia Valencia González²⁵

Aprender sobre nosotros mismos, sobre nuestras relaciones y sobre la humanidad, ha sido una práctica tan antigua como la humanidad misma. Ahora bien, las transformaciones de dicha práctica, sus formalizaciones y, sobre todo, su cooptación por parte de los estados-nación, mediante los denominados sistemas educativos, forman parte de la complejización de los modos de vida colectivos devenidos en lo que llamamos sociedad, cuya forma de preservación y transformación ha sido la cultura en tanto que repertorio simbólico que valida, valora y transmite hábitos, costumbres, tradiciones, formas de actuación y sistemas de creencias que orientan la vida colectiva²⁶.

Una vida colectiva en la cual la diversidad como condición de lo vivo, despliega en lo humano el potencial de desdoblamiento de modos para apropiarse, comprender y transformar el mundo de sujetos auto, eco, organizados en medio del disenso. Desde esta perspectiva, el rasgo político de la diversidad emerge como ámbito de regulación y autorregulación de la experiencia humana desafiada por resolución de las asimetrías, desde donde se abren múltiples modos y caminos de potenciación de sujetos.

Si asumimos que la diversidad nombra un rasgo distintivo de lo humano más que calificar la diferencia humana y, por ello mismo, se mueve en el espectro de tensiones, articulaciones, complementariedades y contradicciones que se establecen en el desdoblamiento de vida en colectivo, podemos plantear que su ámbito de realización es el núcleo educación, sociedad, cultura. Núcleo relacional en cuya realización histórica los

²⁴El presente texto constituye la reflexión sobre investigaciones realizadas en el campo de la relación educación y diversidad pensadas en despliegue del núcleo relacional educación, sociedad, cultura. La perspectiva del potencial político de la diversidad es un proceso de elaboración a partir de las mencionadas investigaciones específicamente sobre rasgos de diversidad y relaciones subjetividad, y gestión escolar, las cuales aparecen al final de la lista de referencias en este texto.

²⁵Fonoaudióloga. Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Doctora en Educación, Universidad de Salamanca. Directora Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Manizales. Miembro del Grupo de Investigación ALFA. Coordinadora de la Línea de Investigación en Educación y Subjetividad. gvalencia@ucm.edu.co

²⁶Valga recordar que la acepción de cultura en el sentido humano universal es de finales del siglo XVIII e inicios del XIX.

sujetos sujetos autónomos, se incorporan a la tradición que los precede y la transforman como resultado de la dinámica de sus vidas individuales y colectivas en medio de tensiones y tramitaciones constantes.

Desde esta perspectiva, el recorrido de la presentación en organiza en tres movimientos: señales, llamados y desafíos.

Señales

Comprender la educación como un asunto humano y de humanidad, desafía a pensar desde diversos ángulos, uno de ellos, la formalización e institucionalización educativa llamada escuela como atractor que realiza, en nuestro presente histórico, una de las más grandes contradicciones de la vida colectiva cotidiana: es la institución más demandada, señalada y responsabilizada, desde numerosos actores, agencias y agendas nacionales e internacionales, a liderar y realizar los cambios que exige nuestro momento histórico²⁷. Al tiempo, es una de las instituciones que, para los sujetos involucrados, ha cedido valor histórico y social, ha cedido legitimidad tanto en los contenidos que transmite como en la vigencia de su lugar para la subjetividad de sus miembros y de la sociedad en general en lo atinente a su vida cotidiana en presente y futuro.

Desde este ángulo, *algunas señales* que demandan atención, percepción, memoria, estudio, interpretación, sensibilidad, en últimas, disposición cerebral y espiritual son las siguientes.

La comodidad de lo resuelto. Una sociedad²⁸ como forma de organización colectiva organizada y orientada por formas institucionales, jurídicas y morales, culturalmente legitimadas, como parece ser la colombiana, la “democracia más antigua de América Latina”, pareciera cruzar un momento en el cual, al menos

²⁷Se trata de organizaciones como: Unesco, OEA, OCDE, Banco Mundial, gobierno nacional.

²⁸“La palabra “sociedad” se comenzó a usar en español entre el 1220 y el 1250 y viene del latín “societas” que significa ‘compañía’ y esta del latín “socius” que significa ‘compañero’. De ahí se derivó “social” en 1817, del latín “socialis” que significa propiamente ‘sociable’, ‘aliado’. El derivado “sociable”, del latín “sociabilis” aparece en 1515 en español. Los derivados “socialismo” y “socialista” son creaciones del siglo XIX, cuando comenzaron los movimientos obreros en Europa, voces que en su sentido actual se forman en varias lenguas europeas hacia el 1830. El derivado “socializar” ya es de 1925. Las derivaciones “asociar” (latín “associare”); “asociado”, “asociación”, “asociativo”, “asociación”, lo mismo que “disociar”, “disociativo” y “disociación” son creaciones del siglo XVIII en el que adquirieron ese sentido mercantilista o político-económico” (Fernández, s.f., p.1).

en la educación escolarizada, los problemas están identificados y se trata de proceder a realizar los planes y proyectos de ajuste y mejora. ¿Quién de nosotros estaría en desacuerdo con una educación caracterizada por: cobertura y gratuidad universales, sin deserción, sin brechas entre lo urbano y lo rural, o lo público y lo privado, que permita a los egresados competir en la economía global, progresar con equidad, con sistemas de evaluación: docente, estudiantil e institucional actualizados y pertinentes; una educación que facilite la formación competente en lectura, escritura, matemática y ciencias; con unos docentes reconocidos y dignificados en su profesión; en últimas, una educación que garantice inclusión permanencia y éxito, una educación de calidad, una educación como derecho fundamental?

Al menos para la discusión podríamos plantear que estos rasgos concitan un acuerdo general y que se trata de apoyar a los sujetos y a las acciones orientadas a hacer realidad dichas apuestas. Difícilmente un padre de familia, un maestro o un estudiante mismo, dentro del sistema educativo actual, diría que está en desacuerdo con estos rasgos generales. En un país como Colombia, donde la educación desde la primera infancia apenas está consolidándose como apuesta y como política estatal, donde la diferencia entre niveles del sistema educativo deviene a veces en abismo: el paso de la educación media a la universidad es a veces en inercial, en solución de continuidad, del paso de la educación media básica a la media vocacional. Resolver esos asuntos ya pareciera resolver, en mucho, las necesidades educativas.

Esta señal de lo resuelto emerge como ámbito propicio para la realización de una enseñanza con enfoque ejecutivo, en palabras de Fenstermacher y Soltis (1999), una enseñanza en la cual el docente toma las decisiones sobre el éxito y el fracaso de los estudiantes basado en la planificación, el seguimiento y la evaluación para actuar de nuevo sobre los planes, de modo tal que se transforma en un ejecutivo orientado al manejo de recursos y direccionamiento de personas, un gerente de sus propias clases. El docente genera indicaciones, retroalimenta mediante la evaluación y refuerza.

Este modo de la docencia se inscribe en una escuela que requiere ser gerenciada en tanto organización más que institución social, de modo tal que garantice el camino trazado estandarizable, medible, verificable, cuantificable, democrático (es para todos), progresista (conduce a la inserción competitiva en el mundo

globalizado). Algunos interrogantes que quedan por fuera de esta visión son: ¿cómo se relaciona esta educación de calidad con la vida cotidiana de los sujetos de la educación (nótese que no he dicho solo estudiantes)?, ¿qué relaciones teje esta educación con la vida fuera de la escuela?, ¿cómo resuelve esta educación los asuntos de la diversidad humana expresada en territorios geo, socio, simbólicos, múltiples y traslapados en *las colombias* que es Colombia?, ¿qué educación genera esta apuesta educativa?, ¿de qué se distancia y de qué depende esta educación?

Este parecer ser el camino determinado en tanto es parte de los compromisos adquiridos por los gobiernos de los países, entre ellos el colombiano, para inscribirse en la globalización económica vía agencias internacionales, tipo OCDE. En tanto somos hijos, herederos y agentes educativos estamos obligados a realizar este camino como maestros, padres y estudiantes.

Una mirada de esta naturaleza pareciera una cierta renuncia al humanismo propiamente tal. De rasgo altamente tecnológico y orientada a la innovación constante, se sustenta en el dominio de los saberes y se erige como alternativa a la modernidad y abandono del mundo de la vida para pensar el sistema social y educativo, de modo tal que podría hablarse de una educación sistémica que excluye el factor humano en tanto materializa a la educación como reificación, de acuerdo con la analítica de Colom (1997).

El asunto es que, de modo concomitante con este cuasi-acuerdo, se encuentra, como *señal dos*, el *malestar de lo in-necesario*, El estar mal (malestar) en relación con los asuntos de la vida que no se resuelven desde esa comodidad: vivir juntos, ampliar los horizontes y los territorios, amar y vivir con pasión, embarazarse por decisión y no por accidente, autorrealizarse en el trabajo que me apasiona y no en el que me toca, ocuparse de los asuntos de la riqueza (no de los ricos) descentralizando el enfoque de la pobreza (no de los pobres).

La educación escolar en su conjunto parece estar mal con estos asuntos, de algún modo es producto de ese mismo malestar y lo produce al perpetuarlo mediante acciones como: el olvido y el control del cuerpo; la exclusión de la emoción y la sensibilidad en el privilegio de instrumentalización de la razón y la lógica; y la predominancia de las formas y los formatos sobre lo vital y lo vivo. En este sentido, la educación exige una enseñanza centrada en el ser humano y en su capacidad de asumir lo que es y lo

que puede ser a partir de potenciar sus características personales para el aprendizaje. Por lo tanto, pareciera resolverse con un enfoque terapéutico de la enseñanza, según el planteamiento de Fenstermacher y Soltis (1999), como segunda alternativa a la enseñanza ejecutiva. Una enseñanza según la cual, el despliegue de la existencia potencia el llegar a ser, mediante el trabajo en pos de un aprendizaje con significado para el individuo de modo tal que sea inspirador y esté implicado sensible y cognitivamente, de esta manera el estudiante desarrolla iniciativa, automotivación e intuición.

Por supuesto, entre la comodidad y el malestar hay un espectro de alternativas y claro oscuros que muchos expertos y estudiosos enumeran y enuncian, con perspectivas diferentes y con un asomo de entusiasmo renovado por la humana humanidad (Morín, 1999; Colom, 2002; Terrén, 1999; Mèlich, 1994). Este malestar de la *in-comodidad* emerge porque justo aquello que desechamos, en ocasiones por cuanto su complejidad nos apabulla, es lo que, para los estudiantes, algunos padres, incluso algunos maestros y directivos, cobra vigencia y los colectivos en conjunto nos demandan. Deviene necesario porque históricamente hemos vivido la insuficiencia de la comodidad. Es mucho más cómodo (aunque sea más desgastante) administrar formatos y procedimientos que hacerse cargo de ir a la nervadura de la formación humana con rostro, con cuerpo, con rastro, a veces, es también más riesgoso. Por ello, solo algunos se arriesgan.

En este espectro comodidad, in-necesariedad y riesgo en la educación en la escuela se proclaman como pilares de todo cambio, prioridad de toda intervención, razón de ser de toda inversión y justificación de todo ajuste. Sin embargo, en últimas deviene la más postergada y arrinconada. ¿De qué me valgo para preparar y generar los ambientes educativos donde me desenvuelvo? ¿Qué diferencia mi valor como educador de otros educadores? No solo las políticas educativas y de gobierno arrinconan la educación, las acciones individuales, de pequeños grupos y de grandes colectivos también lo hacen.

La tercera señal, la *prioridad relegada*, es tal vez la más constatable en cifras y datos. Colombia “invierte (5,8%) de PIB, por encima de Argentina (5,6%), México (5,4%), Chile (5,2%) y Brasil (4,9%). Sin embargo, la inversión por estudiante es de US\$3.245, la cifra más baja en toda América Latina, seguida por México que destina US\$3.703” (Colprensa, 2017, p. 1).

El asunto es que una educación relegada desde el presupuesto es apenas un indicador, otros interrogantes consolidan la constatación del relegamiento: ¿cuáles son los perfiles de los ministros de educación en Colombia y en muchos países de América Latina y el mundo? ¿Cuántos de los profesionales, no maestros, que llegan al ejercicio docente desarrollan vocación docente? ¿Cuántos docentes de formación ingresan y permanecen por vocación docente? ¿Cuántos padres comprenden que la educación de los hijos es primordialmente su responsabilidad con el apoyo de la escuela? ¿Qué tan perceptores somos de las TIC para conversar con ellas y ponerlas al servicio de la educación?

Relegar la prioridad educativa es algo que se hace desde el presupuesto, el cual se genera concomitantemente con estas otras formas de poner a la educación en el último lugar. Por ello, este diálogo entre docente y estudiante se presenta aleccionador:

Un estudiante dice a su maestro, profe, ¿le puedo hacer una pregunta? este presuroso le responde, claro que sí, adelante. Profe ¿para qué vengo a la escuela? El maestro, sorprendido con la pregunta, le responde, tal vez socrática, tal vez defensivamente, ¿Tú qué crees? No se profe, yo veo Discovery en la escuela y aprendo comiendo crispetas, en History Channel me enseñan con historias y cuentos y mis amigos me cuentan y me enseñan cosas que no le puedo decir a usted, por eso le pregunto: ¿a que vengo a la escuela? El maestro sorprendido y descolocado, sonrió (y descansó) cuando sonó el timbre para el cambio de clase.

Probablemente, una educación menos relegada legitimaría la pregunta y trabajaría en recuperar la historia de la escuela como institución social general, de esa escuela como institución particular y de ese estudiante dentro de dicha historia. Posiblemente, deviene necesario hacerse, una vez más, aunque sea para *perder el tiempo* preguntas por ¿cuál es el valor contemporáneo de la escuela?, ¿de qué educación estamos hablando?, ¿qué es lo que el nombre educación nombra?, ¿qué es lo no nombrado de la educación?

Sacar la educación del rincón implica darle importancia y, por esta vía, dotarla de sentido histórico, pareciera insoslayable. Por lo tanto, las alertas derivan en convocatoria y atracción de la atención. En este sentido se puede ser aprendientes de Freire cuando afirma que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (1971,

p.1); una educación vista desde este ángulo implicaría un enfoque liberador de la enseñanza. De nuevo, Fenstermacher y Soltis (1999), con su tercer enfoque de enseñanza, denominado liberador, parecen proponer un enfoque coherente con esta señal particular en la medida que aquí el profesor desarrolla su enseñanza trabajando sobre los modos en que los estudiantes aprehenden el conocimiento, las visiones sobre la realidad social y los modos de percibirla y evaluarla. En esa medida el profesor se ocupa de elevar la conciencia crítica de los estudiantes para que puedan liberarse.

Evidentemente, he realizado, a propósito, una referencia reductora de la propuesta de Fenstermacher y Soltis (1999), tanto porque, como ellos mismos sostienen, “cada enfoque contiene valores y propósitos que son apropiados en ciertas situaciones de enseñanza, así como son moralmente preferibles en ciertas circunstancias” (pp. 20-21), como porque se aclara la magnitud del desafío que las señales delinearán, en cuanto ellas se presentan simultáneamente en la dinámica social: *la comodidad* no solo incomoda a algunos, sino que su insuficiencia histórica se amplifica de modo creciente; *la incomodidad* resultante implica el desdoble de experiencias de sujetos auto y eco organizados en autonomía dependiente, y sacar a la educación de su *relegamiento* exige identificar y asumir los riesgos del pensamiento y la acción. De modo tal que los enfoques de enseñanza están llamados a trascender una única perspectiva y demandan una forma diferente de pensamiento, de conocimiento y de sensibilidad (Morín 1999).

En consecuencia, las señales cumplen su función de alerta al abrir el espectro de los llamados.

Llamados

Educación, sociedad y cultura, núcleo relacional donde se realiza la diversidad humana

Al menos para la conversación podemos plantear que en este núcleo relacional se realizan y resuelven la incomodidad que genera la presencia del otro en el vivir juntos, el desorden de la vida en la educación como política, el desafío de realizar la diversidad y diseñar aulas diversas, el desafío de educar a los padres que delegan la educación de los hijos en la escuela y asumen que la disciplina y el orden impuestos por la escuela garantizan la emergencia de la autonomía en sus hijos.

Parece imponerse, si no como un imperativo, al menos sí como perentoriedad: *el valor y la urgencia de la transformación* comprendida como ejercicio de la reflexividad individual y colectiva sobre los *qué*, de los cuales deriven los *cómo*. Transformación social y fundamental que realice consensos desde la diferencia, progreso desde la pluralidad, pacto generacional.

Se hace evidente, aún en la cooptación de la educación por los sistemas educativos, tal como ha quedado establecido en las señales, que el énfasis en la escuela y el foco en la enseñanza van reduciendo el sentido amplio de la educación como “percatación y curiosidad intelectual por todo lo que ocurre en la tierra y la consiguiente búsqueda por satisfacer tal curiosidad” (Bowen y Hobson, 1995, p. 12). Reducción cuya demostrada insuficiencia parece imponer un llamado al pensamiento y la acción educativas en horizontes de transcendencia y no solo de socialización e instrucción funcional.

Se trata, por tanto, de una perspectiva de la educación en la cual confluyen los modos de vida colectivos y las formas de resolución de la relación individuo, sociedad y especie, en la cual la escuela está llamada a salir de sí misma para reconfigurar su valor histórico, de manera tal que la atención a los problemas identificados sobre cobertura, gratuidad, entre otros ya planteados, ocupen un lugar, más no el lugar como totalidad. Preguntas del tipo: ¿cuáles son las formas y los contenidos de las sociedades actuales?, ¿cómo leer esas formas y contenidos desde las localidades?, ¿cómo cruza la dimensión cultural esas formas y esos contenidos?, ¿qué legitima y qué deslegitima esa dimensión cultural de las formas y contenidos sociales?, y ¿cuáles son los sistemas de creencias legitimadoras y como se vinculan?, ponen de manifiesto la magnitud y densidad de los desafíos de la educación en los modos socioculturales contemporáneos.

Se trata de una educación en la cual la escuela, entre otras instituciones y experiencias educadoras, permita aprender modos de cooperación y de solidaridad, modos de vivir juntos, de identificar, interpretar la dependencia de los otros y de lo otro como sustrato de la propia autonomía. Una educación capaz de desbrozar los hilos que tejen los modos de vida colectivos con sus implicaciones económicas y políticas y las redes de cooperación, complementariedad, antagonismo y contradicción que producen a la educación y que son producidas por la educación misma.

Una dinámica que teja nuevas articulaciones entre el sistema social autocontrolado y modelos culturales que conforman la

historicidad de lo social, y que al decir de Touraine (1997), en la actualidad se caracterizan como separación. Articulaciones renovadas, resignificadas e inéditas, incluso, algunas que aún no podemos nombrar, pero que muestren modos de relación en un mundo predominantemente mercantil, que comunique comunidades localizadas y economías globalizadas, modos en que el foco (dirección de la atención) se traslade, por ejemplo, de la pobreza como condición, a la riqueza, la abundancia y la prosperidad como potencias, sus reglas, sus modos y sus posibilidades, en un mundo donde el consumo deviene ciudadanía, diría García Canclini (1995).

El devenir histórico de estos movimientos implica la realización de la diversidad en el corazón mismo de las diferencias culturales y, por lo tanto, se realiza en medio de las tensiones que implican reconocer y comprender los sistemas sociales, culturales y educativos como sistemas abiertos, autoproductivos e interconectados, expresiones de la diversidad humana.

Una diversidad como rasgo de la condición humana que mueve, configura e interroga modos del vivir juntos en orden a tramitar la diferencia desde la singularidad propia de lo humano. Ramírez indica que “la diversidad se encuentra exenta de valores, de juicios sobre lo bueno o malo que pueda tener o generar, de motivaciones que la relacionan, o que la llevan a desempeñar un papel u otro” (2012, p. 80). Por su parte, la diferencia alude, en la perspectiva del mismo Ramírez, a la distinción de cualidad, accidente o determinación de personas, para el caso que nos ocupa, a fin de establecer aquello en que difieren. Vista así, serían los usos de la diversidad los que abren el espectro del disenso, del conflicto, en tanto es el contacto con el otro y con lo otro, su presencia y la incomodidad que genera, lo que orienta la acción en el ámbito colectivo en orden a regular los modos de las relaciones.

Pensar la diversidad lleva a identificar más su valor heurístico de comprensión de lo humano que a una definición unívoca. Se trata, más bien, de configurar una matriz de interpretación de ese rasgo humano. Desde esta idea de matriz pensada como “planos atravesados por procesos socioculturales diferenciados, que se alejan de opuestos y se mueven hacia líneas de fuerza, en conjunción y disyunción dentro de un mismo fenómeno” (Ortiz, 1998, p. 33), la diversidad, en tanto condición de humanidad, se configura por sustratos interconectados: biológico, filosófico, social, ético político, y educativo, se expresa, se ensambla, se

arraiga y se transforma en el ámbito de las culturas, a partir del contacto, de la relación de unos sujetos con otros y de sus vínculos con los otros seres de la naturaleza viva y la inerte, con las tecnologías, con la materialidad y con la virtualidad.

La diversidad, en consecuencia, hace evidentes las múltiples posibilidades del estar y del versar con los otros, y en esa medida se configura desde diversos sustratos, uno de ellos, el político, por cuanto puede soportar tanto el mantenimiento del *statu quo* como su transformación. Nos centramos en el sustrato político por su valor como ámbito de resolución de fuerzas y motor explícito e implícito de la realización de la diversidad en el núcleo educación, sociedad, cultura.

La política como el ámbito de tramitación de la diversidad

Cualquiera sea la postura que se adopte en relación con la diversidad, el punto de confluencia es la condición diversa de lo humano y las implicaciones derivadas en su devenir histórico cuando se la piensa en territorios, tiempos y cuerpos específicos. En este sentido, la diversidad concebida como rasgo de la condición humana, deviene en riqueza a valorar y a reconocer en tanto realidad derivada de las transformaciones de la cultura que implica condensación y diferenciación y, al mismo tiempo, deriva en oportunidad para sospechar e interrogar aquello que queda velado tras tal universalización, en la medida que el reconocimiento, la alteridad y la otredad configuran asuntos cruciales para la existencia de sujetos auto y eco organizados diría Morín. Cuando interrogamos ¿cuál es el valor estratégico contemporáneo del reconocimiento de la diversidad como apuesta política?, ¿quiénes son los quiénes diversos?, y ¿cuáles son los rostros que promueven el reconocimiento, el respeto y el trabajo conjunto con lo diverso?, conducir la atención hacia la diversidad como tema problema implica hacer explícitos los supuestos de partida y especificar los modos en que se la piensa.

Señala Morín (2002) que después de la revolución francesa, el objetivo de la política era procurar la felicidad humana y promover al hombre, basándose en el buen gobierno, el orden social y el equilibrio. Ante el cuestionamiento radical de las insuficiencias de la revolución francesa, fue el marxismo la fórmula revolucionaria que llevara dicho proceso al triunfo, como expresión más sentida del problema humano. Las tradiciones políticas estaban corroídas por la corrupción en sus costumbres. Posteriormente, el sistema total sucumbió ante el

peso de sí mismo, dejando, entre otras cosas, la percepción más o menos errática, de que el mundo tendría una única manera de moverse y de pensarse, el capital y el mercado, ellos mismos con profundos cambios de concepción y de operación.

Los creyentes de la política se ven cada vez más acorralados por la duda y más aún quienes la han ignorado. La política ha infiltrado todas las intimidades de la vida cotidiana. Esta ya no es un rostro, sino un diario acontecimiento (a veces como padecimiento) de la población; cierto principio de incertidumbre y vacío existencial, un vacío moral y una compulsión que se manifiesta en el consumo masivo, buscando alternativas a un mundo que devora la humanidad de lo humano. El devenir sujeto realiza su experiencia histórica en una intrincada red de interacciones e implicaciones, que se hacen expresión de aquello que se denomina sociedad, política, economía y cultura. "Mientras que las necesidades infra-políticas del sobrevivir pertenecen a la política, los problemas filosóficos (es decir, suprapolíticos) del sentido de la vida, penetran por múltiples vías en la política" (Morín, 2002, p. 18).

La política no alcanza a abarcar todos los asuntos humanos y al ser humano en su totalidad, se ve superada por problemas de amplia envergadura como los relacionados con supervivencia, expansión poblacional, autonomía alimentaria, entre otros.

La política de hoy tiende a organizarse siguiendo la línea vectorial del desarrollo. Desde luego, aún no se ha diseñado una política del desarrollo del hombre (en genérico) (...), lo único que vemos son fragmentos y esquemas: de este modo, la noción de subdesarrollo constituye un primer fragmento, insuficiente por economicista e incorrecto por la filosofía estática y satisfecha del desarrollo al que enmarca. (Morín, 2002, p. 18)

La política desplaza su centro de atención al ser humano como protagonista del acontecer cotidiano, como sujeto de la configuración de una estructura compleja de relaciones y fenómenos que determinan la realidad y el devenir político de los individuos y de la sociedad. La dificultad misma del problema humano radica en comprender su caos, su quimera, su condición contradictoria, más que pensar, que modifica esas condiciones tomando posesión de la naturaleza. La política clásica va transformándose desde la dimensión social hacia el ámbito mundial durante el caótico acontecer del siglo XX.

Ciertos aspectos de la vida humana en lo cotidiano como en lo privado, la pareja, la sexualidad, los modos de vivir, resistir y re-existir, de diversos grupos, han sido temas candentes, como expresiones de otra sociedad en emergencia; como expresiones de experiencias humanas que, en virtud de su diversidad tejen modos de lo humano individual y colectivo que mueven la política y permiten la emergencia de nuevos equilibrios, a veces frágiles. Aunque el problema de la política clásica tiende a ridiculizarse queriendo convertirse en el predominio ideológico del discurso *oficial* y la supresión de cualquier tipo de cuestionamiento contrario al *orden institucional*. La diversidad de los sujetos entrecruza las diferencias y replantea su lugar ante los resultados de las propuestas vividas. En esa medida, una política que atienda la diversidad humana está desafiada a tramitar la irrepitibilidad de los sujetos puesta en la escena de las relaciones con los otros.

Si, al decir de Morín (2002), vivimos *la política hecha añicos*, se daría paso, más bien, a un replanteamiento de la política, donde puedan repensarse el propio Estado y su lugar en un mundo globalizado, de un lado, del otro, el lugar de los ciudadanos en su ejercicio político, cuando la habitancia es una experiencia en la cual los asuntos de la relación política con el gobernante ocupan una mínima parte. Y, en muchos casos, no es lo más central, por más que ocupe un espacio aparentemente privilegiado.

Lo que denominábamos política (la gestión de los asuntos de la ciudad o de la nación) se ha descompuesto del mismo modo que el yo individual. En la actualidad, gobernar un país consiste ante todo en hacer su organización económica y social compatible con las exigencias del sistema económico internacional, mientras las normas sociales se debilitan y las instituciones se vuelven cada vez más modestas, liberando un espacio creciente para la vida privada y para las organizaciones voluntarias. (Touraine, 1997, p.14)

En este sentido, podría plantearse una reconfiguración de lo político tanto en su redefinición, como en su lugar en la vida social. Un plantearse cuyo espectro de opciones se mueve entre una *política de la vida* (Giddens, 2000), una *política del hombre* (Morín 2002, 1965) y una *política del sujeto* (Touraine, 1997), entre otras. La política de la vida como política de la identidad y de la elección, en palabras del propio Giddens, tiene como premisa básica la ruptura con la tradición y la desaparición de la naturaleza, de forma que se genera una des-tradicionalización

de asuntos no solo personales, sino sociales, por un lado; por el otro, la naturaleza ya no es natural. La crisis ecológica no es solo del medio ambiente. Así, la política de la vida se ocupa “de los desafíos que ocupan la humanidad en su conjunto, no solo las decisiones que deben tomar los individuos ante las muchas más opciones de las que tenían en otra época” (2000, p. 98)

La antropo-política de Morín es unitaria y, al mismo tiempo, fragmentaria, inmediatamente inicia su andadura, deja de ser unitaria. Tiene como escenario el planeta, como mira de desarrollo, la especie humana y la unidad planetaria. Pero, su intento de unidad “choca con multiplicidad de planos, de sectores, de problemas, que solo pueden reducirse a un denominador común, excesivamente general y abstracto: una noción desprovista del hombre” (Morín 2002, p. 72) Esta política que pretende abarcar todos los aspectos de la vida del hombre, no puede ser totalitaria. Debe concebir la existencia de diversas esferas y admitir su heterogeneidad. Se trata, en últimas, de planos interdependientes entre la macropolítica, la mesopolítica (lo que hasta ahora hemos conocido por política) y la micropolítica. Todo ello, en tiempos en que hay fuerzas centrífugas en el mundo y donde espacio, tiempo y territorio tampoco son uniformes.

Por su parte, la política del sujeto de Touraine, va más allá de la política. Traslada el asunto a la democracia, de tal manera que ella “solo es posible si los conflictos son sociales antes de ser políticos, y, por consiguiente, si el papel del político queda subordinado” (1997, p. 347). Se trata de combinar en la vida de todos y de cada uno, una identidad cultural y psicológica con la participación en la actividad y en las decisiones de la sociedad.

Indudablemente con diferencias tanto de concepciones, como de matices, como de alcances, sobre todo con relación a Touraine, quien considera que lo repensable es la democracia más que la política, en su acepción tradicional, es claro que la política se ha transformado radicalmente.

Esto es evidente incluso en casos como el colombiano, donde no puede negarse que la política propiamente dicha, ha estado opacada por prácticas politiqueras, clientelistas y de cacicazgo; en las cuales el bien común, las decisiones colectivizadas, los esfuerzos por regir la colectividad, han estado vinculados a intereses restringidos, que perpetúan prácticas excluyentes y que, en cierto modo, explican, al menos en parte, la disyunción entre los sistemas reguladores en lo moral, lo legal y lo cultural. Sin

embargo, en el devenir simultáneo de una reconfiguración de la política y una deflagración de los universales igualdad, libertad y fraternidad, hacia miradas locales, relacionales y diferenciales, se configura un nuevo comienzo, aún en construcción, cuyos trazos apenas se están planteando.

Surge la pregunta sobre cuál sería el progreso si la reivindicación fundamental de la revolución era eliminar la explotación del hombre por el hombre. Se manifiestan anexos a este problema, el de la desigualdad, la jerarquía y la astucia, entre otros. Uno de los problemas más difíciles de controlar y predecir es el de la conducta agresiva en el hombre; todos los anteriores están profundamente arraigados en la condición humana, en genérico.

Ahora bien, si pensamos en los desafíos que plantea la necropolítica en el sentido propuesto por Mbembe (2011), los desafíos se acrecientan, en tanto ella opera como un contrabiopoder ligado a formas de capitalismo agenciadas como fin absoluto y prevalente por encima de cualquier otra lógica, de modo tal que se orienta por el principio de *hacer morir y dejar vivir*. En un país como Colombia, donde los crímenes de Estado han sido evidenciados y donde en ocasiones la pobreza se enfrenta con la eliminación física o simbólica de los pobres, esta reconfiguración de la política es un hecho, una urgencia y una necesidad para pensarla desde sus configuraciones históricas. La política, en el sentido propuesto, genera condiciones de posibilidad, de tramitación y de nuevos interrogantes en calidad de desafíos que exigen transformar los ángulos de mirada como ejercicios de razón sensible.

Una razón sensible que implica reconocer al ser humano en primer lugar y a la ética y a la estética como componentes que conforman la estructura del conocimiento. El uso de la razón sensible incluye enfrentar de forma interdisciplinar, global y estructurada, problemas reales, transversales y controversiales, en diferentes contextos socioculturales y ambientales. La razón sensible propone el uso de la consciencia crítica y reflexiva para poner en tela de juicio lo dado, que es infeliz, en pos de otra sociedad posible. La razón sensible incluye en las capacidades intelectuales a la sensibilidad y al afecto, para pensar el mundo como la aprehensión poético-científica del mismo. (Maffesoli, 1997, p. 3)

Desafíos: paisajes de acontecimientos, ejercicios del ver, entrenamiento de la mirada

Los seres humanos interactuamos con la naturaleza en prácticas de ayuda mutua, solidaridad y cooperación, e igualmente, en la degradación, en la agresión, en el asesinato y otras formas de violencia. El cambio radical se orienta hacia una antropo-política que, si bien impide la salvación, introduce las posibilidades, posibilita otra humanización de seres humanos que se hacen cargo de la diversidad en la comprensión y realización de su singularidad, que comprenda e incluya el proceso de metamorfosis que ya está viviendo el sujeto en su propia comprensión y en los múltiples desafíos que implica tramitar sus diferencias para aprender a vivir juntos.

Caben en la consciencia los contenidos de la cultura, con sus potencialidades y sus rupturas, en la exploración y el conocimiento objetivo del mundo, entre incertidumbres y realidades, fantasmas y dudas que emergen de la oscuridad, del mundo mítico; para identificar y elaborar puntos de anclaje en orden a sostener la última frontera entre la vida y la muerte.

La ciencia permite a la humanidad abrir las puertas a posibilidades infinitas para su progreso científico-técnico expandiendo su poder en todas las direcciones, avanzando, cada vez más, al terreno de lo político. La política va tomando una caracterización más técnica, aplicada a un sistema funcional y operacional; la dificultad está en la capacidad que tengan los tecnócratas para comprender el problema del ser humano.

La tecnología con todos sus avances en la química, el manejo del clima y la energía solar, va constituyendo un caparazón que le permite a los seres humanos una mayor supervivencia biológica; permite la transformación del medio natural al introducir máquinas analíticas en los centros críticos de la sociedad; máquinas que programan, coordinan, regulan y racionalizan los procesos interactivos de la sociedad. Asimismo, parecemos avanzar hacia la conformación de supercerebros aglutinadores y transformadores de las redes de información, abriendo la perspectiva a un mundo supra-humano y meta-humano.²⁹ Es a

²⁹Al respecto, Rosnay (1996) señala que está emergiendo el cibionte como "macroorganismo planetario actualmente en construcción. Superorganismo híbrido, biológico, mecánico y electrónico, que incluye a los hombres, las máquinas, las redes, las sociedades" (p. 286). En consecuencia, el hombre simbiótico será aquel capaz de realizar una simbiosis planetaria con el cibionte. En conexión biológica con él, ese humano es una neurona

la ciencia, que incluye al sujeto, a quien corresponde modificar los estados de la alerta mediante el desarrollo de la investigación entre investigadores, sabedores y practicantes para interrogar, configurar y transformar la realidad.

Una política multidimensional tiene que extenderse en general al hombre en el planeta, pretende abarcar todos los aspectos de la vida humana, es decir, proyectarse al individuo, al sujeto concreto, específico y a la humanidad en su conjunto. Lo que plantea la revolución es vivir de otro modo. Este es uno de los problemas íntimos que propone el cambio en su espacio vital, físico y cósmico. Numerosos asuntos de lo humano son de competencia de todos, sin distinción, el riesgo de la supervivencia del planeta y de la vida en él, los modos neo-xenofóbicos y de racismo que emergen, la autonomía alimentaria de numerosos pueblos, son algunos de los problemas constatables e incluso, cuantificables en vidas.

El asunto es que ese *todos*, convoca a la co-implicación, a la aceptación de las diferencias para afrontarlas y enfrentarlas, mediante el reconocimiento de que tales asuntos no son elegibles, ni establecen diferencias de estatus, de estados, de raza, o de cualquier otra índole que no sea la propia condición de humanidad. Según Morín “una política...que solo se propusiera como objetivo la resolución de los problemas que surgen en el plano de Estado no actuaría más que sobre una de las teclas del teclado político” (2000, p.p. 85-86), por lo tanto, “una política del hombre es necesariamente una política del desarrollo de la especie humana en la unidad planetaria” (p. 72).

En esta reconfiguración de la política, la conquista de hacerse sujetos como obra de arte desafía lo que la diversidad nombra en términos de singularidad y de diferencia. Las agencias promovidas mediante las tecnologías de la información y de la comunicación, cobran cada vez más valor y preponderancia en la construcción de realidades sociales y sus implicaciones en una política que soporte modos del vivir juntos en relación biográfica y de experiencia social. En un movimiento permanente, con gran fuerza, vitalidad y nomadismo, los agentes emergen y se modifican no solo por las variaciones en tipos y alcances de sus

“capaz de pensar al mismo tiempo el todo y la parte, de pensar la introsfera en su propia consciencia (...) Configuración (que) continúa (...) por capas concéntricas, (de tal forma que) la información se integra en niveles superiores: los signos en los saberes; los saberes en los conocimientos; los conocimientos en las culturas. La transmisión de los contenidos de estas capas sucesivas tiene lugar en tiempos diferentes” (p. 271).

agencias, sino por el intercambio de perspectivas que permite el nomadismo en la virtualidad contemporánea.

Las vías para una revolución desde la realización de la diversidad como despliegue de lo humano, se abren paso a paso en medio de conflictos, de intereses políticos y económicos. Frente a la transformación política que plantean las condiciones de vida actuales en todos los órdenes y ante la multiplicidad de problemas humanos en la contemporaneidad entre los sectores operativos, técnicos, administrativos, científicos, ideológicos, educativos y espirituales (religiosos o no), realizar la diversidad implica paisajes de acontecimientos, ejercicios del ver, entrenamiento de la mirada.

Si, como dijimos antes, la diversidad en tanto rasgo de la condición humana mueve, configura e interroga modos del vivir juntos en orden a tramitar la diferencia desde la singularidad propia de lo humano, el despliegue de la diversidad en las experiencias colectivas, moviliza las relaciones entre lo político y la política. En la perspectiva de Chantal Mouffe (1999), lo político se concibe como la dimensión del antagonismo y de la hostilidad propia de las relaciones humanas. Un antagonismo que pone en la escena la diversidad humana en tanto es en el entrecruce de la vida colectiva donde la diversidad emerge, desafía, interroga y, en últimas, se tramita en la medida que atienda a las diferencias desde el reconocimiento de las singularidades.

Es aquí donde la relación entre nosotros y con los otros adquiere relevancia y pasa a ocupar un papel central en la medida que el lenguaje configura modos del pensar, del sentir y del vivir juntos, orientadores de las políticas y de la política. Yo, nosotros, otros, deviene en una triada potente desde la cual interrogar, comparar, observar, participar, extrañar e interpretar al otro, a los otros, desde el sí mismo individual y colectivizado, en tanto me ubico en un colectivo y contraste.

También, donde los repertorios simbólicos que proveen las culturas y los procesos educativos que legitiman los colectivos, proporcionan parámetros, criterios y lugares para atribuir cualidades a los otros y establecer relaciones. Una lectura del contexto como determinante hace diferencia de una lectura de contexto como tejido de relaciones entre datos, hechos, información, fenómenos y acontecimientos. La comprensión de lejanía o cercanía que yo establezco con el otro, las certezas y predecibilidad con las cuales puedo establecer relaciones

con él o las incertidumbres o impredecibilidades que logro identificar, configuran la base de los parámetros de valoración e interpretación del nosotros con los otros o sin los otros y sus consecuencias políticas y educativas, para el caso que nos ocupa.

En esta medida, los tiempos y los territorios están marcados por experiencias de ocultamiento y desconocimiento de la diversidad, tejidos, recordados y trabajados de modo insuficiente si no falso, cuando no logramos comprender y hacernos cargo, en el sentido de orientarnos a la acción, del nosotros con el otro porque es singular y distinto, incluso radicalmente distinto y, aun así, hay problemas humanos que nos convocan.

Pensada de este modo, la diversidad implica un yo, nosotros, otros, *con los otros*, de tal manera que lo ajeno lleva a la comprensión del mundo del otro que tiene economía (modos de subsistencia), política (modos de institucionalidad, orden, cohesión) y organización, (racionalidad, sentidos). En *el nosotros* universalizamos y en el *con* particularizamos, en perspectiva de diversidad, el *nos* es extraño, plantea un orden distinto, que establece diferencias y presenta confusiones.

La presencia del otro en nosotros es constitutiva en tanto se integra a una totalidad significativa individual y colectivamente, aunque esté planteada con ordenamientos y contenidos distintos, singulares, en esa medida no son sumas de otredad. El nosotros configura órdenes posibles de las experiencias como referentes para ver, mirar, leer y comprender *al otro*. En consecuencia, es un nosotros que se hace particular en contextos e instituciones específicas y universales en funciones, en necesidades, en modos del nosotros. De manera tal que la observación basta, de inicio, para adentrarse en ese nosotros con el otro, en la medida que la mirada es propia de quien mira.

Por ello, la diversidad tramita las diferencias desde la singularidad e interroga el vivir juntos y su implicación política es asumir que lo distinto es desigual en asociación con contextos específicos. Recordemos que la desigualdad es, más bien, una consecuencia, constatable empíricamente, de las distintas formas de dominación. Nosotros/otros es una relación presente en cada momento, ineludible.

La diversidad deviene natural, es propia de lo humano y da cuenta de la multiplicidad y pluralidad de modos y estilos de la vida humana, de tal manera que el *con* se resuelve por el *otro* que

es singular y distinto y se presenta como referente, lo distinto entre unos y otros se genera por las instituciones. Mientras que la desigualdad es un producto netamente histórico asociado a formación de dominación en la relación que despoja a *otro* y lo llena en sentido desigual material y simbólicamente en la realización de las asimetrías.

En síntesis, la diversidad desafía la educación como política, más allá de las políticas educativas. Señala Gimeno que “las diferencias son un hecho y la singularidad un valor” (s.f. p. 59), mucho más en una época en la cual la humanidad está urgida de enfrentar el significado y el alcance de *dejar vivir y hacer morir*, para actuar la diversidad que le es propia.

A modo de oclusión

Se trata de la consolidación de una base de pensamiento y acción, que pueda encontrar un terreno, relativamente provisional, en el que pensar y realizar los modos de educación, sociedad, socialidad y cultura en devenir. No se trata de ponernos en la tarea de reconquistar el mundo, sino de establecer trayectos posibles y posibilitadores como los siguientes:

- Constituir núcleos para la conformación y construcción de nuevas culturas donde tejamos con lo bello y frágil que puede ser, el tejido de relaciones entre humanos: negros, indígenas, campesinos, mestizos, blancos, poderosos y empoderados.
- Constituir islotes de búsqueda, a manera de moléculas de trabajo, sobre los cuales se construyan modos de asumir lo diverso habiéndolo visto en el entramado de los acontecimientos.
- Constituir ambientes para un tipo de vida distinto, ambientes como *tejidos embrionarios* que traigan al otro como otro, movidos por el conflicto y la incomodidad que genera.
- Participar en los núcleos, en experiencias de innovación de modos de vivir para poder encender las luces a un nuevo sentido antropológico.
- Resistir la demanda de mesías y la tendencia a creer en los que se presentan como tales, para valorar la vida cotidiana en la perspectiva de la autonomía dependiente de los sujetos.
- Configurar el territorio como espacio geo y socio simbólico donde se realizan la resistencia, la participación y las construcciones como ejercicios de apropiarse de él (del territorio).

- Incorporar el territorio y expandir el aula para configurar los problemas desde los rostros, los rastros, los discursos, lo nombrado, lo no nombrado y lo sin nombrar.
- Identificar y dotar de sentido los espacios y los tiempos de los problemas para generar conocimiento sobre ellos.
- Transformar el sistema mientras se le realizan al menos algunas preguntas como legítimas: ¿cuáles son los intersticios de posibilidad del despliegue creativo en un sistema educativo pensado y prospectado para el sustento de modelo económico dominante?, ¿desde dónde transitar por el discurso de la calidad educativa sin subordinarse a él?, cuando la institución donde laboro se acredita o se certifica ¿qué acredito o qué certifico yo?
- Pensar qué es lo que nombra, en términos de realidad, aquello que hemos nombrado por mucho tiempo del mismo modo: estudiante, docente, calidad, matoneo, disciplina, uniforme, entre otros; y pensar también: ¿qué es lo que esos nombres no nombran, qué omiten, qué no ven?, ¿qué de esa realidad deshilvanada en su nervadura, aún no tiene nombre?, ¿cómo puedo llamar a aquello sin nombre?, ¿qué veo yo que otros no ven?

En ejercicio de la razón sensible, del hacer el método en el recorrido, se configura la potencia del pensamiento para pensar los matices que se realizan en los siguientes movimientos, donde la educación como fenómeno humano y no solo escolar, sigue teniendo un lugar privilegiado:

- De vulnerables a potentes.
- De incluidos a reconocidos.
- Del problema a la solución.
- De la riqueza de la pobreza.
- Del nosotros, ellos, mío, nuestro, a nosotros con los otros.

Si concebimos una educación con otro valor más allá del funcional instrumental de administración de saberes para la generación de condiciones de empleabilidad, emerge la potencia de repensar y recrear el lugar del maestro:

- Humano en humanidad.
- Dispuesto a identificar sus circunstancias y ponerse ante ellas (Zemelman, 2005).
- Dispuesto a mapear el mundo mientras se mapea a sí mismo.
- Intelectual, pedagogo, experto.

- Dispuesto a hacerse cargo de la educación como proyecto social y política.

Ciertamente, estas oclusiones proponen desafíos para varias generaciones, el asunto, por el momento que atraviesa la Colombia del pos-acuerdo, es que probablemente uno de los contenidos más incluyentes de paz, sea aprender a vivir juntos desde la relación más que desde la tolerancia.

Todo el mundo habla de paz, pero nadie educa para la paz, la gente educa para la competencia y este es el principio de cualquier guerra, Cuando eduquemos para cooperar y ser solidarios unos con otros, ese día estaremos educando para la paz. (María Montessori)

Referencias

- Bowen, J. y Hobson, P. (1995). *Teorías de la educación*. México: Limusa Noriega Editores.
- Colom, A. (1997). Posmodernidad y educación. Fundamentos y perspectivas. *Educacio i cultura, revista mallorquina de pedagogia*, (10), 7-17.
- Colom, A. (2002). *La deconstrucción del conocimiento pedagógico*. Barcelona: Paidós.
- Colprensa. Colombia es el país latino que menos invierte en educación, según la Oede. El país, septiembre 13 de 2017. Recuperado de: <http://www.elpais.com.co/colombia/es-el-pais-latino-que-menos-invierte-en-educacion-segun-la-ocde.html>
- Fernández, J. (s.f.). Etimología de la palabra sociedad. Hispanoteca. Recuperado de: <http://hispanoteca.eu/Foro-preguntas/ARCHIVO-Foro/Sociedad.htm>
- Fenstermacher, G. y Soltis, J. (1999). *Enfoques de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Editorial Tierra Nueva.
- García, C. (1995). *Ciudadanos y consumidores*. México: Grijalbo.

- Giddens, A. (2000). *Más allá de la izquierda y la derecha*. Madrid: Cátedra.
- Gimeno, J. (1995). Diversos y también desiguales. ¿Qué hacer en educación? *Revista del Movimiento Cooperativo Escuela Popular*, (38), 18-25. Recuperado de: <https://aulaintercultural.org/2008/02/06/kikiriki-38-diversos-y-tambien-desiguales-que-hacer-en-educacion/>
- Maffesoli, M. (1997). *Elogio de la razón sensible*. Barcelona: Paidós.
- Mbembe, A. (2011). *Necropolítica*. España: Editorial Melusina.
- Mèlich, J. (1994). *Del extraño al cómplice*. Barcelona: Antropos.
- Morín, E. (1999). *La mente bien ordenada*. Argentina: Seix Barrial.
- Morín, E. (2002). *Introducción a la Política*. Barcelona: Gedisa.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- Ortiz, R. (1998). *Otro territorio*. Santafé de Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Ramírez, J. (2012). Cuando se habla de diversidad, ¿de qué se habla? *Revista interamericana de educación de adultos CREFAL*, 34(1), 76-96. Recuperado de: <http://www.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2012-1/contrapunto2.pdf>
- Rosnay, J. (1996). *El hombre simbiótico*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Terrén, E. (1999). *Educación y modernidad. Entre la utopía y la burocracia*. Barcelona: Antropos.
- Touraine, A. (1997). *¿Podremos vivir juntos?* Madrid: PPC Editorial.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer*. Ipecal. Barcelona: Anthropos.

Investigaciones anunciadas en la referencia 1 de este documento:

Publicadas

Carvajal, G. y Valencia, G. (2016). Toma de decisiones en el aula escolar. *Revista Plumilla Educativa*, (17), 69-89.

Valencia, G. y Duque, D. (2017). Relatos de felicidad. *Boletín Científico Sapiens Research*, 7(1), 76-88.

Valencia, G. y López, M. (2017). Las obviedades de los lenguajes en la vida del aula escolar. *Revista Plumilla Educativa*, (19), 38-59.

Victoria, J., Delgado, V., Pilcue W. y Valencia, G. (2016). El mundo indígena como clave de lectura. *Revista Plumilla Educativa*, (18), 146-162.

En proceso de publicación

Valencia, G. y Laverde, G. *La norma en la gestión escolar, dispositivo para restituir al sujeto*.

Valencia, G., López, F., Muñoz, M. y Rivera, S. *Fronteras ideográficas, demográficas, cartográficas y biográficas que, desde las prácticas formativas, delimitan la gestión de una educación inclusiva-diversa en la Institución Educativa Andino de San Lorenzo, del Municipio de Bolívar (Cauca)*.

Valencia, G., Jiménez, M., Galíndez, L., Mamián, R., Papamija, R. y Oviedo, G. *La Diversidad Nombrada*.

Educación y desarrollo humano

Olga Lucía Fernández Arbeláez³⁰

El mal no se limita a la guerra o a las ideologías totalitarias. Hoy en día se revela con mayor frecuencia en la ausencia de reacción ante el sufrimiento del otro, al negarse a comprender a los demás en la insensibilidad y en los ojos apartados de una silenciosa mirada. (Bauman y Donskis, 2015, p. 54)

La educación y el desarrollo forman parte de la persona y han estado juntos en el proceso histórico de la evolución de la humanidad. Han variado las posturas sobre el desarrollo y las formas de la educación desde diferentes teorías y autores, pero siempre han estado juntos en perspectiva de la búsqueda de su evolución y aprendizaje.

Las diversas posturas para la explicación en el abordaje del desarrollo humano inician con los estudios en aspectos filogenéticos como especie en evolución. Curvas sobre el desarrollo en cada edad que evidencian sus cambios físicos en relación con el aprendizaje y su educación.

También, la postura del desarrollo social y económico como política de los estados y los organismos internacionales ha llevado a considerar el desarrollo humano como algo referido a aspectos relacionados con acceso a: vivienda, educación, salud, recreación y otros, que desde lo económico permiten inferir el estado de bienestar de las poblaciones. En las políticas socioeconómicas se encuentran los trabajos de la ONU, la Unesco y el PNUD, que evidencian la situación de cada país en estos factores medidores del desarrollo humano.

En los 80 nace otra mirada de desarrollo a escala humana con Max-Neef, que trata la necesidad de tomar el desarrollo sobre la persona desde las necesidades existenciales y axiológicas y sus respectivos factores. Esta postura hace que la educación tome estas referencias como propuestas para su desarrollo.

La perspectiva alternativa está basada en las teorías y reflexiones hechas por diversos autores como Agnes Heller sobre la vida

³⁰Psicóloga, Universidad de Manizales. Doctora en Educación, Universidad de Salamanca. Posdoctora en Educación Comparada, Universidad de Salamanca. Docente Investigadora Grupo ALFA, Universidad Católica de Manizales. Líder de Línea de Investigación en Educación y Democracia. ofernandez@ucm.edu.co

cotidiana, Amartya Sen con el desarrollo como libertad, Martha Nussbaum con el desarrollo y las humanidades, Hanna Arendt y la condición política y humana, y Bauman con la ceguera moral en un mundo líquido, entre otros, como miradas alternativas del desarrollo humano. Desde esta perspectiva, el ser humano no es una cifra, ni una necesidad, es integral.

La educación por su parte, ha tenido diversas posturas teóricas en su historia, y también a nivel histórico la necesidad del hombre de comunicarse y aprender sobre los colectivos en su posicionamiento histórico y social. Las perspectivas francesas, alemanas, inglesas y latinoamericana evidencian los desarrollos en torno a los tipos de educación de acuerdo con el contexto social e histórico.

La educación institucional tiene características que nacen en el siglo XVIII y que aún se mantienen como los grados o niveles que finalizan con un diploma y sirven para acceder al siguiente nivel de educación (básica primaria, básica secundaria, media y superior). La educación no formal se identifica por la variedad de ofertas en cursos, duración y temáticas.

Por su parte, la educación informal no ha tenido la suficiente atención. Pero es en este momento histórico con el poder de los medios masivos de comunicación, el Internet y la imagen como forma importante de transmitir información, que se dan formas alternas de educación masiva que tienen lugar en el día a día de manera informal. La ciudadanía en su mayoría está formándose a través de la educación informal, de la música que se escucha, la televisión que se ve, las redes donde se interactúa, la propaganda que se ve o se oye mientras se transita por las calles. Las personas repiten canciones, imitan conductas sin filtro del pensamiento o la reflexión frente a lo que se hace o se dice. Este tipo de información debilita no solo las sociedades libres a través de historias falsas, sino el carácter de las personas en esta sociedad de ruido y desconcierto.

Amartya Sen (1998) invita al bienestar centrado en la persona, no en la acumulación o en la opulencia, sino en el desarrollo, la libertad, la calidad de vida, las artes y humanidades, la justicia, el reconocimiento. Se pregunta: ¿cuánto tiempo se vive? ¿Cuán bien se vive? ¿Qué oportunidades se tienen? ¿Hay acceso a la educación? La economía del desarrollo dominante se caracteriza por proponer el crecimiento económico como

objetivo, donde la opulencia es sinónimo de bienestar basado en la acumulación. En este sentido, Sen (1998) plantea que para el desarrollo las tres capacidades esenciales consisten en: vivir una vida larga y saludable, tener conocimiento y acceder a los recursos necesarios para un nivel de vida decente.

Se suma también el respeto por sí mismo y el sentimiento de pertenencia dentro de una comunidad. El desarrollo humano es el desarrollo de la gente, para la gente y por la gente. Martha Nussbaum (2014) resalta las artes y las humanidades en la educación como elementos importantes para el desarrollo de la imaginación, la creatividad y la rigurosidad del pensamiento crítico en el mundo actual, los cuales son cimientos de la ciudadanía y el progreso nacional. El arte y la literatura desarrollan la sensibilidad del ser humano para la comprensión del *otro*. El modelo de desarrollo de la autora supone un compromiso con la democracia y la inculcación de los valores ciudadanos y de cultura democrática según Salvador Giner (2000).

La perspectiva crítica desarrolla aptitudes a través de la educación como la reflexión de asuntos que afectan a la nación y a los ciudadanos, el reconocimiento del *otro* sin distinciones de raza, religión, género u orientación sexual, el interés por los demás respecto a sus oportunidades y experiencias, el interés por quienes viven en otras naciones y la aptitud para imaginar y reflexionar el bien común.

La escuela hoy busca una cualificación más para la competitividad, la reestructuración productiva y la empleabilidad, se opta por una educación centrada en la productividad, en el saber hacer, el crecimiento de competencias más que en capacidades sociales y en la idea de formación y cualificación.

Nancy Fraser (2008) llama al reconocimiento del otro relacionado a través de la justicia redistributiva, la justicia representativa y la justicia cultural. La justicia distributiva es la condición para el manejo de los asuntos económicos. La justicia representativa como condición que define lo político implica: la jurisdicción del Estado, las reglas de decisión, la vulnerabilidad y las injusticias de estatus y de clase; es el escenario donde se desarrollan las luchas por la distribución y el reconocimiento político; asimismo, la justicia individual y el reconocimiento cultural.

De este modo se resalta el *qué*, el *quién* y el *cómo* de la justicia. El *qué* es la igualdad ante la ley, la igualdad de oportunidades. El *quién* supone la ciudadanía nacional, la democracia para articular y defender los intereses de los ciudadanos. El *cómo* son las formas de abordarla con los movimientos sociales y la educación.

Manuela Carmena (2015) se pregunta: ¿por qué no concebir ya un mundo sin pobreza? ¿Por qué las cosas no pueden ser de otra manera? Se trata de educar para la transformación y el cambio. En la escuela se enseñan técnicas, conocimientos o doctrinas, pero no a pensar y a comprender los efectos de toda la información y el conocimiento actuales.

Bauman y Donskis (2015) plantean la ceguera moral en el mundo actual como situación que se vive y que impide fortalecer el desarrollo humano, igualmente plantean la insensibilidad ante el sufrimiento humano. Desde este punto de vista, el mal no se limita a las guerras o a las ideologías totalitarias, el mal “Se revela con mayor frecuencia en la ausencia de reacción ante el sufrimiento de otro, al negarse a comprender a los demás, en la insensibilidad y en los ojos apartados de una silenciosa mirada ética” (p. 25).

La insensibilidad indica que se ha perdido la noción de peligro o se ha reducido lo suficiente para que las interacciones humanas ya no sean útiles como factores potenciales de autodefensa comunitaria y ha hecho de ellos algo superfluo, somero, frágil y quebradizo.

De esta manera, el dolor moral es despojado de su papel de advertencia y los vínculos humanos se debilitan, se vuelven frágiles (Bauman y Donskis, 2015). Según estos autores, la *adiaforización* es la indiferencia moral ante determinados actos y cuanto más insensible es el contenido, más corteses son los modales.

El inicio del consumismo en los años 20 se dio a través de la persuasión con campañas publicitarias que vinculaban los productos a los deseos y sentimientos íntimos de las personas. Estos inicios hicieron ver que es posible persuadir a la gente de comportarse irracionalmente. Objetos irrelevantes podían convertirse en poderosos símbolos emocionales del modo en que se quería ser visto por los demás. Se vio que la forma de vender un producto no era dirigirlo al intelecto, no que *debas* comprar un

automóvil, sino que *te vas a sentir mejor si tienes este automóvil. No es que crees que necesites una nueva prenda, sino que te sentirás mejor con esta prenda.*

De esta manera, la educación y el desarrollo humano en la era actual requieren revisar sus diferentes formas, especialmente la educación informal que está educando tanto a las personas que poseen una formal como a los que no. Esta educación está determinando los comportamientos masivos en el mundo entero. Las personas se vuelven superficiales, dogmáticas, rígidas, sin motivaciones específicas. Se desarrolla la inteligencia sin reflexión, conciencia o diálogo. Son escasos los comportamientos críticos, deliberativos, participativos y decisorios que es una de las exigencias de cambio en la escuela. Son nuevas formas en un cambio de época que necesita pensarse desde la institucionalidad para el desarrollo humano, desde las nuevas educaciones.

Referencias

- Arendt, H. (1998). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2007). *Vida de Consumo*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bauman, Z. y Carlo, B. (2016). *Estado de crisis*. España: Editorial Paidós.
- Bauman, Z. y Donskis, L. (2015). *Ceguera moral. La pérdida de sensibilidad en la modernidad líquida*. España: Paidós.
- Carmena, M. (2015). *Por qué las cosas pueden ser diferentes. Reflexiones de una jueza*. España: Editorial Clave Intelectual.
- Fernández, O. (2016). *Paradigma de desarrollo humano*. Manizales: Editorial Matiz.
- Fraser, N. (2008). *Reinventar la justicia en un mundo globalizado*. Recuperado de: <https://es.scribd.com/document/261203405/Fraser-Nancy-Reinventar-La-Justicia-en-Un-Mundo-Globalizado>
- Lévinas, E. (2013). *Escritos Inéditos 1. Cuadernos de cautiverio*. Editorial Trotta.

- Max-Neef, M., Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1990). *Desarrollo a escala humana. Opciones para el futuro*. Chile: CEPAUR.
- Max-Neef, M. (1998). Economía, humanismo y neoliberalismo. En Fals Borda, O. (Comp.). *Participación popular: retos del futuro*. Colombia: ICFES, EIPRI, COLCIENCIAS.
- Max-Neef, M. (23 de agosto de 2005). Del saber al comprender. Conferencia orientada en el Aula Máxima de la Universidad Militar Nueva Granada. Recuperado de: <http://repository.unimilitar.edu.co/bitstream/10654/771/2/MaxNeffManfred2005.pdf>
- Morín, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Francia: Unesco.
- Morin, E. (2011). *La vía para el futuro de la humanidad*. España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2012). *Las fronteras de la justicia. Consideraciones sobre la exclusión*. España: Paidós.
- Nussbaum, M. (2014). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la Justicia*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sassen, S. (2010). *Territorio, autoridad y derechos. De los ensamblajes medievales a los ensamblajes globales*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Sen, A. (1998). *El nivel de vida*. Madrid: Editorial Complutense.
- Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55), 14-20.
- Sen, A. (2000a). *Libertad y desarrollo*. Barcelona: Editorial Planeta.
- Sen, A. (2000b). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Sen, A. (2001). *La desigualdad económica*. México: Fondo de Cultura Económica.

© Copyright 2018
Universidad Católica de Manizales

Todos los derechos reservados por la Universidad Católica de Manizales. No se permite reproducir, almacenar en sistemas de reproducción de la información ni transmitir parcial o totalmente esta producción, incluido el diseño, cualquiera que sea el medio empleado: electrónico, mecánico, fotocopia, grabación, etc., sin el permiso del titular de los derechos de propiedad intelectual.

CONGRESO IBEROAMERICANO DE EDUCACIÓN, SOCIEDAD Y CULTURA

La educación, sociedad y cultura constituyen un campo integrado de conocimiento e interés académico y de desarrollo económico y social, toda vez que la educación sigue siendo el ámbito fundamental de inclusión y desarrollo humano. Diversas experiencias investigativas hacen posible pensar la educación volcada a los desafíos de ciudad y a generar nuevos aprendizajes competenciales para abordar los nuevos valores humanos, ambientales y culturales que traen consigo las sociedades humanísticas en la actualidad.

Con el apoyo de



ISBN: 978-958-8022-80-2



9 789588 1022802

ce centro
editorial

Universidad Católica de Manizales